

Las Competencias Ciudadanas en el Fortalecimiento de la Convivencia Escolar

Yocabeth Roca Cortina

Rossana Del Carmen Solano Osorio

**Trabajo de grado para optar al título de
Magíster en Educación**

Asesor: Reinaldo Rico Ballesteros

Cotutora: Nohora Mercado Caruso

Universidad de la Costa C.U.C

Facultad de Humanidades

Maestría en Educación

Barranquilla

2021

Las Competencias Ciudadanas en el Fortalecimiento de la Convivencia Escolar

Yocabeth Roca Cortina

Rossana Del Carmen Solano Osorio



**Trabajo de grado para optar al título de
Magíster en Educación**

Universidad de la Costa C.U.C

Facultad de Humanidades

Maestría en Educación

Barranquilla

2021

Nota de aceptación

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Nota obtenida

Agradecimientos

Al buen Dios, que nos dio la fortaleza para salir adelante en medio de todas las dificultades que afrontamos y alcanzar esta anhelada meta.

A nuestro asesor, Mg Reinaldo Rico por sus valiosos aportes, el acompañamiento permanente en el trabajo, su motivación y la disponibilidad que siempre nos manifestó.

A los docentes que durante la maestría nos guiaron con amor y mostraron su entrega total para que transformáramos nuestra práctica pedagógica.

A nuestro compañero y amigo Juan Carlos Salazar por su disponibilidad permanente para ayudarnos en el trabajo de esta investigación.

A los docentes de la Institución Educativa Técnica Microempresarial de Soledad por cooperar en el desarrollo del proceso de investigación.

Dedicatoria

A Dios, fuente de toda sabiduría, quien nos dio la oportunidad y el privilegio de ampliar nuestros conocimientos en educación.

A mi esposo por su amor, compañía, comprensión e incondicional apoyo en estos años de formación.

A mis hijos, por inspirarme en seguir creciendo y ser una mejor docente cada día.

A mis padres y hermanos, por enseñarme que vale la pena esforzarse por alcanzar las metas trazadas y superar cada día mis temores.

A todos mis maestros que, con sus significativos aportes, valiosas palabras y ejemplo constante, les enseñaron que todo buen maestro, nunca deja de aprender.

A todos aquellos que hicieron posible este anhelo de mi corazón y que siempre estuvieron allí.

Yocabeth Roca Cortina

Dedicatoria

A Dios, Padre Bueno de quien proviene toda la sabiduría y que en su inmenso amor nos guió y nos fortaleció.

A mis familiares que me colaboraron y me impulsaron a salir adelante.

A mis compañeros, estudiantes y padres de familia que nos sembraron la inquietud para realizar esta investigación y el deseo de seguir cualificando nuestra práctica docente.

Rossana Del Carmen Solano Osorio

Resumen

La presente investigación tuvo como propósito conocer las percepciones de los docentes sobre las competencias ciudadanas y su valor agregado, para la mejora de la convivencia escolar. Se utilizó un enfoque cuantitativo, bajo el paradigma Inductivo, con un diseño de investigación no experimental, transeccional, de alcance descriptivo. La técnica empleada en el presente estudio consistió en una encuesta, en la cual se seleccionó como instrumento un cuestionario que fue aplicado a 30 docentes de la institución educativa focalizada. Los resultados arrojados mostraron finalmente que los docentes consideran positiva la interacción entre ellos y las familias, estudiantes e incluso comunidad; resaltan las evidentes manifestaciones de discriminación, junto con las situaciones de conflictividad, bullying y cyberbullying, las cuales están en aumento y afectan directamente la convivencia escolar; así mismo consideran la permisividad en la educación impartida en casa, sumada a la influencia negativa del entorno y la poca formación en valores, como factores generadores de conflictos escolares que influyen directamente en los altos niveles de fracaso escolar y el consumo de sustancias psicoactivas entre algunos estudiantes. Los diferentes tipos de agresiones son más frecuentes entre los miembros de la comunidad estudiantil los cuales son detectados por los docentes, quienes intervienen para prevenirlos y resolverlos, sin embargo, a pesar de las capacitaciones recibidas en convivencia escolar y competencias ciudadanas, se considera que éstas no son suficientes, pues se siguen presentando conflictos en altas proporciones y por el manejo inadecuado de los mismos, no se está combatiendo el origen de la problemática.

Palabras clave: convivencia escolar, conflicto, educación, competencias ciudadanas

Abstract

The purpose of this research was to know the perceptions of teachers about citizenship competencies and their added value, for the improvement of school coexistence. A quantitative approach was used, under the Inductive paradigm, with a non-experimental, transectional, descriptive research design. The technique used in the present study consisted of a survey, in which a questionnaire was selected as an instrument that was applied to 30 teachers from the targeted educational institution. The results obtained finally showed that the teachers consider the interaction between them and the families, students and even the community to be positive; They highlight the obvious manifestations of discrimination, along with situations of conflict, bullying and cyberbullying, which are on the increase and directly affect school coexistence; Likewise, they consider permissiveness in the education given at home, added to the negative influence of the environment and the little training in values, as factors that generate school conflicts that directly influence the high levels of school failure and the consumption of psychoactive substances among some students. The different types of aggressions are more frequent among the members of the student community which are detected by the teachers, who intervene to prevent and solve them, however, despite the training received in school coexistence and civic competencies, it is considered that these they are not enough, since conflicts continue to arise in high proportions and due to the inadequate handling of them, the origin of the problem is not being combated.

Keywords: school coexistence, conflict, education, civic skills.

Contenido

Lista de tablas y figuras.....	11
Lista de Anexos.....	17
Introducción	18
Capítulo I. Problema de Investigación.....	21
1.1 Planteamiento del problema.....	21
1.2. Formulación del problema.	39
1.3. Sistematización del problema.	39
1.4. Objetivos de la investigación.	39
1.4.1. Objetivo general.	39
1.4.2 Objetivos específicos.	40
1.5 Justificación.....	40
1.6. Delimitación de la investigación.....	44
Capítulo II. Marco teórico.....	45
2.1. Estudios previos	45
2.1.1. Referentes internacionales.	46
2.1.2. Referentes Latinoamericanos.	48
2.1.3. Referentes nacionales.....	52
2.1.4. Referentes locales.....	64
2.2. Bases teóricas.	66

2.2.1. Fundamentación teórica.	66
2.2.2. Unidades de Análisis.....	71
2.2.2.1. Conflicto y educación.	71
2.2.2.2. Convivencia y educación.	73
2.2.2.3. Competencias ciudadanas, conflictos y convivencia.	77
2.3. Marco conceptual	83
2.3.1. Competencias ciudadanas.	83
2.3.2 Convivencia escolar.	84
2.4 Marco legal.....	85
Capítulo III. Marco metodológico.....	93
3.1. Enfoque, paradigma, diseño y alcance de la investigación	93
3.2. Población y muestra	96
3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	97
3.4 Validez y confiabilidad del instrumento	98
Capítulo IV. Análisis de resultados.....	101
4.1. Hallazgos	101
4.2 Conclusiones	179
4.3 Recomendaciones.....	183
Referencias.....	186
Anexos.....	199

Lista de tablas y figuras

Tablas

Tabla 2.1 Operacionalización de Variables	89
Tabla 3.2 Magnitud del coeficiente Alfa de Cronbach.	100
Tabla 3.3 Estadísticas de fiabilidad del instrumento.....	100
Tabla 4.4 Genero	102
Tabla 4.5 Nivel de formación.....	103
Tabla 4.6 Nivel educativo en el que labora.....	104
Tabla 4.7 Decreto de nombramiento.....	105
Tabla 4.8 Área de formación en que labora.	107
Tabla 4.9 Dimensión: Clima de aula.....	109
Tabla 4.10 Dimensión: Clima escolar	114
Tabla 4.11 Dimensión: Gestión para la mejora.....	125
Tabla 4.12 Dimensión: Origen de la problemática	130
Tabla 4.13 Dimensión: Agresiones presenciales	145
Tabla 4.14 Dimensión: Agresiones psicológicas	152
Tabla 4.15 Dimensión: Agresiones virtuales.	159
Tabla 4.16 Dimensión: Gestión convivencial docente.....	165
Tabla 4.17 Dimensión: Implicaciones docentes.....	170

Figura 1. Violencia intrafamiliar Soledad 2016.....	27
Figura 2. Violencia intrafamiliar Soledad 2017.....	28
Figura 3. Violencia intrafamiliar Soledad 2018.....	28
Figura 4. Violencia intrafamiliar Soledad 2019.....	29
Figura 5. Resultados Competencias ciudadanas Soledad 2018.	32
Figura 6. Resultados Competencias ciudadanas Soledad 2019.	33
Figura 7. Resultados de quinto grado en el área de Pensamiento ciudadano - Institución Educativa Técnica Microempresarial de Soledad.....	37
Figura 8. Resultados de noveno grado en el área de Pensamiento ciudadano - Institución Educativa Técnica Microempresarial de Soledad.....	37
Figura 9. Promedio de resultados pruebas saber 11° (2019) Institución Educativa Técnica Microempresarial de Soledad.	38
Figura 10. Género.	1033
Figura 11. Nivel de formación.	104
Figura 12. Nivel educativo en el que labora.	105
Figura 13. Decreto de nombramiento	1066
Figura 14. Área de formación en la que labora .Fuente: Elaboración Propia (2021)	108
Figura 15. ¿Tiene una relación positiva con sus estudiantes?.....	110
Figura 16. ¿Tiene una relación positiva con las familias de sus estudiantes?	1111
Figura 17. ¿El estudiantado participa activamente en clases?	112
Figura 18. ¿Las condiciones físicas del aula de clases promueven la sana convivencia?	113
Figura 19. ¿Se presenta discriminación entre estudiantes por su aspecto físico?	117

Figura 20. ¿Se presenta discriminación entre estudiantes por su color de piel? 118

Figura 21. ¿Se presenta discriminación entre estudiantes por parecer muy inteligentes? 118

Figura 22. ¿Se presenta discriminación entre estudiantes por tener algún tipo de discapacidad? 119

Figura 23. ¿Se presenta discriminación entre estudiantes por condiciones socioeconómicas? 1200

Figura 24. ¿Se presenta discriminación entre estudiantes por venir de otra ciudad u otro país? 121

Figura 25. ¿En la Institución hay un incremento de la conflictividad?..... 1222

Figura 26. En la Institución hay un incremento del bullying? 1233

Figura 27. ¿En la Institución hay un incremento del cyberbullying? 1244

Figura 28. ¿Hay capacitación y participación de las familias en la prevención y manejo de conflictos escolares? 1266

Figura 29. ¿Hay capacitación y participación de los estudiantes en la prevención y manejo de conflictos escolares? 1277

Figura 30. ¿Hay capacitación y participación de otros agentes en la prevención y manejo de conflictos escolares? 128

Figura 31. ¿Hay cumplimiento de las normas que apunten a la prevención y manejo de conflictos escolares? 129

Figura 32. ¿Existe educación permisiva en las familias de los estudiantes? 1333

Figura 33. ¿Hay Influencia negativa del entorno? 134

Figura 34. ¿Se evidencia rigidez en las normas de la escuela? 135

Figura 35. ¿Existe desmotivación entre los docentes?..... 136

Figura 36. ¿Hay altos índices de fracaso escolar relacionados con situaciones de convivencia?
 137

Figura 37. ¿Existen bajas expectativas del entorno, de tipo económico, social, laboral,
 educativo, entre otras? 138

Figura 38. ¿Existe o tiene conocimiento del consumo de sustancias psicoactivas en los
 estudiantes? 139

Figura 39. ¿Hay respuesta institucional oportuna frente al manejo de conflictos?..... 140

Figura 40. ¿Existe formación docente en convivencia escolar? 141

Figura 41. ¿Existe formación docente en competencias ciudadanas?..... 142

Figura 42. ¿Existe participación de las familias en las situaciones convivenciales, que afectan
 a la Institución educativa?..... 143

Figura 43. ¿Se evidencia en los estudiantes, poca formación en valores? 144

Figura 44. ¿Se presentan agresiones físicas entre estudiantes y profesores? 146

Figura 45. ¿Se presentan agresiones físicas entre familiares de estudiantes y profesores? 1477

Figura 46. ¿Se presentan agresiones físicas entre los estudiantes y sus familiares?..... 148

Figura 47. ¿Se presentan agresiones físicas entre estudiantes?..... 149

Figura 48. ¿Se presentan agresiones físicas entre profesores?..... 150

Figura 49. ¿Se presentan agresiones físicas entre familiares de estudiantes?..... 150

Figura 50. ¿Se presentan agresiones psicológicas entre familiares de estudiantes y
 profesores? 153

Figura 51. ¿Se presentan agresiones psicológicas entre familiares de estudiantes y
 profesores? 154

Figura 52. ¿Se presentan agresiones psicológicas entre los estudiantes y sus familiares? ... 155

Figura 53. ¿Se presentan agresiones psicológicas entre los estudiantes? 156

Figura 54. ¿Se presentan agresiones psicológicas entre profesores? 157

Figura 55. ¿Se presentan agresiones psicológicas entre familiares de estudiantes? 158

Figura 56. ¿Se presentan agresiones virtuales entre estudiantes y profesores? 160

Figura 57. ¿Se presentan agresiones virtuales entre familiares de estudiantes y profesores?
..... 1611

Figura 58. ¿Se presentan agresiones virtuales entre familiares de estudiantes? 162

Figura 59. ¿Se presentan agresiones virtuales entre profesores? 1633

Figura 60. ¿Se presentan agresiones virtuales entre familiares de estudiantes? 164

Figura 61. ¿La institución participa en proyectos o programas de innovación para la mejora
de la convivencia?..... 166

Figura 62. ¿Ha participado en procesos de formación de competencias ciudadanas y
convivencia escolar?. 167

Figura 63. ¿Considera suficiente la formación recibida en competencias ciudadanas y
convivencia escolar? 168

Figura 64. ¿Desarrolla competencias ciudadanas desde su área de formación? 169

Figura 65. ¿Detecta y notifica situaciones de bullying? 172

Figura 66. ¿Detecta y notifica situaciones de ciberbullying? 173

Figura 67. ¿Detecta y maneja situaciones de conflicto en el aula? 174

Figura 68. ¿Previene situaciones de bullying? 1744

Figura 69. ¿Previene situaciones de ciberbullying? 175

Figura 70. ¿Interviene para resolver situaciones de bullying? 176

Figura 71. ¿Interviene para resolver situaciones de ciberbullying? 177

Figura 72. ¿Interviene para resolver situaciones de conflicto dentro y fuera del aula?..... 178

Lista de Anexos

Anexo 1. Instrumento.....	199
Anexo 2. Carta de solicitud de validación del Instrumento	203
Anexo 3. Instrumento de Validación	204

Introducción

La educación actual presenta muchos desafíos y la escuela es la principal protagonista, pues cualquier eventualidad que suceda, la impacta directamente no sólo a ella, sino a la comunidad educativa en general, principalmente a los estudiantes. Es por esto, que los procesos educativos, deben apuntar hacia las acciones que promuevan sus derechos, disminuyendo las problemáticas que los afectan; en este punto es necesario resaltar la labor del docente en el proceso formativo de los estudiantes, entendiendo que es un gran reto aprender a convivir en una sociedad que se caracterice por relaciones basadas en el respeto; para ello es indispensable que la escuela se constituya en el lugar donde se afianzan los valores aprendidos en casa, entendiendo esto como un proceso formativo constante en el que se le brinda a los estudiantes la oportunidad para aprender a manejar los conflictos de la mejor manera posible, en medio de un ambiente cordial y apropiado.

La presente investigación, busca conocer las percepciones de los docentes sobre las competencias ciudadanas y su valor agregado, para la mejora de la convivencia escolar. Cabe señalar en este punto, que la educación en el siglo XXI, es una tarea social que debe apuntar a las competencias del futuro, autonomía del individuo, capacidad de juicio y desarrollo de proyectos individuales y colectivos, por lo tanto no puede ser concebida únicamente como un proceso exclusivo de transmisión de conocimientos teóricos y técnicos, sino que debe apuntar a los cuatro aprendizajes fundamentales en el transcurso de la vida del individuo: “aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser.... importa concebir la educación como un todo” (Delors, et al. 1996, p.34).

Es así como en su artículo Convivencia Escolar, Una revisión del concepto, Carbajal y Fierro, citan el informe Delors, resaltando la importancia de aprender a vivir juntos como el corazón del

aprendizaje y el fundamento crucial de la educación; perciben la convivencia escolar en un sentido amplio, lo que significa “apuntar a construir una paz duradera entre los miembros de la comunidad escolar, a partir de prácticas pedagógicas y de gestión: inclusivas, equitativas y participativas que aborden de manera constructiva el conflicto” (Carbajal, Fierro, 2019, p. 2). Por consiguiente, para comprender los procesos que se relacionan de manera directa con la educación y la convivencia escolar, es necesario entender que ésta en sí misma es un término complejo que no puede definirse desde una sola perspectiva, de ahí la importancia de comprenderla desde diferentes contextos, principalmente, el de la escuela. En la convivencia entonces, se ponen a prueba los valores, percepciones, experiencias y aprendizajes adquiridos en la vida de los sujetos, lo que permite su visualización como un reflejo de la cultura.

Avanzando en este razonamiento, se puede concebir la escuela como el segundo hogar de los estudiantes, por lo tanto, es necesario que éstos encuentren un ambiente apropiado en ella, donde se permita la convivencia y el normal desarrollo de las actividades escolares; cuando esto no ocurre, se refleja en problemas convivenciales. Hecha esta salvedad, se deduce que la convivencia parte del deseo de vivir juntos de manera viable y deseable (Mockus, 2002). Esto se basa en el documento de la UNESCO, La Educación para Todos para Aprender a Vivir Juntos: Contenidos y Estrategias de Aprendizaje; problemas y soluciones, elaborado dentro de la Conferencia Internacional de Educación (CIE), cuando dice que “...la educación constituye una fuente de esperanza en cuanto derecho humano, cuya realización permitirá contribuir a movilizar los otros derechos y el desarrollo humano, para los cuales a su vez, la capacidad de vivir juntos es una condición imprescindible” (UNESCO, 2001, p. 129).

Siendo así, la educación como derecho, es también una oportunidad que se le da al individuo para aprender a convivir y ser formado como ciudadano del mundo, teniendo en cuenta el

conocimiento de sí mismo y de los demás, al tiempo que se le ayuda al sujeto a desarrollar sus cualidades de manera asertiva y empática; es aquí donde la formación en competencias ciudadanas juega un papel importante, pues con ellas se busca el cambio y la transformación social.

Basado en lo anterior, la presente investigación, en el Capítulo 1 desglosa el planteamiento del problema, la formulación del problema, los objetivos (general y específicos) que la sustentan, la justificación y la delimitación.

Así mismo, se presenta el Capítulo 2, el cual refiere el Marco Teórico, donde se reflejan los estudios previos, las bases teóricas, las unidades de análisis: conflicto y educación, convivencia y educación, competencias ciudadanas, conflictos y convivencia; el Marco conceptual que sustenta teóricamente las variables: convivencia escolar y competencias ciudadanas y el Marco legal.

Por otro lado, se observa el Capítulo 3, en el que se expresa de manera organizada el Marco metodológico, describiendo el enfoque, paradigma, diseño y alcance de la investigación; se delinea la población objeto de estudio y la muestra tomada, la técnica e instrumento de recolección de datos y la validez y confiabilidad del instrumento.

Por último, se observa el Capítulo 4, donde se dan a conocer los resultados y hallazgos obtenidos al aplicar el instrumento empleado y la respectiva relación con los fundamentos teóricos y los objetivos trazados. Así mismo se hacen recomendaciones a manera de conclusiones.

Capítulo I. Problema de Investigación

El presente capítulo contiene una descripción de la situación objeto de estudio, dentro de un contexto general y particular, que permitirá comprender su origen, así como la relevancia y pertinencia del estudio del mismo para la sociedad en general. Además, se plantean los objetivos o metas que se pretenden alcanzar a través de él y la delimitación espacial, temporal y de contenido de este trabajo.

1.1 Planteamiento del problema

La UNESCO, como Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, busca establecer la paz mediante la cooperación internacional en materia de educación y cultura; por lo tanto, sus programas deben contribuir al logro de los objetivos de desarrollo sostenible, definidos en el Programa 2030, aprobado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2015.

Por otra parte, cabe resaltar que la UNESCO trabaja para garantizar el acceso a una educación de calidad, por lo tanto, busca la formación integral del individuo para que aprenda a vivir como ciudadano del mundo. Es así como, en el informe titulado “La educación encierra un tesoro”, presentado ante ésta en el marco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, se enfatiza la importancia de dejar de percibir la educación como un proceso exclusivo de transmisión de conocimientos.

Delors (1996), plantea: La educación es una tarea social, por cuanto no puede transmitir exclusivamente conocimientos teóricos y técnicos, aunque sean las bases de las competencias del futuro, sino que, además debe apuntar a una mayor autonomía y capacidad de juicio, junto con el fortalecimiento de la responsabilidad personal en la realización del desarrollo de proyectos individuales y colectivos. Por consiguiente, la educación debe apuntar a los cuatro aprendizajes

fundamentales en el transcurso de la vida del individuo: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge los elementos anteriores. (p.16)

En este orden de ideas, Carbajal y Fierro, en su artículo “Convivencia Escolar: Una revisión del concepto”, citan el informe Delors, resaltando la importancia de aprender a vivir juntos como el corazón del aprendizaje y el fundamento crucial de la educación; perciben la convivencia escolar en un sentido amplio, lo que significa “apuntar a construir una paz duradera entre los miembros de la comunidad escolar, a partir de prácticas pedagógicas y de gestión: inclusivas, equitativas y participativas que aborden de manera constructiva el conflicto” (Fierro y Carbajal, 2019, p. 2).

La Constitución Política de Colombia (1991) expresa que:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia...
Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación, con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo. (Art. 67)

Esto se reafirma en la Ley General de Educación, donde la educación se define como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, su dignidad, sus derechos y sus deberes” (Ley 115 de 1994. Art 1).

Es así como observamos que la escuela se constituye en el segundo hogar de los estudiantes, pues según Villarroel y Sánchez (como se citó en Gilbert, 2002) en ella pasan gran parte de su tiempo y, por lo tanto, es de vital importancia que encuentren un ambiente apropiado que permita la convivencia y el normal desarrollo de las actividades escolares. Se reconoce entonces que ésta, ayuda a formar una personalidad bien definida, lo cual contribuirá a que logre una mejor convivencia social. De esta forma, en la escuela los niños y niñas tienen la posibilidad de enfrentarse a una diversidad social más amplia.

Si en la escuela se garantizan las condiciones adecuadas para los procesos educativos, los estudiantes asisten a ella de buen ánimo, así como con gran disposición para el trabajo académico; en caso contrario, los estudiantes pueden mostrar apatía hacia ella, reflejándose en dificultades convivenciales. Cabe resaltar en este punto, que el Estado colombiano ha venido implementando diferentes acciones tendientes a mejorar el proceso educativo como el Programa de Alimentación Escolar (PAE), el Programa Todos a Aprender (PTA), el suministro de transporte escolar, la implementación de la Ley de Convivencia, 1620, entre otras.

También se promulgó la Ley de Infancia y Adolescencia de 2006, que se constituye en una invitación a que padres y familias se involucren en el desarrollo de los niños y adolescentes, aprendiendo a resolver dificultades y así logren promover la convivencia pacífica, no sólo en los colegios, sino también en los hogares. Así mismo, en el 2014 se promulgó la ley 1732 con la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas de preescolar, básica y

media, como una asignatura independiente, buscando garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia. Por consiguiente, la convivencia escolar resume el ideal de la vida en común entre las personas que forman parte de la comunidad educativa, partiendo del deseo de vivir juntos de manera viable y deseable (Mockus, 2002).

Teniendo esto en cuenta, en la actualidad emergen problemas relacionados con la interacción de pares escolares e incluso, con docentes y directivos docentes. Si bien existe una tipificación sobre las conductas que se generan en un escenario formativo, como es el caso de la escuela, no es gratuito la aprehensión teórica de los mismos, para discernir antes, durante y después de una acción de intervención (debido proceso). De allí entonces, que es cotidiano que el docente evidencie situaciones relacionadas con la convivencia escolar, comportamientos inapropiados que perjudican el buen funcionamiento del aula, referidos a las tareas, relaciones con los compañeros, el cumplimiento de las normas de clase o la falta de respeto al profesor o a cualquier autoridad, son además un desajuste en el desarrollo evolutivo del niño ya que impiden crear y mantener relaciones sociales saludables con sus iguales y con los adultos. Cuando este tipo de comportamiento es frecuente y persistente en el tiempo, se convierte en un problema, porque generalmente, estas conductas se producen tanto en el hogar, como en la escuela, ocasionando dificultades en el desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje, y asociándose con las dificultades en la convivencia escolar.

Como respuesta a esta inquietud, Mockus y Corzo, (2003) resaltan como fundamentales, los procesos de comprensión, discusión y búsqueda de soluciones a los problemas de convivencia ciudadana; “convivir presupone cumplir normas comunes, generar y respetar acuerdos, confiar y tolerar. Una pedagogía de la convivencia en Colombia debería atender primordialmente a las competencias necesarias para celebrar y cumplir acuerdos” (p.9). Caso contrario ocurre, cuando

en la escuela, cada quien hace lo que bien le parece y no existen normas de convivencia claras. Las normas de convivencia, que deben estar claramente establecidas en el Manual de Convivencia de toda institución educativa, son pautas sociales basadas en el respeto y su finalidad es contribuir a la convivencia escolar. Sin embargo, en las escuelas los problemas convivenciales se han vuelto parte de la cotidianidad, y se ha hecho evidente la necesidad de generación de espacios formativos en competencias ciudadanas.

A esta realidad, no pueden ser indiferentes los docentes, pues el mundo necesita que la educación, desde el ejercicio de una ciudadanía activa, reflexiva, crítica y participativa, se constituya en herramienta fundamental para el desarrollo de capacidades que fomenten la convivencia pacífica. De ahí parte la necesidad de redireccionar el proceso educativo hacia aprendizajes significativos, que además de fortalecer las relaciones interpersonales, apunten a la formación integral desde el manejo de conocimientos y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, permitiendo que el individuo actúe de manera constructiva en la sociedad.

De este modo, en las Pruebas de competencias ciudadanas del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), se busca dar herramientas a las instituciones educativas que les permitan tomar acciones en pro de la mejora de la convivencia escolar. El propósito de esta evaluación es establecer el nivel de desarrollo de las habilidades y conocimientos de los estudiantes que les permitan construir relaciones basadas en la convivencia pacífica, participar democráticamente y valorar las diferencias y el pluralismo y, de esta manera, brindar información que permita servir como herramienta para establecer planes y programas de mejoramiento de las prácticas pedagógicas dentro de las instituciones educativas y formular políticas educativas en torno a la formación ciudadana. (Ministerio de Educación Nacional, MEN, 2006)

Generar un proceso de intervención formativa en el ámbito educativo, se constituye metafóricamente en el inicio de una labor quijotesca, pues el escenario es en esencia un caldo de cultivo para volcarse con propuestas pertinentes que generen ruptura en los imaginarios de una cultura que parecería que han legitimado una tabla de valores contraria a una ética del bien común, pues ya no se trata de socialización, sino transformación en la dimensión humana y ello va ligado no solo a los aspectos cognitivos, sino emocionales y axiológicos, por tanto es la solidaridad, el reconocimiento del otro como persona, el uso del diálogo, entre otros, los mecanismos para dirimir las diferencias antes que optar por tomar la ley en sus manos y subsistir en un terreno, donde parecería que no existieran normas ni principios que validen los Derechos Humanos y ello ha penetrado también en la escuela; parecería ésta un microespacio de réplica de esa absurda manifestación de organización social. Imposición por un grupo de actores de su autoridad a partir de la intimidación, amenazas, cultura a lo ilegal, pues el fin justificaría sus causas, entre otras.

Un territorio con fronteras geográficas invisibles, donde en una parte de ese municipio, la autoridad la ejercen organismos al margen de la ley, la distribución y el consumo de estupefacientes es algo cotidiano, haciendo alarde, paradójicamente, a su denominación : “Soledad”; es un territorio que cuenta con posibilidades de trascender desde su mismo talento humano, pero previo a ello y para no repetir los mismos errores por los que ha transitado en su historia, es imperativo describir la dinámica social por la que transita la convulsionada Soledad y dar cuenta de la corresponsabilidad de la escuela, del papel como intelectual que tiene el maestro, ese que pregona una ruptura paradigmática, una emancipación ante las estructuras, ese que hace una lectura de contexto y señala que la indiferencia es lo que tiene a esta comunidad en ese estado; entonces, ¿qué propone éste?

Esta región, escenario de la focalización para emprender un proceso de investigación en el orden educativo, permanentemente está en los medios de comunicación tanto regionales como nacionales, convirtiéndose desde el punto de vista crítico, en posibilidad para ver desde una óptica estructural, lo que sucede en su interior y desde allí trazar rutas de intervención. En la dimensión eminentemente humana se compromete a la familia, como la tradicional institución central de la sociedad. Se evidencian entonces, reportes que interpelan lo que en materia de formación social se vive en la comunidad:

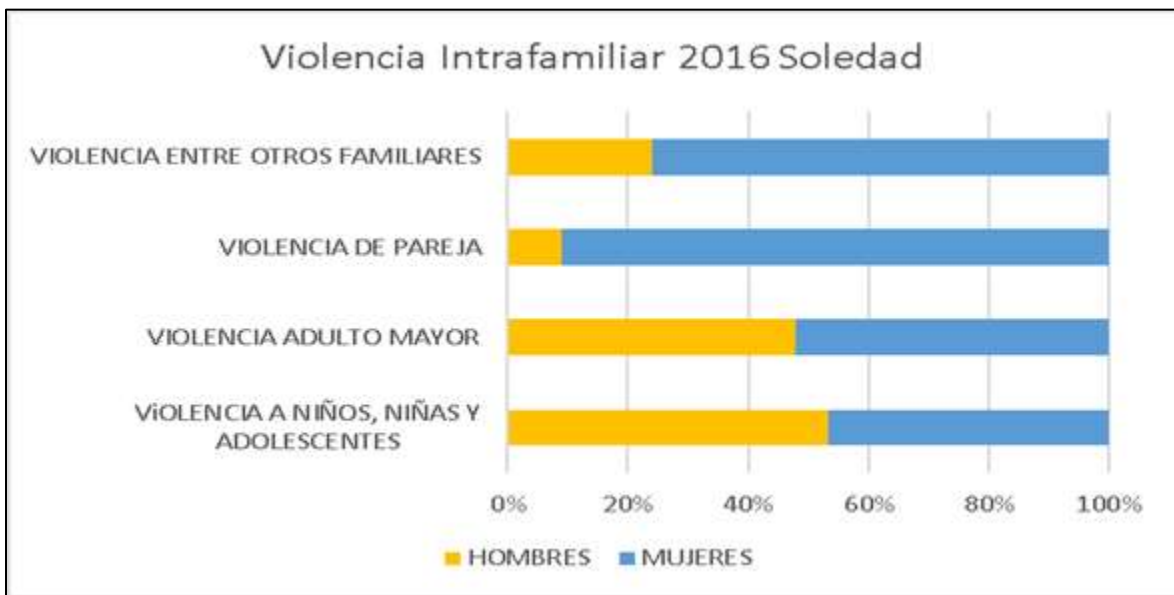


Figura 1. Violencia intrafamiliar Soledad 2016. Fuente: Alcaldía de Soledad. Informe de gestión, Plan de Desarrollo Soledad Confiable 2016-2019, Pág. 37

Bajo una trazabilidad que comprende los años de 2016 al 2019, se evidencia a través de fuentes de la misma administración gubernamental en su informe de gestión 2019, que el municipio está en crisis en materia de aprender a convivir. Los datos son sinónimo de una sociedad que aún se encuentra en una estructura organizacional claro-oscura en torno a las implicaciones de una formación como persona. Si el dato refleja vulneración de derechos en niños y niñas, mujeres, adultos mayores e incluso entre familiares, la situación es una sucesión escalada del hecho, tal como se registra en las siguientes tablas:

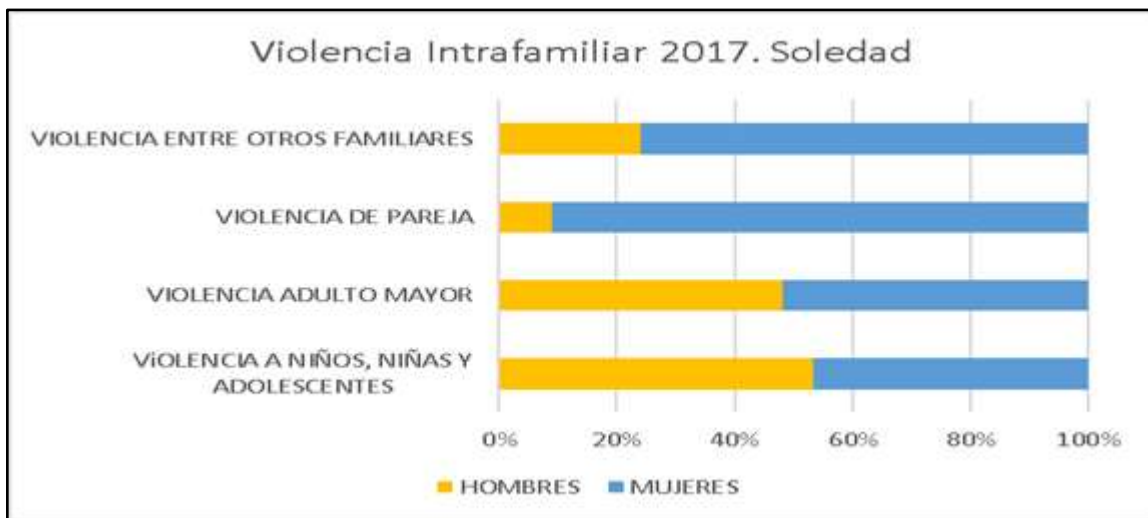


Figura 2. Violencia intrafamiliar Soledad 2017. Fuente: Alcaldía de Soledad. Informe de gestión, Plan de Desarrollo Soledad Confiable 2016-2019, Pág. 37

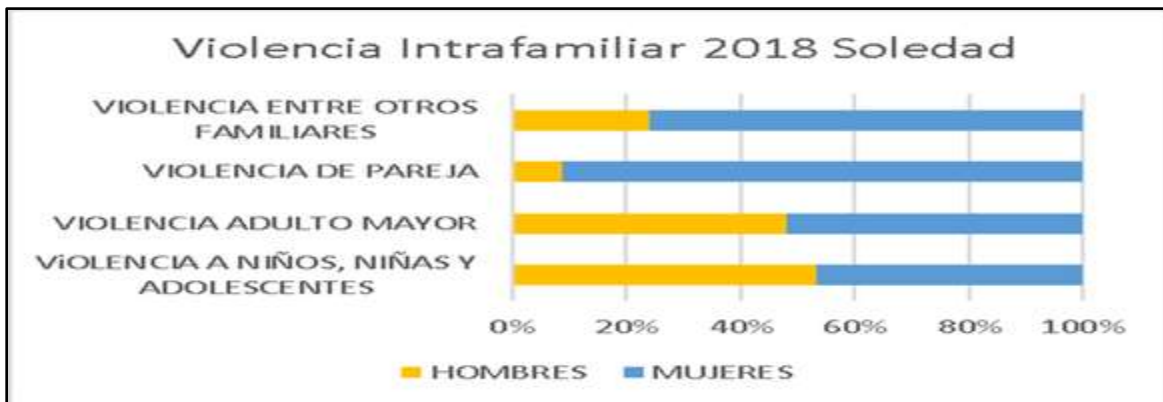


Figura 3. Violencia intrafamiliar Soledad 2018. Fuente: Alcaldía de Soledad. Informe de gestión, Plan de Desarrollo Soledad Confiable 2016-2019, Pág. 37.

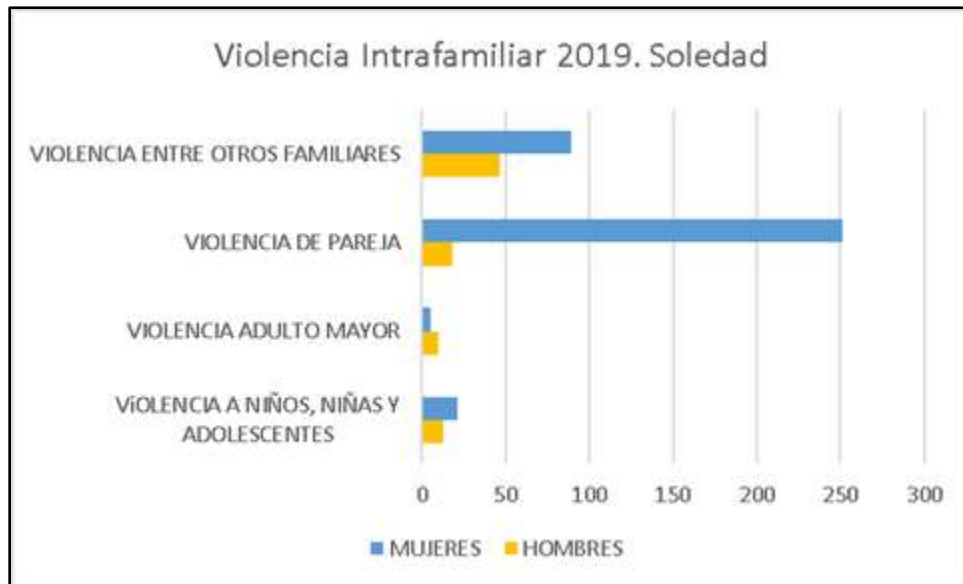


Figura 4. Violencia intrafamiliar Soledad 2019.

Fuente: Alcaldía de Soledad. Informe de gestión, Plan de Desarrollo Soledad Confiable 2016-2019, Pág. 37

Cabe preguntarse entonces, ¿Qué ha pasado con el proceso de formación en competencias ciudadanas iniciado por el gobierno?, ¿Será que es una situación que corresponde a un proceso de determinismo geográfico?, ¿Qué responsabilidad le compete a la escuela y a la familia?, pues es de suponer, que dichos lineamientos de políticas públicas están alineados a demandas sociales.

Las cifras que se observan son lamentables, si bien se evidencia el reporte del hecho ante la respectiva entidad, no menos cierto es la persistencia del maltrato, la vulneración de la mujer, por actores que, desde el punto de vista cronológico, pudieron ser sujetos de ese proceso de formación en ciudadanía. Es decir, en el centro de formación por donde transitaban, el discurso de la ciudadanía parecería no ha dejado ningún tipo de evidencia, pues las manifestaciones de intolerancia es lo que impera.

Bajo la compilación de esa línea de tiempo, el registro da cuenta que la violencia a niños, niñas y adolescentes, ascendió a un 26%; mientras que la violencia para con el adulto mayor, registró una cifra de 8%. En ese orden de ideas, lo que respecta a la violencia de parejas, se alza con un 34%, seguido de la violencia con otros miembros de la familia con 32%.

Sin duda que este tipo de eventos es totalmente contradictorio con las políticas educativas que pregona la formación de un ciudadano abrigado en un conjunto de valores en donde prime la dignidad humana, el respeto, la inclusión, la tolerancia, entre otros aspectos, que tributarán a la consecución de una paz duradera en el país.

La interpelación que emerge bajo este panorama de violencia e intolerancia es ¿cuál ha sido el impacto de la implementación en el sistema educativo de las competencias ciudadanas y su enfoque en la resolución de conflictos para mejorar la convivencia escolar? La situación cobra pertinencia cuando para el primer semestre del 2020, medicina legal afirma que las cuotas de las cifras más altas de violencia intrafamiliar se presentan en el rango de edades entre 20 y 35 años y no suficiente con ello, el 58% de las mujeres violentadas se encuentran entre los 20 y 29 años; dicho en otros términos, y estableciendo un parangón con los casos de Soledad, la mayoría de dichos actores estaba en el sistema escolar entre 2006 y 2016, por lo tanto, se beneficiaron del programa nacional de competencias ciudadanas tanto en los colegios públicos como en los privados.

Parecería una conformación del retorno a la instrumentalización y al ejercicio de la ciudadanía asistida y bajo un proceso punitivo; cosa muy distante del anhelo para inicios del siglo XXI, cuando se puso en escena una discusión interesante sobre las implicaciones de una educación para la ciudadanía; seguidamente toda una movilidad por parte del MEN y la divulgación de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, los cambios en los currículos y el trabajo en

las aulas, el ajuste de las pruebas estandarizadas Saber 11 y los lineamientos para los planes sectoriales de educación desde 2010 y las “orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas” con sus cartillas para el 2011. De igual modo, la articulación de la normatividad 1620 de 2013 y la 1421 de 2017.

Dicho, en otros términos, la hoja de ruta se formuló, la operatividad se estructuró con mecanismos punitivos; sin embargo, en la dimensión de la enseñanza-aprendizaje, aún subyacen déficits, algo similar a lo que ha acontecido con lo que fueron los proyectos de educación sexual en el país; en esa ocasión como ahora, aún se mantiene una desventaja en la adquisición de esos logros.

En la estructura funcional de las competencias ciudadanas, las mismas se han caracterizado por configurarse como proyectos transversales, o en el peor de los casos, se traducen de manera exclusiva, bajo la ruta reduccionista de asignaturas, siendo sus dinamizadores en general docentes de Ciencias sociales, con poco acompañamiento del MEN para su dinamización y oportunidades de mejora.

Si se tomó el aspecto de violencia intrafamiliar para generar una causal de argumentación en el planteamiento del problema, no menos cierto es, que existen otras variables de análisis que se articulan a las competencias ciudadanas, tal es el hecho que se relaciona con los procesos de participación, asunto este que para el 2018 e incluso hoy día, deja mucho que pensar, pues la región a nivel nacional fue la que representó la tasa más alta de abstencionismo; del mismo modo lo relacionado con los proyectos de urbanismo y del comportamiento ciudadano, donde Soledad evidencia una estructura caótica a la cual la escuela debe mirar estructuralmente, para dar un giro a una población de cara al siglo XXI.

Por ello no es gratuito, que al dar una mirada general sobre los resultados de las pruebas nacionales y en particular lo que tiene que ver con las competencias ciudadanas en las instituciones oficiales de Soledad para los años 2018 y 2019, tal como se muestra en la tabla, se espera que cuando ese joven salga a un escenario de mayor “formación”, donde él mismo pueda establecer una valoración de su contexto, dando cuenta que se encuentra conviviendo con la diversidad y que los demás, al igual que él, tienen tantos derechos individuales como colectivos, evidenciando una comprensión de los fenómenos que lo circundan.



Figura 5. Resultados Competencias ciudadanas Soledad 2018. Fuente: ICFES

Sin embargo, los datos que nos dan una noción de dicha coherencia entre aquello que se dispone curricularmente, la interacción con el docente o herramienta de mediación si se quiere y el ejercicio de comprensión en términos de lo cognitivo, de la valoración de argumentos, el multiperspectivismo y el pensamiento sistémico de la ciencias de la complejidad, dejan ver una brecha significativa en la aprehensión de dichos constructos que tributan al discernimiento de unas nociones básicas como ciudadano de derecho.



Figura 6. Resultados Competencias ciudadanas Soledad 2019. Fuente: ICFES

en

Si
el

2018, en la medición que realizó el Estado a través del ICFES, el componente alusivo a las competencias ciudadanas se encontraba en estado marginal, el año 2019, lo corrobora; es decir, hay algo que está pasando con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje de las competencias ciudadanas. Las estructuras curriculares e incluso las mismas políticas públicas jalonan los procesos eminentemente cognitivos, dejando entonces a un lado los procesos que están íntimamente ligados al aspecto humano.

Es de suponer que los estudiantes que cursan su último grado para pasar a la educación superior, han logrado transitar por todo un cúmulo de experiencias donde se articulan los

principios de dignidad humana, solidaridad, respeto, participación, entre otros, que son los insumos pedagógicos pretextos para una formación.

Otras lecturas que se pueden realizar para aproximarse a una explicación de dichos resultados como señalaría en un estudio interno de la institución focalizada, está relacionada con el ausentismo; tema de verdad interesante, ¿Qué está ofreciendo la institución?, ¿Qué me ofrecen otros contextos?., ¿Por qué la escuela no se me hace agradable?, ¿Por qué no es un sitio seguro?, son interrogantes que antes que generar una respuesta técnica, invitan a la reflexión, pues no solo es evidenciar unos datos para figurar en el ámbito nacional de la calidad institucional, sino buscar que las nociones de formación impregnen al estudiantado. Los datos tanto de violencia intrafamiliar, abstencionismo y resultados de pruebas internas, entre otros, están diciendo que la oferta formativa está lejos de los intereses del estudiantado.

El aula se constituye en ese recinto que trasciende la mirada esquemática de un espacio físico, adquiere sentido y significado, pues el mismo se constituye en pieza clave para un andamiaje de aprendizaje, llámese entonces, cognitivo, socio-emocional y comunicativo, pues allí suceden encuentros, desencuentros, desde los mismos intereses y necesidades de los actores, se formulan conocimientos, se aprenden habilidades, se generan relaciones empáticas, se producen disposiciones para la escucha, la divergencia, la convergencia, se fomentan la solución de conflictos, el trabajo colaborativo, sentimientos tanto positivos como negativos (Extremera, Fernández- Berrocal, Mestre y Guil, 2004).

La lectura de contexto nos arroja el dar cuenta que la vulneración de Derechos Humanos como la constante en el marco de la ciudadanía; si bien es clave responder ante unos requerimientos de formación para seguir con el proceso de cualificación, los mismos no tendrían sentido de continuar con una instrumentalización del ser y su deshumanización.

Puesta en escena, así las cosas, uno de los retos más importantes que puede tener la escuela en estos días, es el que presenta el mismo fenómeno de globalización. Éste engendra numerosas contradicciones representado en situaciones paradójicas, dispares y contrapuestas; Soledad es un escenario multicultural en él mismo, es innegable la fuerte presión por establecer un proceso de homogeneización. Del mismo modo se levantan barreras simbólicas como la discriminación por aspecto físico, provenir de otro país, región o ciudad, diferencias ideológicas, políticas, religiosas, de género, entre otras, las cuales invitan a la exclusión, sobre todo a los sujetos más vulnerables. Si bien Soledad se encuentra en un escenario que se autoproclama como democrático al igual que el conjunto de sus instituciones educativas, en éste coexisten nuevas formas de dominio representados en fundamentalismos políticos, diversidad de credos religiosos y procesos de alienación.

De allí la intención de las administraciones municipales de hacer intervenciones sobre aspectos claves como:

- Programa de Alimentación Escolar (PAE).
- Atención a la población estudiantil con necesidades educativas especiales y talentos excepcionales.
- Programa de becas de excelencia docente.
- Articulación de la media académica con la educación superior.
- Estrategia de promoción de una segunda lengua.
- Conectividad de las Instituciones Educativas Oficiales.

En lo que respecta a la Institución Educativa Técnica Microempresarial de Soledad, se observa en el contexto en el cual los estudiantes se desenvuelven a diario, que es común la adopción de actitudes agresivas y desafiantes, evidentes en sus relaciones interpersonales. Con frecuencia, se observa intolerancia entre pares y faltas de respeto, hasta el punto de obstaculizar

la participación de sus compañeros en las diferentes actividades, generando un ambiente difícil de manejar dentro y fuera del aula, causando pérdida de tiempo en el desarrollo de las clases con ese tipo de actitud.

Al realizar un análisis de los resultados de las pruebas saber en el área de pensamiento ciudadano, aplicadas en los años 2012 a 2015, en estudiantes de 5°, y de 9°, se logró detectar un bajo rendimiento alcanzado en el desarrollo de habilidades para promover relaciones consigo mismo y con los demás, basadas en el cuidado, respeto, tolerancia y en la posibilidad de tener relaciones interpersonales en ambientes de seguridad. Esto se evidencia en el hecho de que los estudiantes no asumen un verdadero compromiso con la práctica de valores y con frecuencia se percibe un deterioro de las relaciones interpersonales, agresividad, violación de normas de convivencia, intolerancia, desconocimiento de la autoridad, peleas tanto en los recreos como al interior de las aulas y la discriminación, entre otros comportamientos. Cabe aclarar que en cuanto a las pruebas aplicadas para los grados 5° y 9°, se tuvieron en cuenta los resultados del 2012 al 2015, porque en los años 2016 al 2019, no se aplicaron pruebas saber en estos grados, referentes a pensamiento ciudadano.

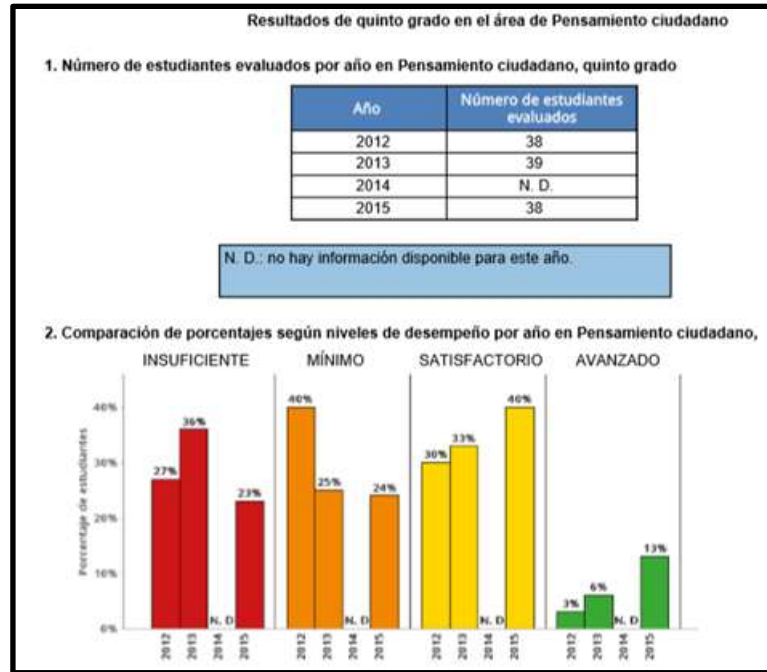


Figura 7. Resultados de quinto grado en el área de Pensamiento ciudadano - Institución Educativa Técnica Microempresarial de Soledad.

Fuente: Reporte histórico de comparación entre los años 2012 - 2013 - 2014 - 2015 (ICFES 2016)

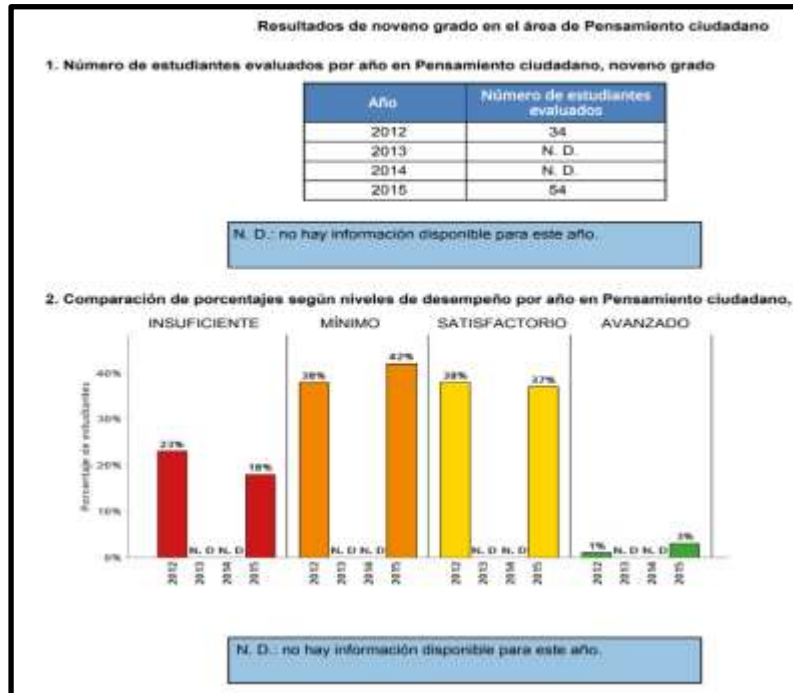


Figura 8. Resultados de noveno grado en el área de Pensamiento ciudadano - Institución Educativa Técnica Microempresarial de Soledad.

Fuente: Reporte histórico de comparación entre los años 2012 - 2013 - 2014 - 2015 (ICFES 2016)

En cuanto a las pruebas saber aplicadas en 11°, en la institución objeto de estudio, se obtuvieron los siguientes resultados en el año 2019:

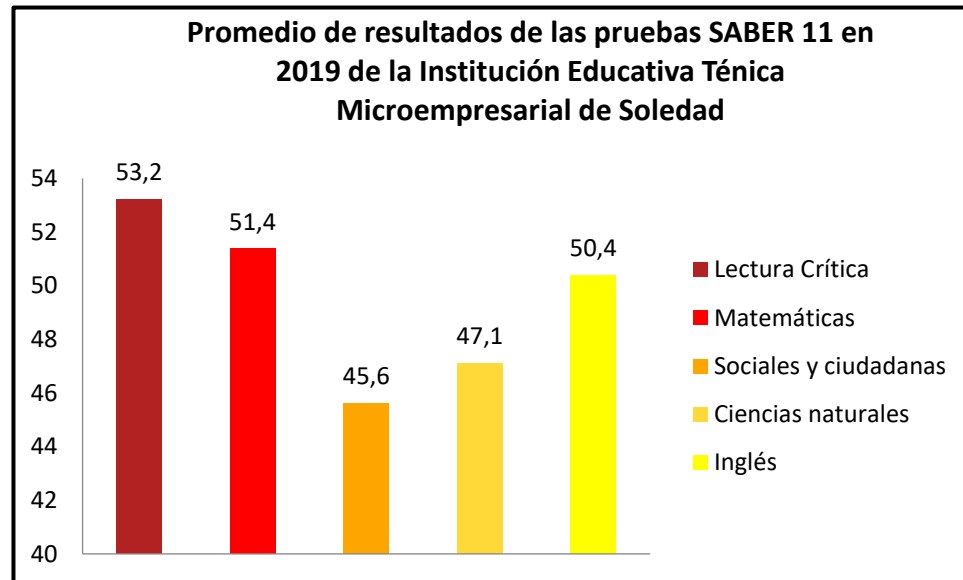


Figura 9. Promedio de resultados pruebas saber 11° (2019) Institución Educativa Técnica Microempresarial de Soledad.

Fuente: Elaboración Propia (2021)

Se puede inferir que, de 100 puntos posibles en cada área, Lectura crítica obtuvo un mayor promedio (53.2%), mientras que Sociales y Competencias ciudadanas, marcaron tan sólo un promedio de 45,6%, siendo el más bajo de las áreas evaluadas. Esto resulta preocupante, y requiere de atención especial e inmediata, pues por años se ha cometido el error de creer que el desarrollo de competencias ciudadanas, es un proceso exclusivo del área de Sociales.

Es fundamental entonces, diseñar estrategias al interior de la institución que fortalezcan competencias ciudadanas y contribuyan al mejoramiento de la convivencia escolar. La comunidad educativa, por lo tanto, debe ser consciente de la importancia de crear y mantener entre los individuos relaciones humanas cordiales, basadas en reglas aceptadas por todos y fundamentalmente, en el reconocimiento y respeto por la diferencia del otro, de tal manera que

se aprenda a limar asperezas, y así se evite convertir a la institución en un centro de trabajo conflictivo. En este punto, es importante, que todos los estamentos de la comunidad escolar sean conscientes del aporte que pueden hacer, pues gracias a la participación de familiares y otros agentes en el centro educativo, tanto dentro como fuera del aula, ocurre la transformación de la escuela.

1.2. Formulación del problema.

De acuerdo a la situación anteriormente descrita, se deriva la siguiente pregunta problema:

¿Cuáles son las percepciones de los docentes sobre las competencias ciudadanas, y su valor agregado en el fortalecimiento de la convivencia escolar?

1.3. Sistematización del problema.

¿Cuál es la visión del colectivo docente sobre los conflictos convivenciales que se presentan en la escuela?

¿Cómo es la gestión de intervención del docente para el fortalecimiento de la convivencia escolar desde las competencias ciudadanas?

¿Cuál es la relación existente entre la convivencia y las competencias ciudadanas en la toma de decisiones para el manejo de conflictos escolares?

1.4. Objetivos de la investigación.

1.4.1. Objetivo general.

Conocer las percepciones de los docentes sobre las competencias ciudadanas y su valor agregado, para la mejora de la convivencia escolar.

1.4.2 Objetivos específicos.

- Analizar la visión del colectivo docente, sobre la presencia de los conflictos escolares.
- Caracterizar la gestión de intervención del docente para el fortalecimiento de la convivencia escolar, desde la dinámica de las competencias ciudadanas.
- Analizar la incidencia del desarrollo de las competencias ciudadanas sobre la toma de decisiones y el manejo de conflictos escolares.

1.5 Justificación

La presente investigación es pertinente porque está enmarcada en la Línea de investigación, convivencia, paz y justicia, apuntando al mejoramiento de la convivencia escolar desde el fortalecimiento de las competencias ciudadanas; es relevante, porque se sustenta en la Guía 49 del Ministerio de Educación Nacional (MEN), con la cual se brindan herramientas pedagógicas a los establecimientos educativos del país y a la comunidad educativa, para hacer ajustes a sus manuales de convivencia de manera participativa, brindando espacios para que los educandos aprendan a solucionar los conflictos de manera pacífica y a participar de los procesos educativos de la mejor manera posible; es viable porque permite la formación para el desarrollo del pensamiento ciudadano, beneficiando a la comunidad educativa con el mejoramiento de la convivencia escolar. Este proyecto de investigación está enmarcado en la línea de Convivencia, paz y justicia, de la Maestría en Educación de la Universidad de la Costa, inmerso en la sublínea de Bienestar, cultura de paz y convivencia.

En este orden de ideas, se concibe entonces a la educación como un derecho y una función social, pues ésta debe permear todas las dimensiones del ser humano y contribuir a su formación

integral, de ahí que se haga necesario que las relaciones interpersonales en la escuela sean cordiales y el ambiente permita el normal desarrollo de los procesos académicos. Los comportamientos inadecuados de los escolares interfieren con los procesos de enseñanza - aprendizaje y pueden causar el fracaso escolar, y manifestarse en bullying, destrucción de enseres, peleas, apodos, agresiones verbales y físicas, bromas pesadas y pasar, como ocurre hoy en día, al plano de las redes sociales. Es así como Gardner (2005) en su Teoría de las inteligencias múltiples, establece siete tipos de inteligencias, de las cuales las más relevantes y significativas para este proyecto de investigación, son la inteligencia interpersonal, concebida como la capacidad del ser humano para relacionarse e interactuar con otros, y la inteligencia intrapersonal que implica identificar, entender y procesar las propias emociones del individuo.

Uno de los grandes retos de la educación en la actualidad es formar a los estudiantes para aprender a convivir, ser ciudadanos de bien que aporten a la construcción de una sociedad mejor con valores y principios, mayor participación democrática, así como relaciones humanas basadas en el respeto. Es así como el informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI (1996) destaca a la educación como experiencia social, la cual permite el autoconocimiento de los educandos, dándoles la oportunidad de enriquecer sus relaciones interpersonales. Siendo así, es necesario que los docentes sean conscientes de la importancia de fortalecer los cuatro pilares de la educación: Aprender a ser, a convivir, a saber y a hacer. El conocimiento propio, permitirá la autorregulación y facilitará la interacción con las demás personas a su alrededor, lo que decididamente contribuirá a la sana convivencia en el marco del respeto y la aceptación del otro.

Por la importancia que esta temática ha cobrado, muchos investigadores han analizado que las escuelas vienen siendo afectadas por el fenómeno del bullying y las manifestaciones de la

violencia escolar de manera general. Las consecuencias de estas situaciones se manifiestan en el ámbito emocional, físico y social de los escolares, en algunos de los roles: víctimas, victimarios y observadores; desafortunadamente se pueden llegar a percibir como algo cotidiano, sin tratar de detectar, escudriñar e intervenir las causas del fenómeno de violencia que afecta la convivencia escolar. Esto coincide con lo planteado por Vygotsky, (1978) quien sostiene que los niños imitan las acciones aprendidas por sí mismos y las aprendidas con la ayuda de otros. Afirmo que toda función cognitiva aparece en el plano social (interpsicológico) y luego en el plano individual (intrapsicológico), es decir, en relación con los demás y consigo mismo.

En nuestro país con motivo de la expedición de la ley de convivencia 1620, el Ministerio de Educación Nacional creó la guía 49 como una herramienta pedagógica para las instituciones educativas, la cual facilitará al cuerpo docente, la puesta en marcha de la ruta de promoción, atención y seguimiento para la convivencia. Dicha guía, presenta unos materiales que orientan los procesos de comprensión y apropiación de elementos que potencian la convivencia, trabajando el concepto de ciudadanía que se basa en la necesidad de los seres humanos de vivir en sociedad, lo que convierte a las relaciones interpersonales en fundamentales para darle sentido a la existencia.

Desde el momento del nacimiento las personas aprenden a relacionarse con otras y ese aprendizaje continúa a lo largo de la vida. De allí la importancia que los centros educativos tengan en cuenta los intereses y motivaciones de sus estudiantes, sus aportes y ofrecer espacios de participación donde sean escuchados. Aun cuando es natural que se den conflictos en los grupos sociales de los cuales hace parte el ser humano, servirse de ellos para transformar las relaciones interpersonales, es el desafío de la sociedad actual; para ello es necesario que el docente contribuya en el desarrollo de habilidades en el estudiante, para aprender a ponerse en el

lugar del otro, ser empático, fomentar el pensamiento crítico y utilizar herramientas de resolución pacífica de conflictos. De esta manera, se presenta el conflicto como una oportunidad para transformar las relaciones y construir aprendizajes.

Avanzando en este razonamiento, Galtung (1930) plantea que la violencia puede prevenirse si desaparecen o se eliminan sus causas, pero se deben conocer todas las circunstancias que rodean al conflicto, así como los orígenes de la violencia; también es necesario involucrar una tercera persona como el trabajador de la paz, quien actúe como mediador entre las partes implicadas, que, en el caso de la escuela, es el docente y dar lugar a las 3R: Reconciliación, Reconstrucción, Resolución. Galtung propone superar el conflicto a través del diálogo, la empatía, la creatividad y la no violencia, de tal manera que las partes involucradas alcancen sus objetivos.

Con respecto a la familia, es necesario determinar qué características de ésta se convierten en obstáculos para el mejoramiento de los procesos convivenciales en el ámbito escolar: falta de acompañamiento de padres, familias disfuncionales, padres demasiado laxos, padres abusivos, hacinamiento y pobreza. La familia tiene entonces, una importancia innegable en la formación y educación de sus hijos, pues su colaboración con los centros educativos asegura el éxito de los educandos en cada una de las etapas de su desarrollo. En relación con lo anterior, Bronfenbrenner (1987) expone en su teoría ecológica, la influencia decisiva de los ambientes o sistemas en los que viven las personas, debido a que en estos entornos en los que participa el educando, los conflictos y desavenencias surgen de manera natural, siendo imprescindible que aprenda a resolverlos asertivamente, recurriendo a metodologías no violentas, orientadas en parte por la formación recibida en su familia y reforzada en la escuela, por el docente desde su quehacer pedagógico.

La presente investigación es pertinente porque impactaría a la comunidad educativa en general, a los estudiantes quienes son los beneficiarios primarios y directos de los procesos de aprendizaje, a docentes y directivos docentes quienes tienen la responsabilidad de formar integralmente a los educandos, preparándolos para la vida y a los padres de familia, que deben involucrarse más en la vida escolar. En conclusión, la sociedad en general trabajaría en la tarea de aprender a convivir a través del fortalecimiento de las competencias ciudadanas.

1.6. Delimitación de la investigación

La delimitación de la presente investigación se establece teniendo en cuenta los siguientes criterios:

Delimitación Espacial y Geográfica: este proyecto se desarrolló en la Institución Educativa Técnica Microempresarial de Soledad, de carácter oficial, calendario A, con el cuerpo docente, quienes atienden una población de 620 estudiantes, de los cuales el 10% corresponde a estudiantes con necesidades educativas especiales. Está ubicada en el barrio Hipódromo de Soledad, Atlántico (República de Colombia) y pertenece al estrato socioeconómico 2.

Delimitación Temporal: Esta investigación se llevó a cabo desde el mes de agosto de 2019 a diciembre de 2020.

Delimitación teórica y de Contenido: este proyecto de investigación está enmarcado en la línea de Convivencia, paz y justicia, de la Maestría en Educación de la Universidad de la Costa, inmerso en la sublínea de Bienestar, cultura de paz y convivencia.

Está enmarcado en el enfoque Cuantitativo, bajo el paradigma Inductivo, con un diseño de investigación no experimental, transeccional, de alcance descriptivo.

Está basada en las siguientes teorías: Teoría sociocultural de desarrollo cognitivo (Vygotsky), Teoría de las inteligencias múltiples (Gardner), Teoría Ecológica (Bronfenbrenner), Teoría de

Conflictos (Galtung) y se definieron los conceptos de Competencias ciudadanas y Convivencia escolar.

Su propósito es conocer las percepciones de los docentes sobre las competencias ciudadanas y su valor agregado, para así contribuir a la mejora de la convivencia escolar. La investigación estuvo abordada desde las dimensiones sociológica, atendiendo al desarrollo de las relaciones interpersonales; dimensión pedagógica, atendiendo el desarrollo del proceso de enseñanza - aprendizaje y la estrategia de mediación pedagógica; dimensión psicológica cognitiva, atendiendo a las causas de violencia escolar; competencias cognitivas, desde el ámbito de convivencia y paz; competencias comunicativas, desde el ámbito de la participación y responsabilidad democrática; competencias emocionales, desde el ámbito de la pluralidad, identidad y valoración de la diferencia.

Capítulo II. Marco teórico

A continuación, encontramos un análisis de los principales referentes de investigación sobre la temática, los cuales se encuentran organizados desde los internacionales hasta los nacionales, incluyendo los estudios regionales y locales. De igual forma se presenta la fundamentación teórica basada en las contribuciones al estudio a partir de las teorías de Lev Vygotsky, Urie Bronfenbrenner, Howard Gardner y Johan Galtung, reafirmados en teorías recientes de Ortega, Del Rey, Fierro, Carbajal, Chaux y Mockus. Finalmente aparece el marco legal en el cual se encuentran inmersas las variables objetos de estudio de este trabajo.

2.1. Estudios previos

A continuación, se relacionan una serie de estudios e investigaciones que han sido realizados y que guardan una relación de correspondencia con los objetivos y las variables de la investigación. Se trata de establecer qué se ha hecho sobre el tema, enfatizando en los estudios

relacionados con las variables de la investigación correspondiente a convivencia escolar y competencias ciudadanas.

2.1.1. Referentes internacionales.

En la India, Agnihotri (2017) afirma en su artículo “Critical Reflection on the Role of Education as a Catalyst of Peace-Building and Peaceful Coexistence, Reflexión Crítica en el Rol de la Educación como un Catalizador de la Construcción de Paz y la Coexistencia Pacífica”, referente a la lucha continua del ser humano, por combatir la violencia y el conflicto. La investigadora afirma que sólo la convivencia pacífica puede dar seguridad a la humanidad, aunque reconoce que, a lo largo de los años el camino para inculcar el significado de la paz, no ha sido fácil.

Sin embargo, esta autora revela, que cada uno de los que hacen parte de la convivencia debe asumir funciones y compromisos dentro de la comunidad para con la dimensión de la convivencia, entendida como el proceso de aprender a ser con otros. Es en este punto, donde la educación juega un papel importante, como catalizador para la construcción de la paz, pues a través de ella, ésta se puede lograr y se puede mantener mediante la adopción de estrategias y técnicas correctas, utilizadas por los docentes, las cuales permitan minimizar la incidencia de violencia.

Por otra parte, es preciso señalar lo que en Rusia, afirma Sizova (2016) en su artículo “Factores socioculturales de la escalada de violencia en la escuela rusa”, realizado basándose en los resultados de un estudio a gran escala entre estudiantes, sostiene que para prevenir las dificultades de la convivencia provocadas por la violencia escolar, es necesario desarrollar un sistema de resolución de conflictos al interior de los centros educativos, una red de contactos y relaciones sociales entre todos los participantes de la vida escolar. También es fundamental que

lo anterior vaya acompañado de nuevas políticas educativas y recreativas, orientadas a los escolares de diferentes edades, acorde con sus características biopsicosociales. En ese marco de ideas el docente es quien pone en marcha las políticas educativas estatales y trabaja en la institución educativa en la prevención, detección y resolución de comportamientos inadecuados que afectan la convivencia escolar.

Prosiguiendo en este análisis, se puede afirmar que la violencia en las escuelas es un fenómeno que afecta muchas sociedades. En el Reino Unido, esto lo sostiene Ammermueller, (2012), quien en su artículo “Violence in European schools: A widespread phenomenon that matters for educational production - La violencia en las escuelas europeas: un fenómeno generalizado que importa para la producción educativa”, desarrolla una investigación que busca evaluar el grado de violencia escolar en 11 países europeos, analizando los efectos que ésta tiene en el rendimiento de los estudiantes. Encontró que los niveles de violencia escolar son altos y se evidencian en situaciones como discriminación de género, antecedentes sociales y migratorios, apariencia física de los estudiantes, entre otras, las cuales originan que éstos últimos terminen siendo acosados, heridos o robados por sus compañeros.

Considerando ahora la convivencia escolar como elemento básico e indicador de calidad de la educación, es necesario tener en cuenta lo afirmado por García y Ferreira en España (2005), en su artículo “La convivencia escolar en las aulas”, cuando al analizar el Informe Delors, resaltan la importancia de aprender a “convivir con otros”, como uno de los principales objetivos de la escuela. Sostienen que en los últimos años ha surgido una gran preocupación por el rompimiento de la armonía de la convivencia en las aulas e instituciones educativas, debido al aumento de la violencia, la agresión, la indisciplina y el descontrol, sumados a la dificultad de encontrar soluciones idóneas y eficaces para superar el problema. Así mismo, plantean que en la institución

educativa, es necesario, por razones sociales, pedagógicas y psicológicas, tener en cuenta las normas y reglas de comportamiento, como objetivos y contenidos transversales del sistema educativo, para así conseguir una enseñanza de calidad que apunte a concientizar al estudiante sobre el orden moral en el mundo y enseñarle a ser responsable, desarrollando autocontrol y autonomía.

2.1.2. Referentes Latinoamericanos.

En el ámbito Latinoamericano, también se encuentran investigaciones y artículos que vale la pena tener en cuenta; es así como en México, Fierro y Carbajal (2019) en su artículo Convivencia escolar: una revisión del concepto, analizan la convivencia desde diferentes enfoques, sistematizándola desde una perspectiva de la justicia social, entendiendo que la prevención de la violencia escolar, no puede centrarse exclusivamente en los estudiantes y sus comportamientos, por lo que es necesario tener en cuenta las prácticas pedagógicas y de gestión de los docentes, quienes no solamente deben dedicarse a fortalecer los aprendizajes académicos, sino además contribuir al desarrollo de capacidades democráticas en los estudiantes, conduciéndolos a reconocer al otro, sentirse parte de una comunidad y desarrollar la capacidad de diálogo para enfrentar conflictos interpersonales de manera positiva.

En esta investigación, las autoras realizan una revisión del concepto de convivencia escolar, con el objetivo de apoyar su clarificación y contribuir así, al desarrollo de un lenguaje común en la región latinoamericana. Para ello buscan identificar los principales enfoques teóricos en la literatura de convivencia, analizando cuatro investigaciones enfocadas a sistematizar los enfoques prevalecientes en el estudio de la convivencia escolar. Como resultado, proponen un concepto de convivencia desde la perspectiva de la justicia social adaptada a la educación y lo

operacionalizan en tres ámbitos de la vida escolar: pedagógico-curricular, organizativo-administrativo y socio-comunitario.

Cabe señalar que la convivencia no se puede orientar solamente hacia la reducción de la violencia escolar, sino también hacia el fortalecimiento de los aprendizajes académicos y capacidades democráticas de los estudiantes, permitiendo el desarrollo del pensamiento ciudadano, que consiste en el reconocimiento del otro, el entendimiento de la diferencia y el sentido de pertenencia a una comunidad. Las autoras conciben la convivencia escolar desde una connotación positiva, diferenciándola del concepto de clima escolar, que puede ser positivo o negativo según sea el caso; así mismo vislumbran el conflicto como un elemento común en procesos de convivencia y en situaciones de violencia, pero el manejo que se haga de él determinará su sentido formativo.

Por otro lado, en Chile, Ortega, Tijmes, Acevedo, Zamorano, Banz, Jáuregui, Herrera, Sances, Molina (2019), en su libro *“Convivencia Escolar para líderes educativos”*, conciben la convivencia como un componente fundamental de la experiencia educativa, la cual puede tener diferentes conceptualizaciones al ser abordada desde distintas perspectivas pero que ha llegado a ser entendida como un factor que no sólo ejerce su influencia en los aprendizajes, sino que además, pasa a ser un elemento central de la experiencia educativa y de la calidad de la educación. Este grupo de investigadores, vienen desarrollando desde el año 2016, el Diplomado de Convivencia Escolar para Líderes Educativos y como parte del proceso de consolidación de esa propuesta formativa, surgió la iniciativa de recoger y sistematizar en una publicación, los contenidos y las actividades de los distintos módulos del diplomado, con el objetivo de permitir que los lectores accedan al material y puedan implementar iniciativas de gestión y mejora de la convivencia en sus escuelas.

El objetivo de la investigación, plasmada en esta publicación, es ofrecer a los lectores una mirada teórico-práctica de elementos indispensables, relacionados con la gestión de la convivencia escolar, la cual surge de la experiencia del Diplomado de Convivencia Escolar para Líderes Educativos, realizado por el Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (CEDLE) en las Regiones de Antofagasta, de Coquimbo, Metropolitana, del Maule y de la Araucanía desde el año 2016. En ese sentido, los investigadores generan innovadores espacios de formación, que permitan a los líderes educativos, entre ellos los docentes, como agentes proactivos de la convivencia escolar de sus instituciones, liderar procesos de transformación hacia una convivencia pacífica y un clima de buen trato que sea propicio para el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

Así mismo Retuert y Castro (2017) también en Chile, en su artículo “*Teorías subjetivas de profesores acerca de su rol en la construcción de la convivencia*”, plantean la creciente importancia que ha tenido el estudio de problemáticas asociadas a la convivencia escolar, tales como: la violencia escolar, las dificultades disciplinarias, el estrés laboral de los educadores, entre otros. Su estudio tiene por objetivo el análisis de las teorías subjetivas de los docentes en cuanto a sus explicaciones y significados de su rol profesional concurrente con la convivencia escolar y el estilo relacional con los educandos. Las teorías subjetivas son construcciones explicativas individuales que nacen de la experiencia y acontecen en entornos sociales, permitiendo ordenar y dar sentido a las vivencias, a fin de comprender los sucesos que ocurren, para posteriormente orientar la conducta.

Los investigadores reconocen el papel fundamental del profesor en la construcción de la convivencia, pues éste posibilita ciertos modelos y pautas de acción social y afectiva en las relaciones docente-estudiante. Es al docente a quien le corresponde de manera constante instalar

y reconstruir los procesos de convivencia, transformándose en lector activo e interpretativo de lo que acontece en la escuela, retroalimentando permanentemente sus formas de interpretación (teorías subjetivas) y al mismo tiempo enriqueciendo su experiencia con las situaciones cotidianas que acontecen. Sostienen que se debe seguir investigando sobre la definición del rol docente y su formación profesional, al mismo tiempo que fortalecer espacios de reflexión sobre la formación y la convivencia como aprendizaje, en diversos contextos educativos.

En Venezuela, en su investigación para optar por el título de Maestría: Convivencia y resolución de conflictos entre docentes de educación inicial”, cuyo propósito es describir la Convivencia y Resolución de Conflictos en el ámbito educativo, Da Cuña (2017) plantea que si bien se observan docentes con comportamientos conflictivos, cohibiendo el desarrollo potencial e integral entre ellos, es necesario desarrollar una buena convivencia, involucrando a actores educativos para permitir construir un clima escolar democrático, tolerante y respetuoso. El estudio se realizó bajo el Paradigma Cuantitativo, el tipo de estudio Descriptivo, con un diseño no experimental. En las conclusiones se determinó que se irrespetan los acuerdos de convivencia, existe carencia de comunicación y el docente se ve afectado generando agresión y violencia.

La investigadora recomienda capacitar, difundir y sensibilizar a los distintos actores escolares sobre la convivencia escolar, tomando en cuenta el desarrollo de la comunicación asertiva, cultura de paz, valores sociales, y la mediación, para fomentar la resolución de conflictos en forma pacífica, tanto en los docentes como en el resto de los actores escolares. Así mismo, sugiere reforzar conductas favorables como la tolerancia, solidaridad y el respeto, incentivar la participación de todos los actores escolares para generar compromisos, mejorar el clima de convivencia y prevenir la aparición de conflictos, buscando el modo de llegar a soluciones que satisfagan plenamente a todos los entes implicados.

En México, en su artículo, “Lineamientos Generales de Convivencia para la Convivencia Escolar”, el cual surge como producto de la investigación de tesis para optar por el título de Maestría, Romo Martínez y su tutora, Aguilar Bobadilla (2016), afirman que las relaciones entre los actores de una institución educativa, implican la concepción de formación del ser humano en un ambiente donde se puede actuar con un sentido pedagógico para una Educación para la Paz, en el que a través del diálogo todos aportan y aprenden sobre la convivencia misma para transformarla desde un proceso continuo, dando lugar al inicio de la Cultura de Paz.

Los autores, realizan una reflexión teórica acerca de la importancia de propiciar ambientes sociales saludables y adecuados espacios académicos, en donde la inclusión, el respeto por la diversidad de género y las diferencias frente a creencias, entre otras, tengan el lugar que merecen en la formación educativa. Concluyen que la educación formal no sólo incluye conocimientos, sino además emociones y subjetividades, donde todos los integrantes del proceso de enseñanza y aprendizaje, aprenden de todos. Esto implica la creación de espacios y ambientes, en los que se pueda pensar la paz desde la cultura de la paz, donde basándose en la perspectiva teórica de la Paz imperfecta de Muñoz (2005), se conciben los conflictos como parte del proceso de interacción social y se regulan, se transforman o se resuelven. En este sentido, es en la escuela donde no sólo se regulan los conflictos de manera pacífica a través del diálogo y el consenso entre todos, sino también donde además se asumen compromisos individuales y colectivos.

2.1.3. Referentes nacionales.

Por otro lado, en el ámbito nacional, Calderón, Otálora, Guerra y Medina, (2018) en su artículo, realizado en Bogotá (Colombia) “Reflexiones sobre la convivencia escolar y la práctica del Mindfulness”, consideran indispensable preparar a los estudiantes para el desarrollo de competencias ciudadanas y por ende para la convivencia escolar. Definen el concepto de

convivencia en el contexto colombiano y teniendo en cuenta lo que dicen las leyes en relación a ésta, destacando además algunas estrategias implementadas para fortalecerla. De la misma manera, abordan la práctica del Mindfulness haciendo una reflexión sobre el aporte que ésta hace a la convivencia escolar y a las competencias ciudadanas, contribuyendo así a la formación de ciudadanos más conscientes y que desarrollan relaciones más sanas y entornos más seguros.

Como resultado de esta reflexión, los autores consideran que la articulación de las competencias ciudadanas para fortalecer la convivencia escolar, implica retos significativos en su planteamiento e implementación, debido a que es una construcción que se debe hacer de manera permanente y conjunta con las entidades educativas, los docentes, los estudiantes y los padres de familia, utilizando diferentes estrategias que aporten a la transformación y al cambio social. Recalcan que, con el apoyo de los docentes y nuevas estrategias implementadas en las instituciones educativas a través de proyectos transversales, se puede promover el fortalecimiento de las competencias ciudadanas y, por ende, de la convivencia escolar, desarrollando así una educación de calidad y mejores ambientes escolares.

En este mismo sentido, Avendaño, Álvarez, Cardozo, Crissien, Martínez y Sandoval (2018) en su libro titulado: “Convivencia Escolar: Una mirada al caribe colombiano”, presentan el análisis de tres grandes temáticas asociadas a la convivencia en las escuelas, abordadas desde los enfoques jurídico, manejo del conflicto y mediación, y una perspectiva desde el género. Su segundo capítulo, llamado Manejo del conflicto y mediación: Un proceso fundamental para la convivencia escolar y para la vida en sociedad, es el resultado de un proyecto de investigación desarrollado desde el “Observatorio de Convivencia Escolar para el Caribe Colombiano, escenario de Paz”. Su objetivo principal es analizar el manejo del conflicto escolar y los procesos de mediación, como elementos fundamentales para la convivencia escolar y la vida en sociedad.

Este estudio se realizó bajo un abordaje metodológico, enmarcado en un diseño mixto que integra técnicas e instrumentos de corte cualitativo y cuantitativo, con una muestra formada por 1588 estudiantes pertenecientes a los grados 6° a 11° de Instituciones Educativas Oficiales en el Caribe Colombiano. En esta investigación los autores sostienen que, durante un largo período de tiempo, los conflictos fueron vistos con una mirada negativa; actualmente se le ha observado desde una perspectiva constructiva que implica a las partes involucradas, asumirlos y enfrentarlos con los recursos necesarios, para que se enriquezcan al solucionarlos. Así mismo, se debe tener en cuenta que, en los antecedentes de violencia de la historia de Colombia, sumado a los problemas de pobreza e inequidad en la distribución de recursos, se dificulta que los colombianos puedan asumir el conflicto desde una perspectiva de crecimiento y aprendizaje.

Todo esto, hace necesario mirar la educación como medio de apropiación de alternativas de vida y relacionamiento positivo con el potencial para transformar esas realidades. Por esta razón, los investigadores consideran indispensable una formación en competencias sociales y la creación de ambientes empáticos desde directivos docentes, docentes, estudiantes y familias que se comprometan en el manejo pacífico de los conflictos, a través de la gestión de los mismos, la negociación y la mediación. Así mismo recomiendan desarrollar procesos de formación docente que les proporcionen herramientas adecuadas de manejo de los conflictos, dada la cada vez mayor demanda de conocimiento y capacidad de mediación, especialmente cuando diferentes estudios evidencian una escasa formación en este componente.

Por otra parte, Cabrales, Contreras, González y Rodríguez (2017) en su investigación para Maestría en Educación, titulada: “Problemáticas de convivencia escolar en las instituciones educativas del caribe colombiano: análisis desde la pedagogía social para la cultura de paz”, cuyo objetivo es diagnosticar las problemáticas Socioeducativas principales de convivencia

escolar en las Instituciones Educativas Públicas del Caribe Colombiano a fin de generar propuestas de acción para una cultura de paz, presentan un estudio centrado en un análisis de factores internos y externos que inciden en la problemática; al mismo tiempo que muestran una visión del conflicto como generador de cambios y transformaciones que ayudan al desarrollo, pudiendo ser resuelto a través de la mediación, el diálogo y la conciliación.

A partir de un enfoque cuantitativo, se realizó un estudio descriptivo, con una muestra seleccionada por conglomerado bietápico de 209 directivos y docentes, el cual permitió conocer las principales situaciones problemáticas en las instituciones educativas; se tuvieron en cuenta, cuatro grandes categorías: riesgo familiar, problemáticas macro estructurales, violencia entre pares y problemática de drogas. Se concluye que estas problemáticas influyen en la convivencia escolar y que la pedagogía social, liderada por los docentes, es la alternativa para el proceso de transformación, que a su vez contribuye a la generación de una cultura de paz. Es importante resaltar el aporte de la educación inclusiva como oportunidad para eliminar la desigualdad y responder a las necesidades educativas de los estudiantes.

Las investigadoras concluyen que la escuela es un espacio social donde se producen interacciones entre los estudiantes y el resto de la comunidad educativa, directamente afectadas por factores de riesgo escolar y social que causan problemas en la convivencia escolar. Esta investigación, es un diagnóstico de las problemáticas socioeducativas principales de convivencia escolar a fin de generar propuestas de acción para una cultura de paz.

Así mismo, Fuentes y Pérez (2019) en su artículo “La convivencia escolar: una mirada desde las familias”, presentan un informe basado en una investigación que tiene como propósito describir la percepción sobre convivencia escolar, desde la visión de las familias de los estudiantes. Emplearon una muestra no probabilística, aplicada a los padres de familia de

estudiantes matriculados de primero a quinto grado de una institución oficial municipal en Sincelejo (Colombia). Para los investigadores el proceso de enseñanza-aprendizaje involucra en los estudiantes interacciones humanas, entre pares y adultos, especialmente con docentes, las cuales están mediadas por normas establecidas en el manual de convivencia y deben tener un componente afectivo, pues éste influencia la motivación y expectativas de los educandos.

La investigación tiene enfoque mixto; se emplean ambos paradigmas (cuantitativo y cualitativo) con supremacía del paradigma cuantitativo. Los investigadores encontraron que hay una percepción favorable en la relación estudiantes-docentes; cosa contraria ocurre con las relaciones entre pares, cuyas situaciones de conflicto al no ser intervenidas a tiempo trascienden el espacio escolar. Los padres de familia sugieren la necesidad de implementar estrategias para un mejoramiento integral de la convivencia, razón por la cual se recomienda a través del fortalecimiento de las competencias ciudadanas, un trabajo integrado entre familias, estudiantes y profesores, para de esta manera evitar que los conflictos no intervenidos a tiempo, desencadenen en violencia escolar.

A su vez, Roca y Salcedo (2019) en su proyecto como requisito para acceder al Título de Magíster en Educación, “Clima Escolar y Procesos de Convivencia en el Desempeño Académico Estudiantil”, cuyo objetivo principal es indagar la forma de fortalecer el clima escolar y los procesos de convivencia en el desempeño académico en el nivel de Básica Primaria de determinada institución educativa de la isla de San Andrés (Colombia), realizan una investigación descriptivo-explicativa, con un estudio dentro del paradigma interpretativo, con un enfoque mixto (cualitativo-cuantitativo) y aplicando el método inductivo. Para recolectar información, diseñaron cuestionarios de encuestas estructuradas con preguntas cerradas y aplicadas a una muestra representativa de 48 estudiantes de 4° y 5° de Educación Básica, de una

población de 330 en esos mismos grados, 10 docentes que laboran en el ciclo de Básica Primaria y 8 padres de familia de estudiantes de 4° y 5° grado.

En este trabajo se presentan conclusiones que a grandes rasgos muestran que los niveles de intimidación o maltrato escolar entre los estudiantes son altos y repercuten en el clima escolar, los procesos de convivencia y el desempeño académico de los mismos. Por otra parte, en lo que respecta a los docentes, a pesar de su vasta experiencia como educadores y de preocuparse por la construcción de un clima escolar que garantice el desarrollo adecuado de los procesos formativos, reconocen que los procesos y rutas para solución de conflictos convivenciales que emplean, no son efectivos y que no pueden afrontarlos de manera aislada.

Estos resultados posibilitaron a los investigadores, realizar un diagnóstico acertado del clima escolar y de los procesos de convivencia, lo cual les permitió diseñar y formular una propuesta pedagógica de intervención como una innovación para implementar actividades con un enfoque transversal, orientadas en el aula por los docentes de todas las áreas del Plan de Estudio. Esto se evidenció en la participación activa de los estudiantes, en la asimilación de contenidos temáticos y en el cambio de actitud para contribuir al mejoramiento del clima escolar, los procesos convivenciales y de esa forma, mejorar el desempeño académico.

Los investigadores reafirman que, aunque en este proyecto no se vincula directamente a la familia, se sugiere tenerla en cuenta para mejorar los procesos convivenciales en la institución educativa y trabajar en estrecha relación con los miembros de ésta, con la intención de brindar un acompañamiento en la formación integral de los estudiantes. Concluyen realizando recomendaciones para promover el mejoramiento de los ambientes escolares a través de las competencias ciudadanas de convivencia y paz, para así formar sujetos empoderados en su actuar social, desde la construcción de una sociedad pacífica.

De igual modo, Basante y Michel (2018) para optar por el título de Magíster en educación, en su trabajo de investigación, “Relación entre la práctica de las competencias ciudadanas y la convivencia escolar”, cuyo objetivo es determinar la relación entre la práctica de las competencias ciudadanas y la convivencia escolar, en estudiantes del grado sexto de una Institución Educativa de San Andrés Islas (Colombia), muestran la convivencia como aspecto fundamental en el proceso pedagógico, la cual permite la transformación de las relaciones humanas; considerando indispensable aplicar competencias ciudadanas, a partir de la educación para la paz, la convivencia y la promoción del aprendizaje del conflicto. Esta investigación holística, posee un enfoque Mixto Cualicuantitativo y su nivel de análisis, es de tipo correlacional transeccional no experimental.

A través de los resultados se determinó la relación entre la práctica de las competencias ciudadanas y la convivencia escolar, se identificaron las conductas y comportamientos adquiridos por los estudiantes y las competencias ciudadanas presentes en éstos, logrando un compromiso de todas las partes involucradas en la comunidad educativa, principalmente en los docentes, quienes son los que directamente manejan el proceso formativo en la escuela. La pertinencia de este trabajo está en la identificación de conductas y comportamientos que perturban las relaciones interpersonales y cómo a través de la práctica de competencias ciudadanas, se logra una transformación social en la escuela, con ambientes escolares más propicios para el proceso enseñanza aprendizaje y la búsqueda de un país más democrático.

Por otro lado, Pérez y Cassiani (2019) en su investigación para obtener el título de Maestría en Educación, “Análisis descriptivo de la convivencia y clima escolar en una institución educativa oficial del Distrito De Barranquilla”, cuyo objetivo es analizar el estado de la convivencia escolar y el clima escolar de la Institución Educativa Pinar del Río del Distrito de

Barranquilla, desarrollan un enfoque integral de medición e igualmente de descripción de fenómenos sociales de manera intencional y sistemática, enmarcándose en un enfoque epistemológico racionalista-deductivo, con un diseño mixto, un paradigma complementario, orientado por el método deductivo y un abordaje metodológico de orden cualicuantitativo, examinando y caracterizando el estado de la convivencia escolar, para así contribuir a la descripción del fenómeno a partir de los actores.

Los investigadores desarrollaron una encuesta dirigida a una muestra de estudiantes y grupos focales dirigidos a padres de familia y docentes. Esta perspectiva interesante incluye a todos los miembros de la comunidad educativa: docentes, directivos docentes, estudiantes, y padres de familia. Se logró evidenciar un clima escolar positivo y una buena percepción de la convivencia, a pesar de contar con un buen número de estudiantes desplazados y provenientes de barrios vulnerables, de estratos muy bajos y con falta de acompañamiento de los padres de familia.

En esta investigación, los docentes manifiestan estar de acuerdo en que las discusiones entre los estudiantes, se resuelven mediante el diálogo; expresan que éste es esencial y aporta a la convivencia, porque permite la resolución de conflictos, considerando su efectividad como mecanismo para solucionar problemas, cuando se hacen intervenciones oportunas.

Así mismo, Granados y Jiménez, (2019) en su proyecto para obtener el título de Magíster en educación, “El juego de roles como mediación didáctica para el mejoramiento de la convivencia escolar en el marco de las competencias ciudadanas”, desarrollado en una Institución educativa de Barranquilla (Colombia), parten de un proceso investigativo desde el enfoque cuantitativo, con alcance explicativo; las investigadoras determinaron un diseño cuasi experimental con 52 estudiantes de 3º, divididos en un grupo control y uno experimental de 26, con la aplicación de un pre test y post-test, en el cual se ejecutó una intervención desde el grupo experimental y

finalmente una post-prueba. Con el grupo experimental se hizo un proceso de intervención mediante un plan de acción, en el que las estrategias aplicadas apuntaron al mejoramiento y fortalecimiento de variables establecidas en la investigación.

Se ejecutó un plan de acción consistente en seis actividades que apuntaron al mejoramiento de la convivencia escolar; éstas fueron dirigidas por docentes y permitieron la relación entre pares, conduciendo a los estudiantes involucrados a la reflexión de sus acciones, los cuales reconocieron que, para poder vivir en comunidad, deben respetar y valorar al otro. De esta forma, los investigadores concluyen que la aplicación de estrategias didácticas por parte de los docentes, como lo es el juego de roles, produce un efecto positivo en el mejoramiento de la convivencia escolar y así mismo, en el desarrollo de competencias ciudadanas, pues se convierten en herramientas metodológicas que direccionan el aprendizaje significativo. Consideran la labor docente como trascendental dentro del proceso de formación, porque enriquece los escenarios educativos con innovación y precisión a las necesidades que afronta la educación en el siglo XXI.

En este orden de ideas, en su investigación para optar al título de Magíster en educación, Solano y Vergara (2019), “Estrategias pedagógicas interdisciplinarias para fortalecer el desarrollo de competencias sociales y ciudadanas”, buscan configurar estrategias pedagógicas interdisciplinarias para el desarrollo de competencias básicas en el área de las ciencias sociales y ciudadanas en los estudiantes de Educación Básica Secundaria. La metodología de dicha investigación, se encuadra en el enfoque empírico, enmarcado en el paradigma medicionista-cuantitativo y el método empleado es inductivo. Los investigadores aplicaron un cuestionario cerrado con una escala de Likert, a los docentes de Educación Secundaria pertenecientes a una escuela ubicada en Barranquilla, Colombia.

Como hallazgos significativos se obtuvo la caracterización de la práctica docente, que, al ser contrastada con los fundamentos teóricos, les llevaron a concluir que las metodologías didácticas implementadas por los docentes de diferentes áreas del conocimiento, en relación con el desarrollo de las competencias ciudadanas, se encuentran desarticuladas respecto a las demás áreas y no favorecen el desarrollo integral de los estudiantes. En consonancia con esto, recomiendan el empleo de estrategias pedagógicas fundamentadas en la participación, tales como el foro, el aprendizaje basado en problemas, el trabajo colaborativo, entre otras, las cuales, al manejarse de forma interdisciplinaria, posibilitan el desarrollo de competencias ciudadanas en los estudiantes de Educación Secundaria.

Así mismo, Hooker y Roa (2018) en su trabajo para optar al título de Magíster en Educación: “Transformación del clima escolar para fortalecer la convivencia y la calidad educativa”, cuyo objetivo es analizar los factores que inciden en la transformación del clima escolar, como estrategia de fortalecimiento de la convivencia y mejoramiento de la calidad educativa, resaltan la importancia de lograr ambientes adecuados en los que se desarrollen de mejor manera los procesos educativos, considerándolos como aspectos relevantes que contribuyen a una educación integral. En este punto, resaltan el papel de los docentes como primordial para el establecimiento de normas, el seguimiento y cumplimiento de las mismas, involucrando a los estudiantes en la solución de problemas con técnicas adecuadas de solución de conflictos, asegurando de esta manera el mejoramiento de las relaciones interpersonales y del ambiente escolar.

Esta investigación desarrollada en Barranquilla, está enmarcada en un enfoque racionalista deductivo, concibiendo un diseño teórico-empírico, y un paradigma complementario o mixto cualicuantitativo cuya metodología se fundamenta en la lógica formal de carácter descriptivo, analítico y explicativo; las unidades objeto de estudio son estudiantes y docentes de educación

media. La pertinencia de esta investigación se evidencia en que sus resultados, determinan que en la institución se requiere el esfuerzo de toda la comunidad educativa para fortalecer y mejorar las prácticas pedagógicas, los hábitos comportamentales de los educandos y la infraestructura de la institución para lograr la transformación del clima escolar. Se concluye que la interrelación entre las referidas variables es fundamental para fortalecer la convivencia escolar y mejorar la calidad educativa.

Por otra parte, Álvarez, Sandoval, Saker y Moreno, (2017) en su libro “Competencias ciudadanas para la formación integral en educación superior”, desarrollaron una investigación que asumió una metodología descriptiva con un diseño mixto (cualitativo – cuantitativo), en la cual se utilizaron las técnicas de grupos focales dirigidos a estudiantes y entrevistas semiestructuradas aplicadas a docentes de una Universidad en la ciudad de Barranquilla, Colombia; también se aplicó una prueba de conocimientos y una encuesta de actitudes sobre competencias ciudadanas a una muestra de estudiantes. Dicha investigación, permitió a los investigadores inferir que falta coherencia y aplicabilidad entre la formación integral en competencias ciudadanas y el ejercicio de las mismas en la práctica, lo que los condujo a considerar que la formación en competencias ciudadanas debe ser transversal, debido a que a través de éstas se generan espacios para promover la solidaridad.

Los investigadores entre otras estrategias, proponen la preparación e implementación de proyectos de aula para alcanzar la formación de sujetos sociales íntegros, puesto que a través de ellos se posibilita la activa participación estudiantil en garantía de la promoción y participación democrática de los estudiantes. De igual manera, sugieren la creación de un semillero de investigación y elaboración de estrategias de promoción de competencias ciudadanas, que contribuyan a la identificación de alternativas para que los docentes puedan trabajarlas

transversalmente en sus clases o sesiones. Resaltan, además, que las competencias ciudadanas deben inculcarse desde la infancia, involucrándolas en la vida cotidiana y escolar, de tal manera que interioricen el respeto y la tolerancia por los semejantes y el reconocimiento de los derechos propios y ajenos.

A su vez, Puerta y Urrego (2016) en su artículo “Programa en Funciones Ejecutivas Para Promover Las Competencias Ciudadanas En Educación Básica Primaria”, presentan los resultados de una investigación cuyo propósito fue diseñar, aplicar y evaluar el efecto de un programa de intervención en funciones ejecutivas para promover las competencias ciudadanas de estudiantes de básica primaria. El estudio se realizó a partir de un paradigma empírico-analítico, cuasi experimental con medición pre y post, de “k” grupos intactos con asignación aleatoria y doble. La muestra fue de 392 estudiantes pertenecientes a dos colegios públicos de las ciudades de Barranquilla y Bogotá (Colombia) de primero a quinto grado, distribuidos de manera aleatoria en dos grupos experimental (n=197) y control (n=195). Para la evaluación de las competencias ciudadanas se usó un instrumento de dilemas morales, y para la intervención se aplicó un programa, validado por jueces expertos.

Los resultados obtenidos en los estudiantes intervenidos muestran cambios significativos hacia el desarrollo de sus competencias ciudadanas de tipo cognitivas, relacionadas con reconocer el efecto de la propia conducta en los demás, en comparación con el grupo control. Las investigadoras, resaltan la importancia de las competencias ciudadanas como herramientas pertinentes para la búsqueda de un equilibrio y del desarrollo adecuado de las habilidades de los estudiantes en la toma de decisiones, la formación de criterios propios, el trabajo en equipo, la resolución pacífica de problemas, la comunicación asertiva y la participación social; esto se hace efectivo, con una adecuada formación dirigida por los docentes en el entorno educativo. Plantean

que éstos al estimular las funciones ejecutivas, entendidas como procesos de carácter cognitivo de alto nivel que ayudan a asociar ideas y a dirigir y planear la conducta, en los niveles de educación temprana, pueden ser más eficaces en la promoción de comportamientos pro sociales.

2.1.4. Referentes locales.

Donado y Freile (2019) en su trabajo de investigación para optar por el título de magíster en educación, titulado “Análisis del Uso y Aplicación del Manual de Convivencia: una Acción de Inspección y Vigilancia para fortalecer la Convivencia Escolar”, cuyo objetivo es establecer el uso y aplicación del manual de convivencia desde una acción de inspección y vigilancia para el fortalecimiento de la convivencia escolar en una institución educativa del municipio de Soledad, (Atlántico) Colombia, sostienen que el análisis de las actividades de seguimiento y control, a través de la oficina de Inspección y Vigilancia de la Secretaría de educación municipal, al uso y aplicación de los manuales de convivencia escolar, se convierte en una estrategia idónea para el fortalecimiento de la convivencia escolar.

Este estudio se realizó bajo un paradigma No Experimental- Transversal- Descriptivo, dentro de un enfoque mixto, tomando como población de estudio a los estudiantes del grado 8º y docentes de una de las jornadas, a quienes se les aplicó la encuesta como instrumento de medición, relacionada con el conocimiento y uso del manual de convivencia escolar. Luego de analizar los resultados, las investigadoras sostienen que la correcta aplicación del manual de convivencia escolar, en las instituciones educativas dentro del marco de la normatividad, contribuye al reconocimiento de los derechos y garantiza una convivencia armónica y pacífica en las Instituciones Educativas, todo esto en el marco del debido proceso; si éste no se encuentra actualizado en concordancia con la normatividad vigente, se percibe la poca participación de los diferentes miembros de la comunidad educativa en la construcción y actualización del mismo,

En ese orden de ideas, consideran que el conocimiento que tienen los estudiantes sobre la normatividad escolar, no es suficiente para que asuman su cumplimiento como parte de sus deberes, situación que también fue analizada y contrastada con las opiniones del profesorado encuestado. Las investigadoras recomiendan como apremiante, que docentes, estudiantes y padres de familia, reflexionen sobre la importancia de las disposiciones jurídicas como punto de partida para generar un buen clima escolar.

En su investigación para optar por el título de Maestría: “Factores que afectan los resultados sobre las pruebas de competencias ciudadanas y su relación con el índice sintético de calidad educativa (ISCE)”, cuyo propósito es analizar los factores que al interior de los establecimientos educativos oficiales afectan los resultados de las pruebas ciudadanas y su relación con el componente ambiente escolar del ISCE, Martínez y Martínez (2019), afirman que el bajo desempeño obtenido en las competencias sociales y ciudadanas, se presenta porque éstas tienen un peso equivalente a tres puntos de doce posibles, mientras otras áreas como matemáticas y lenguaje tienen porcentajes superiores; por lo cual un bajo puntaje se vería reflejado de manera significativa sobre el puntaje global alcanzado.

La investigación fue de tipo cuantitativa, con un diseño no experimental, transeccional y correlacional. La población la constituyen los 32 establecimientos educativos oficiales del municipio de Soledad, que fueron intervenidos a través de una encuesta aplicada a directivos docentes. Entre los principales hallazgos encontraron que los centros educativos tienen incorporadas las competencias ciudadanas de manera exclusiva en las ciencias sociales, no las incluyen en su totalidad al currículo y en los planes de estudios por áreas. Esto refleja el desconocimiento de la necesidad de ser trabajadas en todos los espacios y ámbitos de la escuela, áreas y proyectos, de manera transversal.

En atención a lo anteriormente mencionado, recomiendan establecer convenios con organizaciones públicas y privadas, que ayuden a fortalecer la labor docente, las iniciativas y proyectos, de tal manera que los mismos incluyan este componente de calidad desde la perspectiva planteada. Así mismo, la necesidad imprescindible de la formación docente en materia de competencias ciudadanas y el trabajo interdisciplinar que apunte al mejoramiento de la convivencia escolar.

2.2. Bases teóricas.

2.2.1. Fundamentación teórica.

Las bases teóricas de este proyecto se centran en el análisis de los contextos sociales y culturales, los cuales tienen gran influencia en la apropiación del conocimiento del individuo, el desarrollo de relaciones interpersonales, y las percepciones de los docentes en el desarrollo de las competencias ciudadanas, para la mejora de la convivencia escolar.

Partiendo de lo anterior, el presente estudio se fundamenta en las siguientes teorías:

Teoría sociocultural de desarrollo cognitivo (Lev Vygotsky, 1896 -1934) la cual plantea la existencia de dos niveles de desarrollo; el primero es el nivel real de desarrollo, el cual corresponde a las funciones que ya ha madurado, esto es, lo que es capaz de resolver de manera independiente, a lo que se le llama los productos finales de desarrollo. El segundo nivel es el de desarrollo potencial, que representa lo que es capaz de resolver con la intervención de otra persona. La distancia entre estos dos niveles es lo que este autor llama “Zona de Desarrollo Próximo”. Al respecto Vygotsky (1978) afirma:

No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo

potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (p.10).

La Zona de Desarrollo Próximo define funciones en proceso de maduración, denominadas por Vygotsky “capullos” o “flores” del desarrollo; en ese orden de ideas “El nivel de desarrollo real caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente, mientras que la zona de desarrollo próximo caracteriza el desarrollo mental prospectivamente” (Vygotsky, 1978, p10).

La teoría considera que los niños son capaces de imitar una gran cantidad de acciones que exceden sus capacidades, realizando tareas de manera colectiva o bajo la supervisión de un adulto; es así como el docente tiene una gran responsabilidad y desempeña un rol activo en el logro de buenos aprendizajes que preceden al desarrollo, fomentando actividades mentales y entendiendo la Zona de Desarrollo próximo como el tramo de lo que el estudiante puede aprender por sí solo y lo que puede aprender con ayuda de otros. Así mismo, en su ley de doble formación, Vygotsky sostiene que toda función cognitiva aparece en el plano social y luego en el plano individual, los procesos psicológicos superiores se manifiestan en el desarrollo de los seres humanos en el ámbito interpsicológico (plano social) y en el intrapsicológico (plano individual), en relación con los demás y consigo mismo.

Teoría de las inteligencias múltiples (Howard Gardner, 1943): Continuando con la percepción del aprendizaje en el plano individual y social, Gardner presenta en su teoría una visión pluralista de la inteligencia, la cual es entendida como la capacidad para resolver adecuadamente problemas en un entorno cultural, que posee un conjunto de operaciones nucleares cuantificables que se activan con cierto tipo de información presentada. El autor establece siete tipos de inteligencias, que se manifiestan en contextos de tareas, disciplinas y ámbitos específicos: Musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, intrapersonal e

interpersonal. Estas dos últimas son las más relevantes y significativas para este proyecto de investigación.

La inteligencia interpersonal se construye a partir de una capacidad nuclear para sentir distinciones entre los demás: en particular, contrastes entre sus estados de ánimo, temperamento, motivaciones e intenciones. En formas más avanzadas, permite a un adulto hábil leer las intenciones y deseos de los demás, aunque se hayan ocultado...la inteligencia intrapersonal, el conocimiento de los aspectos internos de una persona permite el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones entre estas emociones y finalmente ponerles un nombre y recurrir a ellas como medio de interpretar y orientar la propia conducta. Una persona con una buena inteligencia intrapersonal posee un modelo viable y eficaz de sí mismo. (Gardner, 2005, p.8-9).

En este orden de ideas, esta teoría expone cómo la inteligencia interpersonal, es la capacidad del ser humano, para relacionarse e interactuar con otros, mientras que la inteligencia intrapersonal implica identificar, entender y procesar sus propias emociones; de ahí que el docente juega un papel importante en el desarrollo de ambas inteligencias, pues estas son vitalmente esenciales en las relaciones adecuadas consigo mismo y con el entorno.

Teoría ecológica (Urie Bronfenbrenner, 1917 - 2005): Partiendo de la concepción del aprendizaje como un proceso activo y constructivo, se debe tener en cuenta, la interacción de los diferentes sistemas que apoyan y guían el desarrollo humano; es así como Bronfenbrenner (1987) expone en su teoría, un desarrollo ecológico del ser humano, destacando la influencia

decisiva de los ambientes en los que viven las personas. En el contexto se dan dos dinámicas, el sujeto percibe el entorno y al mismo tiempo se comporta en él. El modelo de Bronfenbrenner se compone de los siguientes sistemas: Ontosistema, microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema. El Ontosistema, que hace referencia a las características propias de cada individuo. El microsistema está conformado por el entorno más cercano e inmediato del individuo, que corresponden a familia, padres o escuela. El mesosistema constituye la interrelación entre dos o más entornos (microsistemas) en los que participa de manera activa la persona, por ejemplo, la escuela y la familia. El exosistema es también llamado ecosistema, son entornos donde el ser humano no participa activamente, pero sus fuerzas influyen sobre él, por ejemplo, la naturaleza de la actividad laboral que realizan los padres de un estudiante. El macrosistema hace referencia a la estructura cultural o social, al igual que la ideología o características religiosas donde se encuentra inmersa la persona. El cronosistema es el sistema de orden temporal e histórico que se construye del desarrollo en el tiempo de la totalidad de sistemas de orden inferior. El globosistema, que es el sistema mundial en donde el individuo no influye activamente para que los eventos sucedan, sino que se refiere a consecuencias acaecidas de cambios climáticos, incendios forestales, movimiento de las placas tectónicas y otros fenómenos naturales que repercuten sobre los sistemas inferiores.

Es importante el aporte de esta teoría para explicar el desarrollo de la conducta humana, dentro de los sistemas en los que se encuentra sumergido el estudiante, partiendo de la perspectiva que los sistemas se encuentran en varios niveles, donde uno incluye al otro. En esos entornos en los que participa el educando es natural que se presenten conflictos y desavenencias, siendo de vital importancia que aprenda a resolverlos de manera asertiva y recurriendo a

metodologías no violentas, orientadas en parte por la formación recibida en el seno de su familia y en la escuela, por el docente desde su quehacer pedagógico.

Teoría de conflictos (Johan Galtung, 1930): plantea que la violencia puede ser evitada o al menos reducida, presentando dos etapas: el conflicto y la polarización. El autor defiende la postura que la violencia es producto de las etapas iniciales y que puede prevenirse si desaparecen o se eliminan sus causas; el conflicto se transforma mediante la reducción de la frustración y la agresión, siendo dirimido por las partes sin recurrir a la violencia, utilizando la creatividad y siendo empático. Al mismo tiempo, Calderón (2009), considera oportuno mencionar el perfil del conflicto, según Galtung, cuando dice que el conflicto es crisis y oportunidad, es un hecho natural, estructural y permanente en el ser humano, una situación de objetivos incompatibles, no se soluciona, se transforma, implica una experiencia vital holística, es la dimensión estructural de la relación, es una forma de relación de poderes.

Cabe señalar que según Galtung, existen tres dimensiones que interaccionan entre sí: Actitudes, que son las presunciones; Comportamientos, que alude a las partes que actúan en el conflicto; Contradicciones, temas reales del conflicto. Ninguno de estos componentes se puede obviar, porque al no tenerlos en cuenta como un todo, se tendría una percepción limitada del conflicto y, por lo tanto, se le daría un manejo inadecuado. Esta teoría de los conflictos, recoge la importancia de reconocerlos como buenos o malos, al mismo tiempo que considera primordial aportar mecanismos para entenderlos, analizarlos y transformarlos, convirtiéndolos en retos que brindan la posibilidad de crear oportunidades positivas; su metodología característica es el uso de la empatía, la no violencia y la creatividad.

En este orden de ideas, la transformación positiva de los conflictos, los convierte en experiencias pedagógicas de concientización, empoderamiento, estímulo y desarrollo de la creatividad, donde se da lugar a un futuro constructivo, que requiere de la participación activa y cooperativa de las partes para que permanezca en el tiempo y satisfaga las necesidades. Ello implica que es necesario reconocer que todo problema tiene escondida su solución dentro de sí, pero se deben generar las condiciones para que ésta pueda manifestarse.

En conclusión los elementos básicos que caracterizan la teoría de los conflictos de Galtung, serían: Superar el conflicto de tal manera que las partes involucradas alcancen sus objetivos; buscar la transformación a través del diálogo, la empatía, la creatividad y la no violencia; conocer todas las circunstancias que rodean al conflicto, así como los orígenes de la violencia; involucrar una tercera persona como el trabajador de la paz, que actúe como mediador entre las partes implicadas, que en el caso de la escuela, es el docente y dar lugar a las 3R (Reconciliación, Reconstrucción, Resolución).

2.2.2. Unidades de Análisis.

2.2.2.1. Conflicto y educación.

En la construcción de la convivencia escolar, es necesario afrontar oportunamente los conflictos, porque aquellos no resueltos, pueden dar lugar a situaciones que afecten las relaciones y generen violencia. Considerando esto, Ortega y Sánchez (2000) en el artículo “Construir la convivencia para prevenir la violencia”, parten de lo que ellas llaman subjetividad, que no es más que la parte de la personalidad que pertenece al dominio de la intimidad: autoconcepto, la autoestima, la vida afectiva y emocional y la dimensión moral del comportamiento. Esta esfera de la personalidad debe estar de la mano del proceso enseñanza aprendizaje, pues en ella se va construyendo la dimensión personal. La primera estrategia de intervención que debe utilizarse al

construir la convivencia escolar es la de la observación, exploración y diagnóstico de lo que ocurre en la escuela, la cual debe ir acompañada de un auto análisis del equipo docente como sistema de relaciones, pues los problemas no afrontados entre ellos pueden tener efectos negativos sobre la convivencia. Otra fuente de conflictividad en la vida escolar la constituyen las relaciones docente-estudiantes dentro de las cuales puede presentarse la desmotivación por las tareas escolares, que produce el alejamiento entre estos dos grupos y la disciplina entendida como el cumplimiento de las normas que debe establecer el centro educativo para su correcto funcionamiento, actividad en la cual deben tener participación los educandos.

Así como se utiliza el constructivismo para la construcción de conocimiento, éste también se debe emplear en la gestión de la convivencia junto con la reflexión personal, entendiéndose como la capacidad de hablar de sentimientos y de dificultades propias y ajenas, desarrollando sentimientos de solidaridad y empatía. Es allí donde el docente juega un papel fundamental, pues no basta con asumir un rol de instructor sino de tutor, y percibirse a sí mismo como protagonista de la construcción de la convivencia. Estas estrategias ayudarían en ese logro:

- Creación de un equipo de convivencia y exploración de necesidades.
- Comprender la convivencia y priorizar la intervención.
- Planificación, diseño y secuenciación de acciones a desarrollar.
- La evaluación como revisión de las estrategias.

En relación con lo anterior, Del Rey, Casas y Ortega (2017), plantean que la convivencia es, en gran medida, el resultado de la percepción que los protagonistas de la misma tienen sobre procesos cargados de subjetividad y de las propias experiencias del sujeto. El factor más

importante del constructo convivencia ha resultado ser la forma en la que los profesores gestionan las relaciones interpersonales en el centro educativo.

Los escolares reconocen el impacto positivo que tiene la buena gestión del docente hacia ellos y hacia las actividades escolares, pero también señalan un factor negativo en los docentes que no cumplen las expectativas de ser buenos administradores de la vida en común, y que claramente no favorece que estos tengan una buena percepción de la convivencia escolar (como se citó en Otienoh, p, 7).

2.2.2.2. Convivencia y educación.

La escuela debe ser percibida como un lugar seguro, en donde desde la construcción diaria de la gestión de la seguridad escolar y el involucramiento de la comunidad educativa en su conjunto, se enfoque la convivencia como las formas de interacción de quienes participan en el entorno escolar. En este punto cabe señalar, lo que Fierro (2013) resalta para entender la gestión de seguridad escolar, cuando afirma que no se puede reducir el concepto de convivencia de manera exclusiva a la prevención de la violencia: “La violencia no es ausencia de convivencia, sino una forma particular de convivir en la que está ausente el diálogo, el aprecio por el otro y el respeto” (pág. 3). De esta forma, se puede afirmar que la convivencia es inclusiva si promueve la negociación para encarar las diferencias y los conflictos, favoreciendo la participación y la corresponsabilidad, o es excluyente si propicia la marginación y la imposición de reglamentos arbitrarios aplicados por la fuerza. Si lo que se busca es una convivencia inclusiva, es necesario replantear el papel que juega la escuela en este importante fenómeno y reorientar las prácticas en las instituciones educativas, desde un enfoque formativo, pues no se puede limitar a combatir la violencia, sino que debe trabajar intencionalmente en la potenciación de factores de protección.

Habría que decir también, que la convivencia debe ser tema de conversación en la escuela, propiciando espacios de reflexión que involucren el equipo docente y directivo. En este sentido, Fierro, Tapias, Fortoul, Martínez, Macouzet y Jiménez (2016), propician un espacio de conversación reflexiva alrededor del tema de la convivencia escolar, reconociendo dos enfoques empleados en el estudio de la convivencia escolar: uno normativo-prescriptivo, que la analiza en función a premisas relacionadas con la prevención de la violencia o a la calidad de la educación, y otro identificado como analítico, centrado en comprender la convivencia como un fenómeno relacional y de experiencia subjetiva de los participantes. Fundamentándose en esto último, definen la convivencia como “el conjunto de prácticas relacionales de los agentes que participan de la vida cotidiana de las instituciones educativas, las cuales constituyen un elemento sustancial de la experiencia educativa, en tanto que la cualifican” (Fierro et al, 2013, p.106).

La convivencia escolar tiene al menos dos dimensiones: una social, presente en las interacciones entre los seres humanos y una subjetiva, perteneciente al interior de la persona.

Las interacciones cotidianas que ocurren en los centros educativos son producto de los estilos, modelos y prácticas de gestión de los docentes y directivos docentes. En ese orden de ideas, se podría trabajar la autoevaluación de los miembros de la comunidad educativa, considerados actores escolares y colocar en sus manos una estrategia para la mejora permanente. Se debe visionar a los docentes como autores y actores de la convivencia, cuyo aporte es un abordaje teórico metodológico muy valioso, que ofrece una vía adecuada para articular la teoría y la práctica teniendo como eje articulador los saberes de los mismos.

Avanzando en este razonamiento, el equipo docente será quien tome las decisiones referidas a la evaluación del tipo de convivencia que existe en la escuela, así como las medidas que se deben

adoptar para mejorarla, sin descartar la importancia de la utilidad de ayuda externa. Dicha ayuda, junto a oportunidades, iniciativas, estrategias y una formación docente articulada y permanente, puede dar muchas luces acerca de qué es lo más conveniente en el manejo de la convivencia escolar y los conflictos que la afectan. (Ortega y Del Rey, 2003)

Es precisamente la falta de criterios explícitos que orienten el quehacer del docente, lo que ha dificultado la respuesta de ellos frente a estas situaciones. En este ámbito muchos investigadores han estudiado sobre la necesidad de la educación de la convivencia, como labor educativa y responsabilidad del grupo docente. Con respecto a esto, Del Rey y Ortega (2007) plantean que desde hace mucho tiempo existe la preocupación por el tema de la convivencia escolar y proponen algunas acciones desde diferentes frentes para prevenir e intervenir la violencia en el ámbito escolar:

- Mejorar la organización escolar: Mediante el desarrollo de la democracia y el uso del diálogo, participación, canales de comunicación, cumplimiento y respetos de normas y coherencia entre objetivos, procesos y productos instruccionales.
- Formación de equipo docente: Mediante jornadas pedagógicas, seminarios, cursos y formación profesional, buscando el desarrollo de sus competencias encaminadas a la construcción de la convivencia.
- Trabajo en el aula: Actividades centradas en la reflexión, pensamiento crítico, escucha activa, respeto, valoración de opiniones de los otros, entre otras que desarrollen la empatía, expresión emocional y asertividad.

Es así, como conciben a los docentes como agentes dinamizadores de la convivencia, que pueden proponer trabajos innovadores para mejorar su acción educativa, capacitación profesional

y autoformación, con los cuales se pretende al ser puestas en práctica de forma sistemática, que dejen de ser simples innovaciones y queden integradas en la dinámica cotidiana del aula y de la escuela en general. La labor de los profesores no se circunscribe solo a trabajar con los estudiantes, sino al involucramiento de todo el grupo docente, de las familias y la comunidad que rodea la institución educativa.

En ese orden de ideas, los educadores se convierten en modelos del trabajo convivencial, siendo esta la tarea más compleja de todas las relacionadas con educar la convivencia y muchas escuelas inician su trabajo focalizando acciones en la formación y coordinación del equipo docente.

Llegados a este punto, se percibe la conflictividad escolar como un problema social que perturba la convivencia y debe abordarse de forma integral por los tres colectivos: estudiantes, familias y docentes. Es así como Del Rey, Ortega y Feria (2009) afirman que, la convivencia debe ser percibida como una dinámica relacional positiva, sin embargo, en muchas ocasiones se le da una visión negativa que no corresponde a la realidad escolar, debido a que se analiza en base a los problemas que la afectan, más que a los pilares de la educación que la fundamentan y generando conflictividad, la cual es percibida mayoritariamente por los estudiantes, quienes son los más críticos, mientras que las familias son los peores informados y las menos conscientes por la superficialidad de su participación en el proceso educativo de sus hijos y los docentes los más autocomplacientes por su falta de formación.

De esta manera se puede inferir que, al tener un claro significado positivo de la convivencia, surge la necesidad de que ésta se dinamice en la escuela de tal forma, que prime el respeto por el bien común, el actuar con solidaridad, comprensión y tolerancia hacia los demás. Hecha esta salvedad, es necesario reconocer que en las escuelas surgen conflictos, problemas y ciertas

formas de violencia, pero el éxito de su manejo, estará en la formación que tenga el profesorado para tratarlos positivamente (Ortega et al., 2009).

2.2.2.3. Competencias ciudadanas, conflictos y convivencia.

En la resolución pacífica de conflictos, es necesario reconocer la importancia de la universalización de competencias que permitan la celebración de acuerdos. En este punto, Mockus (2002) considera que la tolerancia a la diversidad juega un papel destacado, pues involucra la aceptación de la identidad del otro, la coexistencia de diferentes proyectos de sociedad en una sola y la ampliación de la celebración de acuerdos; así mismo considera que la ausencia de violencia debe estar acompañada de la supresión de acciones violentas mediante reglas interiorizadas, para dar un manejo adecuado a los conflictos. En ese orden de ideas, define convivir como “acatar reglas comunes, contar con mecanismos culturalmente arraigados de autorregulación social, respetar las diferencias y acatar reglas para procesarlas; también es aprender a celebrar, a cumplir y a reparar acuerdos” (p. 21).

Es así como un elemento fundamental para la convivencia, es reducir la distancia entre la ley, la moral y la cultura, superando la aprobación moral o cultural y la debilidad de las obligaciones legales. En la sociedad democrática ideal, los tres sistemas de regulación del comportamiento anteriormente mencionados (ley, moral y cultura), deben ser coherentes en el sentido que todos los comportamientos moralmente válidos dentro de un juicio moral individual, suelen ser culturalmente aceptados. A su vez, lo culturalmente permitido es al mismo tiempo legalmente admitido, es decir, en esas sociedades, la cultura simplemente exige más que la ley y la moral más que la cultura. La separación entre estos tres sistemas se traduce en acciones ilegales, pero aprobadas moral y culturalmente; en acciones ilegales desaprobadas culturalmente, pero

moralmente consideradas como aceptables, y en acciones ilegales reconocidas como moralmente inaceptables, pero culturalmente toleradas.

Igualmente, en la convivencia es natural que se presenten conflictos, pues ellos pueden ser originados o agravados por problemas asociados a la comunicación; al mejorar ésta última e intensificarse la interacción de las personas, se reduce el divorcio entre ley, moral y cultura. En situaciones de conflicto puede ser más provechoso el intercambio de argumentos que las negociaciones, el cambio cultural más que el moral y la celebración de acuerdos para crear armonía entre la ley y la cultura. Avanzando en este razonamiento, Mockus y Corzo (2003) afirman que las reglas “son decisivas para facilitar la celebración y el cumplimiento de acuerdos” (p.4); sin embargo, es muy común observar entre las personas, que no siempre hay vergüenza o temor al rechazo social, cuando se rompen aquellas normas de los grupos a los que se pertenece. Esto obedece a que no es frecuente que exista una desaprobación cultural al comportamiento ilegal, cuando debería existir además reconocimiento social para aquellos ciudadanos respetuosos de la armonía entre la ley, la moral y la cultura.

Considerando lo anterior, proponen que se deben ejecutar procesos colectivos de modificación consciente donde se enfoque la formación del individuo en la autorregulación, la formación en cultura ciudadana y en el desarrollo de la capacidad de fortalecer la confianza interpersonal. Cuando el ser humano llega a este punto, es capaz de cumplir normas asumiendo las consecuencias de cuando no lo hace y sin disgustarse; no sobrepone sus metas u objetivos por encima de los derechos de los demás porque aprende a respetar y actúa a conciencia, de acuerdo a sus principios y valores; asume respeto por las autoridades y asemeja el cumplimiento de normas a convivencia y seguridad.

De ahí, que Mockus y Corzo propongan estrategias en la construcción de la convivencia:

- Formar en la capacidad de construir acuerdos y cumplirlos: ser conscientes de la importancia de admitir errores, presentar disculpas y reparar daños, fomentando la cooperación y el mutuo beneficio.
- Divulgar experiencias ejemplares, promoviendo la innovación en medios efectivos de resolución de conflictos.
- Adhesión a la ley y las normas, vistas como oportunidades para hacer valer los derechos propios y ajenos, reconociendo al tiempo los deberes.
- Promover el pluralismo, como mecanismo de protección a las minorías, sin dar cabida a comportamientos ilegales.
- Asumir la cultura como un perfeccionamiento y no como una degradación de la ley y viceversa.
- Fomentar el respeto igualitario, percibiendo al otro como semejante a uno mismo.
- Promover la primacía del respeto a la ley, sobre la diversidad cultural o moral.

Por otra parte, al contextualizar la construcción de la convivencia, en el ámbito escolar, se parte de la premisa de Fierro y Carbajal (2003) quienes afirman que toda práctica docente transmite valores, aun sin proponérselo; surge entonces el interrogante de cómo lograr visibilizar esos valores en la vida cotidiana y cuáles mecanismos y procesos se utilizan en su transmisión en el espacio escolar; basándose en la perspectiva psicológica, plantean que los valores son productos culturales que se expresan a través de normas, que llegan al estudiante mediante el proceso de socialización que este vive, orientado por el educador en la escuela. En ese orden de ideas, los valores son concebidos como construcciones individuales apoyadas en las preferencias de modos de comportamientos particulares, que dirigen las acciones de los individuos y le presentan criterios para actuar en situaciones de conflicto.

En este sentido, se habla de oferta valoral, para referirse a lo que un docente transmite en términos de valores y oportunidades que ofrece para el desarrollo de la moralidad de sus estudiantes, siendo el comportamiento normativo del profesor, el primer acercamiento de esa oferta valoral (normas concretas, abstractas y consistencia en su aplicación). En relación a la oferta valoral del docente, se obtienen mejores resultados cuando se promueven actividades interesantes que permitan la reflexión y repercuten directamente en los comportamientos y en la disminución de la transgresión de la norma, que las acciones expositivas y mecánicas que comúnmente realizan los docentes.

Con respecto a la convivencia escolar, es necesario reconocer que ésta depende del clima de aula y del clima institucional, los cuales a su vez están sujetos al manejo que realizan los docentes y las directivas docentes de la disciplina, las normas, relaciones, conflictos y agresión. Chaux (2012) afirma que desafortunadamente es poca la formación que los docentes en ejercicio, en formación, o los profesionales que deciden dedicarse a la docencia, reciben en estos aspectos. Un clima de aula inapropiado no sólo afecta la convivencia, sino que puede impactar también el desarrollo académico por la reducción del tiempo efectivo de trabajo, en cambio un clima favorable puede mejorar la calidad de la experiencia docente para beneficiar a todos.

Según Chaux la formación docente debe abarcar aspectos que tributen a una sociedad pacífica, democrática e incluyente, tales como:

- Formación en competencias ciudadanas, para aprender herramientas para su vida personal y para trabajar con los estudiantes.
- Prevención y manejo adecuado de la agresión.
- Manejo constructivo del conflicto.

- Estilos docentes democráticos: construcción colectiva de normas, manejo asertivo de la disciplina, justicia restaurativa, clima de aula e institucional.

Considerando lo anterior, Chaux y Ruiz (2005) definen competencias ciudadanas como “el conjunto de capacidades y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas -integradas- relacionadas con conocimientos básicos (contenidos, procedimientos, mecanismos) que orientan moral y políticamente nuestra acción ciudadana” (p. 32). Plantean que es necesario que las escuelas se constituyan en espacios desde los cuales se den las condiciones necesarias para el ejercicio de la ciudadanía y no sólo enseñar qué es la ciudadanía o qué es ser un buen ciudadano, todo esto en el marco del estudio de la constitución política:

Ejercer la ciudadanía en la escuela significa que sus actores, esto es, los estudiantes, padres de familia, directivos, docentes y trabajadores, participen activamente en la regulación de la vida social en el contexto escolar respetando y acatando el orden legal y normativo que cobija y orienta las interacciones en la escuela (nos referimos aquí a los Derechos Humanos, a la Constitución Nacional, pero también al Manual de convivencia y a las normas que se construyen en el aula y en la escuela). (Chaux y Ruiz, 2005, p.17).

En este orden de ideas, la formación ciudadana en la escuela depende del tipo de relación que los actores de la misma establecen con la norma; si el esquema empleado es autoritario puede ocurrir que se obedezcan las reglas y se sometan a ellas, pero no de manera voluntaria, asumiendo su responsabilidad moral y su finalidad. En esta circunstancia se sujetan a las normas por las consecuencias punitivas que puedan darse por no acatarlas, desarrollándose una relación externalista con la norma, que conduce a un control social, pero no hay desarrollo de la

autonomía, la cual surge solamente cuando se da lugar a la formación en competencias ciudadanas.

A su vez, las competencias ciudadanas básicas están conformadas por las cognitivas, emocionales y comunicativas, de las cuales en su conjunto se desprenden las integradoras. Las primeras hacen referencia a la capacidad para realizar diferentes procesos mentales que favorecen la ciudadanía, ayudando al individuo a ponerse mentalmente en el lugar del otro; las segundas a la capacidad de reconocer las emociones propias y las emociones de los demás, para responder a ellas de manera constructiva y las terceras a la capacidad del individuo para entrar en una realidad simbólica compartida que le permita actuar dentro de la sociedad, participar, enfrentar y solucionar problemas interpersonales. Por último, las competencias integradoras son más amplias, en la práctica reúnen y articulan todas las anteriores. Las competencias ciudadanas, se agrupan en tres ámbitos: Convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática, y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.

Chaux y Ruiz proponen algunos elementos para que las iniciativas pedagógicas en formación en competencias ciudadanas tengan éxito:

- Involucrar al mayor número posible de integrantes de cada uno de los estamentos de la comunidad educativa.
- Participación activa de directivos docentes, ya sea como líderes o vinculándose en la ejecución de propuestas.
- Dar un rol protagónico a los estudiantes en las iniciativas y valorar su participación, para que desarrollen sus capacidades.
- Desarrollar proyectos de investigación e innovación.

- Fortalecer el gobierno escolar y crear espacios colectivos de discusión, análisis y legitimación de formas de disciplina en la escuela, así como construcción colectiva del manual de convivencia.

En definitiva, tal como lo plantean Chaux y Ruiz (2005), el trabajo en conjunto en la formación de competencias ciudadanas es clave, para la generación de ambientes favorables de la convivencia escolar:

La formación de competencias ciudadanas implica el desarrollo de un sentido de responsabilidad moral a través del cual docentes y estudiantes ganen cada vez más en consistencia entre lo que acuerdan y lo que realizan, entre lo que consideran justo y lo que están dispuestos a hacer en consecuencia. De lo que se trata es de construir ambientes educativos donde tengan cabida los proyectos de vida de sus actores, donde se busque permanentemente mejorar la forma como nos relacionamos con los otros y se puedan construir auténticamente relaciones de confianza. (p.70)

En conclusión, en la medida en que se involucre a la mayor cantidad posible de estamentos de la comunidad educativa, se generarán mayores espacios de reflexión y participación, que conduzcan a una mejora continua de la convivencia escolar.

2.3. Marco conceptual

En este trabajo de investigación se tuvieron en cuenta las perspectivas de investigadores que abordan algunos conceptos sobre las variables objeto de estudio.

2.3.1. Competencias ciudadanas.

Teniendo en cuenta el concepto de ciudadanía que se encuentra como fundamento de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, (MEN 2006) se “parte de la premisa básica de

que es característica de los seres humanos vivir en sociedad” (p.149). Se hace indispensable, por lo tanto, formar en el desarrollo de competencias que le permitan al individuo, el manejo adecuado de las relaciones interpersonales, pues a veces surgen dificultades que afectan la convivencia. Acorde con esto, el MEN (2003) define competencias ciudadanas como “el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática” (p.8). De igual manera Chau y Ruiz, (2005), las definen como “un conjunto de capacidades, y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas -integradas- relacionadas con conocimientos básicos (contenidos, procedimientos, mecanismos) que orientan moral y políticamente nuestra acción ciudadana” (p. 32).

2.3.2 Convivencia escolar.

Con respecto a convivencia escolar, ésta se debe conceptualizar teniendo en cuenta la cultura de la institución educativa y el ámbito relacional de la misma; De esta manera, la convivencia escolar resume el ideal de la vida en común entre las personas que forman parte de la comunidad educativa, partiendo del deseo de vivir juntos de manera viable y deseable a pesar de la diversidad de orígenes (Mockus, 2002).

Es así como Fierro (2013) la define de la siguiente manera:

La convivencia escolar puede entenderse como un proceso interrelacional que prevé tanto una dimensión interpersonal como colectiva, ya que en ella confluyen la actuación de personas singulares y sus intercambios intersubjetivos, así como el conjunto de políticas y prácticas institucionalizadas que, de alguna manera, configuran y enmarcan dichos intercambios, en una cultura escolar y local determinadas que, a la vez, tienen su propia historicidad. (p. 9).

De igual modo, se busca la formación integral del individuo como miembro activo de la sociedad:

La convivencia escolar se puede entender como la acción de vivir en compañía de otras personas en el contexto escolar y de manera pacífica y armónica. Se refiere al conjunto de relaciones que ocurren entre las personas que hacen parte de la comunidad educativa, el cual debe enfocarse en el logro de los objetivos educativos y su desarrollo integral.

(MEN, 2013, p.25).

Considerando lo anterior, Chauz y Ruiz, (2005) definen la convivencia como la coexistencia con otras personas en un espacio común, de forma armónica y a pesar de las diferencias culturales, sociales, políticas, económicas, u otras que se presenten. Hablar de diferencias pone al conflicto como elemento esencial y natural en las relaciones humanas. En ese sentido, el conflicto dinamiza las relaciones entre las personas, posibilita los cambios sociales y es un elemento que, manejado adecuadamente, es fundamental para la estabilidad de la sociedad.

Para concluir, se debe tener en cuenta el concepto propuesto por Sandoval (2014):

Se entiende por convivencia la potencialidad que tienen las personas para vivir con otros, en un marco de respeto mutuo y de solidaridad recíproca. La convivencia escolar se genera en la interrelación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa de un establecimiento educacional que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socio afectivo e intelectual de los niños y jóvenes. (p.160).

2.4 Marco legal

Temas como la convivencia y la formación en competencias ciudadanas, han cobrado gran interés en los últimos tiempos; instituciones de carácter mundial como la UNESCO (2001), han

trabajado en esta materia para garantizar el acceso a una educación de calidad y a la formación integral de los seres humanos, con miras a la búsqueda de la paz mundial. Es así como Jacques Delors en su informe para la UNESCO titulado “la educación encierra un tesoro”(1996) presenta los cuatro pilares fundamentales que deben soportar una educación de calidad: aprender a conocer, es decir, desarrollo de las capacidades cognitivas; aprender a hacer, para poder influir y transformar sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar en todas las actividades de la vida humana y por último, aprender a ser, un proceso fundamental que encierra las dimensiones anteriores.

Nuestra Carta Magna en el artículo 67, consagra el derecho a la educación como un derecho y servicio público, que “... formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia...”. Así mismo la constitución nacional establece para los centros de estudios:

En todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la Instrucción Cívica. Así mismo se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana. El Estado divulgará la Constitución. (Constitución política colombiana, 1991. Art 41).

En ese mismo orden de ideas, la Ley General de Educación, define la educación como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, su dignidad, sus derechos y sus deberes” (Ley 115 de 1994. Art 1).

De igual modo, la Ley General de educación presenta los objetivos de la educación básica: “Propiciar el conocimiento y comprensión de la realidad nacional para consolidar los valores propios de la nacionalidad colombiana tales como la solidaridad, la tolerancia, la democracia, la

justicia, la convivencia social, la cooperación y la ayuda mutua” (Ley 115 de 1994. Art 20) y establece para el ciclo de primaria “La formación de los valores fundamentales para la convivencia en una sociedad democrática, participativa y pluralista” (Ley 115 de 1994. Art 21).

Por otro lado, en atención a las problemáticas que se viven en las escuelas, el Estado colombiano creó el Código de infancia y adolescencia, el cual en su artículo 42, numeral 12, establece como obligación especial en las instituciones educativas, “evitar cualquier conducta discriminatoria por razones de sexo, etnia, credo, condición socio-económica o cualquier otra que afecte el ejercicio de sus derechos”. De la misma manera, en el artículo 43, numeral 3, se busca como obligación ética fundamental de los establecimientos educativos, lo siguiente:

Establecer en sus reglamentos los mecanismos adecuados de carácter disuasivo, correctivo y reeducativo para impedir la agresión física o psicológica, los comportamientos de burla, desprecio y humillación hacia los niños, niñas y adolescentes con dificultades de aprendizaje, en el lenguaje o hacia niños o adolescentes con capacidades sobresalientes o especiales.

En relación con lo anterior, la Ley 1620 de marzo 15 de 2013, plantea como su principal objetivo:

Contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural, en concordancia con el mandato constitucional y la Ley General de Educación –Ley 115 de 1994– mediante la creación del sistema nacional de convivencia escolar y formación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar, que promueva y fortalezca la formación ciudadana y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los

estudiantes, de los niveles educativos de preescolar, básica y media y prevenga y mitigue la violencia escolar y el embarazo en la adolescencia. (Art. 1).

Por otro lado, también hay que considerar lo que ordena la Ley 1732 de 2014, en sus Artículos 1 y 2, por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país, como una asignatura independiente y de carácter obligatorio. En el párrafo 2 del artículo 1 de esta ley, se establece que la Cátedra de la Paz debe ser consolidada en un espacio de aprendizaje donde se dé lugar a “la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población”.

Tabla 1
Operacionalización de Variables

Objetivos de investigación	Variable de Investigación (definición nominal – nombre de la variable)	Variable de Investigación (definición conceptual)	Variable de Investigación (definición operacional)	Dimensiones asociadas a cada variable	Sub - dimensiones	Indicadores por dimensión y variables.	Unidad de Análisis	Técnica	Instrumento
<p>Objetivo General:</p> <p>Conocer las percepciones de los docentes sobre las competencias ciudadanas y su valor agregado, para la mejora de la convivencia escolar.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Analizar la visión del colectivo docente, sobre la presencia de los conflictos escolares. Describir la gestión de intervención del docente para el fortalecimiento de la convivencia escolar, desde la dinámica de las 	<p>Convivencia escolar</p>	<p>La convivencia escolar puede entenderse como un proceso interrelacional que prevé tanto una dimensión interpersonal como colectiva, ya que en ella confluyen la actuación de personas singulares y sus intercambios intersubjetivos, así como el conjunto de políticas y prácticas institucionalizadas que, de alguna manera, configuran y enmarcan dichos intercambios, en una cultura escolar y local determinadas que, a la vez, tienen su propia historicidad. (Fierro, M.C. 2013 p. 9)</p>	<p>Se entiende por convivencia la potencialidad que tienen las personas para vivir con otros, en un marco de respeto mutuo y de solidaridad recíproca. La convivencia escolar se genera en la interrelación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa de un establecimiento educacional que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socio - afectivo e intelectual de los niños y jóvenes. (Sandoval (2014, p.160)</p>	<p>Dimensión sociológica</p> <p>Dimensión pedagógica</p>	<p>Relaciones interpersonales</p> <p>Proceso de enseñanza – aprendizaje</p> <p>Estrategia de mediación pedagógica</p>	<p>Clima De Aula: clima convivencial de clase</p> <p>Agresiones Presenciales</p> <p>Agresiones Psicológicas</p> <p>Agresiones Virtuales</p> <p>Gestión Convivencial Docente</p> <p>Implicaciones Docentes</p>	<p>Docentes</p>	<p>Encuesta</p>	<p>Cuestionario</p> <p>Ítem 1</p> <p>Ítem 2</p> <p>Ítem 3</p> <p>Ítem 4</p> <p>Ítem 30</p> <p>Ítem 31</p> <p>Ítem 32</p> <p>Ítem 33</p> <p>Ítem 34</p> <p>Ítem 35</p> <p>Ítem 36</p> <p>Ítem 37</p> <p>Ítem 38</p> <p>Ítem 39</p> <p>Ítem 40</p> <p>Ítem 41</p> <p>Ítem 42</p> <p>Ítem 43</p> <p>Ítem 44</p> <p>Ítem 45</p> <p>Ítem 46</p> <p>Ítem 47</p> <p>Ítem 48</p> <p>Ítem 49</p> <p>Ítem 50</p> <p>Ítem 51</p> <p>Ítem 52</p> <p>Ítem 53</p>

competencias ciudadanas.								Ítem 54 Ítem 55 Ítem 56 Ítem 57 Ítem 58
<ul style="list-style-type: none"> Analizar la incidencia del desarrollo de las competencias ciudadanas sobre la toma de decisiones y el manejo de conflictos escolares. 			Dimensión psicológica cognitiva	Causas de violencia escolar	Clima Escolar: Problemas convivenciales en la Institución.			Ítem 5 Ítem 6 Ítem 7 Ítem 8 Ítem 9 Ítem 10 Ítem 11 Ítem 12 Ítem 13
					Origen de la Problemática			Ítem 18 Ítem 19 Ítem 20 Ítem 21 Ítem 22 Ítem 23 Ítem 24 Ítem 25 Ítem 26 Ítem 27 Ítem 28 Ítem 29
Variable de Investigación (definición nominal – nombre de la variable)	Variable de Investigación (definición conceptual)	Variable de Investigación (definición operacional)	Dimensiones asociadas a cada variable	Sub - dimensiones	Indicadores por dimensión y variables.	Unidad de Análisis	Técnica	Instrumento
Competencias ciudadanas	Las competencias ciudadanas, son el conjunto de capacidades y habilidades cognitivas,	Son el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas	Competencias cognitivas	Convivencia y paz	Agresiones Presenciales	Estudiantes	Encuesta	Cuestionario Ítem 30 Ítem 31 Ítem 32 Ítem 33 Ítem 34

	emocionales y comunicativas -integradas- relacionadas con conocimientos básicos (contenidos, procedimientos, mecanismos) que orientan moral y políticamente nuestra acción ciudadana. (Ruiz & Chau, 2005 p. 32)	que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática. (Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas MEN, 2003 p. 8)		Ítem 35
			Agresiones Psicológicas	Ítem 36 Ítem 37 Ítem 38 Ítem 39 Ítem 40 Ítem 41
			Agresiones Virtuales	Ítem 42 Ítem 43 Ítem 44 Ítem 45 Ítem 46
			Gestión Convivencial Docente	Ítem 47 Ítem 48 Ítem 49 Ítem 50
			Implicaciones docentes	Ítem 51 Ítem 52 Ítem 53 Ítem 54 Ítem 55 Ítem 56 Ítem 57 Ítem 58
Competencias comunicativas	Participación y responsabilidad democrática	Gestión para la mejora: Participación de la comunidad en la prevención y manejo de conflictos escolares.		Ítem 14 Ítem 15 Ítem 16 Ítem 17
Competencias emocionales	Pluralidad, identidad y	Reconocimiento de sentimientos.		Ítem 1 Ítem 2

	valoración de la diferencia	Percepción sobre la discriminación en el colegio.	Ítem 5 Ítem 6 Ítem 7 Ítem 8 Ítem 9 Ítem 10
--	--------------------------------	---	---

Fuente: Elaboración propia.

Capítulo III. Marco metodológico

Este capítulo es una descripción clara y precisa de la manera como se realizó la investigación, en él se encuentra la explicación y fundamentación del paradigma, enfoque, métodos y procedimientos utilizados para la recolección, sistematización y análisis de los datos recogidos en este proceso investigativo.

Cabe aclarar que esta investigación inició en agosto de 2019, con la intención de ser aplicada en dos grupos de estudiantes de 5° con un diseño cuasiexperimental, aplicando un pre-test, talleres de intervención en uno de los grupos y un pos-test para posteriormente, comparar resultados. Esto no fue posible, debido a la pandemia del COVID -19, que surgió en diciembre de ese año y que en marzo del 2020 obligó a un confinamiento nacional que no permitía tener un contacto directo con los estudiantes. Por lo tanto, fue necesario en julio del 2020, hacer un redireccionamiento total del proyecto, al cambiar la población objeto de estudio de estudiantes a docentes.

3.1. Enfoque, paradigma, diseño y alcance de la investigación

La gestación del diseño del estudio representa el punto donde se conectan las etapas conceptuales del proceso de investigación como el planteamiento del problema, el desarrollo de la perspectiva teórica y las hipótesis con las fases subsecuentes cuyo carácter es más operativo. (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 126)

El presente estudio parte de una idea que se va desarrollando y de la cual se derivan objetos y preguntas de investigación, se revisa la literatura y se construye una perspectiva teórica; es por lo tanto un estudio con enfoque de tipo cuantitativo

porque “utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin de establecer pautas de comportamiento y probar teorías”. (Hernández et. al., 2014, p. 4) en el desarrollo de la investigación se busca dar respuesta a la pregunta problema acerca de cuáles son las percepciones de los docentes sobre las competencias ciudadanas y su valor agregado en el fortalecimiento de la convivencia escolar. Utiliza la medición numérica, el conteo y la estadística para establecer con precisión los patrones de comportamiento de la población objeto de estudio.

En este contexto, es necesario tener en cuenta un paradigma de investigación, como instancia epistemológica, el cual, según González, (como se citó en Kuhn, 2005, p. 24) se utiliza para referirse a "realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica". Dicho lo anterior, se perciben los paradigmas como manifestaciones observables del enfoque epistemológico que sustentan el trabajo investigativo, permitiendo de la misma manera reunir un conjunto de investigadores bajo una visión compartida del mundo, empleando teorías y procedimientos o marcos de trabajo.

Bajo estos preceptos, el paradigma guía de este estudio es inductivo, conocido también como probabilista, positivista, neopositivista, atomista lógico, etc., en el que según Padrón (2001) los patrones de regularidad, explican las interdependencias entre clases distintas de eventos fácticos, es decir, los sucesos del mundo (tanto materiales como humanos) obedecen a ciertos patrones cuya frecuencia puede ser establecida gracias a la observación de sus repeticiones, lo cual a su vez permitirá

inferencias probabilísticas de sus comportamientos futuros; en consecuencia, el conocimiento, es entonces un acto de descubrimiento de patrones de comportamiento de la realidad.

En esta investigación, por lo tanto, aplica el paradigma inductivo, porque radica en el registro de las percepciones de los docentes sobre la incidencia de las competencias ciudadanas en el fortalecimiento de la convivencia escolar.

El diseño de esta investigación es no experimental, transeccional o transversal, de alcance descriptivo, en el cual se observan los fenómenos en su ambiente natural para analizarlos. Hernández, et. al (2014), como se citó en The SAGE Glossary of the Social and Behavioral Sciences, sostienen que este tipo de investigación:

Podría definirse como la que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Es decir, se trata de estudios en los que no hacemos variar en forma intencional las variables independientes para ver su efecto sobre otras variables... en un estudio no experimental no se genera ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente en la investigación por quien la realiza. En la investigación no experimental las variables independientes ocurren y no es posible manipularlas, no se tiene control directo sobre dichas variables ni se puede influir en ellas, porque ya sucedieron, al igual que sus efectos. (p.152)

Con respecto a lo anterior, la investigación se desarrolló teniendo en cuenta las variables Convivencia escolar y Competencias ciudadanas, con las cuales se busca

conocer las percepciones de los docentes sobre estas últimas y su valor agregado en el fortalecimiento de la Convivencia escolar.

En relación con este punto, Hernández, et. al (2014), como se citó en Liu (2008) y Tucker (2004) sostienen que “los diseños de investigación transeccional o transversal recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único” (p. 154). Por lo tanto, en esta investigación se busca de esta manera, analizar la incidencia de las variables arriba mencionadas y su interrelación en un determinado momento.

Al mismo tiempo, los diseños transeccionales descriptivos tienen como objetivo indagar la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población. El procedimiento consiste en ubicar en una o diversas variables a un grupo de personas u otros seres vivos, objetos, situaciones, contextos, fenómenos, comunidades, etc., y proporcionar su descripción. Son, por tanto, estudios puramente descriptivos y cuando establecen hipótesis, éstas son también descriptivas. (Hernández, et al., 2014, p. 155).

3.2. Población y muestra

Según Morles (2011) “la población o universo se refiere al conjunto para el cual serán válidas las conclusiones que se obtengan; a los elementos o unidades (personas, instituciones, o cosas) a los cuales se refiere la investigación” (p. 140).

En relación con este punto, se procede a continuación a describir el número y características más relevantes de los sujetos que la conforman. La población objeto de estudio estuvo conformada por 35 docentes, 2 directivos docentes, 1 docente orientador y 1 docente de apoyo, pertenecientes a la Institución Educativa Técnica

Microempresarial de Soledad (INTEMISOL), de carácter oficial y ubicada en el departamento del Atlántico, Colombia. Esta población se desempeña en los niveles de preescolar, educación básica primaria, educación básica secundaria y educación media.

Atendiendo al concepto de muestra como “subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectarán datos, y que tiene que definirse y delimitarse de antemano con precisión, además de que debe ser representativo de la población” (Hernández, et. al, 2014, p.173), y de Morles (2011), quien afirma que “de la población es conveniente, por razones prácticas, extraer muestras o partes representativas del universo. (p. 141), en este estudio se trabajó con una muestra de 30 docentes, incluyendo 1 docente orientador, basados en el criterio de querer participar en el proceso de investigación.

3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.

Solano y Vergara (2019), afirman que “Las técnicas de recolección de datos son las distintas formas o maneras de obtener la información. Por ejemplo; la observación directa, la encuesta (entrevista o cuestionario), el análisis documental, análisis de contenido, entre otras” (p. 61).

En este orden de ideas, López-Roldán y Fachelli (2015) sostienen que, en la investigación social, la encuesta se considera en primera instancia como una técnica de recogida de datos a través de la interrogación de los sujetos cuya finalidad es la de obtener de manera sistemática medidas sobre los conceptos que se derivan de una problemática de investigación previamente construida. La recogida de

los datos se realiza a través de un cuestionario, instrumento de recogida de los datos (de medición) y la forma protocolaria de realizar las preguntas (cuadro de registro) que se administra a la población o una muestra extensa de ella mediante una entrevista donde es característico el anonimato del sujeto. (p. 8).

Teniendo en cuenta la naturaleza y diseño de la investigación, se empleó la técnica de la encuesta cuyo instrumento de recolección de datos fue un cuestionario cerrado. Hernández, et. al, (como se citó en Chasteauneuf y Brace, 2014, p. 217), consideran que el cuestionario es un conjunto de preguntas respecto de una o más variables que se van a medir y debe ser congruente con el planteamiento del problema e hipótesis. En lo que se refiere al cuestionario empleado, se desarrolló teniendo en cuenta la escala de Likert, definida como un “conjunto de ítems que se presentan en forma de afirmaciones para medir la reacción del sujeto en tres, cinco o siete categorías” (Hernández, et al., 2014, p.238).

3.4 Validez y confiabilidad del instrumento

“La validez, en términos generales, se refiere al grado en que un instrumento mide realmente la variable que pretende medir” (Hernández, et al., p. 200). De igual modo, Martínez y March, (2015), sostienen que:

Para que el proceso de investigación muestre la validez y confiabilidad, este debe brindar seguridad sobre hallazgos reales y convincentes, así como conclusiones que puedan referenciar decisiones e indagaciones subsiguientes, requiriendo de un marco epistémico, ontológico y metodológico consistente y vinculado a su

abordaje de acuerdo al tipo, diseño y modalidad de la investigación.
(p. 123).

Para efectos de recolectar la información requerida de manera confiable, en este estudio de investigación de tipo cuantitativa que requiere de validez de contenido, criterio o constructo, se aplicó un instrumento debidamente validado por juicio de experto. Para lograrlo, se evaluó la validez del cuestionario a través de la técnica del juicio de tres expertos en el área de investigación, quienes evaluaron la coherencia existente entre los indicadores y las variables que se pretenden medir, así como el estilo de redacción y ortografía (ver anexos).

Por otro lado, si se tiene en cuenta que “la confiabilidad se refiere a la consistencia o estabilidad de una medida” (Quero, 2010, p. 48) esta es por lo tanto la ausencia relativa de errores de medición en un determinado instrumento (como se citó en Kerlinger y Lee, 2010 p. 248). En este orden de ideas, “mientras la validez se refiere a que se mide lo que se desea medir, la confiabilidad se refiere a la exactitud con que un instrumento de medida mide lo que mide” (como se citó en Magnusson, 2010, p.248). En este punto, se afirma que la confiabilidad de un instrumento puede ser medida o estimada con diversos coeficientes de correlación; “En el caso específico del coeficiente de confiabilidad vinculado a la homogeneidad o consistencia interna, se dispone del coeficiente (alpha), propuesto por Lee J. Cronbach (1916-2001) en el año 1951” (Quero, 2010, p. 249).

Hay diversos procedimientos para calcular la confiabilidad de un instrumento de medición. Todos utilizan procedimientos y fórmulas que producen coeficientes de fiabilidad. La mayoría oscila entre cero

y uno, donde un coeficiente de cero significa nula confiabilidad y uno representa un máximo de confiabilidad (fiabilidad total, perfecta).

Cuanto más se acerque el coeficiente a cero, mayor error habrá en la medición. (Hernández, et al., 2014, p. 207).

La confiabilidad del instrumento fue evaluada mediante Alfa de Cronbach, que es según Quero (2010), como se citó en Cohen y Swerdlik, (2001) “el estadígrafo que ha recibido mayor aceptación hasta la fecha” (p. 250) y que generalmente es usado para evaluar la confiabilidad de un instrumento con una escala de estimación Likert tipo descriptiva. Según (Ruiz 2002), los valores de Alfa iguales o mayores a 0.61 se consideran altos o aceptables, mayores a 0.81 son muy altos, es decir, excelentes. En este caso el alpha del estudio realizado es de 0.893 reflejando un excelente valor obtenido en la confiabilidad de la escala.

Tabla 2

Magnitud del coeficiente Alfa de Cronbach.

RANGOS	MAGNITUD
0,81 a 1,00	Muy Alta
0,61 a 0,80	Alta
0,41 a 0,60	Moderada
0,21 a 0,40	Baja
0,01 a 0,20	Muy Baja

Fuente: Ruiz (2002).

Tabla 3

Estadísticas de fiabilidad del instrumento

Verificación	
Estadísticas de fiabilidad	
α (Alfa de Cronbach)	K (número de ítems) No. de elementos
0.893	58

Fuente: Elaboración Propia (2021)

Capítulo IV. Análisis de resultados

4.1. Hallazgos

En este capítulo, se dan a conocer los resultados obtenidos en la investigación, a partir del instrumento utilizado, así como su relación con los fundamentos teóricos. Este apartado tiene como finalidad el análisis e interpretación de los resultados, en armonía con los objetivos trazados y la pregunta problema.

En la construcción del instrumento, se tomó como referencia la investigación realizada por Susana Lázaro-Visa y Andrés A. Fernández - Fuertes, (2017) titulada: Clima escolar, conflicto y gestión de la convivencia, el documento de Victoria Eugenia Gutiérrez Marfileño (2007), titulado: Batería de Instrumentos para la Evaluación del Clima Escolar en Escuelas Primarias, y la cartilla de Estándares de Competencias Ciudadanas del año 2004, que sirvió como insumo para analizar las percepciones de los docentes respecto al uso de las competencias ciudadanas, en el mejoramiento de la convivencia escolar; se procedió entonces, a organizar un cuestionario atendiendo a las variables de investigación: Convivencia Escolar y Competencias Ciudadanas, reflejadas en el cuadro de Operacionalización de Variables, el cual contiene las definiciones conceptual y operacional. Posteriormente el instrumento fue validado por expertos, quienes sugirieron redireccionar la redacción de algunas preguntas con respecto al objetivo de la investigación, teniendo en cuenta la correspondencia con el contexto teórico de las variables, y la pertinencia con las mismas. Con relación a la confiabilidad del instrumento se trabajó con el alfa de Cronbach, arrojando un porcentaje de 0.893, lo que evidencia que el instrumento

es fiable. A continuación, se muestran los resultados a partir las diferentes opiniones contenidas en el instrumento aplicado a la población de estudio.

En primera instancia, se analizan los resultados de la caracterización de la población objeto de estudio y posteriormente, los ítems relacionados con las dimensiones investigadas: Clima de aula, Clima escolar, Gestión para la mejora, origen de la problemática, Agresiones presenciales, Agresiones psicológicas, Agresiones virtuales, Agresiones psicológicas, Gestión convivencial docente, Implicaciones docentes.

Con el procedimiento empleado, se dio respuesta al interrogante central formulado: ¿Cuáles son las percepciones de los docentes sobre las competencias ciudadanas, y su valor agregado en el fortalecimiento de la Convivencia escolar? y así mismo se dio alcance a los objetivos específicos propuestos en la investigación.

En cuanto a la caracterización de la población objeto de estudio, se hallaron los siguientes resultados:

Tabla 4

Género

Indicadores	Alternativas de respuesta	%	Frecuencia
Genero	Femenino	0,7	21
	Masculino	0,3	9
	Total	1	30

Fuente: Elaboración Propia (2021)



Figura 10. Género. Fuente: Elaboración Propia (2021)

Como se puede apreciar en la gráfica, la población objeto de estudio es mayoritariamente femenina (70%), mientras que sólo un 30% corresponde al género masculino.

Tabla 5

Nivel de formación

Indicadores	Alternativas de respuesta	%	Frecuencia
Nivel de formación	Maestría	0,30	9
	Especialización	0,27	8
	Licenciado/profesional	0,43	13
		1	30

Fuente: Elaboración Propia (2021)

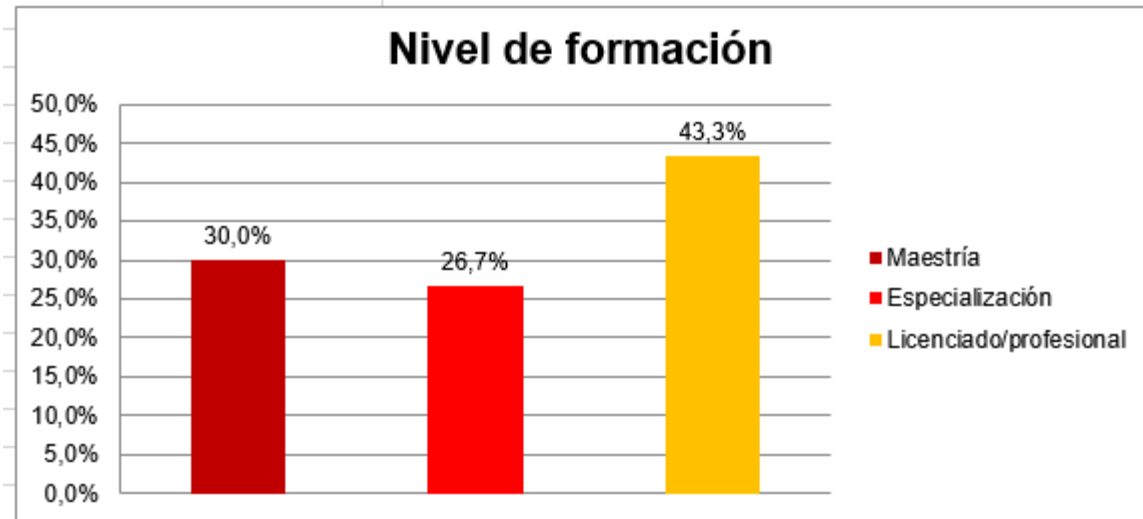


Figura 11. Nivel de formación. Fuente: Elaboración Propia (2021)

En cuanto al nivel de formación de los docentes, se observa que un 43,3 % es Licenciado profesional en la carrera docente, ante un 30% que manifiesta tener estudios de Maestría y un 26,7%, que tiene Especialización. Esto permite inferir que los docentes de la institución, tienen en su mayoría (56,7%) estudios de posgrado que evidencian su preparación y que les permiten adoptar una posición más crítica y analítica de los procesos educativos.

Tabla 6

Nivel educativo en el que labora

Indicadores	Alternativas de respuesta	%	Frecuencia
Nivel educativo en el que labora	Preescolar	0,10	3
	Básica primaria	0,33	10
	Básica secundaria y media	0,57	17
		1,00	30

Fuente: Elaboración Propia (2021)

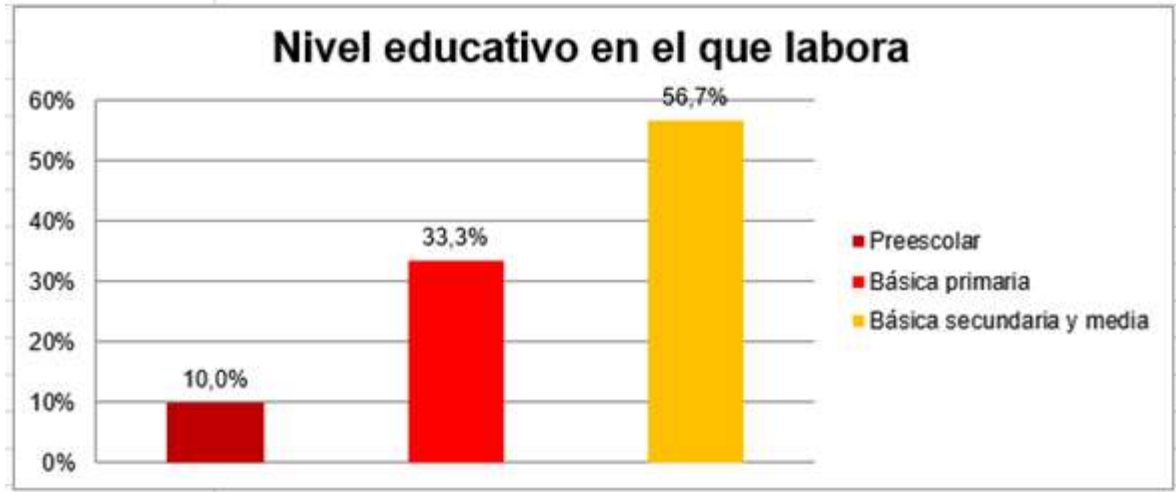


Figura 12. Nivel educativo en el que labora. Fuente: Elaboración Propia (2021)

En lo referente al nivel educativo en el que laboran los docentes de la muestra, se observa que un 56,7% lo hacen en la Básica secundaria y media, mientras que un 33,3% lo hacen en Básica primaria y un 10% en Preescolar.

Tabla 7

Decreto de nombramiento.

Indicadores	Alternativas de respuesta	%	Frecuencia
Decreto de nombramiento	Decreto 1278/2002	0,77	23
	Decreto 2277/1979	0,23	7
		1,00	30

Fuente: Elaboración Propia (2021)

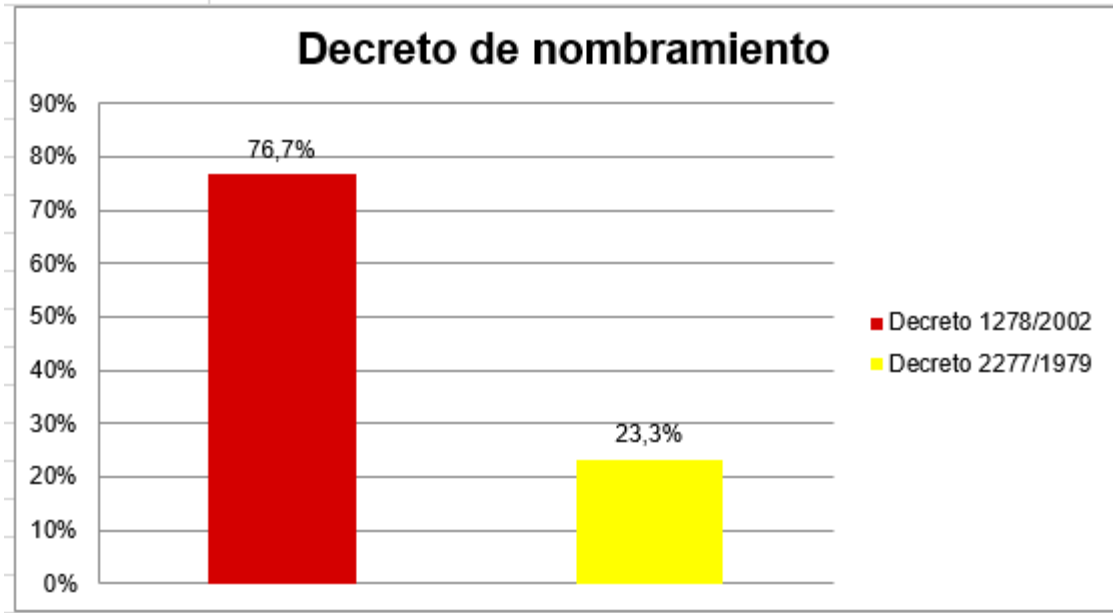


Figura 13. Decreto de nombramiento Fuente: Elaboración Propia (2021)

En lo que respecta al Decreto de nombramiento, se puede observar que la población estudiada pertenece en un 76,7% al Decreto 1278 de 2002, mientras que un 23,3% pertenece al Decreto 2277 de 1979.

Tabla 8*Área de formación en que labora.*

Indicadores	Alternativas de respuesta	%	Frecuencia
Área de formación en que labora	Artística	0,03	1
	Ciencias naturales	0,07	2
	Ciencias sociales	0,07	2
	Educación física	0,03	1
	Ética y religión	0,03	1
	Humanidades	0,13	4
	Humanidades, ciencias sociales, inglés, educación física, artística, ética	0,03	1
	Humanidades, inglés	0,07	2
	Inglés	0,03	1
	Matemáticas	0,17	5
	Matemáticas, ciencias naturales	0,03	1
	Matemáticas, humanidades, ciencias naturales, ciencias sociales	0,07	2
	Matemáticas, humanidades, ciencias naturales, ciencias sociales, inglés	0,13	4
	Matemáticas, humanidades, ciencias naturales, ciencias sociales, inglés, religión, informática	0,03	1
	Orientación escolar	0,03	1
	Tecnología e informática	0,03	1
		1,00	30

Fuente: Elaboración Propia (2021)

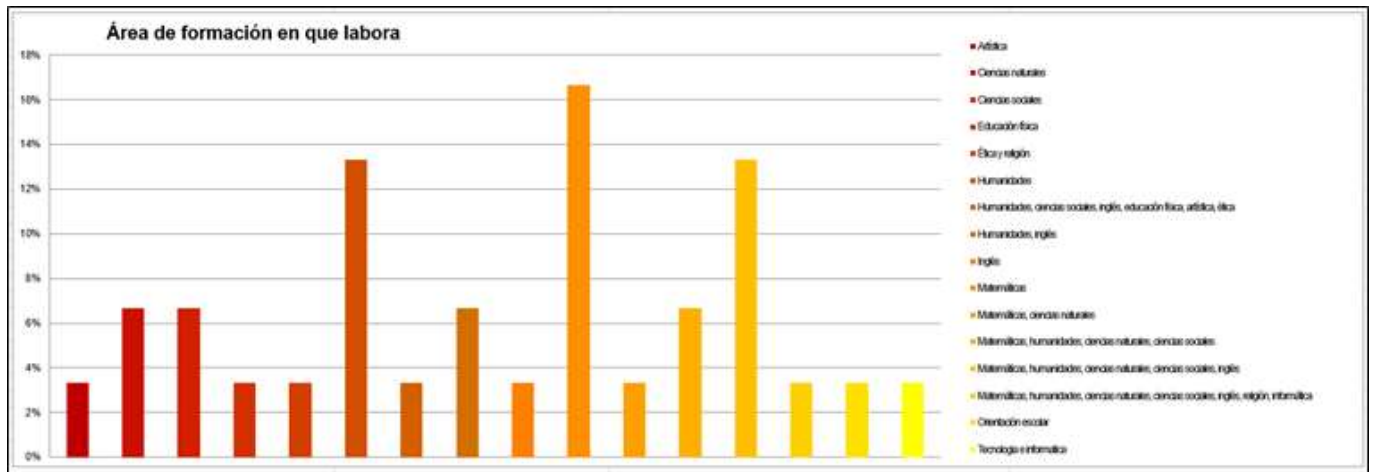


Figura 14. Área de formación en la que labora. Fuente: Elaboración Propia

En lo referente al Área de formación en la que laboran los docentes de la población objeto de estudio, se observan mayores porcentajes en las áreas de Matemáticas (17%) y Humanidades 13%, alcanzando un 30% de éstos. Otras áreas como Naturales, Sociales, Humanidades e inglés, entre otras, manejan un 7% cada una, alcanzando un 28% mientras que las áreas restantes (42%) debido a la organización institucional, corresponden a los docentes que laboran en primaria, quienes tienen a su cargo varias áreas.

Posteriormente se analizaron los ítems del cuestionario relacionados con la temática de la investigación.

Tal como está consignado en la operación de variables, la dimensión relativa al Clima de Aula, se despliega en cuatro (4) reactivos con una escala de 1 a 5 y una frecuencia, tal como se ilustra a continuación:

Tabla 9*Dimensión: Clima de aula*

Indicadores	Alternativas de respuesta	%	Frecuencia
Tiene una relación positiva con sus estudiantes	Siempre	0,633	19
	Casi siempre	0,367	11
	Algunas veces	0,000	0
	Casi nunca	0,000	0
	Nunca	0,000	0
			1,00
Tiene una relación positiva con las familias de sus estudiantes	Siempre	0,400	12
	Casi siempre	0,567	17
	Algunas veces	0,033	1
	Casi nunca	0,000	0
	Nunca	0,000	0
			1,00
El estudiantado participa activamente en clases	Siempre	0,233	7
	Casi siempre	0,500	15
	Algunas veces	0,267	8
	Casi nunca	0,000	0
	Nunca	0,000	0
			1,00
Las condiciones físicas del aula de clases promueven la sana convivencia	Siempre	0,067	2
	Casi siempre	0,433	13
	Algunas veces	0,500	15
	Casi nunca	0,000	0
	Nunca	0,000	0
			1,00

Fuente: Elaboración Propia (2021)

Cabe señalar que los reactivos de esta dimensión indagan sobre la calidad de las relaciones interpersonales entre los docentes, estudiantes y sus familias, y al mismo

tiempo se conciben dentro de las competencias ciudadanas a las emocionales. De allí entonces que una mirada sobre los hallazgos en torno al primer ítem, pueda representarse de la siguiente forma:

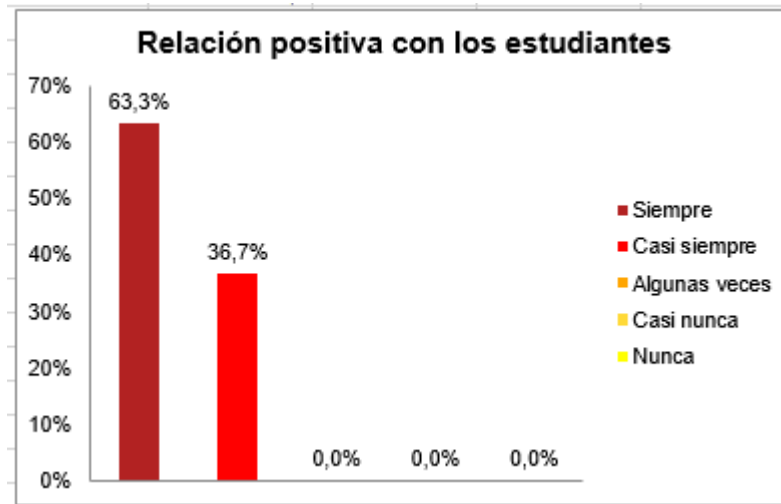


Figura 15. ¿Tiene una relación positiva con sus estudiantes? Fuente: Elaboración Propia (2021)

Aplicado el instrumento y luego del levantamiento de resultados, se logra conocer la percepción del docente frente a la interacción de éste para con el estudiantado. De allí entonces que el 63.3% señale que efectivamente Siempre tiene una relación positiva con sus estudiantes, mientras que el 36.7% se ubica en Casi siempre. El dato permite hacer una inferencia en cuanto a lo vital que resulta el proceso de interacción no sólo relacionado con el abordaje del conocimiento, sino el sentido de la interacción entre sujetos en un escenario especial como es el aula de clases. De todos modos, es la posibilidad para dar cuenta sobre los procesos que en un momento presentan fisuras en la relación docentes-estudiantes.

Seguidamente en el ítem 2 de la misma dimensión (Clima de aula), el cual indaga sobre el grado y tipo de relación que establece el docente con las familias de cada uno de sus estudiantes:

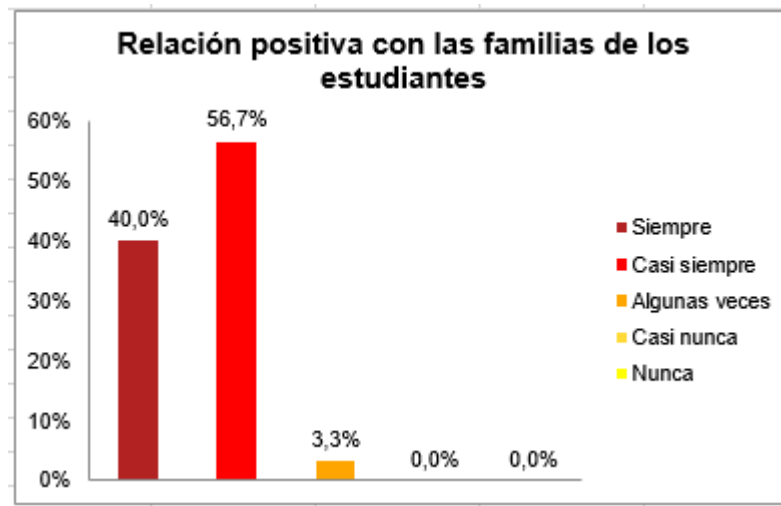


Figura 16. ¿Tiene una relación positiva con las familias de sus estudiantes?

Fuente: Elaboración Propia (2021)

De esta consideración se desprende que el 40% dice tener Siempre un tipo de relación positiva con los padres de familia. En ese orden de ideas, un 56.7%, cataloga el hecho en un estado de Casi Siempre, mientras que un 3,3% considera que dicha relación e interacción positiva entre familias y docente, solo se alcanza Algunas Veces. Si bien la tendencia en las relaciones está en el orden de Siempre y Casi Siempre, ello supone una vinculación significativa de las familias con respecto al cuerpo de docentes que direcciona el proceso de crecimiento educativo de sus hijos.

Por otro lado, el ítem tres (3) hace apología a la participación activa del estudiante en los procesos formativos que a nivel de aula puedan desarrollarse:

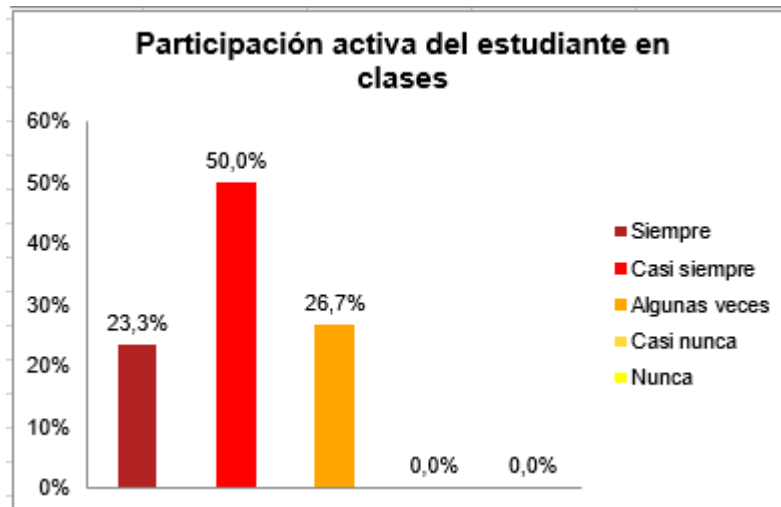


Figura 17¿El estudiantado participa activamente en clases?. Fuente: Elaboración Propia (2021)

Sin duda, unas de las maneras para evidenciar el clima de aula, son cada una de esas situaciones donde la participación del estudiante entraña no solamente el discernir, sino también interpelar, llegar a consensos, a disensos, a procesos colaborativos, a generar juicios, entre otros, que de una u otra manera pueden visibilizar a cada uno de los actores. Así mismo, los docentes señalan que la participación de los estudiantes en clases, está en orden de un 50%; señalando que efectivamente los estudiantes Casi siempre participan en clases; entre tanto, un 26,7% señala que los mismos si bien lo hacen, sólo Algunas veces. A renglón seguido se observa que un 23.3% considera que Siempre participan en clases. Si bien los datos de Siempre y Casi siempre son representativos (73.3%), no menos cierto es el dato de Algunas veces. Ello podría suponer la existencia de un tipo de factor que está limitando el poner en escena desde el conocimiento y las diferencias,

el derecho a la participación en el aula con las implicaciones en aspectos formativos que amerita.

En el Ítem 4, de la dimensión en referencia como Clima de Aula, se aborda un aspecto relacionado con las condiciones físicas del aula de clases y la relación de éstas para promover la sana convivencia:

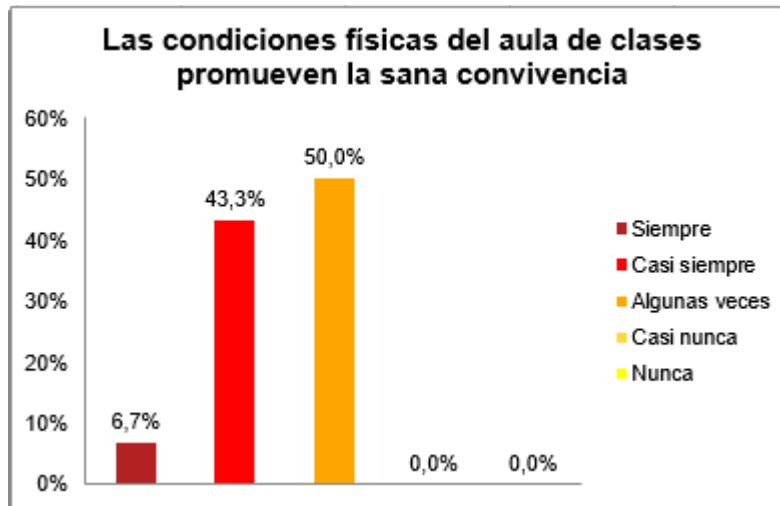


Figura 18; Las condiciones físicas del aula de clases promueven la sana convivencia?. Fuente:

Elaboración Propia (2021).

Sin pretender llegar a determinismos, el 50% de los docentes consultados señalan que Algunas veces las condiciones físicas institucionales inciden en los procesos relacionados con la convivencia. Mientras que un 43.3% señala que Casi Siempre, el hecho de las condiciones físicas tiene una relación directa con los procesos convivenciales. Otro número de docentes si bien reducido, no menos importante, habrá de señalar Siempre y ello representa el 6.7% de la población consultada. De ello se desprende sin duda alguna la relación directa entre condiciones físicas institucionales y procesos convivenciales. La referencia indica que, en la institución

focalizada, este es un factor asociado a los procesos convivenciales. Si bien la dimensión de intervención y mitigación es compleja, no menos cierto es que desde una gestión de aula, es posible la generación de otro tipo de contexto físico que tribute a la dignificación humana al recibir un servicio de formación.

En síntesis, se puede inferir de esta primera dimensión alusiva al Clima de Aula, que ésta se constituye en un dispositivo que posibilita y potencia cada uno de los procesos formativos que se desarrollan en el aula, tributando entonces a relaciones positivas de interacción y emocionalidad, no sólo para el estudiantado sino también para las familias que han depositado su confianza en el grupo de profesionales que allí trabajan. En ese orden de ideas, la intervención para capturar las percepciones de los docentes, confirman que para la educación o formación de cualquier sujeto, la vinculación de la escuela, la familia e incluso la misma estructura física del inmueble, influyen de manera decisiva para la creación de climas de aula positivos; por ello, a mayor impacto de interacción entre docentes, familias, estudiantes e incluso comunidad, también será mayor el impacto educativo y en particular, mejores las condiciones que generen una buena convivencia.

En lo concerniente a la dimensión de Clima Escolar, se encuentran nueve (9) reactivos con la misma escala descrita en la dimensión anterior, tal como puede observarse a continuación:

Tabla 10

Dimensión: Clima escolar

Indicadores	Alternativas de respuesta	%	Frecuencia
Se presenta discriminación entre estudiantes por su aspecto físico	Siempre	0,067	2
	Casi siempre	0,033	1

	Algunas veces	0,467	14
	Casi nunca	0,300	9
	Nunca	0,133	4
		1,00	30
Se presenta discriminación entre estudiantes por su color de piel	Siempre	0,067	2
	Casi siempre	0,033	1
	Algunas veces	0,467	14
	Casi nunca	0,300	9
	Nunca	0,133	4
		1,000	30
Se presenta discriminación entre estudiantes por parecer muy inteligentes	Siempre	0,033	1
	Casi siempre	0,033	1
	Algunas veces	0,433	13
	Casi nunca	0,333	10
	Nunca	0,167	5
		1,000	30
Se presenta discriminación entre estudiantes por tener algún tipo de discapacidad	Siempre	0,033	1
	Casi siempre	0,000	0
	Algunas veces	0,367	11
	Casi nunca	0,367	11
	Nunca	0,233	7
		1,000	30
Se presenta discriminación entre estudiantes por condiciones socioeconómicas	Siempre	0,000	0
	Casi siempre	0,067	2
	Algunas veces	0,167	5
	Casi nunca	0,467	14
	Nunca	0,300	9
		1,000	30
	Siempre	0,000	0
	Casi siempre	0,000	0

Se presenta discriminación entre estudiantes por venir de otra ciudad u otro país	Algunas veces	0,400	12
	Casi nunca	0,400	12
	Nunca	0,200	6
		1,000	30
En la Institución hay un incremento de la conflictividad	Siempre	0,033	1
	Casi siempre	0,033	1
	Algunas veces	0,400	12
	Casi nunca	0,467	14
	Nunca	0,067	2
			30
En la Institución hay un incremento del Bullying	Siempre	0,000	0
	Casi siempre	0,133	4
	Algunas veces	0,500	15
	Casi nunca	0,267	8
	Nunca	0,100	3
		1,000	30
En la Institución hay un incremento del ciberbullying	Siempre	0,000	0
	Casi siempre	0,067	2
	Algunas veces	0,267	8
	Casi nunca	0,367	11
	Nunca	0,300	9
		1,000	30

Fuente: elaboración propia.

Cabe señalar que los reactivos de esta dimensión indagan sobre algunos problemas convivenciales escolares y al mismo tiempo se asimilan dentro de las competencias ciudadanas a las emocionales, en el marco de la pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. Una mirada sobre los hallazgos encontrados en el ítem 5, permiten representarlos de la siguiente manera:

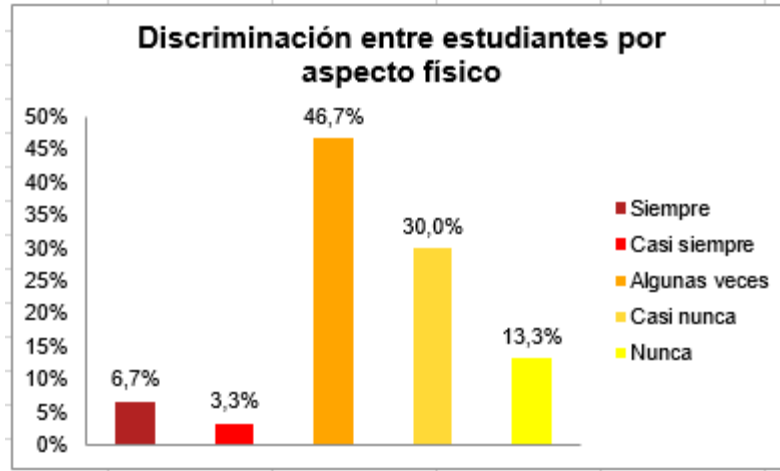


Figura 19. ¿Se presenta discriminación entre estudiantes por su aspecto físico?

Fuente: elaboración propia.

De este aspecto se puede conocer que el 46% de los docentes consultados afirma que Algunas veces se han presentado formas de discriminación entre estudiantes asociadas a su aspecto físico, el 30% considera que Casi nunca, el 13% afirma que Nunca, el 6,7% que Siempre y finalmente el 3,3% respondió que Casi siempre. De lo anterior podemos inferir que más de la mitad de la población está de acuerdo en que en la Institución educativa se evidencian formas de discriminación por el aspecto físico de las personas, que de alguna manera pueden constituirse en foco de problemas convivenciales.

En este orden de ideas, en el ítem 6, que hace referencia a la presencia de discriminación entre estudiantes por su color de piel, los resultados nos muestran:

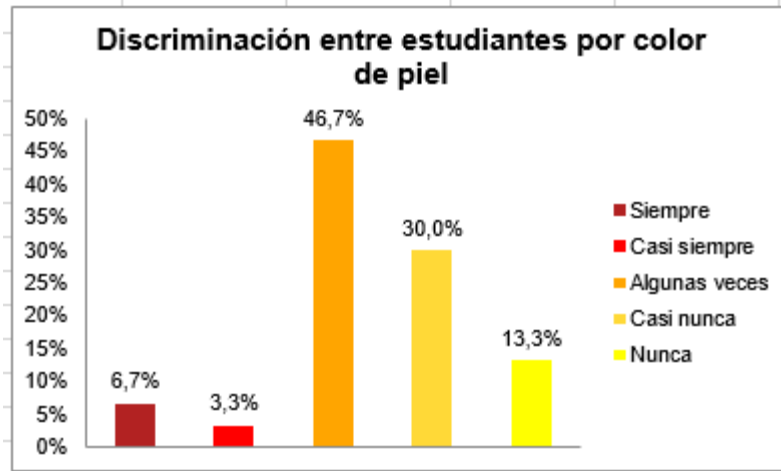


Figura 20. ¿Se presenta discriminación entre estudiantes por su color de piel?

Fuente: Elaboración Propia (2021)

Como puede observarse se presentan iguales porcentajes que en el aspecto valorado anteriormente: Un 46,7% de los docentes manifiestan que Algunas veces se da este tipo de discriminación, un 30% sostiene que Casi nunca, otro 13,3% respondió que Nunca; mientras los porcentajes de Siempre y Casi siempre están por el orden de 6% y 3% respectivamente.

El ítem 7 abordó la temática de la discriminación a estudiantes, asociada a la condición de parecer muy inteligente, que se representa en la siguiente gráfica:

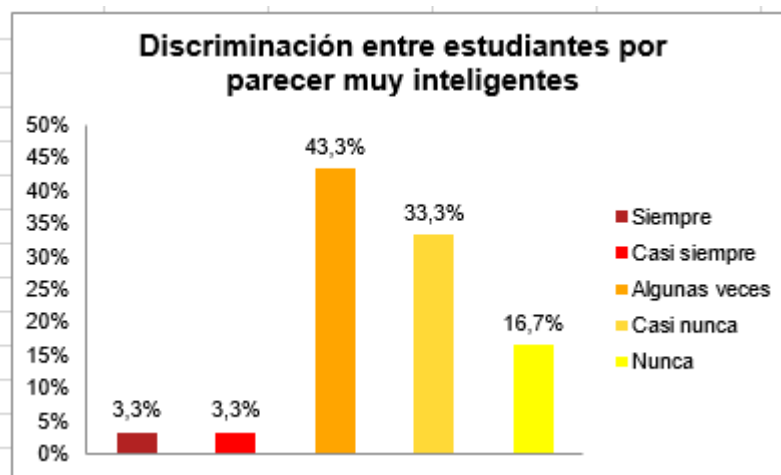


Figura 21. ¿Se presenta discriminación entre estudiantes por parecer muy inteligentes?

Fuente: Elaboración Propia (2021)

Los docentes señalan en un 43,3% que Algunas veces se presenta discriminación a educandos por parecer muy inteligentes, mientras un 33,3% considera que Casi nunca se da esta manifestación en su escuela, seguida de un 16,7% que afirma que Nunca se da esta expresión de discriminación y finalmente el 3,3% contestó que Siempre y el 3,3% restante que Casi siempre. Lo anterior evidencia que el 50% expone alguna forma de representación de discriminación por parecer muy inteligentes, mientras que el otro 50% no lo percibe.

Dentro de esta misma dimensión se analizó en el ítem 8, la discriminación por presentar algún tipo de discapacidad, reflejándose lo siguiente:

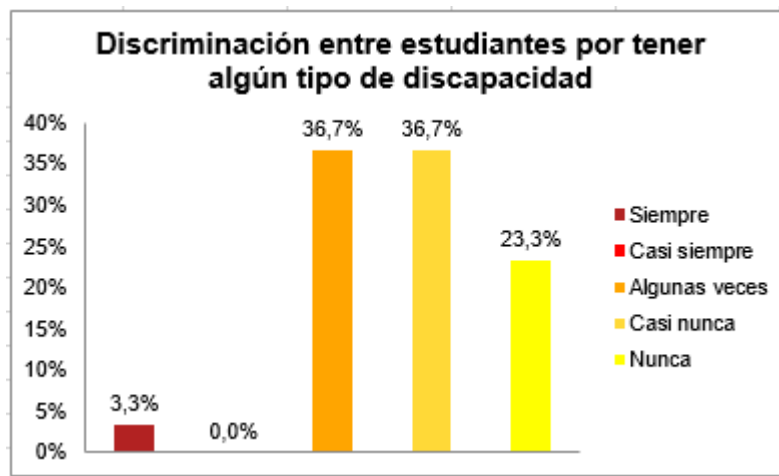


Figura 22. ¿Se presenta discriminación entre estudiantes por tener algún tipo de discapacidad?

Fuente: Elaboración Propia (2021)

Los docentes consultados refieren en un 36,7% que Algunas veces se manifiesta algún tipo de discriminación por la presencia de alguna forma de discapacidad en los estudiantes, paralelamente otro 36,7% percibe que casi nunca se da, el 23,3% afirma que esta forma de discapacidad Nunca se refleja y el 3,3% restante considera que Siempre. Si bien la tendencia en este ítem es hacia el Casi nunca y nunca, arrojando un valor de 60% de la población consultada que considera que este tipo de

discriminación no se da, no se puede ignorar el 40% restante que afirma que sí ocurre. Estos resultados son relevantes por cuanto la institución educativa donde se aplicó el instrumento trabaja con el programa de inclusión de población con algunas formas de discapacidad cognitiva y física.

En el ítem 9, de la dimensión Clima Escolar, se aborda un aspecto relacionado con la discriminación escolar desde la perspectiva de las condiciones socioeconómicas:

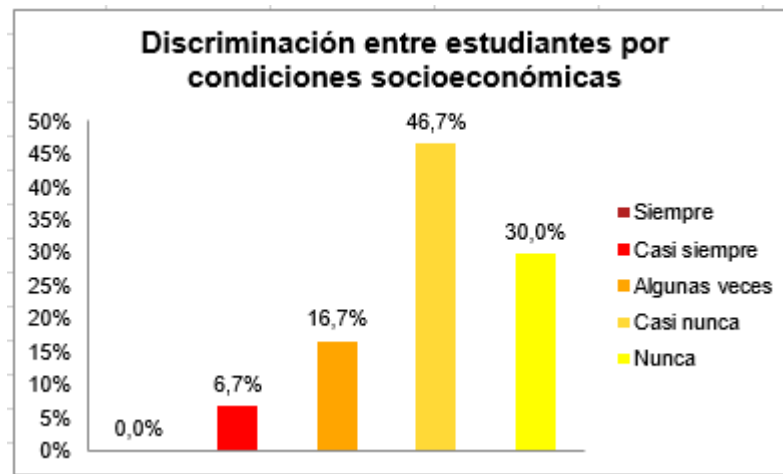


Figura 23. ¿Se presenta discriminación entre estudiantes por condiciones socioeconómicas?

Fuente: Elaboración Propia (2021)

De este aspecto se puede conocer que el 46,7% de los consultados señalan que Casi nunca se da en la escuela este tipo de discriminación; mientras el 30% refiere que Nunca, el 16,7% que Algunas veces y el 6,7% restante sostiene que Casi siempre. En definitiva, el porcentaje total de los que perciben que esta situación se da de algún modo, está por el orden del 23,4%, frente al 76,7% que afirma que este tipo de discriminación no se da. Este hallazgo resulta positivo para el desarrollo de competencias ciudadanas y construcción de sana convivencia.

Así mismo, analizando otro tipo de discriminación en la institución educativa, esta vez asociada a provenir de otra ciudad u otro país, encontramos en el ítem 10 los siguientes resultados:

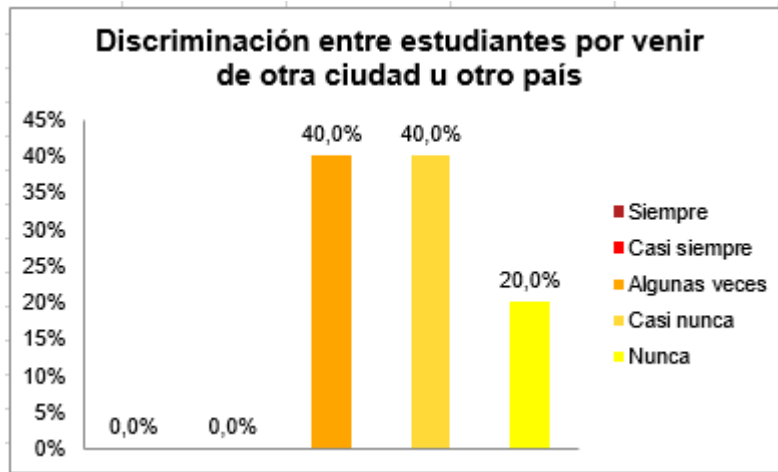


Figura 24. ¿Se presenta discriminación entre estudiantes por venir de otra ciudad u otro país?

Fuente: Elaboración Propia (2021)

De la anterior gráfica señalamos que mientras el 40% afirma que Algunas veces se vive esta situación en el colegio, otro 40% asegura que Casi nunca se percibe y un 20% final sostiene que Nunca. Sin duda este resultado es alentador en lo atinente a las relaciones interpersonales, frente a migraciones que se dan con frecuencia al interior del país y en la época actual de Venezuela hacia Colombia.

Una mirada sobre los resultados encontrados en el ítem 11, relacionado al incremento de la conflictividad escolar, permiten representarlos de la siguiente manera:

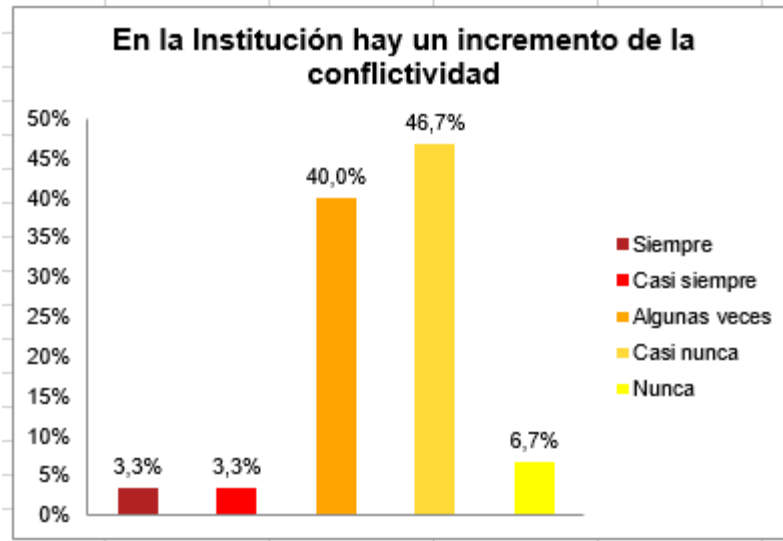


Figura 25. ¿En la Institución hay un incremento de la conflictividad? Fuente: Elaboración Propia (2021)

El aumento de la conflictividad es un elemento de vital importancia en el ámbito escolar, pues presuponen la existencia de elementos que están afectando la sana convivencia; tales como falta de manejo adecuado de antagonismos, disidencias y resoluciones violentas de conflictos, entre otros. La gráfica muestra que el 40% de los docentes consultados perciben que este incremento se presenta Algunas veces, frente a un 46% que sostiene que Casi nunca se da. En menores porcentajes encontramos un 6,7% que afirma que Nunca, un 3,3% que Siempre y por último un 3,3% que respondió que Casi siempre. De todas formas, quienes refieren que se ha visto un aumento de la conflictividad de alguna manera, representan el 46,6% total frente al 53,4% que evidencia que nunca o casi nunca esto ocurre.

A continuación, se examinarán los resultados del ítem 12, que analiza la presencia de bullying en el espacio escolar, tal como se puede observar en la siguiente representación:

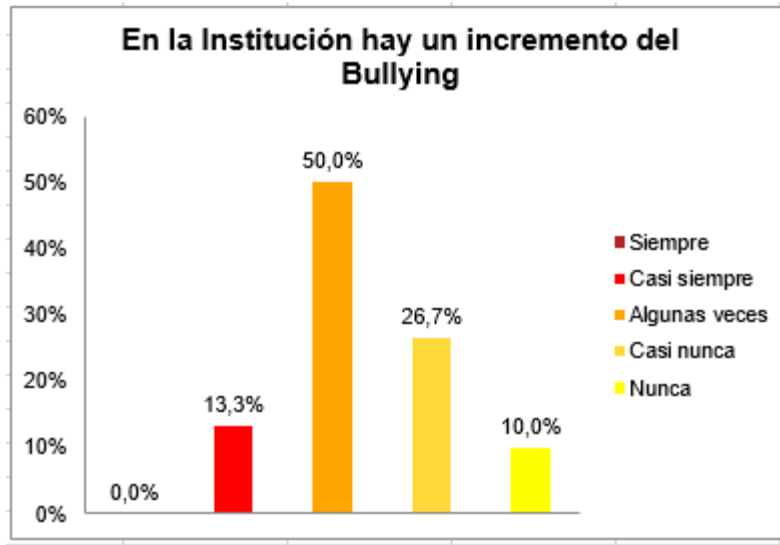


Figura 26. ¿En la Institución hay un incremento del bullying?

Fuente: Elaboración Propia (2021)

En ese orden de ideas, los resultados nos muestran que el 50% de los docentes manifiestan que algunas veces se presenta incremento del bullying en la institución educativa, 26,7% refiere que Casi nunca, 10% opinan que Nunca se da y finalmente un 13,3% señala que la frecuencia de este fenómeno es Casi siempre. Resulta preocupante que un 63,3% de la población consultada manifieste que este fenómeno se está dando en el espacio educativo, pues, aunque la escuela debiera ser un espacio donde los educandos se sientan seguros, no siempre esto ocurre, ya que es frecuente que se ejerza y se sufra algún tipo de violencia entre pares: reiterativos empujones, palabras denigrantes y burlas entre otros, son algunas de las manifestaciones del bullying.

En ese orden de ideas, el ítem 13 aborda el problema del bullying, pero en el plano del uso de las redes sociales en lo que se ha denominado cyberbullying. A continuación, esta gráfica refleja los datos obtenidos:

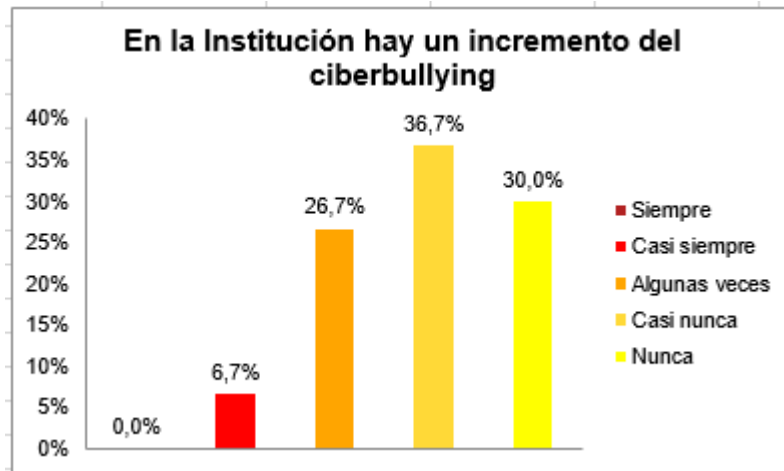


Figura 27. ¿En la Institución hay un incremento del ciberbullying?. Fuente: Elaboración Propia (2021)

El ciberbullying se puede entender como el acoso repetitivo, que se ejerce a través del uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (correos electrónicos, mensajes desde teléfonos móviles, redes sociales, entre otros). En este contexto los docentes consultados respondieron que en un 36,7% Casi nunca se presenta, 30% afirma que Nunca, el 26,7% piensa que Algunas veces y el 6,7% señala que Casi siempre se da. De lo anterior inferimos que 66,7% refiere que Nunca o Casi nunca este fenómeno se evidencia en la Institución educativa, sin embargo, no deja de ser preocupante que el otro 33,4% si lo perciban.

En resumen, la dimensión clima escolar, referida a las situaciones que se experimentan en el ambiente donde se dan los procesos educativos entre estudiantes, docentes y directivos docentes, tiene incidencia sobre las conductas de los estudiantes dentro y fuera del aula. En ese orden de ideas las manifestaciones de discriminación asociadas a características físicas, cognitivas, condición socioeconómica y origen o procedencia de las personas, además del incremento en

situaciones de conflictividad, bullying y cyberbullying, pueden afectar la convivencia escolar.

Por otro lado, en cuanto a la dimensión de Gestión para la Mejora, entendida como la participación que tiene la comunidad educativa en la prevención y manejo de conflictos escolares, se hallan cuatro (4) reactivos asociados a las competencias ciudadanas catalogadas como comunicativas, con una escala descrita en las dimensiones ya analizadas, tal como puede observarse a continuación:

Tabla 11

Dimensión: Gestión para la mejora.

Indicadores	Alternativas de respuesta	%	Frecuencia
Hay capacitación y participación de las familias en la prevención y manejo de conflictos escolares	Siempre	0,000	0
	Casi siempre	0,033	1
	Algunas veces	0,567	17
	Casi nunca	0,267	8
	Nunca	0,133	4
		1,00	30
Hay capacitación y participación de los estudiantes en la prevención y manejo de conflictos escolares	Siempre	0,033	1
	Casi siempre	0,233	7
	Algunas veces	0,500	15
	Casi nunca	0,100	3
	Nunca	0,133	4
		1,00	30
Hay capacitación y participación de otros agentes en la prevención y manejo de conflictos escolares	Siempre	0,000	0
	Casi siempre	0,233	7
	Algunas veces	0,567	17
	Casi nunca	0,167	5
	Nunca	0,033	1
		1,00	30

Hay cumplimiento de las normas que apunten a la prevención y manejo de conflictos escolares	Siempre	0,067	2
	Casi siempre	0,300	9
	Algunas veces	0,567	17
	Casi nunca	0,067	2
	Nunca	0,000	0
		1,00	30

Fuente: Elaboración Propia (2021).

De allí entonces que revisando los hallazgos en torno al ítem 14, estos puedan representarse de la siguiente forma:

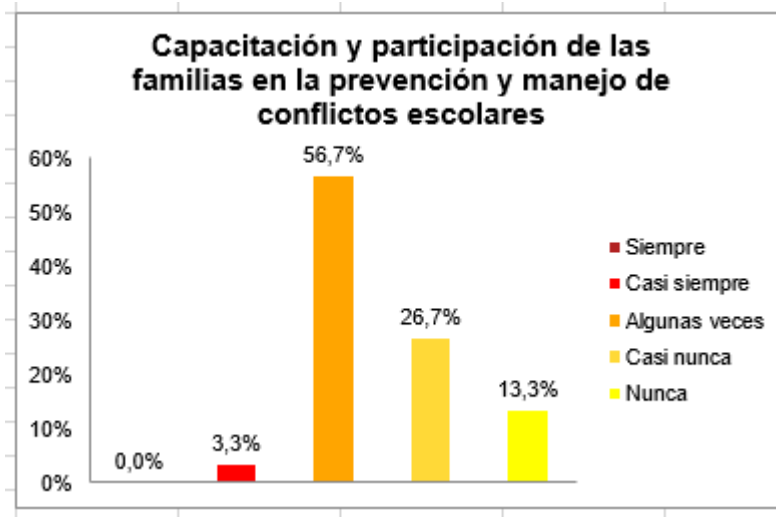


Figura 28. ¿Hay capacitación y participación de las familias en la prevención y manejo de conflictos escolares? Fuente: Elaboración Propia (2021)

Frente al cuestionamiento sobre si hay capacitación y participación de las familias en la prevención y manejo de conflictos escolares, los docentes afirmaron que en un 56,7% se da Algunas veces, el 26,7% sostiene que Casi nunca, el 13,3% manifestaron que Nunca y finalmente el 3,3% que Casi siempre se da. Es así como podemos inferir que el 60% de los encuestados refiere que en la Institución Educativa se presenta alguna forma de capacitación y participación para padres y acudientes en la prevención y manejo de conflictos, frente al 40% que no percibe

que este proceso se de en la escuela. Es importante destacar que este último porcentaje es bastante elevado y es fundamental el involucramiento de los padres o acudientes en los procesos de formación para la sana convivencia, por cuanto se constituyen en los primeros educadores en el seno del hogar.

En ese mismo orden de ideas, en el ítem 15, se indaga sobre si hay capacitación y participación de los estudiantes en la prevención y manejo de conflictos escolares, los resultados se presentan así:

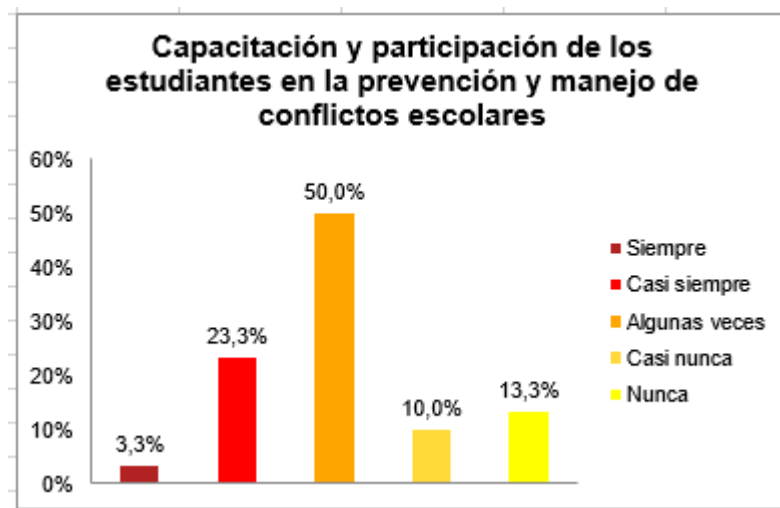


Figura 29. ¿Hay capacitación y participación de los estudiantes en la prevención y manejo de conflictos escolares?. Fuente: Elaboración Propia (2021)

Luego del levantamiento de los resultados se encontró que el 50% de los consultados sostiene que Algunas veces se da participación y capacitación del estudiantado en la prevención y manejo del conflicto, 23,3% opinan que Casi siempre se da, el 13,3 % que Nunca, el 10% que Casi nunca y por último el 3,3% afirma que Siempre se da. Nos encontramos así que 76,6% percibe algún tipo de capacitación y participación de los estudiantes en prevención y manejo de conflictos escolares, siendo este un alto porcentaje frente al 23,3% restante que manifiesta que

esto no sucede. Como el proceso enseñanza - aprendizaje gira entorno a los educandos, resulta esencial que estos participen de todos los espacios académicos y convivenciales que se dan en la escuela y desarrollen habilidades para la resolución pacífica de conflictos y el fortalecimiento de las relaciones interpersonales.

En este mismo sentido, en el ítem 16 se averiguó la opinión de los docentes sobre si hay capacitación y participación de otros agentes educativos en la prevención y manejo de conflictos escolares; a continuación, se grafican los resultados:

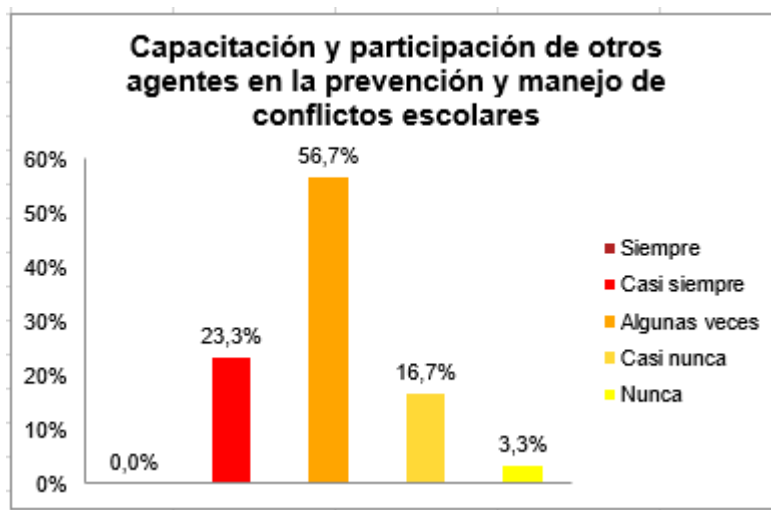


Figura 30. ¿Hay capacitación y participación de otros agentes en la prevención y manejo de conflictos escolares? Fuente: Elaboración Propia (2021).

De este aspecto se puede conocer que el 56,7% de los educadores encuestados señalan que Algunas veces se da participación y capacitación de otros agentes educativos en la prevención y manejo de conflictos escolares; 23,3% afirman que Casi siempre, 16,7% que Casi nunca y finalmente 3,3% que Nunca. Esto en definitiva evidencia un alto porcentaje de participación y capacitación de otros agentes escolares en un 80%, mientras quienes no lo refieren suman un 20%. Que toda la comunidad educativa, o gran parte de ella participe o se capacite en estos

aspectos indagados, resulta ser una herramienta importante en la formación ciudadana y la educación para la sana convivencia.

Por último, en el ítem 17, se consultó a los docentes sobre la existencia del cumplimiento de las normas que apunten a la prevención y manejo de conflictos escolares en la comunidad educativa, reflejándose los resultados así:

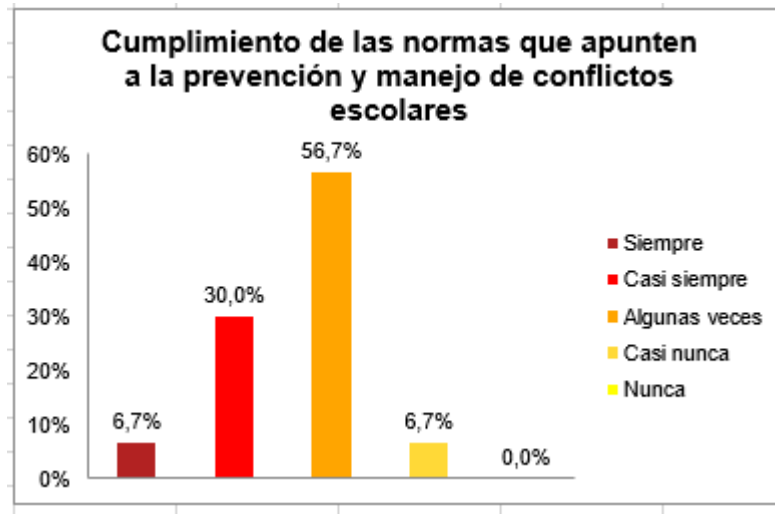


Figura 31. ¿Hay cumplimiento de las normas que apunten a la prevención y manejo de conflictos escolares?. Fuente: Elaboración Propia (2021)

De la anterior gráfica se obtiene que mientras el 56,7% opina que algunas veces hay cumplimiento de normas que apunten a la prevención y manejo de conflictos, el 30% afirma que Casi siempre, 6,7% Casi nunca y 6,7% Siempre. Los datos anteriores nos permiten señalar que el 93,4% sostiene que hay algunas formas de cumplimiento de normas, frente al 6,7% que afirman que Casi nunca sucede.

Respecto a este ítem es fundamental precisar que la existencia de normas no siempre garantiza su cumplimiento, la interiorización de las mismas y la conciencia de su importancia son las que convierten al individuo en un constructor de la convivencia.

En conclusión, se puede determinar que al analizar la dimensión Gestión para la Mejora, referida a la participación que tiene la comunidad educativa en la prevención y manejo de conflictos escolares la mayoría de docentes consultados consideran que sí hay procesos de capacitación y formación en ésta área, sin embargo, también se hace evidente que estos deben ser constantes, trabajándose de forma intencional a través de los proyectos transversales.

En lo relacionado a la dimensión Origen de la Problemática, la cual se relaciona con la convivencia escolar, se encuentran doce (12) reactivos con la misma escala descrita en la dimensión anterior, tal como puede observarse a continuación:

Tabla 12

Dimensión: Origen de la problemática

Indicadores	Alternativas de respuesta	%	Frecuencia
Existe educación permisiva en las familias de los estudiantes	Siempre	0,100	3
	Casi siempre	0,367	11
	Algunas veces	0,500	15
	Casi nunca	0,033	1
	Nunca	0,000	0
			1,00
Influencia negativa del entorno	Siempre	0,100	3
	Casi siempre	0,367	11
	Algunas veces	0,467	14
	Casi nunca	0,067	2
	Nunca	0,000	0
			1,00
Se evidencia rigidez en las normas de la escuela	Siempre	0,000	0
	Casi siempre	0,000	0
	Algunas veces	0,567	17

	Casi nunca	0,367	11
	Nunca	0,067	2
		1,00	30
Existe desmotivación entre los docentes	Siempre	0,033	1
	Casi siempre	0,133	4
	Algunas veces	0,667	20
	Casi nunca	0,167	5
	Nunca	0,000	0
		1,00	30
Hay altos índices de fracaso escolar relacionados con situaciones de convivencia	Siempre	0,000	0
	Casi siempre	0,100	3
	Algunas veces	0,500	15
	Casi nunca	0,267	8
	Nunca	0,133	4
		1,00	30
Existen bajas expectativas del entorno de tipo económico, social, laboral, educativo, entre otras	Siempre	0,033	1
	Casi siempre	0,367	11
	Algunas veces	0,467	14
	Casi nunca	0,100	3
	Nunca	0,033	1
		1,00	30
Existe o tiene conocimiento del consumo de sustancias psicoactivas en los estudiantes	Siempre	0,033	1
	Casi siempre	0,167	5
	Algunas veces	0,333	10
	Casi nunca	0,200	6
	Nunca	0,267	8
		1,00	30
Hay respuesta institucional oportuna frente al manejo de conflictos	Siempre	0,200	6
	Casi siempre	0,267	8
	Algunas veces	0,500	15
	Casi nunca	0,033	1

	Nunca	0,000	0
		1,00	30
Existe formación docente en convivencia escolar	Siempre	0,167	5
	Casi siempre	0,133	4
	Algunas veces	0,200	6
	Casi nunca	0,367	11
	Nunca	0,133	4
		1,00	30
Existe formación docente en competencias ciudadanas	Siempre	0,133	4
	Casi siempre	0,067	2
	Algunas veces	0,367	11
	Casi nunca	0,300	9
	Nunca	0,133	4
		1,00	30
Existe participación de las familias en las situaciones convivenciales, que afectan a la Institución educativa	Siempre	0,000	0
	Casi siempre	0,233	7
	Algunas veces	0,367	11
	Casi nunca	0,333	10
	Nunca	0,067	2
		1,00	30
Se evidencia en los estudiantes, poca formación en valores	Siempre	0,067	2
	Casi siempre	0,300	9
	Algunas veces	0,567	17
	Casi nunca	0,067	2
	Nunca	0,000	0
		1,00	30

Fuente: Elaboración Propia (2021)

El ítem 18, indaga la existencia de educación permisiva en las familias de los estudiantes; después del levantamiento de resultados se pueden graficar así los datos obtenidos:

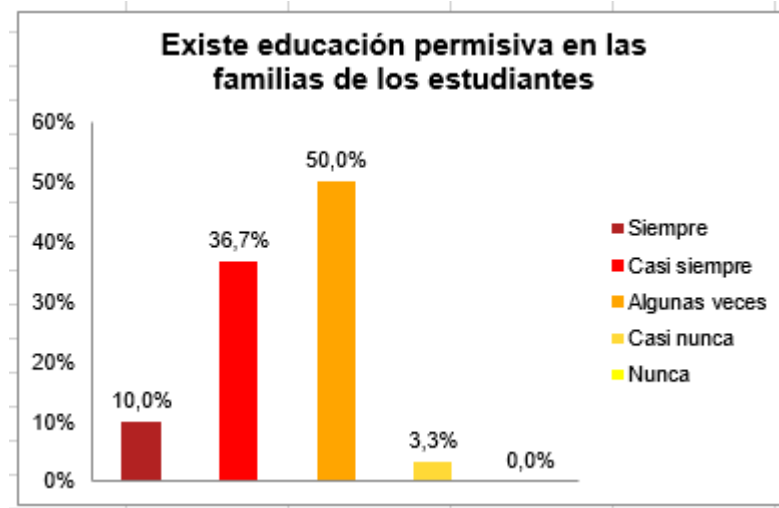


Figura 32. ¿Existe educación permisiva en las familias de los estudiantes? Fuente: Elaboración Propia (2021)

De este aspecto se puede conocer que el 50% de los docentes consultados sostiene que Algunas veces hay educación permisiva en las familias de los estudiantes, el 36,7% afirma que Casi siempre, el 10% señala que Siempre, frente a un 3,3% que refiere que Casi nunca. Es definitivo el porcentaje total de los que perciben alguna forma de permisividad en la educación impartida en los hogares de sus educandos, llegando a sumar 96,7%. Esta información es preocupante, puesto que la permisividad puede traer como consecuencia que los estudiantes no desarrollen formación en valores desde casa, no reconozcan la importancia del esfuerzo por alcanzar metas, no desarrollen la capacidad de establecer vínculos sanos dentro y fuera del núcleo familiar, y se corre además el riesgo de que su percepción de la realidad sea pobre, lo que se refleja al desarrollar poca empatía por los demás.

En el análisis del ítem 19 de esta dimensión, referido a si hay influencia negativa del entorno sobre los estudiantes, los resultados graficados nos muestran lo siguiente:

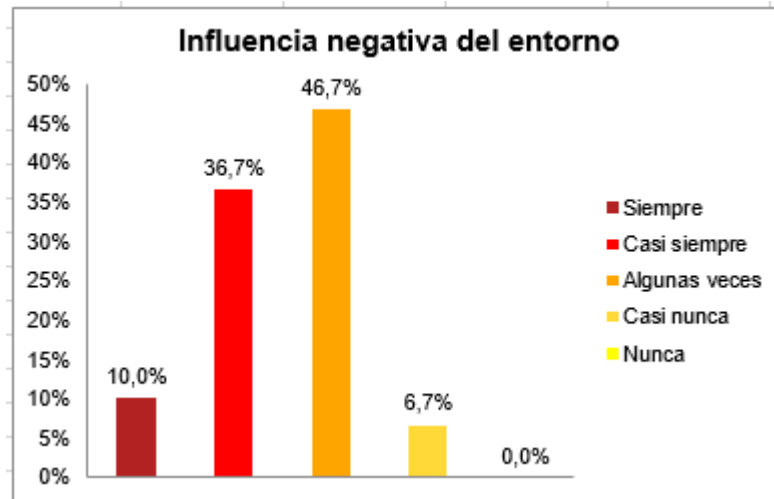


Figura 33. ¿Hay Influencia negativa del entorno? Fuente: Elaboración Propia (2021)

El porcentaje de quienes señalan que Algunas veces hay influencia negativa del entorno, está representado en 46,7%, los que manifiestan que Casi siempre están por el orden de 36,7%; el dato de Siempre tiene un porcentaje de 10% y finalmente los que opinan que Casi nunca, son el 6,7%. Los resultados son muy dicentes pues quienes refieren la influencia negativa del entorno sobre los estudiantes suman un 93,4%. En este punto hay que reconocer que el ser humano necesita aprender a desenvolverse en situaciones difíciles, pero en el caso de los estudiantes, por ser menores de edad, les cuesta más trabajo asimilar determinadas situaciones, por lo que son fácilmente influenciados emocionalmente, generando en ellos sentimientos de culpa, inseguridad, depresión o incluso generando comportamientos inadecuados que afectan su convivencia con los demás.

Una mirada sobre los resultados encontrados en el ítem 20, en el que se consulta sobre si se evidencia rigidez en las normas de la escuela, reflejan los siguientes datos:

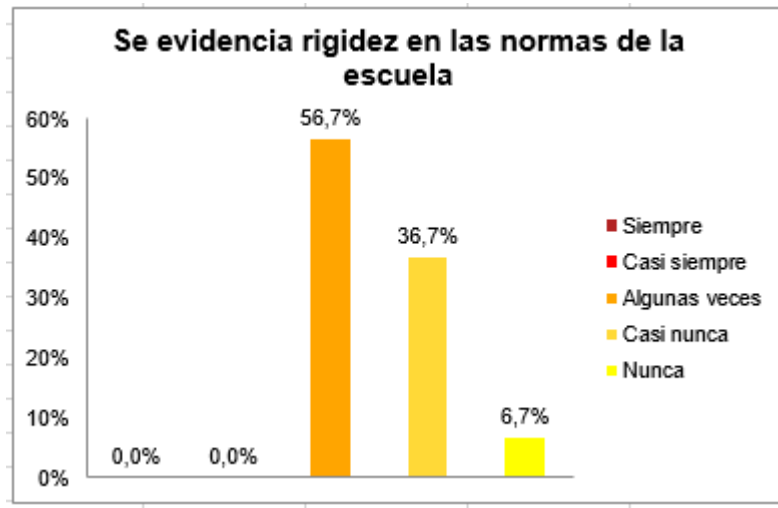


Figura 34. ¿Se evidencia rigidez en las normas de la escuela? Fuente: Elaboración Propia (2021)

En este aspecto, encontramos que el 56,7% opina que Algunas veces se evidencia rigidez en las normas escolares, frente al 36,7% que manifiesta Casi nunca y el 6,7% Nunca. La percepción de los docentes referente a este reactivo está dividida, pues más de la mitad refiere que se dan algunas manifestaciones de rigidez, en oposición al 43,4% que no lo evidencia. Se debe resaltar, que las normas son necesarias en la formación del individuo, si son establecidas de forma democrática y vistas desde una disciplina positiva, pero si se utilizan sólo como castigo, concibiendo al estudiante como ser incapaz de desarrollar autorregulación, no resuelven nada por sí mismas, ni tampoco generarían un efecto positivo en la comunidad educativa.

A continuación, se examinará el ítem 21, que hace referencia a la existencia de desmotivación entre los docentes del centro educativo, cuyos datos se graficaron así:

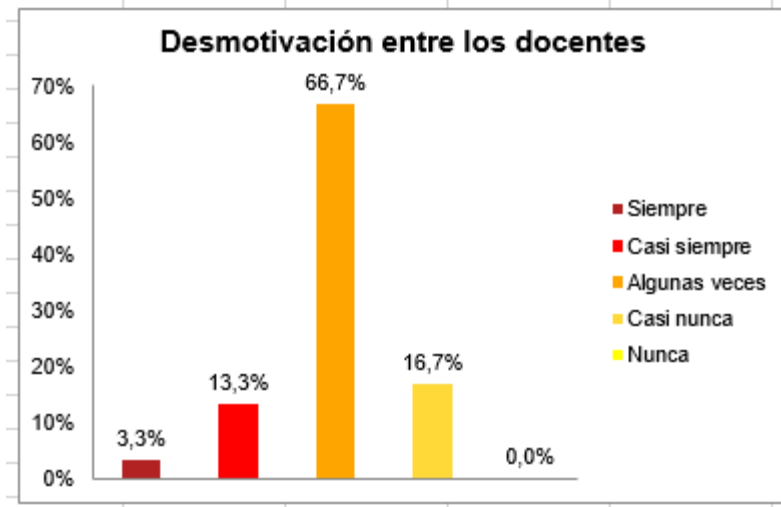


Figura 35. ¿Existe desmotivación entre los docentes? Fuente: Elaboración Propia (2021)

El 66,7% de los docentes manifestaron que Algunas veces experimentan desmotivación en su labor educativa, el 16,7 % opinan que Casi nunca, el 13,3% sostienen que Casi siempre y finalmente el 3,3% señala que Siempre. Totalizando los resultados se evidencia que el 83,3% señalan algún tipo de sentimiento de desmotivación frente a un 16,7% que casi nunca experimenta desmotivación. Esta situación amerita un trabajo especial y urgente, que garantice un adecuado ambiente laboral entre los docentes, que proporcione la motivación necesaria para desempeñar de la mejor manera posible sus funciones, lo cual se reflejará en el éxito del proceso enseñanza - aprendizaje y en las relaciones interpersonales con sus estudiantes, compañeros, directivos.

El ítem 22 cuestionó a los docentes sobre la existencia de altos índices de fracaso escolar relacionados con situaciones de convivencia, representando los resultados en la siguiente gráfica:

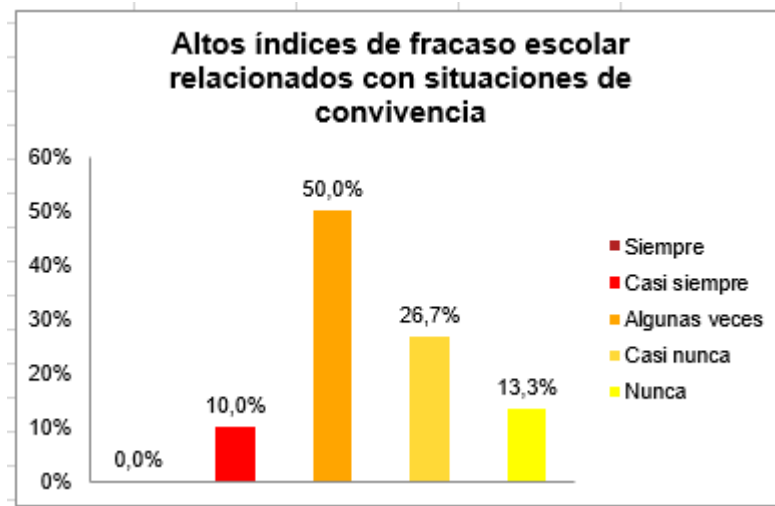


Figura 36. ¿Hay altos índices de fracaso escolar relacionados con situaciones de convivencia?

Fuente: Elaboración Propia (2021)

La gráfica anterior refleja que el 50% de los docentes afirma que Algunas veces el fracaso escolar está asociado a problemas con la convivencia, el 26,7 % afirma que Casi nunca, el 13,3% que Nunca y el 10% sostiene que Casi siempre. De lo anterior se deduce que el 60% de los educadores percibe alguna forma de relación entre la convivencia y el fracaso escolar; frente a un 40% que considera que Nunca o Casi nunca se da una relación entre estos dos factores.

La convivencia es considerada como una condición fundamental para asegurar la calidad de la educación, pues el ambiente escolar adecuado estimula la concentración de los educandos y la construcción de conocimientos más fácilmente, por ello los resultados de este ítem cobran mayor importancia. Siendo así, los

problemas convivenciales pueden causar violencia, altos niveles de estrés, miedo, ansiedad, entre otros, trayendo como consecuencia bajo rendimiento académico y en casos extremos, deserción o reprobación del año escolar.

En el Ítem 23, de la dimensión origen de la problemática, se aborda la existencia de bajas expectativas del entorno, de tipo económico, social, laboral, educativo, entre otras. Los resultados se grafican a continuación:

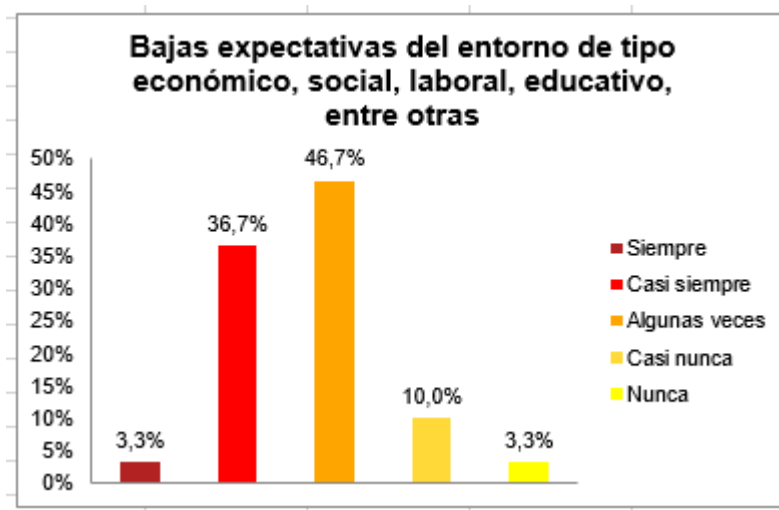


Figura 37. ¿Existen bajas expectativas del entorno, de tipo económico, social, laboral, educativo, entre otras? Fuente: Elaboración Propia (2021)

El 46,7% considera que Algunas veces se presentan bajas expectativas del entorno, de tipo económico, social, laboral, educativo, entre otras; el 36,7% afirma que Casi siempre, 10% señala que Casi nunca, 3,3% que Siempre y finalmente el 3,3% que Nunca. Analizando la información se concluye que el 86,7% de los docentes encuestados refieren que en el entorno que rodea a la escuela focalizada, se evidencian bajas expectativas relacionadas a aspectos anteriormente mencionados, frente a un bajo porcentaje (13,3%) que señala que Nunca o Casi nunca se presenta.

Una mirada sobre los resultados encontrados en el ítem 24, relacionado con la existencia o conocimiento sobre el consumo de sustancias psicoactivas en los estudiantes, nos revela los siguientes resultados:

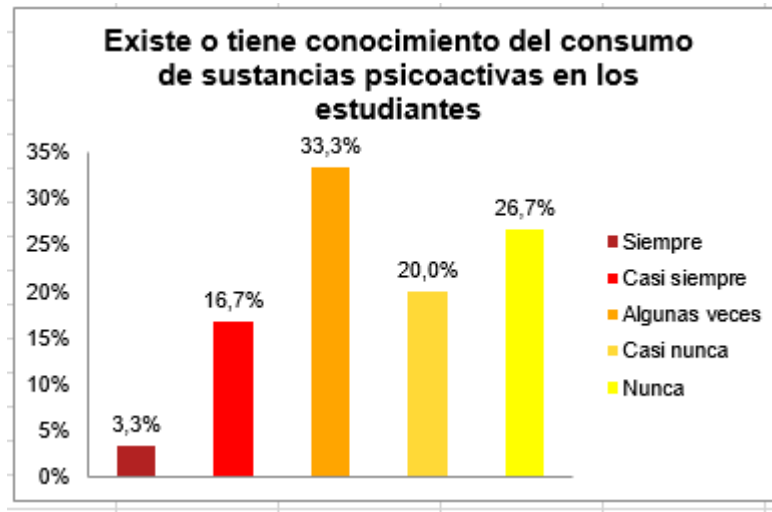


Figura 38. ¿Existe o tiene conocimiento del consumo de sustancias psicoactivas en los estudiantes? Fuente: Elaboración Propia (2021)

En este punto, los datos nos muestran que 33,3% de los docentes señalan que Algunas veces hay conocimiento del consumo de sustancias psicoactivas en los estudiantes, el 26,7 afirma que Nunca, 20% que Casi nunca, 16,7% que Casi siempre y por último 3,3% señala que Siempre. La anterior información evidencia que el 53,3% refiere tener conocimiento del consumo de sustancias psicoactivas en los estudiantes del plantel focalizado, frente al 46,7 % que no lo advierte. Estos porcentajes ameritan un tratamiento inmediato de la posible población afectada, para frenar el aumento de este flagelo y minimizar las consecuencias que en materia convivencial se puedan generar.

Por otro lado, el ítem 25, que hace referencia a la respuesta institucional oportuna frente al manejo de conflictos, arroja estos resultados:

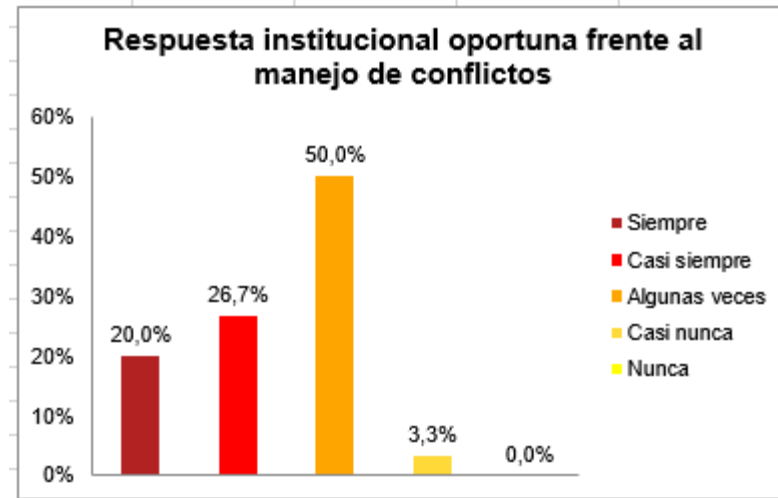


Figura 39 ¿Hay respuesta institucional oportuna frente al manejo de conflictos?

Fuente: Elaboración Propia (2021)

Los docentes señalan que en un 50% Algunas veces hay respuesta oportuna de la institución educativa frente al manejo de conflictos, 26,7% sostiene que Casi siempre, 20% que siempre y finalmente solo el 3,3% afirma que Casi nunca. Se determina entonces claramente que el 96,7% de los consultados afirma que hay respuesta oportuna frente al manejo de conflictos, mientras que un mínimo de 3,3% percibe que no la hay. En este punto, es necesario reconocer la importancia de manejar una ruta integral, dando lugar a unas pautas a seguir que conduzcan hacia la construcción de una adecuada convivencia escolar.

El ítem 26, indaga la existencia de formación docente en convivencia escolar; los datos arrojados se representan así:

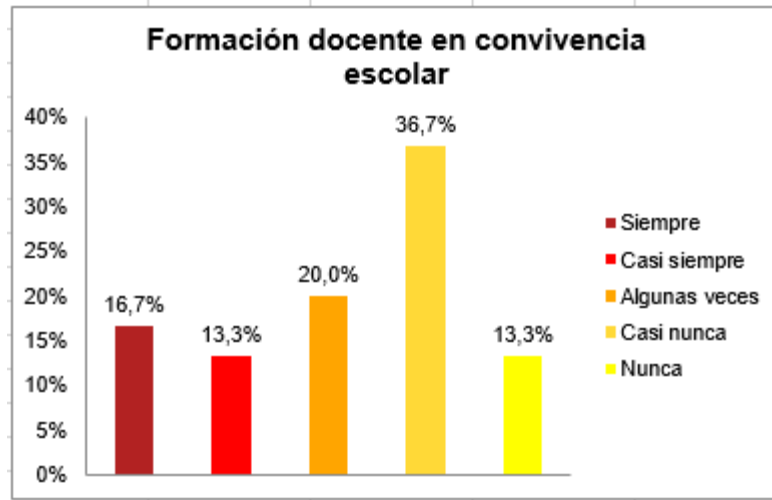


Figura 40¿Existe formación docente en convivencia escolar?

Fuente: Elaboración Propia (2021)

El 36,7% opina que Casi nunca hay formación en esta materia, 20% afirma que Algunas veces, 16,7% refiere que Siempre, 13,3% que Casi nunca y ese mismo porcentaje señala que Nunca. Los resultados están divididos a la mitad, en total 50% percibe algún tipo de formación, frente al otro 50% que no lo hace. Es fundamental destacar en este aspecto la importancia de la formación docente no sólo para quienes están en ejercicio de su labor, sino también para docentes en formación, pues de esta manera los educadores se apropian de herramientas muy útiles en su labor cotidiana en lo concerniente a la educación para la sana convivencia.

En ese mismo orden de ideas, en el ítem 27 consulta sobre la existencia de formación docente en competencias ciudadanas, arrojando los siguientes resultados:

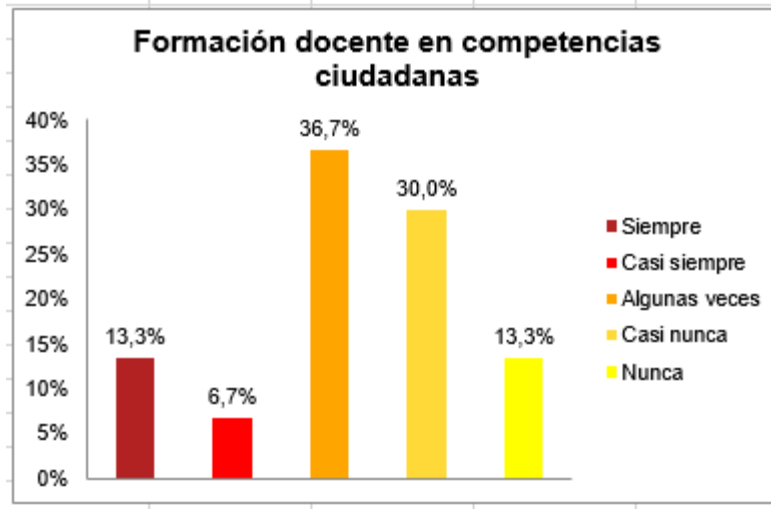


Figura 41. ¿Existe formación docente en competencias ciudadanas?

Fuente: Elaboración Propia (2021)

Los hallazgos encontrados nos muestran que 36,7% opinan que Algunas veces si hay capacitación en ese aspecto, 30% piensa que Casi nunca, 13,3% sostiene que Nunca, 13,3% afirma que Siempre y finalmente 6,7% manifiesta que esto ocurre Casi siempre. Estos resultados presentan la perspectiva que el 56,7% de los docentes consultados, refieren que hay formación en competencias ciudadanas, frente a un 43,3% que no lo percibe. Aun cuando la tendencia es hacia la existencia de formación en esta materia, llama la atención que un porcentaje significativo responda que no la hay. En este punto, no se puede desconocer la relevancia de la formación en competencias ciudadanas, pues con ellas se busca formar integralmente al individuo, ayudándole a desarrollar pensamiento crítico, autonomía y fomentar relaciones basadas en el respeto y la tolerancia.

El ítem 28 cuestionó a los docentes sobre la participación de las familias en las situaciones convivenciales, que afectan a la Institución educativa. Los resultados se reflejan en la siguiente gráfica:

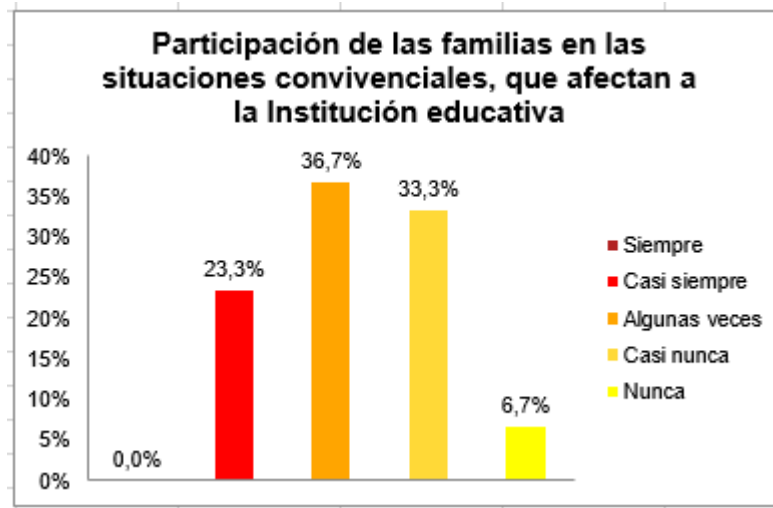


Figura 42. ¿Existe participación de las familias en las situaciones convivenciales, que afectan a la Institución educativa? Fuente: Elaboración Propia (2021)

De este aspecto se observa que el 36,7% consideran que Algunas veces hay participación de las familias en situaciones convivenciales, 33,3 % que Casi nunca, 23,3% afirma que Casi siempre y, por último, 6,7% que opinan que Nunca hay participación. La tendencia en esta respuesta es hacia la participación familiar en un 60%, contrastando con un 40% que no percibe formas de participación de ella. Es importante resaltar el papel de la familia como primer entorno de educación, por ello la formación impartida debe orientarse hacia la construcción de una sana convivencia, a través de sólidas bases en la resolución adecuada de conflictos y relaciones interpersonales basadas en el respeto.

Por último, en el ítem 29, se consultó a los docentes sobre si se evidencia en los estudiantes, poca formación en valores, reflejándose los resultados así:



Figura 43. ¿Se evidencia en los estudiantes, poca formación en valores? Fuente: Elaboración Propia (2021).

El 56,7% de los consultados percibe que Algunas veces hay poca formación en valores, 30% considera que Casi siempre, 6,7% que siempre y el 6,7% restante que Nunca. Hay un marcado resultado hacia la poca formación en valores con 93,4%, en contraste con un 6,7%. Este resultado manifiesta la necesidad apremiante de resaltar la importancia de la formación recibida en el entorno familiar, pues la familia es la primera formadora en valores éticos y morales, constituyéndose en referente para la vida de los seres humanos.

En síntesis, es fundamental conocer las situaciones que están originando la problemática convivencial al interior de la institución educativa, para que a través de un trabajo coordinado de los diferentes agentes que la conforman, se pueda dar una solución oportuna y adecuada a cada una de ellas y así trabajar de la mano en la construcción de la sana convivencia de una manera intencionada.

Con respecto a la dimensión de Agresiones presenciales, se observan a continuación, seis (6) reactivos con una escala de 1 a 5 y una frecuencia, tal como se ilustra:

Tabla 13*Dimensión: Agresiones presenciales*

Indicadores	Alternativas de respuesta	%	Frecuencia
Se presentan agresiones físicas entre estudiantes y profesores	Siempre	0,000	0
	Casi siempre	0,000	0
	Algunas veces	0,067	2
	Casi nunca	0,300	9
	Nunca	0,633	19
		1,00	30
Se presentan agresiones físicas entre familiares de estudiantes y profesores	Siempre	0,000	0
	Casi siempre	0,000	0
	Algunas veces	0,100	3
	Casi nunca	0,267	8
	Nunca	0,633	19
		1,00	30
Se presentan agresiones físicas entre los estudiantes y sus familiares	Siempre	0,033	1
	Casi siempre	0,000	0
	Algunas veces	0,333	10
	Casi nunca	0,400	12
	Nunca	0,233	7
		1,00	30
Se presentan agresiones físicas entre estudiantes	Siempre	0,033	1
	Casi siempre	0,100	3
	Algunas veces	0,600	18
	Casi nunca	0,267	8
	Nunca	0,000	0
		1,00	30
Se presentan agresiones físicas entre profesores	Siempre	0,000	0

	Casi siempre	0,033	1
	Algunas veces	0,067	2
	Casi nunca	0,000	0
	Nunca	0,900	27
		1,00	30
Se presentan agresiones físicas entre familiares de estudiantes	Siempre	0,033	1
	Casi siempre	0,033	1
	Algunas veces	0,267	8
	Casi nunca	0,267	8
	Nunca	0,400	12
		1,00	30

Fuente: Elaboración Propia (2021)

Es necesario aclarar que en esta dimensión se indagó sobre algunos problemas convivenciales escolares, que al mismo tiempo apuntan hacia el desarrollo de competencias ciudadanas en lo concerniente a las competencias cognitivas, desde el marco de convivencia y paz.

El ítem 30 nos presenta una consulta sobre las agresiones físicas entre estudiantes y profesores, los resultados encontrados son los siguientes:

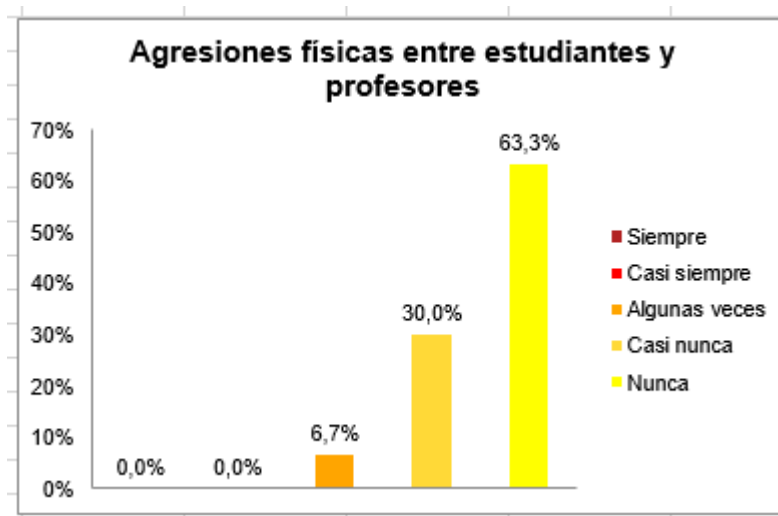


Figura 44. ¿Se presentan agresiones físicas entre estudiantes y profesores?

El 63,3% de los docentes manifiesta que Nunca se dan este tipo de agresiones, 30% afirma que Casi nunca y por último 6,7% señala que Algunas veces. Los datos graficados manifiestan claramente una tendencia hacia la no percepción de agresiones físicas entre estudiantes y docentes con un 93,3% en contraste con un porcentaje mínimo de 6,7% que si lo evidencia.

En ese mismo sentido, el ítem 31 indaga sobre las agresiones físicas entre familiares de estudiantes y profesores, presentándose los resultados a través de la siguiente gráfica:



Figura 45. ¿Se presentan agresiones físicas entre familiares de estudiantes y profesores? Fuente:

Elaboración Propia (2021).

De la anterior gráfica señalamos que el 63,3% opinan que Nunca se dan agresiones entre familiares de estudiantes y docentes, 26,7% manifiestan que Casi nunca, frente a un 10% que sostienen que Algunas veces se da. Aunque el porcentaje mayoritario no refiere la manifestación de este tipo de violencia con un 90%, el 10% si la percibe, por lo cual se amerita una atención a este tipo de situaciones para minimizarlas aún más.

Los hallazgos encontrados en el ítem 32, que hace alusión a las agresiones físicas entre los estudiantes y sus familiares, permiten representarlos de la siguiente manera:

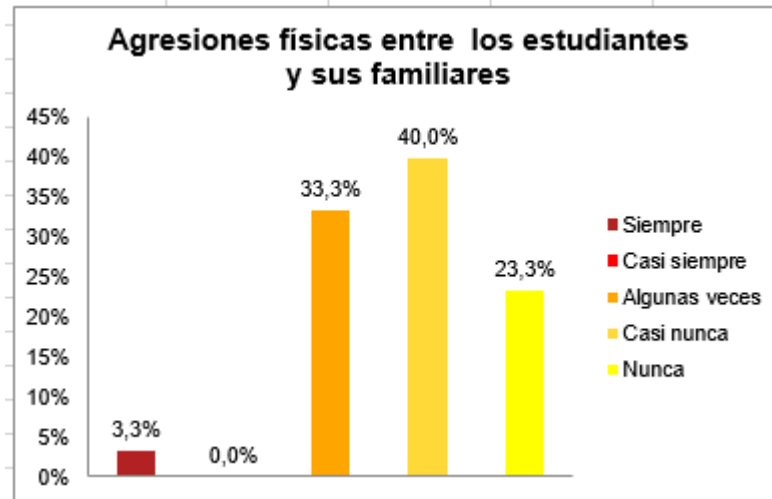


Figura 46. ¿Se presentan agresiones físicas entre los estudiantes y sus familiares?

Fuente: Elaboración Propia (2021).

De este aspecto se observa que el 40% de los docentes consultados afirma que Casi nunca se presentan agresiones físicas entre los estudiantes y sus familiares, y un 23,3% afirma que Nunca; Si bien las tendencias de las respuestas están en el orden del Casi nunca y Nunca sumando entre las dos un 63,3%, no se pueden desconocer los datos del 33,3% de la población que considera que este tipo de agresiones se dan Algunas veces, mientras que un 3,3% considera que Siempre. De esto se puede inferir que por lo menos un 36,9% de la población consultada está de acuerdo en que en la Institución educativa se evidencian agresiones físicas entre estudiantes y sus familiares.

Por otro lado, el ítem 33, que hace referencia a la presencia de agresiones físicas entre estudiantes, arroja estos resultados:

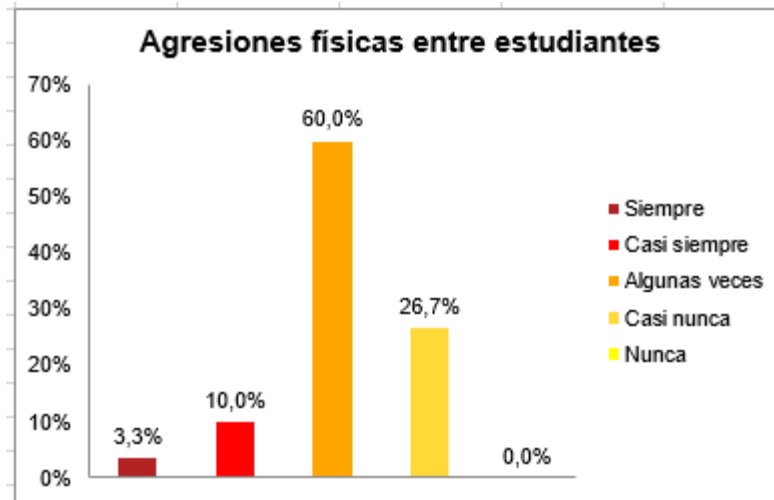


Figura 47. ¿Se presentan agresiones físicas entre estudiantes?

Fuente: Elaboración Propia (2021).

En este punto un 60% de los docentes consideran que las agresiones físicas se presentan Algunas veces, contrastando con un 26,7% que afirman que esto Casi nunca ocurre. Sin embargo, otro 10% reconoce que este tipo de agresiones surgen Casi siempre y así mismo un 3,3% también considera que Siempre se dan. Se evidencia entonces con claridad, que, para la población consultada, la tendencia de las agresiones físicas entre estudiantes es de Siempre, Casi siempre y Algunas veces, alcanzando un 73,3%; esto permite inferir que los conflictos manejados inadecuadamente, conducen al mal manejo de la ira, a la violencia y por lo tanto, a la no valoración de la otra persona.

Con respecto al ítem 34, que se refiere a la presencia de agresiones físicas entre docentes, se obtuvieron los siguientes resultados:



Figura 48. ¿Se presentan agresiones físicas entre profesores?

Fuente: Elaboración Propia (2021).

El 90% de los docentes considera que las agresiones físicas entre docentes, Nunca se dan, mientras que un 6,7% afirman que éstas ocurren Algunas veces y un 3,3% Casi siempre. De esto se puede inferir que, entre los docentes de la Institución educativa, existe el manejo de conflictos de manera pacífica.

En esta misma dimensión se analizaron en el ítem 35, las agresiones físicas entre familiares de estudiantes, reflejándose lo siguiente:

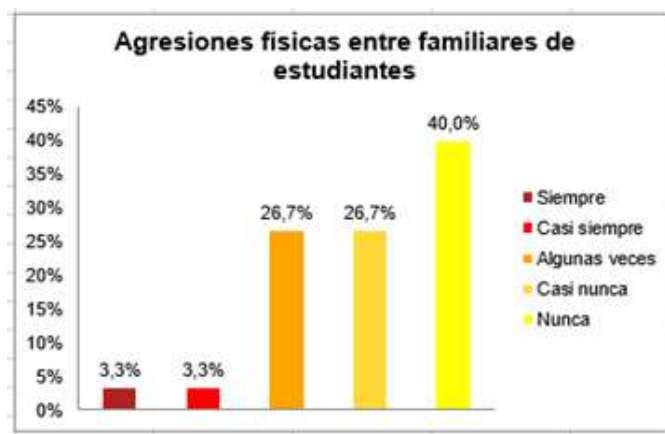


Figura 49. ¿Se presentan agresiones físicas entre familiares de estudiantes?

Fuente: Elaboración Propia (2021).

El 40,0% de los docentes señalan que Nunca se presentan agresiones físicas entre familiares de estudiantes, mientras un 26,7% considera que Casi nunca se dan. Sin embargo, se observa que un 26,7% manifiesta que éstas ocurren Algunas veces, seguida de un 3,3 % que afirman que ocurren Casi siempre y un 3,3%, contestó que Siempre. Lo anterior evidencia que por lo menos el 33,3% expone alguna forma de agresión física entre los familiares de estudiantes, mientras el otro 66,7% no lo percibe.

Luego de analizar la dimensión de las Agresiones presenciales entre los miembros de la comunidad educativa, es fundamental reconocer que se necesita una atención especial a este tipo de situaciones para minimizarlas aún más y dar cabida a la resolución pacífica de conflictos a través del diálogo y la mediación, pues de continuar, en algún momento pueden constituirse en foco de problemas convivenciales. Los conflictos manejados inadecuadamente, conducen al mal manejo de la ira, a la violencia y, por lo tanto, a la no valoración de la otra persona, cuando bien podrían darse aprendizajes de las situaciones ocurridas. En cuanto a los docentes, se evidencian lazos de confianza que han permitido respetar la diversidad de las diferencias, dando lugar al manejo de conflictos de manera pacífica, pero en cuanto a las familias se refiere, se requiere realizar intervenciones, con el objetivo de que aprendan a manejar los conflictos de forma constructiva y sin agresiones entre ellos.

Por otro parte, en lo relacionado con la dimensión de las Agresiones psicológicas, se observan a continuación, seis (6) reactivos con una escala similar a la de la dimensión anterior, tal como se ilustra:

Tabla 14*Dimensión: Agresiones psicológicas*

Indicadores	Alternativas de respuesta	%	Frecuencia
Se presentan agresiones psicológicas entre estudiantes y profesores	Siempre	0,000	0
	Casi siempre	0,000	0
	Algunas veces	0,233	7
	Casi nunca	0,500	15
	Nunca	0,267	8
			1,00
Se presentan agresiones psicológicas entre familiares de estudiantes y profesores	Siempre	0,000	0
	Casi siempre	0,033	1
	Algunas veces	0,233	7
	Casi nunca	0,300	9
	Nunca	0,433	13
			1,00
Se presentan agresiones psicológicas entre los estudiantes y sus familiares	Siempre	0,033	1
	Casi siempre	0,100	3
	Algunas veces	0,600	18
	Casi nunca	0,133	4
	Nunca	0,133	4
			1,00
Se presentan agresiones psicológicas entre estudiantes	Siempre	0,033	1
	Casi siempre	0,133	4
	Algunas veces	0,700	21
	Casi nunca	0,133	4
	Nunca	0,000	0
			1,00
Se presentan agresiones psicológicas entre profesores	Siempre	0,000	0
	Casi siempre	0,000	0
	Algunas veces	0,233	7

	Casi nunca	0,400	12
	Nunca	0,367	11
		1,00	30
Se presentan agresiones psicológicas entre familiares de estudiantes	Siempre	0,067	2
	Casi siempre	0,033	1
	Algunas veces	0,333	10
	Casi nunca	0,333	10
	Nunca	0,233	7
		1,00	30

Fuente: Elaboración Propia (2021).

Cabe señalar que los reactivos de esta dimensión indagan sobre agresiones psicológicas y al mismo tiempo se asimilan dentro de las competencias ciudadanas a las cognitivas, como la generación creativa de opciones, para manejo acertado del conflicto, en el marco de la construcción de convivencia y paz.

Los hallazgos encontrados en el ítem 36, referente a las agresiones psicológicas entre estudiantes y profesores, permiten representarlos de la siguiente manera:

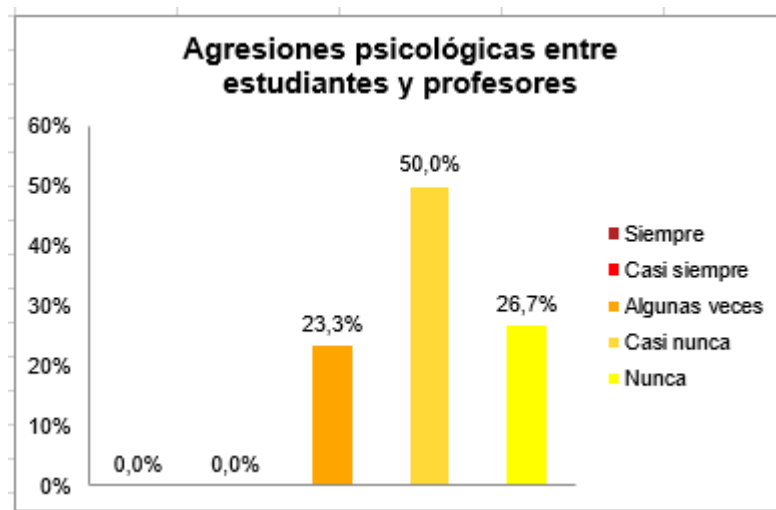


Figura 50. ¿Se presentan agresiones psicológicas entre familiares de estudiantes y profesores?

Fuente: Elaboración Propia (2021)

El 50% de los docentes señalan que Casi nunca se presentan agresiones psicológicas entre estudiantes y profesores, mientras que un 26,7% considera que esto Nunca ocurre y otro 23,3% que afirma que se dan Algunas veces. Aunque la tendencia está en el marco del Casi nunca y Nunca con datos representativos (76,7%), no se puede desconocer el dato de Algunas veces, pues se evidencia que existen algún tipo de agresiones psicológicas entre estudiantes y docentes, que deben ser tratadas eficientemente y poder desarrollar así la capacidad para ver la misma situación desde el punto de vista de las personas involucradas.

Seguidamente, en el ítem 37, los hallazgos referentes a las agresiones psicológicas entre familiares de estudiantes y profesores, se representan así:

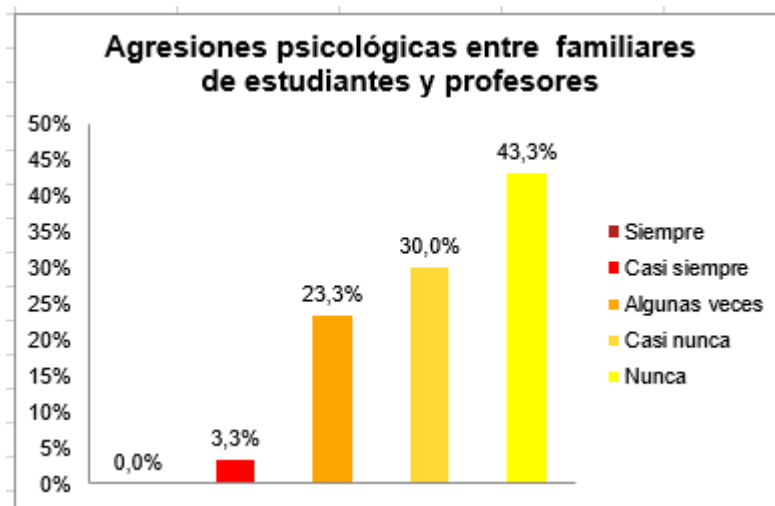


Figura 51. ¿Se presentan agresiones psicológicas entre familiares de estudiantes y profesores?

Fuente: Elaboración Propia (2021)

Los docentes señalan en un 43,3% que Nunca se presentan agresiones psicológicas entre familiares de estudiantes y profesores, mientras que un 30% considera que Casi nunca se da esta manifestación en su escuela, seguida de un 23,3% que afirma que éstas se dan Algunas veces y finalmente el 3,3% contestó que Siempre Si bien lo anterior demuestra que la tendencia se da mayoritariamente hacia

el Nunca y Casi nunca (73,3%) no se desconoce que por lo menos el 26.6% de la población consultada, expone alguna forma de agresión psicológica entre familiares de estudiantes y profesores, que de no manejarse de forma adecuada, podría denotar en mayores conflictos entre éstos, posteriormente.

El ítem 38, indaga la existencia de agresiones psicológicas entre los estudiantes y sus familiares; después del levantamiento de resultados se pueden graficar así los datos obtenidos:

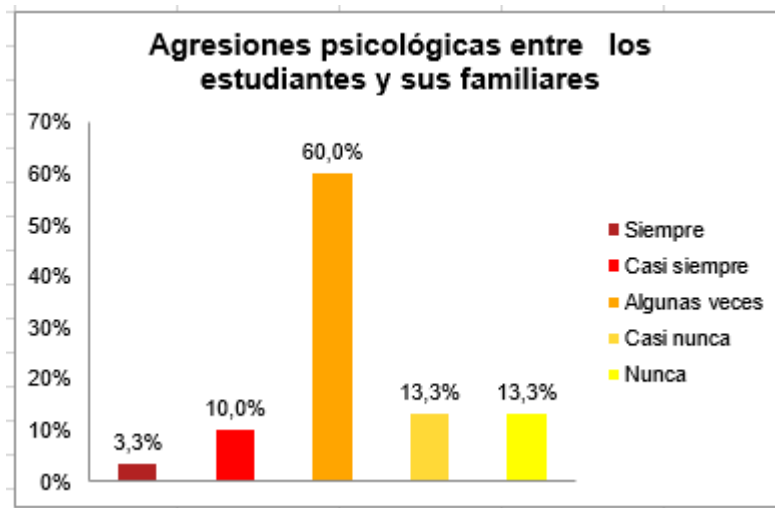


Figura 52. ¿Se presentan agresiones psicológicas entre los estudiantes y sus familiares?

Fuente: Elaboración Propia (2021)

Los docentes consultados refieren en un 60% que Casi siempre se manifiestan agresiones psicológicas entre los estudiantes y sus familiares; paralelamente otro 10% percibe que esto se da Casi siempre y un 3,3% afirma que esta forma de agresión ocurre Siempre. Estos datos contrastan con el 13,3% que considera que estas agresiones Casi nunca ocurren y el 13,3% restante que considera que Nunca. Estos resultados son relevantes por cuanto la tendencia es hacia los datos de Algunas

veces, Casi siempre y siempre, sumando un porcentaje del 73,3%, lo que hace necesaria una intervención inmediata por parte de la Institución Educativa.

En ese mismo orden de ideas, en el ítem 39 se indaga sobre si existen agresiones psicológicas entre estudiantes, presentándose así los resultados hallados:

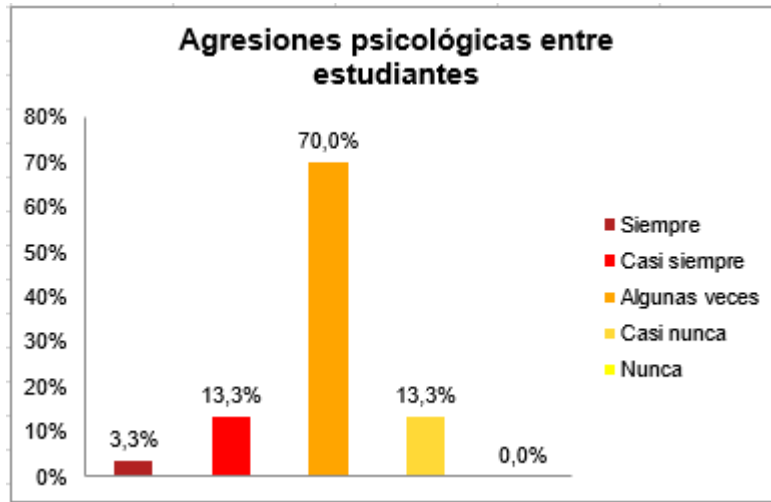


Figura 53. ¿Se presentan agresiones psicológicas entre los estudiantes?

Fuente: Elaboración Propia (2021).

Un 70% de la población consultada, sostiene que éstas se dan Algunas veces, 13,3% afirma que ocurre Casi siempre y un 3,3% señala que Siempre. Aunque la tendencia está en el orden de Algunas veces, Casi siempre y Siempre alcanzando un 86,9% de los docentes consultados, un 13, % refiere que las agresiones psicológicas entre estudiantes, Casi nunca ocurren. Estos datos permiten inferir que este tipo de agresiones entre estudiantes son evidentes y deben ser confrontadas en el marco de la construcción de un ambiente adecuado de convivencia y paz.

Así mismo, analizando otro tipo de agresiones psicológicas, esta vez asociadas a las encontradas entre profesores, surgen los siguientes resultados hallados en el ítem 40:

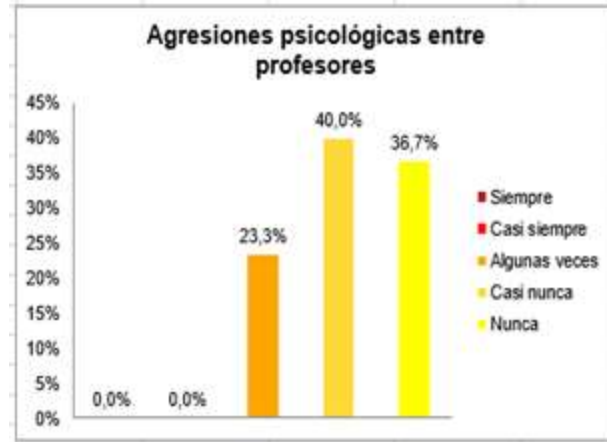


Figura 54. ¿Se presentan agresiones psicológicas entre profesores?

Fuente: Elaboración Propia (2021)

De la anterior gráfica se puede señalar que un 40% afirma que Casi nunca se vive esta situación en el colegio, un 36,7% asegura que Nunca, mientras que sólo un 23,3% lo percibe Algunas veces. Este resultado de la tendencia hacia el Casi nunca y Nunca es sin duda alentador (76,7%) en lo atinente a las relaciones interpersonales entre docentes, evidenciándose nuevamente el manejo de conflictos de manera pacífica entre éstos, sin embargo, no hay que descuidar el 23,3% restante de la población, que afirma que las agresiones psicológicas entre éstos, sí existen.

Seguidamente en el ítem 41, al analizar las agresiones psicológicas entre familiares de estudiantes, se obtuvieron los siguientes resultados que se ilustran así:

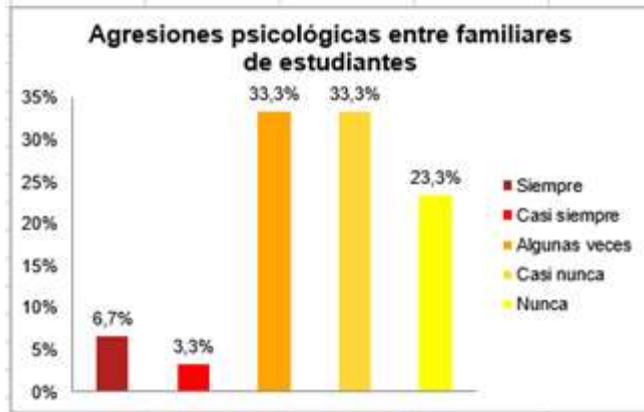


Figura 55. ¿Se presentan agresiones psicológicas entre familiares de estudiantes? Fuente:

Elaboración Propia (2021)

Un 33,3% de la población, afirma que este tipo de agresiones psicológicas ocurre Algunas veces, mientras que un 33,3% afirma que Casi Nunca y un 23,3% considera que Nunca. Sin embargo, un 6,7% afirma que las agresiones psicológicas entre familiares de estudiantes se dan Siempre y un 3,3% restante, asegura que Casi siempre. Estos resultados reflejan que, aunque la tendencia es hacia Casi Nunca y Nunca, sumando un 56,6% de la población consultada, no se puede desconocer el 43,3% que asegura que este tipo de agresiones psicológicas sí se dan entre familiares de estudiantes y que obligarían a la Institución Educativa a hacer una intervención intencional en este aspecto.

Después de analizar la dimensión de las Agresiones psicológicas entre los miembros de la comunidad educativa, se puede inferir que es necesario atender las situaciones que se detecten en este sentido y evitar que éstas se agraven. Se requiere el apoyo del departamento de psicorientación para detectarlas oportunamente y atenderlas, pues las agresiones psicológicas afectan la autoestima del individuo causando daño a nivel emocional.

En lo concerniente a la dimensión de agresiones virtuales, se encuentran cinco (5) reactivos con una escala de 1 a 5 y una frecuencia, tal como se ilustra:

Tabla 15

Dimensión: Agresiones virtuales.

Indicadores	Alternativas de respuesta	%	Frecuencia
Se presentan agresiones virtuales entre estudiantes y profesores	Siempre	0,000	0
	Casi siempre	0,033	1
	Algunas veces	0,100	3
	Casi nunca	0,267	8
	Nunca	0,600	18
		1,00	30
Se presentan agresiones virtuales entre familiares de estudiantes y profesores	Siempre	0,000	0
	Casi siempre	0,000	0
	Algunas veces	0,167	5
	Casi nunca	0,233	7
	Nunca	0,600	18
		1,00	30
Se presentan agresiones virtuales entre estudiantes	Siempre	0,033	1
	Casi siempre	0,033	1
	Algunas veces	0,433	13
	Casi nunca	0,267	8
	Nunca	0,233	7
		1,00	30
Se presentan agresiones virtuales entre profesores	Siempre	0,000	0
	Casi siempre	0,000	0
	Algunas veces	0,100	3
	Casi nunca	0,367	11
	Nunca	0,533	16
		1,00	30

Se presentan agresiones virtuales entre familias de estudiantes	Siempre	0,000	0
	Casi siempre	0,000	0
	Algunas veces	0,267	8
	Casi nunca	0,267	8
	Nunca	0,467	14
		1,00	30

Fuente: Elaboración Propia (2021)

Es necesario aclarar que los reactivos de esta dimensión indagan sobre algunos tipos de agresión virtual, asociados con dificultades en la convivencia escolar y al mismo tiempo se asimilan dentro de las competencias ciudadanas a las cognitivas, en el marco de la construcción de convivencia y paz.

Los hallazgos encontrados en el ítem 42, referente a las agresiones virtuales entre estudiantes y docentes, permiten representarlos de la siguiente manera:

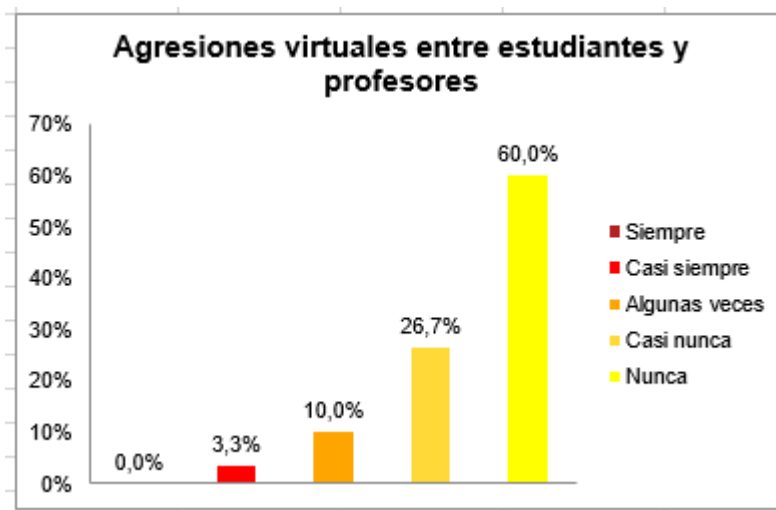


Figura 56. ¿Se presentan agresiones virtuales entre estudiantes y profesores? Fuente:

Elaboración Propia (2021)

En este punto, los datos nos muestran que 60% de los docentes señalan que Nunca hay agresiones virtuales entre estudiantes y profesores, el 26,7% afirma que

casi nunca, el 10% que Algunas veces, y por último el 3,3% señala que Casi siempre. Si bien, la anterior información evidencia que el 86,7% refiere que Nunca y Casi nunca existen agresiones virtuales entre estudiantes y profesores, no se puede desconocer el 13,3% que advierte que sí se dan, pues si no se les da la atención oportuna que estos casos ameritan, podrían convertirse en un flagelo con consecuencias en materia convivencial.

En cuanto al ítem 43, referente a las agresiones virtuales entre familiares de estudiantes y profesores, se pueden graficar así:

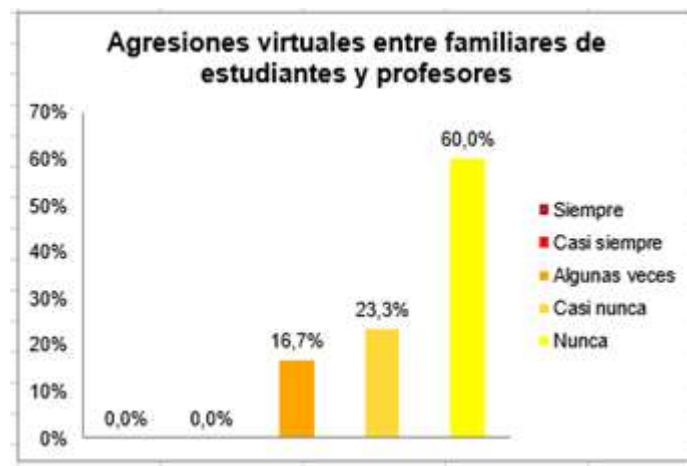


Figura 57. ¿Se presentan agresiones virtuales entre familiares de estudiantes y profesores? Fuente: Elaboración Propia (2021).

Los resultados nos muestran que el 60% de los docentes manifiestan que Nunca se presentan este tipo de agresiones, 23,3% refiere que Casi nunca, y un 16,7% opina que Algunas veces se dan. Aunque la tendencia es del 83,3% hacia el Casi nunca y Nunca, resulta un poco preocupante el 16,7% restante que manifiesta que existen agresiones virtuales entre familiares de estudiantes y profesores, pues puede llegar a ser un fenómeno que, de no ser atendido, podría aumentar con el pasar del tiempo.

Seguidamente en el ítem 44, al analizar las agresiones virtuales entre estudiantes, se obtuvieron los siguientes resultados que se ilustran como se observa a continuación:



Figura 58. ¿Se presentan agresiones virtuales entre familiares de estudiantes? Fuente: Elaboración Propia (2021)

De este aspecto se pudo determinar que el 43,3% de los docentes consultados sostiene que Algunas veces hay agresiones virtuales entre estudiantes, el 3,3% refiere que Casi siempre y el 3,3% que Siempre, lo que contrasta con el 26,7% que afirma que Casi nunca y un último 23,3% que señala que Nunca. Este descubrimiento permite inferir que, aunque el 50% de la población, considera que este tipo de agresiones Casi nunca y Nunca ocurren, no se debe desconocer el 50% restante que afirma que éstas ocurren Algunas veces, Casi siempre y Siempre.

En ese mismo sentido, en el ítem 45 se indagó sobre la opinión de los docentes en cuanto a las agresiones virtuales entre profesores; a continuación, se grafican los resultados:

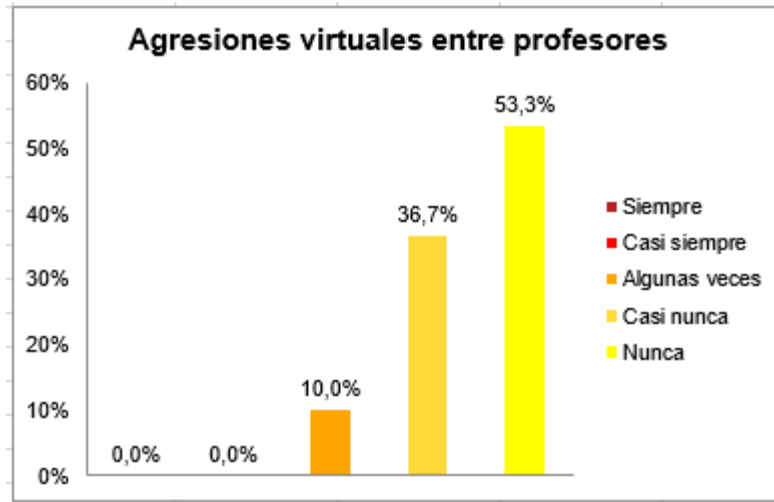


Figura 59. ¿Se presentan agresiones virtuales entre profesores?

Fuente: Elaboración Propia (2021).

De este aspecto se logró conocer que el 53,3% de los educadores encuestados señalan que este tipo de agresiones Nunca ocurren, y un 36,7% afirma que Casi nunca, mientras que el 10% considera que se dan algunas veces. Este hallazgo en definitiva evidencia un alto porcentaje de buen trato y de relaciones de confianza entre los docentes, alcanzando un 90% en tendencia mayoritaria; sin embargo, no se debe ignorar el 10% restante, que de no atenderse a tiempo resultaría en un mal manejo de relaciones entre miembros de la comunidad educativa y que a futuro afecten la sana convivencia.

Por último, en el ítem 46 se indagó sobre la opinión de los docentes en cuanto a las agresiones virtuales entre familiares de estudiantes, graficándose los resultados de esta manera:

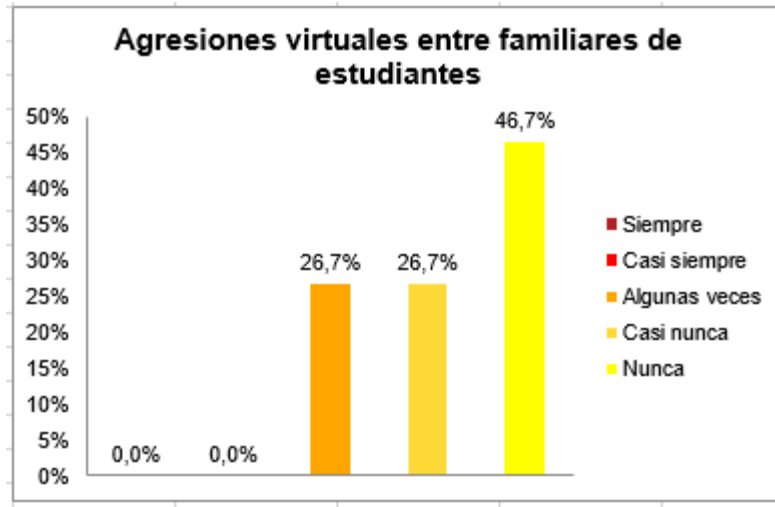


Figura 60. ¿Se presentan agresiones virtuales entre familiares de estudiantes?

Fuente: Elaboración Propia (2021)

El 46,7% de los educadores encuestados señalan que este tipo de agresiones Nunca ocurren, mientras que un 26,7% afirma que Casi nunca, y un 26,7% restante que considera que se dan Algunas veces. La tendencia en este ítem es hacia Casi nunca y Nunca, totalizando 73,4% de la población, ante el 26,7% que manifiesta percibir este tipo de agresiones virtuales entre familiares de estudiantes en ocasiones.

En esta dimensión se observó que el mayor porcentaje de agresiones virtuales se dan entre estudiantes, lo que permite inferir que esto puede ser debido al mayor acceso de éstos hacia la tecnología y el uso de las redes sociales. Se hace indispensable realizar procesos de formación entre los miembros de la comunidad educativa, referentes al uso correcto de los medios tecnológicos y redes sociales para lograr a través de ellos una comunicación asertiva.

En lo relacionado a la dimensión de Gestión convivencial docente, vista desde una perspectiva pedagógica que busca favorecer los procesos de enseñanza -

aprendizaje, se encuentran cuatro (4) reactivos con la misma escala descrita en la dimensión anterior, tal como puede observarse a continuación:

Tabla 16

Dimensión: Gestión convivencial docente.

Indicadores	Alternativas de respuesta	%	Frecuencia
La institución participa en proyectos o programas de innovación para la mejora de la convivencia	Siempre	0,033	1
	Casi siempre	0,200	6
	Algunas veces	0,467	14
	Casi nunca	0,200	6
	Nunca	0,100	3
		1,00	30
Ha participado en procesos de formación de competencias ciudadanas y convivencia escolar	Siempre	0,100	3
	Casi siempre	0,167	5
	Algunas veces	0,267	8
	Casi nunca	0,300	9
	Nunca	0,167	5
		1,00	30
Considera suficiente la formación recibida en competencias ciudadanas y convivencia escolar	Siempre	0,033	1
	Casi siempre	0,133	4
	Algunas veces	0,367	11
	Casi nunca	0,233	7
	Nunca	0,233	7
		1,00	30
Desarrolla competencias ciudadanas desde su área de formación	Siempre	0,267	8
	Casi siempre	0,367	11
	Algunas veces	0,333	10
	Casi nunca	0,033	1
	Nunca	0,000	0
		1,00	30

Fuente: Elaboración Propia (2021)

Al analizar el ítem 47, se indaga sobre la participación de la institución en proyectos o programas de innovación para la mejora de la convivencia; los resultados se presentan así:

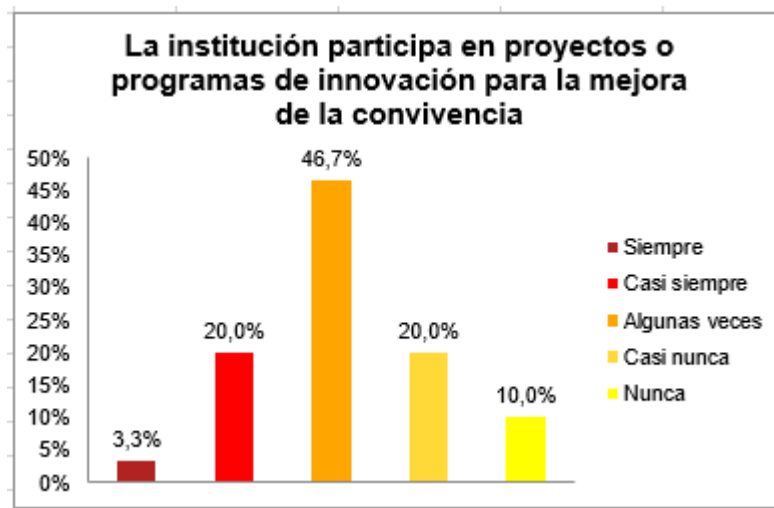


Figura 61. ¿La institución participa en proyectos o programas de innovación para la mejora de la convivencia? Fuente: Elaboración Propia (2021)

Luego del levantamiento de los resultados se encontró que el 46,7% de los consultados sostienen que la participación en este tipo de programas se da Algunas veces, 20% considera que ocurre casi siempre y un 3,3% afirma que esto sucede Siempre; esto contrasta con el 20% de la población que opina que Casi nunca se da, y un 10% restante que sostiene que esto Nunca ocurre. La tendencia en este ítem es hacia el dato de Algunas veces, Casi siempre y Siempre, totalizando un 70% de los docentes consultados, pero no se puede desconocer el otro 30% que sostiene que la institución Casi nunca o Nunca participa en este tipo de proyectos. En vista de que el proceso de enseñanza - aprendizaje gira entorno a los educandos, resulta esencial

que los docentes participen en estos espacios de formación, que se traducen en habilidades para la resolución pacífica de conflictos y el fortalecimiento de relaciones interpersonales.

Revisando los hallazgos en torno al ítem 48, referente a la participación en procesos de formación de competencias ciudadanas y convivencia escolar, se realiza la siguiente representación:

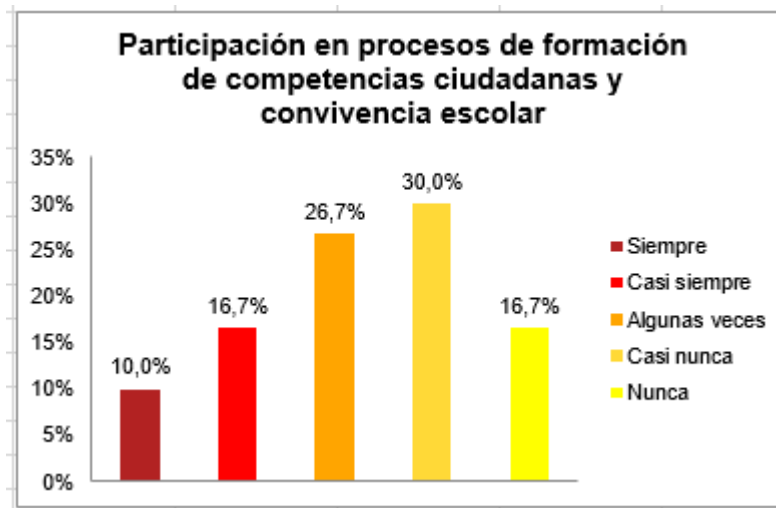


Figura 62. ¿Ha participado en procesos de formación de competencias ciudadanas y convivencia escolar? Fuente: Elaboración Propia (2021)

Frente al cuestionamiento sobre si los docentes participan en estos procesos de formación, un 30% afirma que Casi nunca y un 16 7% que Nunca, totalizando un 46,7% de la población consultada. Otro 26,7% sostiene que ha participado Algunas veces, el 16,7% manifiesta que Casi siempre y finalmente el 10% sostiene que Siempre. Es así como se puede inferir que el 53,4% de los encuestados refiere que han participado en procesos de formación de competencias ciudadanas y convivencia escolar; sin embargo, no significa que éstos sean completamente desarrollados pues es importante destacar la importancia del involucramiento de los

miembros de la comunidad educativa en los procesos de formación para la sana convivencia, y en especial los docentes, por cuanto son quienes complementan la educación recibida en casa.

Seguidamente, en el ítem 49 se consultó a los docentes sobre si consideran suficiente la formación recibida en competencias ciudadanas y convivencia escolar, ilustrándose los resultados así:

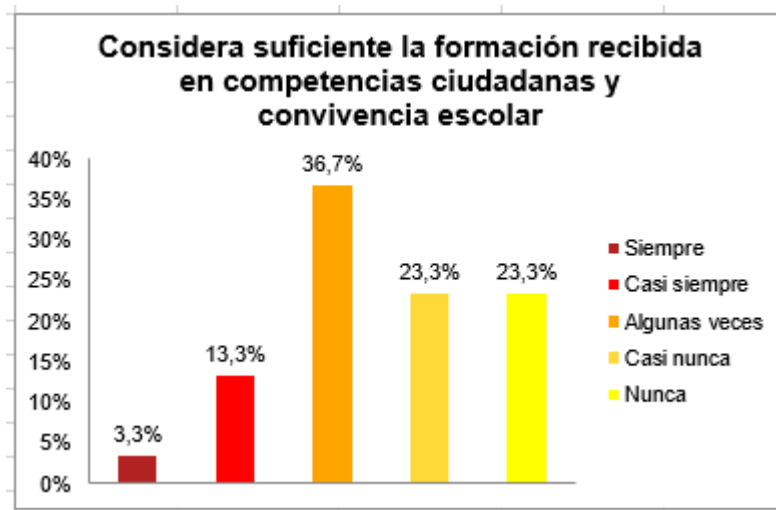


Figura 63. ¿Considera suficiente la formación recibida en competencias ciudadanas y convivencia escolar? Fuente: Elaboración Propia (2021)

En este punto, los datos nos muestran que 36,7% de los docentes señalan que Algunas veces es suficiente la formación recibida en esta área, el 23,3% afirma que Casi Nunca, 23,3% refiere que Nunca es suficiente, 13,3% afirma que Casi siempre y por último 3,3% señala que Siempre. La anterior información evidencia que el 53,3% refiere que la formación recibida es suficiente, frente al 46,6% que asegura que no lo es; estos porcentajes ameritan la debida atención, pues no se puede escatimar la importancia de la capacitación del profesorado en estas áreas fundamentales.

Por último, en el ítem 50 se consultó a los docentes sobre el desarrollo de competencias ciudadanas desde su área de formación, reflejándose los resultados así:

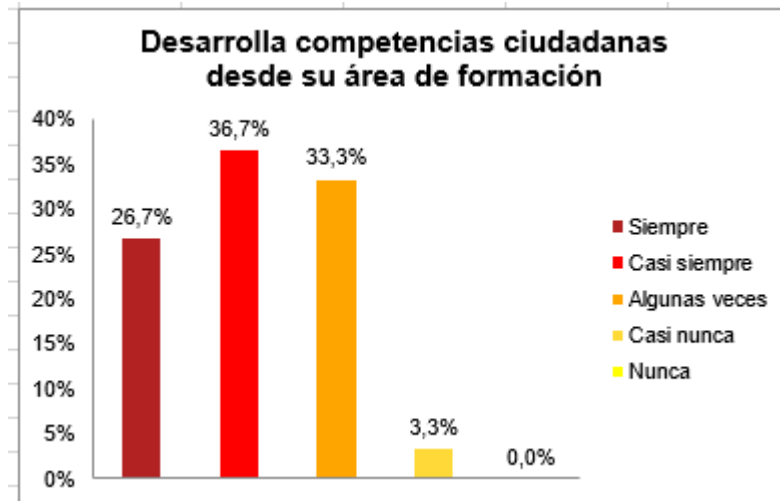


Figura 64. ¿Desarrolla competencias ciudadanas desde su área de formación?

Fuente: Elaboración Propia (2021)

De la anterior gráfica se puede observar que mientras el 36,7% señala que Casi siempre desarrolla competencias ciudadanas desde su área de formación, el 33,3% reconoce que lo hace Algunas veces y un 26,7% afirma que lo hace Siempre; sólo un 3,3% reconoce que Casi nunca ocurre esto. Los datos anteriores permiten afirmar que, si el 96,7% asegura que desarrolla competencias ciudadanas desde su área de formación, esto se debe evidenciar en procesos constantes de construcción de una sana convivencia escolar, reflejándose en las relaciones convivenciales de los estudiantes.

La construcción de competencias ciudadanas es de suma importancia, porque a través de ella, se puede obtener una educación de calidad e integral, enfocada hacia la formación de valores, el respeto por lo propio y ajeno, la construcción de la

ciudadanía, la pluralidad e identidad dentro de la sociedad, el cumplimiento de deberes y el ejercicio de los derechos humanos, incentivando así la convivencia y la construcción de paz; pero para ello, es indispensable la formación continua del docente en competencias ciudadanas y convivencia escolar; un docente que se prepara, está mejor capacitado para afrontar los retos que la educación de hoy demanda.

En la última dimensión, referente a las Implicaciones docentes, se observan a continuación, ocho (8) reactivos con una escala de 1 a 5 y una frecuencia, tal como se ilustra:

Tabla 17

Dimensión: Implicaciones docentes.

Indicadores	Alternativas de respuesta	%	Frecuencia
Detecta y notifica situaciones de Bullying	Siempre	0,567	17
	Casi siempre	0,200	6
	Algunas veces	0,133	4
	Casi nunca	0,067	2
	Nunca	0,033	1
			1,00
Detecta y notifica situaciones de cyberbullying	Siempre	0,333	10
	Casi siempre	0,200	6
	Algunas veces	0,100	3
	Casi nunca	0,133	4
	Nunca	0,233	7
			1,00
Detecta y maneja situaciones de conflicto en el aula	Siempre	0,567	17
	Casi siempre	0,333	10
	Algunas veces	0,033	1
	Casi nunca	0,033	1
	Nunca	0,033	1

		1,00	30
Previene situaciones de Bullying	Siempre	0,467	14
	Casi siempre	0,467	14
	Algunas veces	0,000	0
	Casi nunca	0,033	1
	Nunca	0,033	1
		1,00	30
Previene situaciones de ciberbullying	Siempre	0,333	10
	Casi siempre	0,367	11
	Algunas veces	0,033	1
	Casi nunca	0,100	3
	Nunca	0,167	5
		1,00	30
Interviene para resolver situaciones Bullying	Siempre	0,567	17
	Casi siempre	0,367	11
	Algunas veces	0,033	1
	Casi nunca	0,000	0
	Nunca	0,033	1
		1,00	30
Interviene para resolver situaciones de ciberbullying	Siempre	0,367	11
	Casi siempre	0,267	8
	Algunas veces	0,067	2
	Casi nunca	0,133	4
	Nunca	0,167	5
		1,00	30
Interviene para resolver situaciones de conflicto dentro y fuera del aula	Siempre	0,567	17
	Casi siempre	0,300	9
	Algunas veces	0,100	3
	Casi nunca	0,000	0
	Nunca	0,033	1
		1,00	30

Fuente: Elaboración Propia (2021)

Al analizar el ítem 51 se indagó sobre la detección y notificación por parte de los docentes sobre situaciones de bullying; a continuación, se grafican los resultados:

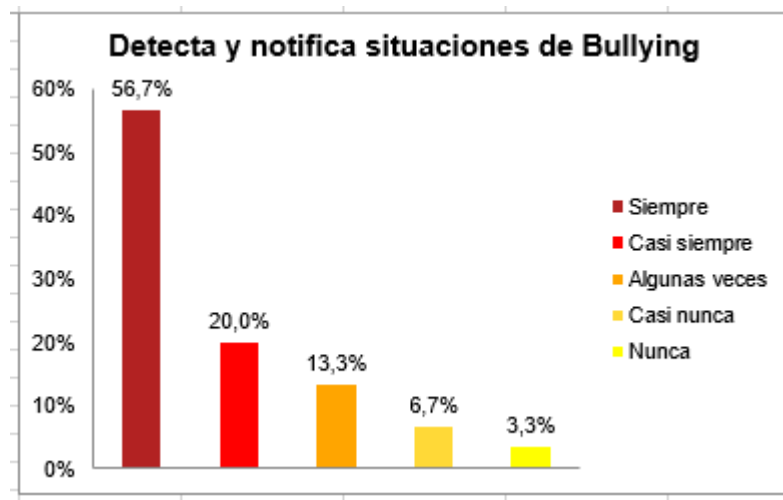


Figura 65. ¿Detecta y notifica situaciones de bullying? Fuente: Elaboración Propia (2021)

En este aspecto el 56,7% de los educadores encuestados señalan que Siempre detectan y notifican situaciones de bullying, 20% afirman que Casi siempre, 13,3% que Algunas veces, 6,7% que Casi nunca y finalmente 3,3% que Nunca. Esto en definitiva evidencia una tendencia hacia los datos de Siempre, Casi siempre y Algunas Veces, alcanzado un 90% de docentes que aseguran detectar y notificar situaciones de bullying, ante un 10% que admite que Casi Nunca o Nunca lo hacen.

Seguidamente, en el ítem 52 se cuestionó a los docentes sobre la detección y notificación por parte de ellos, sobre situaciones de cyberbullying. Los resultados se reflejan en la siguiente gráfica:

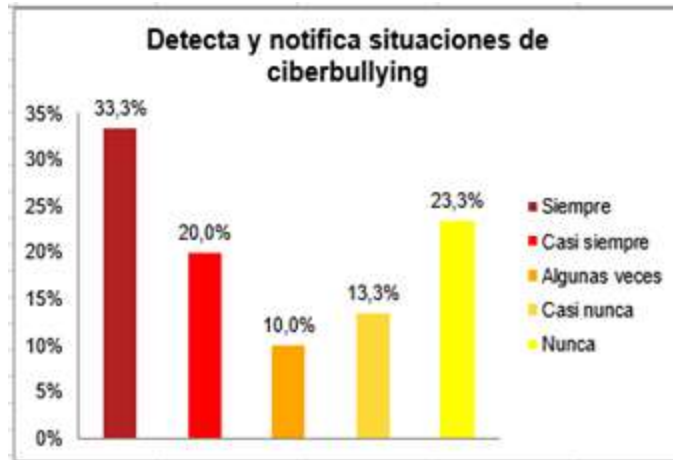


Figura 66. ¿Detecta y notifica situaciones de ciberbullying? Fuente: Elaboración Propia (2021)

De este aspecto se observa que el 33,3% consideran que Siempre lo hacen, 20 % afirman que Casi siempre, 10% que Algunas veces, 13,3% que Casi nunca y finalmente 23,3% aseguran que Nunca lo hacen. La tendencia en esta respuesta es hacia un 63,3%, que sostienen detectar y notificar situaciones de ciberbullying, contrastando con un 36.7% que admiten no hacerlo. Es importante resaltar lo indispensable que es detectar a tiempo este tipo de situaciones que podrían generar manejo inadecuado de conflictos y deteriorar relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad educativa.

El ítem 53, indaga la detección y manejo de situaciones de conflicto en el aula por parte de los docentes; los datos encontrados son representados así:



Figura 67. ¿Detecta y maneja situaciones de conflicto en el aula? Fuente: Elaboración Propia (2021)

El 56,7% afirma que Siempre lo hace, 33,3% considera que Casi siempre, 3,3% refiere que Algunas veces, 3,3% que Casi nunca y ese mismo porcentaje señala que Nunca. Los resultados marcan que un 93,3% de la población afirma detectar y manejar situaciones de conflicto en el aula, frente al 6,7% que reconoce no hacerlo. Es fundamental destacar en este aspecto la importancia de la detección oportuna de conflictos en el aula, que puedan afectar la sana convivencia.

Por otro lado, el ítem 54, que hace referencia a la prevención de situaciones de bullying, por parte del profesorado, arroja estos resultados:

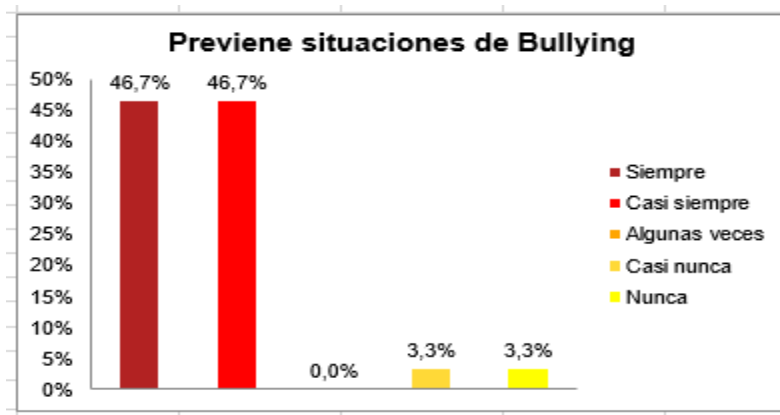


Figura 68. ¿Previene situaciones de bullying? Fuente: Elaboración Propia (2021)

En este punto un 46,7% de los docentes consideran que Siempre previenen las situaciones de Bullying y un 46,7% afirma hacerlo Casi siempre. Estos primeros datos totalizan un 93,4% de la población, contrastando con un 3,3% de docentes que refieren Casi nunca hacerlo y otro 3,3% que dice Nunca. Se evidencia entonces con claridad que, para la población consultada, la tendencia es hacia la prevención de situaciones de bullying, lo que permite inferir que los docentes se mantienen atentos a este tipo de situaciones.

Del mismo modo, el ítem 55, referente a la prevención de situaciones de cyberbullying, por parte del profesorado, determinó los siguientes resultados:

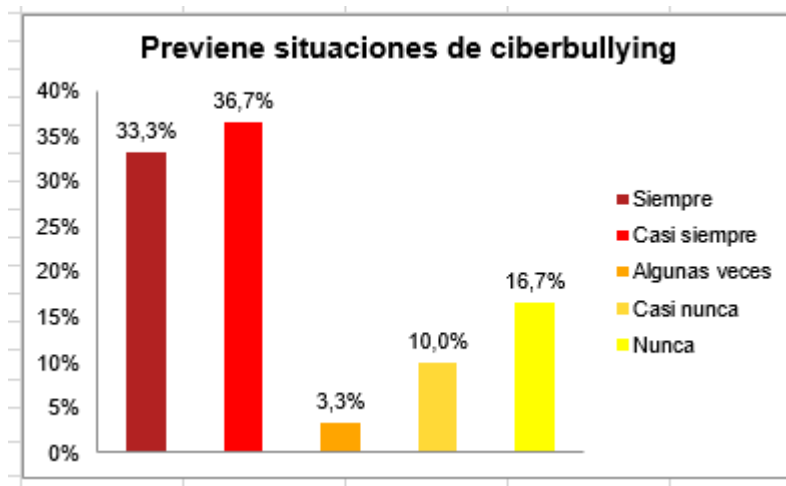


Figura 69. ¿Previene situaciones de cyberbullying? Fuente: Elaboración Propia (2021)

Un 33,3% del profesorado afirma Siempre prevenir situaciones de cyberbullying, 36,7% afirma hacerlo Casi siempre, 3,3% refieren hacerlo Algunas veces, 10% Casi nunca y otro 16,7% que admite Nunca hacerlo. La tendencia en este ítem, es hacia los datos de Siempre y Casi siempre, sumando un 70%, contrastando con un 30% de la población restante que reconoce no prevenir situaciones de cyberbullying.

Los hallazgos encontrados en el ítem 56, referente a las intervenciones de los docentes para resolver situaciones de bullying, permiten representarlos de la siguiente manera:

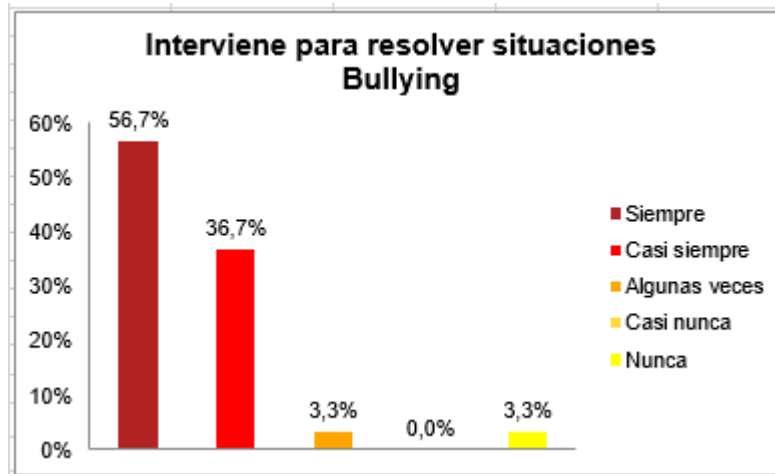


Figura 70. ¿Interviene para resolver situaciones de bullying? Fuente: Elaboración Propia (2021)

El 56,7% de los docentes señalan que Siempre intervienen en este tipo de situaciones y un 36,7% aseguran hacerlo Casi siempre, totalizando 93,4% de la población consultada. Esta información contrasta con el 6,6% restante, reflejado en un 3,3% que señala que Algunas veces interviene en estas situaciones y un 3,3% restante que reconoce no hacerlo Nunca. Aunque la tendencia está en el marco del Siempre y Casi siempre con datos representativos, no se puede desconocer el dato de Algunas veces, y Nunca, pues se evidencia que algunos docentes, reconocen no intervenir para resolver situaciones de bullying, lo que podría llegar a resultar preocupante si las situaciones presentadas van en aumento.

En ese mismo orden de ideas, en el ítem 57 se indaga sobre las intervenciones de los docentes para resolver situaciones de ciberbullying, presentándose así los resultados hallados:

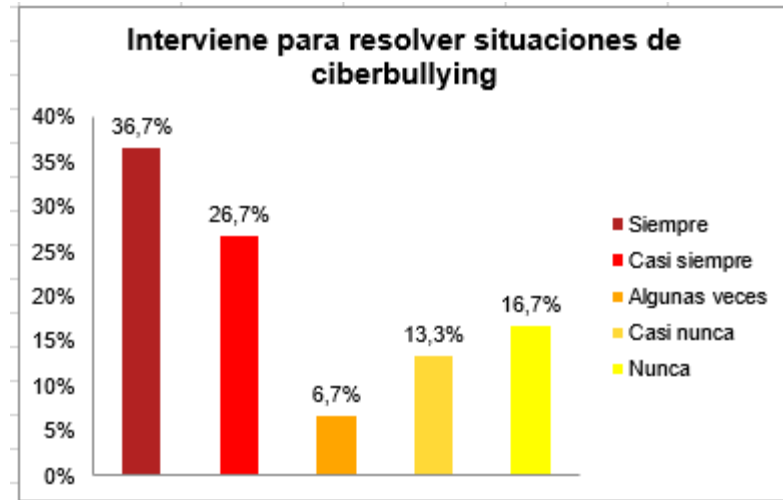


Figura 71. ¿Interviene para resolver situaciones de ciberbullying? Fuente: Elaboración Propia (2021)

Un 36,7% de la población consultada, sostiene intervenir Siempre para resolver este tipo de situaciones, 26,7% asegura hacerlo Casi siempre, 6,7% señala hacerlo Algunas veces, 13,3% admite que Casi Nunca lo hace y un 16,7% restante reconoce Nunca hacerlo. Aunque la tendencia está en el orden de Siempre, Casi siempre y Algunas veces, alcanzando un 70% de los docentes consultados, un 30% refiere no intervenir en situaciones de ciberbullying que se presentan. Estos datos permiten inferir que aunque este tipo de agresiones son intervenidas por parte de la mayoría de los docentes, deben seguir siendo confrontadas en el marco de la construcción de un ambiente adecuado de convivencia y paz.

Finalmente, en el ítem 58, se indaga sobre la intervención del docente en situaciones de conflicto dentro y fuera del aula; después del levantamiento de la información, se generaron los siguientes datos:



Figura 72. ¿Interviene para resolver situaciones de conflicto dentro y fuera del aula? Fuente:

Elaboración Propia (2021)

Los docentes consultados refieren en un 56,7% que Siempre intervienen para resolver situaciones de conflicto dentro y fuera del aula, 30% sostienen que Casi siempre lo hacen, 10% que lo hacen Algunas veces, y un 3,3% manifiesta que Nunca lo hace. Estos resultados son relevantes por cuanto la tendencia es hacia los datos de Siempre, Casi siempre y Algunas veces, sumando un porcentaje del 96,7%, que aseguran intervenir en este tipo de situaciones; sin embargo, no se debe ignorar el 3,3% que manifiesta no hacerlo.

4.2 Conclusiones

A continuación, se presentan las conclusiones a las que hubo lugar luego de analizar los resultados de la investigación, teniendo en cuenta los objetivos específicos planteados en el estudio.

Con respecto al primer objetivo específico: Analizar la visión del colectivo docente, sobre la presencia de los conflictos escolares, se encontró que en la dimensión Clima de Aula, los docentes consideran que la interacción entre docentes con las familias, estudiantes e incluso comunidad, es positiva; esto coincide con lo planteado por Bronfenbrenner (1987), en su Teoría Ecológica, cuando resalta que el ambiente influye sobre el comportamiento de las personas, en este caso de acuerdo al mesosistema, el cual está constituido por la interrelación entre dos o más entornos (microsistemas) en los que participa de manera activa el individuo, la escuela y la familia.

En cuanto a la relación de este primer objetivo con la dimensión clima escolar, la población consultada, resalta que las diferentes manifestaciones de discriminación, junto con las situaciones de conflictividad, bullying y ciberbullying, son evidentes y están en aumento, afectando directamente la convivencia escolar; llegados a este punto, coincide con lo planteado por Mockus (2002) cuando sostiene que la tolerancia a la diversidad es importante, porque involucra la aceptación de la identidad del otro y es necesaria para dar un manejo adecuado a los conflictos.

Así mismo, al relacionar este objetivo con la dimensión Origen de la problemática, los profesores, consideran que la permisividad en la educación impartida en casa, sumada a la influencia negativa del entorno y la poca formación

en valores, generan conflictos escolares que influyen directamente en los altos niveles de fracaso escolar y el consumo de sustancias psicoactivas entre algunos estudiantes. Esta percepción coincide con lo planteado por Ortega, Del Rey y Feria (2009) cuando sostienen que los problemas convivenciales deben afrontarse como una dinámica relacional positiva por los tres colectivos: estudiantes, familias y docentes.

En lo referente a la relación de este primer objetivo con las dimensiones de Agresiones presenciales, la dimensión de Agresiones psicológicas y la dimensión de Agresiones virtuales, se observó que éstas son más frecuentes entre estudiantes y entre éstos y sus familiares. Al ser evidentes estas manifestaciones de violencia, concuerda con lo planteado por Fierro (2013) quien afirma que ésta se manifiesta cuando hay ausencia del diálogo, el aprecio por el otro y el respeto, pero que se puede generar convivencia al encarar las diferencias y los conflictos, desde un enfoque formativo. Este planteamiento, coincide con la Teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1995), cuando expone cómo el ser humano se relaciona e interactúa con otros (inteligencia interpersonal) y al mismo tiempo influye en su desarrollo social, la manera como identifica, entiende y procesa sus propias emociones (inteligencia intrapersonal), de ahí la importancia del papel del docente y de la familia, en la formación de ambas inteligencias, esenciales en las relaciones adecuadas consigo mismo y con el entorno.

En relación al segundo objetivo referente a: Caracterizar la gestión de intervención del docente para el fortalecimiento de la convivencia escolar, desde la dinámica de las competencias ciudadanas, y en relación con la dimensión de las

Implicaciones docentes, en la investigación se evidenció que los docentes sí detectan, previenen e intervienen en un alto porcentaje las situaciones de bullying, cyberbullying y manejo de conflictos dentro y fuera del aula; sin embargo, resulta preocupante que a pesar de la intervención del docente para resolver situaciones específicas que afectan la convivencia escolar, éstas se siguen presentando en grandes proporciones, lo que permite inferir que tal vez, no se están manejando a través del desarrollo de competencias ciudadanas ni se está atacando el origen de la problemática, o se están evadiendo responsabilidades. Llegados a este punto, coincide con lo afirmado por Ortega y Del Rey (2003) quienes sostienen que los docentes son los que toman decisiones al momento de evaluar la convivencia escolar y los que adoptan las medidas pertinentes que consideren, para mejorarla, por lo cual es necesario que éstos reciban una formación articulada y permanente.

Avanzando en este razonamiento, se tiene en cuenta lo que Galtung señala en su Teoría de conflictos, donde afirma que la violencia puede ser evitada o reducida; en el contexto de la escuela, al descubrir las causas de los conflictos escolares, que vistos como oportunidades y experiencias pedagógicas de concientización, pueden ser eliminados o transformados a través del diálogo, la creatividad y la empatía; aquí interviene el docente como trabajador de la paz, al dar lugar a las 3R:Reconciliación, Reconstrucción, Resolución.

Por otro lado, en el tercer objetivo relacionado con: Analizar la incidencia del desarrollo de las competencias ciudadanas sobre la toma de decisiones y el manejo de conflictos escolares, en relación con la dimensión de Gestión para la mejora, se observó que existe capacitación y participación de las familias, estudiantes y otros

agentes educativos en la prevención y manejo de conflictos escolares, así como cumplimiento de normas que apuntan a esto mismo; en lo referente a la dimensión de Gestión convivencial docente, también se evidenció participación institucional en proyectos o programas de innovación para la mejora de la convivencia, participación de los docentes en procesos de formación de competencias ciudadanas y convivencia escolar. Sin embargo, no se puede desconocer un porcentaje considerable que manifiesta que este tipo de capacitaciones no se dan o que su participación en esas áreas no es suficiente, lo que permite inferir, que los conflictos convivenciales que se presentan en la institución, evidencian que el desarrollo de competencias ciudadanas desde las diferentes áreas del aprendizaje, sigue siendo insuficiente en lo que respecta a la construcción de paz y convivencia escolar.

En este orden de ideas, se considera lo que Chauv y Ruiz (2005), manifiestan en relación con la formación ciudadana en la escuela, pues afirman que los estudiantes se someten a la norma de forma autónoma cuando hay formación en competencias ciudadanas más que consecuencias punitivas que puedan surgir por no acatarlas. Este razonamiento, coincide con Del Rey, Ortega y Feria (2009) quienes plantean que la convivencia se debe dinamizar en la escuela positivamente, de tal forma que surja naturalmente el respeto por el bien común, el actuar con solidaridad, y la comprensión y tolerancia hacia los demás. Para que esto se dé, la formación del profesorado juega un papel determinante, lo que se evidenciará en el manejo adecuado de los conflictos. Hecha esta salvedad, dicha formación del docente deberá tener en cuenta la Teoría sociocultural de desarrollo cognitivo de Vygotsky (1978), la cual refiere que hay cosas que el estudiante puede aprender por sí solo y otras que

puede aprender con ayuda de los demás (Zona de desarrollo próximo), entendiendo el proceso de formación en el plano individual y en el plano social. Esto permite concluir que los niños son capaces de imitar acciones bajo la supervisión de un adulto, en este caso, del docente, quien puede desempeñar un rol activo en el logro de buenos aprendizajes.

4.3 Recomendaciones

Luego de analizar los resultados de esta investigación, se proponen las siguientes recomendaciones como aportes para las instituciones educativas que, teniendo en cuenta los fenómenos investigados, busquen el fortalecimiento de la convivencia escolar a través del desarrollo de las competencias ciudadanas, contribuyendo de esta forma a la construcción de paz y un manejo adecuado de los conflictos escolares:

Diseñar un plan estratégico para el desarrollo de las competencias ciudadanas a corto, mediano y largo plazo, con el cual se definan metas, objetivos, metodologías, encargados y procesos de seguimiento y que a su vez se integre en todas las áreas académicas.

Desarrollar talleres formativos en contra de la xenofobia y todo tipo de discriminación, con el apoyo del departamento de psicorientación y de otras entidades e instituciones como la policía de infancia y adolescencia, el bienestar familiar, entre otras, con el fin de intercambiar experiencias.

Fortalecer el trabajo en el aula a través de actividades centradas en la reflexión, el pensamiento crítico, la escucha activa, el respeto, la valoración de opiniones de los

demás, entre otras, con el objetivo de desarrollar la empatía, la expresión emocional y la asertividad.

Manejar los conflictos a través de mecanismos contruidos participativamente y que sean reconocidos por toda la comunidad educativa, implementando la ruta adecuada en casos difíciles, coordinando acciones que se evalúen periódicamente.

Promover capacitaciones permanentes en procesos convivenciales y desarrollo de competencias ciudadanas entre los docentes, con los cuales se busque la aplicación de lo aprendido en las diferentes áreas de aprendizaje y la atención de las necesidades de la comunidad educativa.

Incluir Cátedra de la paz, como asignatura independiente y de carácter obligatorio.

Fortalecer la interacción entre docentes, familias, estudiantes e incluso comunidad, a través de programas coordinados como los proyectos pedagógicos transversales, las escuelas de padres, los proyectos de innovación interinstitucionales, entre otros, que generen mayor impacto en la construcción de la convivencia escolar y la formación en ciudadanía.

Fortalecer el Consejo de padres como una estrategia de participación de las familias en la discusión de problemáticas que afectan la convivencia escolar, los derechos y la formación en ciudadanía de la comunidad educativa.

Promover entre los docentes, estilos de enseñanza democráticos y enfoques metodológicos centrados en el diálogo, en el reconocimiento de saberes, en la construcción de aprendizajes significativos, y en la generación de oportunidades

para la acción, los cuales fomenten el desarrollo de competencias ciudadanas entre los estudiantes.

Diseñar e implementar estrategias de orientación vocacional, que fortalezcan intencionalmente el proyecto de vida de los estudiantes, a través de talleres formativos periódicos, que busquen superar las bajas expectativas económicas y sociales de su entorno.

Complementar este estudio, con un enfoque cualitativo en el que además se tengan en cuenta las percepciones de los demás miembros de la comunidad educativa en lo referente a la convivencia escolar, teniendo en cuenta el levantamiento y análisis de la información por grados, conjunto de grados o niveles, para así ampliar la perspectiva de la investigación.

Referencias

- Agnihotri, S.(2017). Critical Reflection on the Role of Education as a Catalyst of Peace-Building and Peaceful Coexistence, Reflexión Crítica en el Rol de la Educación como un Catalizador de la Construcción de Paz y la Coexistencia Pacífica. *Universal Journal of Educational Research*, 5(6): 911-917. DOI: 10.13189/ujer.2017.050601 Recuperado de:
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1143769.pdf>
- Álvarez, Sandoval, Saker y Moreno, (2017). *Competencias ciudadanas para la formación integral en educación superior*. Recuperado de
<http://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/1169/Competencias%20ciudadanas.AC CD2E935DD7952970A5A?sequence=1#:~:text=Las%20competencias%20ciudadanas%20constituyen%20un,entorno%20personal%2C%20familiar%2C%20formativo%2C>
- Ammermueller A., (2012). *Violence in European schools: A widespread phenomenon that matters for educational production*, Labour Economics, Volume 19, Issue 6, 2012, Pages 908-922.
- Avendaño, I., Alvarez, A., Cardozo, A., Crissien, T., Martinez, M. y Sandoval, O., (2018). *Convivencia Escolar: Una mirada al caribe colombiano*. Barranquilla, Colombia: Corporación Universidad de la Costa.
- Basante, M., Michell, M., (2018). *Relación entre la práctica de las competencias ciudadanas y la convivencia escolar* (Tesis de maestría). Recuperado de

<https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/3020/1129538985-39154869.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona,

Ediciones Paidós. Recuperado de:

http://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/maestria_ase_soria_familiar/familia_contemporanea/modulo1/la-ecologia-del-desarrollo-humano-bronfenbrenner-copia.pdf

Cabrales, L., Contreras, N., González, L., Rodríguez, Y. (2017). *Problemáticas de convivencia escolar en las instituciones educativas del caribe colombiano, análisis desde la pedagogía social para la cultura de paz*.

(Tesis de maestría) Recuperado de:

<http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/7693/130308.pdf?Sequence>

Calderón Concha, Percy (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista de Paz y Conflictos*, (2), 60-81. [Fecha de Consulta 20 de enero de 2021].

ISSN:. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/2050/205016389005.pdf>

Calderón, M., Otálora, D., Guerra, S., Medina, E., (2018). Reflexiones sobre la

convivencia escolar y la práctica del Mindfulness. *Revista Estudios*

Pedagógicos, 44 (3), 303-316. Recuperado el 3 de abril de 2020 de

<https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v44n3/0718-0705-estped-44-03-303.pdf>

Chaux, E., (2012) Educación, convivencia y agresión escolar. Bogotá, Colombia:

Prisa Ediciones. Disponible en:

<https://translanguage.files.wordpress.com/2013/06/primeras-paginas-educacion-convivencia-agresion-escolar.pdf>

Chaux, E., Ruiz, A. (2005) *La formación en competencias ciudadanas*. Bogotá,

Colombia: Asociación colombiana de facultades de educación - Ascofade.

Constitución política colombiana (1991). Asamblea Nacional Constituyente, Bogotá,

Colombia, 6 de Julio de 1991. Recuperado de

<https://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf>

Da cuña, A. (2017) *Convivencia y resolución de conflictos entre docentes de*

educación inicial. (Tesis de maestría). Recuperado de

<http://mriuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/handle/123456789/5110/adacuna.pdf?sequence=3>

Del Rey, R, Ortega, R., Feria, I. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la

comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. Revista

Interuniversitaria de Formación del Profesorado [en línea]. 2009, 23(3), 159-

180[fecha de Consulta 25 de Enero de 2021]. ISSN: 0213-8646. Disponible

en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419066009>

Del Rey, R., Casas, J. A., & Ortega Ruiz, R. (2017). Desarrollo y validación de la

Escala de Convivencia Escolar (ECE). *Universitas Psychologica*, 16(1), 1-

11.<http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v16n1/1657-9267-rups-16-01-00275.pdf>

Del Rey, R., Ortega, R. (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *Revista Escuela Abierta* (10) 77-89

Delors, J., Al - Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley M., Padrón, M., Savané, M., Singh K., Stavenhagen R., Won Suhr, M. & Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Ediciones Santillana.
Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa

Donado, Freile, (2019). *Análisis del Uso y Aplicación del Manual de Convivencia: una Acción de Inspección y Vigilancia para fortalecer la Convivencia Escolar. (Tesis de maestría)* Recuperado de <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/5773/An%20del%20uso%20y%20aplicaci%20del%20manual%20de%20convivencia.%20una%20acci%20de%20inspecci%20y%20vigilancia%20para%20fortalecer%20la%20convivencia%20escolar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J., Guil, R., (2004) Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología* 36 (2)209-228 Recuperado de:

https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/51176618/MEDIDAS_DE_EVALUA

[CIN DE LA INTELIGENCIA 20170104-22273-16allyi.pdf?1483523176=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DMEDIDAS_DE_EVALUACION_DE_LA_INTELIGENCIA.pdf&Expires=1612307271&Signature=MNTCyelik2up1ucg50Q-q0Ab86-EGHwVD5rfK-kMwdERHxaf930AWB8DLN1VNPwIY4SrzRXAXdPycH0kjWT16ehvIJnR3JLOFraBsCKsxWU1VTCWy~41CK6lmOavawygeYU7-nQnygI1XWK6ZTkHByLS8VGM6IPhyszzybDXwpZLku7C2sTZGt6Lpp2oKoPc-YzggtmCUan10o6gnB69CzfPvLL9FFLzrf7beACHwQZ9C9xrVJJzAyLgOvZ3x5RfuiIRYWXnMH5tdzWggTGGbQQuJ3IeUdynrENMO3xTxH6Tsuufb6vtSmSKjbWs-kIGIr9iWbRO24OR-Q4ObKuU~A &Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://www.redalyc.org/pdf/998/99827467006.pdf)

Fierro Evans, María Cecilia (2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (40), 1-18. [Fecha de Consulta 23 de enero de 2021]. ISSN: 1665-109X. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/pdf/998/99827467006.pdf>

Fierro, C, Carbajal, P. (2003) El docente y los valores desde su práctica. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación* [en línea]. 2003, (22), 3-11[fecha de Consulta 25 de Enero de 2021]. ISSN: 1665-109X. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99817932002>

Fierro, M. C., Tapia, G., Fortoul, B., Martínez-Parente, R., Macouzet, M., &

Jiménez Muñoz-Ledo, M. (2016). Conversando sobre la convivencia en la escuela: Una Guía para el auto-diagnóstico de la convivencia escolar desde las perspectivas docentes. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 6(2). Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3407>

Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Revista Psicoperspectivas*, 18 (1), 1-14. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v18n1/0718-6924-psicop-18-01-00009.pdf>

Fuentes F, Luz S., Pérez C, Libia M., (2019). Convivencia escolar: una mirada desde las familias. *Revista Telos*, 21 (1), 1-15. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99357718025>

García, A., Ferreira G. (2005). La convivencia escolar en las aulas. Badajoz, España
International Journal of Developmental and Educational Psychology, 2 (1) 163-183.

Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona:

Paidós. Recuperado de:

http://infohumanidades.com/sites/default/files/apuntes/GARDNER%20inteligencias%20multiples%20las%20siete%20inteligencias_0.pdf

- González, F. (2005). ¿Qué es un paradigma? Análisis teórico, conceptual y psicolingüístico del término. *Investigación y Postgrado*, 20 (1), 13-54. ISSN: 1316-0087. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/658/65820102.pdf>
- Granados, D., Jiménez, C. (2019). *El juego de roles como mediación didáctica para el mejoramiento de la convivencia escolar en el marco de las competencias ciudadanas* (Tesis de maestría) Recuperado de <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/2677/1047334968%20-%201129564539.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gutiérrez, V. (2007). Batería de Instrumentos para la evaluación del clima escolar en escuelas primarias. Instituto Nacional para la evaluación. México.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. México D.F., México: Editorial Mc Graw Hill.
- Hooker, S., Roa, E. (2018) *Transformación del clima escolar para fortalecer la convivencia y la calidad educativa* (Tesis de maestría). Recuperado de <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/2933/18008981%20-%2040994116.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lázaro-Visa S., Fernández - Fuertes, A. (2017) Clima escolar, conflicto y gestión de la convivencia. Universidad de Cantabria, España.
- López-Roldán, P.; Fachelli, S. (2015). La encuesta. En P. López-Roldán y S. Fachelli, Metodología de la Investigación Social Cuantitativa. Bellaterra (Cerdanyola del Vallès): Dipòsit Digital de Documents, Universitat

Autònoma de Barcelona. Capítulo II.3. Recuperado de:

https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2016/163567/metinvsocua_a2016_cap2-3.pdf

Martínez, J., Martínez, I., (2019). *Factores que afectan los resultados sobre las pruebas de competencias ciudadanas y su relación con el índice sintético de calidad educativa (ISCE) (Tesis de maestría)*. Recuperado de <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/5781/Factores%20que%20afectan%20los%20resultados%20en%20las%20pruebas%20sobre%20c ompetencias%20ciudadanas%20y%20su%20relaci%c3%b3n%20con%20el %20%c3%adndice%20sint%c3%a9tico%20de%20calidad%20educativa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Martínez, M. y March, T. (2015). Caracterización de la validez y confiabilidad en el constructo metodológico de la investigación social. REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social, (Año 10, N°. 20), 107-127. ISSN-e 1856-9331, Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6844563>

Ministerio de Educación Nacional. (MEN) (2013) Ley 1620. Congreso de la República de Colombia, Santa Fe de Bogotá, Colombia. 15 de marzo de 2013. Recuperado de <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201620%20DEL%2015%20DE%20MARZO%20DE%202013.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (2006). *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Lo que necesitamos saber y saber hacer*.

Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (MEN) . (2006). *Ley de infancia y adolescencia*.

Recuperado de

https://www.oas.org/dil/esp/codigo_de_la_infancia_y_la_adolescencia_colombia.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (MEN) Santa Fe de Bogotá, Colombia. 8 de febrero de 1994. Recuperado de

https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (2013). *Guías pedagógicas para la convivencia escolar, Ley 1620 de 2013 - Decreto 1965 de 2013*. Bogotá:

MEN. Recuperado de

<https://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Guia%20No.%2049.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (2014). Ley 1732 de septiembre 1 de 2014. Recuperado de

https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=59313

Mockus, A. & Corzo J., (2003). Dos caras de la convivencia. *Revista análisis político*, 48 (1), 3-25. Recuperado de:

<https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/80312/71056>

- Mockus, A. (2002). La educación para aprender a vivir juntos. Convivencia como armonización de Ley, Moral y Cultura. *Revista Perspectivas*, 32 (1), 19-38. Recuperado el 3 de abril de 2020 desde http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/Prospects/ProspectsPdf/121s/121smock.pdf
- Morles, V. (2011). Guía para la elaboración y evaluación de proyectos de investigación. *Revista de Pedagogía*, XXXII (91), 131-146. ISSN: 0798-9792. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/659/65926549008.pdf>
- Ortega R. Del Rey, R. (2007) Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela Abierta* (10) 77-89. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2520028>
- Ortega, R. Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Sevilla, España: Editorial Graó.
- Ortega, R. y Sánchez, V (2000). Construir la convivencia para prevenir la violencia. *Revista Innovación educativa*. (132) 70-74.
- Ortega, R., Tijmes, C., Acevedo, A., Zamorano, R., Banz, C., Jáuregui, P., Herrera, P., Sances, C., Molina, M. (2019). *Convivencia Escolar para líderes educativos*. Santiago de Chile, Chile: Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo –CEDLE, Universidad Diego Portales.
- Padrón, J. 1998. La Estructura de los Procesos de Investigación (mimeo). *Revista Educación y Ciencias Humanas* 9(17): 33. Recuperado de:

<https://www.researchgate.net/publication/277249442> LA ESTRUCTURA DE LOS PROCESOS DE INVESTIGACION

Pérez, D., Cassiani A. (2019) *Análisis descriptivo de la convivencia y clima escolar en una institución educativa oficial*. (Tesis de maestría) Recuperado de <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/2984/32732288%20-%2032885520.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Puerta-Morales, L., & Urrego-Betancourt, Y., (2016) Programa en Funciones Ejecutivas para promover las competencias ciudadanas en educación básica primaria. *Revista de Pedagogía*, 37 (101) 125-146. Recuperado de <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/1444/Programa%20en%20funciones%20ejecutivas%20para%20promover%20las%20competencias%20ciudadanas%20en%20educaci%3bn%20b%3a1sica%20primaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Quero, M. (2010). Confiabilidad y coeficiente Alpha de Cronbach. *Telos*, 12 (2), 248-252. ISSN: 1317-0570. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/993/99315569010.pdf>

Retuert, G., Castro, P. (2017). Teorías subjetivas de profesores acerca de su rol en la construcción de la convivencia escolar. *Polis, Revista Latinoamericana*, Volumen 16 (46), 321-345

Roca, L., Salcedo, J., (2019). *Clima Escolar y Procesos de Convivencia en el Desempeño Académico Estudiantil*. (Tesis de maestría). Recuperado de

<https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/2925/40838597%20-%2018009422.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Romo Martínez, A. (2016). Lineamientos generales de convivencia para la convivencia escolar. *Ra Ximhai*. 12(3), 17-31[fecha de Consulta 30 de enero de 2021]. ISSN: 1665-0441. Recuperado de

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46146811001>

Ruiz. C. (2002) Confiabilidad. Universidad Nacional Experimental Politécnica

Antonio José de Sucre. Recuperado de:

<http://200.11.208.195/blogRedDocente/alexisduran/wp-content/uploads/2015/11/CONFIABILIDAD.pdf>

Sandoval. M (2014) Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última Década*, (41), 153 -178.Santiago de Chile. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/udecada/v22n41/art07.pdf>

Sizova, I. (2016). Socio-cultural factors of escalation of violence in Russian school.

Monitoring Obshchestvennogo Mneniya: Ekonomicheskie i Sotsial'nye

Peremeny, 132(2), 185-192.

Solano, J. Vergara, J. (2019). *Estrategias pedagógicas interdisciplinarias para fortalecer el Desarrollo de competencias sociales y ciudadanas*. (Tesis de maestría). Recuperado de

<https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/5562/Estrategias%20pedag%C3%B3gicas%20interdisciplinarias%20para%20fortalecer%20el%20d>

[esarrollo%20de%20competencias%20sociales%20y%20ciudadanas.pdf?sequence=1](https://www.redalyc.org/pdf/270/27031406.pdf?sequence=1)

UNESCO (2001) La educación para todos para aprender a vivir juntos: contenidos y estrategias de aprendizaje; problemas y soluciones. *Revista*

Latinoamericana de Estudios Educativos (México), 31 (4), 127-156. ISSN:

0185-1284. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/270/27031406.pdf>

Vigotsky, L. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Editorial Crítica Grupo Editorial Grijalbo. Barcelona.

Villarroel, G., Sánchez, X. (2002). Relación familia y escuela: un estudio comparativo en la ruralidad. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (28), 123-141.

Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052002000100007>.



Anexos

Anexo 1. Instrumento

**UNIVERSIDAD DE LA COSTA
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**PROYECTO: LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS PARA EL
FORTALECIMIENTO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN BÁSICA
PRIMARIA
ENCUESTA A DOCENTES**

Instrucciones:

Este cuestionario forma parte de un proyecto de investigación en educación, que busca analizar la influencia de las competencias ciudadanas en el mejoramiento de la convivencia escolar y conocer las percepciones de los docentes sobre éstas. En este cuestionario aparecen diversos enunciados que pueden reflejar el estado de la convivencia escolar de la Institución Educativa. Conteste cada uno de ellos, teniendo en cuenta la frecuencia con la que sucede cada situación enunciada. La información que nos proporcione será confidencial, por lo cual agradecemos total honestidad en sus respuestas.

Nombre: _____ Género: F ____ M ____

Último nivel de formación alcanzado: Normalista ____ Licenciado ____ Especialización ____ Maestría ____

Doctorado ____

Nivel Educativo en el que labora: Preescolar ____ Primaria ____ Secundaria ____

Área de formación en que labora: _____ Decreto de nombramiento 2277 ____ 1278 ____

Nº	CLIMA DE AULA: Generalmente corresponde al clima convivencial de clase	SIEMPRE 5	CASI SIEMPRE 4	ALGUNAS VECES 3	CASI NUNCA 2	NUNCA 1
1	¿Tiene una relación positiva con sus estudiantes?					
2	¿Tiene una relación positiva con las familias de sus estudiantes?					
3	¿El estudiantado participa activamente en clases?					
4	¿Las condiciones físicas del aula de clases promueven la sana convivencia?					

Nº	CLIMA ESCOLAR: Problemas convivenciales en la Institución	SIEMPRE 5	CASI SIEMPRE 4	ALGUNAS VECES 3	CASI NUNCA 2	NUNCA 1
5	¿Se presenta discriminación entre estudiantes por su aspecto físico?					
6	¿Se presenta discriminación entre estudiantes por su color de piel?					

7	¿Se presenta discriminación entre estudiantes por parecer muy inteligentes?					
8	¿Se presenta discriminación entre estudiantes por tener algún tipo de discapacidad?					
9	¿Se presenta discriminación entre estudiantes por condiciones socioeconómicas?					
10	¿Se presenta discriminación entre estudiantes por venir de otra ciudad u otro país?					
11	¿En la Institución hay un incremento de la conflictividad?					
12	¿En la Institución hay un incremento del bullying?					
13	¿En la Institución hay un incremento del ciberbullying?					

Nº	GESTIÓN PARA LA MEJORA: Participación de la comunidad en la prevención y manejo de conflictos escolares.	SIEMPRE 5	CASI SIEMPRE 4	ALGUNAS VECES 3	CASI NUNCA 2	NUNCA 1
14	¿Hay capacitación y participación de las familias en la prevención y manejo de conflictos escolares?					
15	¿Hay capacitación y participación de los estudiantes en la prevención y manejo de conflictos escolares?					
16	¿Hay capacitación y participación de otros agentes en la prevención y manejo de conflictos escolares?					
17	¿Hay cumplimiento de las normas que apunten a la prevención y manejo de conflictos escolares?					

Nº	ORIGEN DE LA PROBLEMÁTICA	SIEMPRE 5	CASI SIEMPRE 4	ALGUNAS VECES 3	CASI NUNCA 2	NUNCA 1
18	¿Existe educación permisiva en las familias de los estudiantes?					
19	¿Hay Influencia negativa del entorno?					
20	¿Se evidencia rigidez en las normas de la escuela?					
21	¿Existe desmotivación entre los docentes?					
22	¿Hay altos índices de fracaso escolar relacionados con situaciones de convivencia?					
23	¿Existen bajas expectativas del entorno, de tipo económico, social, laboral, educativo, entre otras?					
24	¿Existe o tiene conocimiento del consumo de sustancias psicoactivas en los estudiantes?					
25	¿Hay respuesta institucional oportuna frente al manejo de conflictos?					
26	¿Existe formación docente en convivencia escolar?					
27	¿Existe formación docente en competencias ciudadanas?					

28	¿Existe participación de las familias en las situaciones convivenciales, que afectan a la Institución educativa?					
29	¿Se evidencia en los estudiantes, poca formación en valores?					

N°	AGRESIONES PRESENCIALES	SIEMPRE 5	CASI SIEMPRE 4	ALGUNAS VECES 3	CASI NUNCA 2	NUNCA 1
30	¿Se presentan agresiones físicas entre estudiantes y profesores?					
31	¿Se presentan agresiones físicas entre familiares de estudiantes y profesores?					
32	¿Se presentan agresiones físicas entre los estudiantes y sus familiares?					
33	¿Se presentan agresiones físicas entre estudiantes?					
34	¿Se presentan agresiones físicas entre profesores?					
35	¿Se presentan agresiones físicas entre familiares de estudiantes?					

N°	AGRESIONES PSICOLÓGICAS	SIEMPRE 5	CASI SIEMPRE 4	ALGUNAS VECES 3	CASI NUNCA 2	NUNCA 1
36	¿Se presentan agresiones psicológicas entre estudiantes y profesores?					
37	¿Se presentan agresiones psicológicas entre familiares de estudiantes y profesores?					
38	¿Se presentan agresiones psicológicas entre los estudiantes y sus familiares?					
39	¿Se presentan agresiones psicológicas entre estudiantes?					
40	¿Se presentan agresiones psicológicas entre profesores?					
41	¿Se presentan agresiones psicológicas entre familiares de estudiantes?					

N°	AGRESIONES VIRTUALES	SIEMPRE 5	CASI SIEMPRE 4	ALGUNAS VECES 3	CASI NUNCA 2	NUNCA 1
42	¿Se presentan agresiones virtuales entre estudiantes y profesores?					

43	¿Se presentan agresiones virtuales entre familiares de estudiantes y profesores?					
44	¿Se presentan agresiones virtuales entre estudiantes?					
45	¿Se presentan agresiones virtuales entre profesores?					
46	¿Se presentan agresiones virtuales entre familias de estudiantes?					

N°	GESTIÓN CONVIVENCIAL DOCENTE	SIEMPRE 5	CASI SIEMPRE 4	ALGUNAS VECES 3	CASI NUNCA 2	NUNCA 1
47	¿La institución participa en proyectos o programas de innovación para la mejora de la convivencia?					
48	¿Ha participado en procesos de formación de competencias ciudadanas y convivencia escolar?					
49	¿Considera suficiente la formación recibida en competencias ciudadanas y convivencia escolar?					
50	¿Desarrolla competencias ciudadanas desde su área de formación?					

N°	IMPLICACIONES DOCENTES	SIEMPRE 5	CASI SIEMPRE 4	ALGUNAS VECES 3	CASI NUNCA 2	NUNCA 1
51	¿Detecta y notifica situaciones de bullying?					
52	¿Detecta y notifica situaciones de ciberbullying?					
53	¿Detecta y maneja situaciones de conflicto en el aula?					
54	¿Previene situaciones de bullying?					
55	¿Previene situaciones de ciberbullying?					
56	¿Interviene para resolver situaciones de bullying?					
57	¿Interviene para resolver situaciones de ciberbullying?					
58	¿Interviene para resolver situaciones de conflicto dentro y fuera del aula?					

Anexo 2. Carta de solicitud de validación del Instrumento

UNIVERSIDAD DE LA COSTA
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Barranquilla, 29 de septiembre de 2020.

Magíster GRISETH MALDONADO
E.S.D

Estimado doctor:

Nos dirigimos a usted a fin de solicitar su valiosa colaboración para la validación del instrumento adjunto, que corresponde a una encuesta con su respectiva matriz de análisis documental, el cual precisamos sean evaluados en cuanto a su redacción y coherencia con los objetivos de la investigación.

El instrumento a validar será usado en la recolección de datos dentro del trabajo de investigación cuyo título es "Las competencias ciudadanas en el fortalecimiento de la convivencia escolar". La ejecución de este proyecto está bajo nuestra responsabilidad, y es realizado a fin de optar por el título de Magister en Educación de la Universidad de la Costa, será aplicado a los docentes de la Institución Técnica Microempresarial de Soledad.

Anexamos la matriz de operacionalización de las variables, el formato de validación y el instrumento.

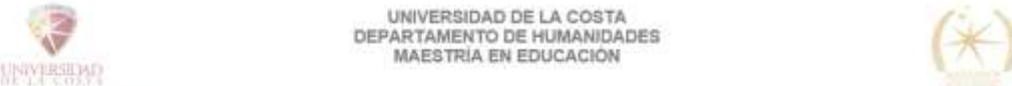
Quedamos atentas para aclarar cualquier inquietud a los teléfonos 3014081029 y 3013462504

Agradecemos su valiosa colaboración.

Rossana Solano Osorio

Yocabeth Roca Cortina

Anexo 3. Instrumento de Validación

UNIVERSIDAD DE LA COSTA DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES MAESTRIA EN EDUCACION											
											
<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">Convenciones</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>I</td> <td>Insatisfecho</td> </tr> <tr> <td>S</td> <td>Satisfecho</td> </tr> <tr> <td>MS</td> <td>Muy satisfecho</td> </tr> </tbody> </table>		Convenciones		I	Insatisfecho	S	Satisfecho	MS	Muy satisfecho		
Convenciones											
I	Insatisfecho										
S	Satisfecho										
MS	Muy satisfecho										
INSTRUMENTO DE VALIDACIÓN											
Variable	Aseveraciones	Correspondencia con el contexto teórico de la variable			Claridad y coherencia en la redacción			Pertinencia con la variable objeto de estudio			Observaciones
		I	S	MS	I	S	MS	I	S	MS	
Convivencia escolar	¿Tiene una relación positiva con sus estudiantes?			X	X					X	Definir "relación positiva" con estudiantes
	¿Tiene una relación positiva con las familias de sus estudiantes?			X	X					X	Definir "relación positiva" con padres de familia y/o acudiente.
	¿Existe participación activa del estudiantado en clases?	X				X		X			La pregunta está enfocada a lo pedagógico, se debe enfocar al clima de aula, ejemplo: respeto de opiniones.
	¿Existe evidencia permanente de motivación en el estudiantado?	X				X		X			Corregir la redacción de la pregunta
	¿Hay condiciones físicas adecuadas en el aula de clases?		X			X				X	¿Las condiciones físicas del aula de clases promueven la sana convivencia?

Convivencia escolar	¿Hay convivencia entre los estudiantes en los patios de la institución?	X				X				X		Esta pregunta hace parte del clima escolar, no de aula. Especificar sana convivencia.
	Aseveraciones	Correspondencia con el contexto teórico de la variable			Claridad y coherencia en la redacción			Pertinencia con la variable objeto de estudio			Observaciones	
		I	S	MS	I	S	MS	I	S	MS		
	¿Interviene para resolver situaciones de conflicto dentro y fuera del aula?			X			X				X	
	¿En la institución hay un incremento de la conflictividad?			X		X					X	
	¿En la institución hay un incremento del acoso?		X			X				X		Especificar los tipos de acoso.
	¿En la institución hay un incremento del ciberacoso?		X			X				X		Esta pregunta está relacionada con la pregunta anterior.
	¿Existe educación permisiva de los adultos?		X			X				X		Definir educación permisiva.
	¿Hay influencia negativa del entorno?		X			X				X		
	¿Se evidencia rigidez de las normas?	X				X				X		Mejorar la redacción: evidencia en el incumplimiento de los normas de convivencia
	¿Existe desmotivación entre los docentes?	X				X				X		Se recomienda eliminar esta pregunta
¿Hay altos índices de fracaso escolar?		X			X				X		Complementar: Fracaso escolar por situaciones de convivencia.	
¿Existen bajas expectativas del entorno?		X			X				X		Expectativas de qué tipo: económico, social,	

Convivencia escolar	Aseveraciones	Correspondencia con el contexto teórico de la variable			Claridad y coherencia en la redacción			Pertinencia con la variable objeto de estudio			laboral, educativa, etc.?
		I	S	MS	I	S	MS	I	S	MS	Observaciones
	¿Hay mal manejo de conflictos entre estudiantes por parte de los docentes?		X		X				X		Se sugiere: ¿se resuelven los conflictos escolares de manera adecuada en la institución? Ver la pregunta N° 30 con la 32ª
	¿Existe consumo de drogas?		X		X				X		¿Existe o tiene conocimiento de sustancias psicoactivas en los estudiantes?
	¿Hay falta de respuesta institucional oportuna frente al manejo de conflictos?		X		X				X		Revisar la pregunta N° 32, la cual, está relacionada con la 30
	¿Falta formación docente en convivencia escolar?		X			X			X		Se sugiere unificar la Pregunta 33 y 34
	¿Se evidencia falta de recursos económicos para mejorar las condiciones físicas de la institución educativa?	X			X			X			No tiene correlación con las variables de estudio
	¿Existe escasa participación de las familias en las situaciones que afectan la institución educativa?		X			X			X		Ser específico: situaciones convivenciales
	¿Se evidencia poca formación en valores?		X			X			X		Ser específico: formación en valores en los estudiantes.

Competencias ciudadanas	¿Hay agresiones físicas de estudiantes a profesores?		X			X			X		Se sugiere cambiar la palabra hay por se presentan... Se recomienda unificar agresiones físicas, virtuales y psicológicas.
	¿Hay agresiones físicas de familiares de estudiantes a profesores?		X			X			X		
	¿Hay agresiones físicas de profesores a estudiantes?		X			X			X		
	¿Hay agresiones físicas de profesores a familiares de estudiantes?		X			X			X		
	¿Hay agresiones físicas de familiares a hijos?		X			X			X		
	¿Hay agresiones físicas de hijos a sus familiares?		X			X			X		
	¿Hay agresiones físicas entre estudiantes?		X			X			X		
	¿Hay agresiones físicas entre profesores?		X			X			X		
	¿Hay agresiones físicas entre familias de estudiantes?		X			X			X		
¿Hay agresiones psicológicas de estudiantes a profesores?		X				X			X	Se sugiere cambiar la palabra hay por se presentan... Se recomienda unificar agresiones físicas, virtuales y psicológicas.	

Competencias ciudadanas	Aseveraciones	Correspondencia con el contexto teórico de la variable			Claridad y coherencia en la redacción			Pertinencia con la variable objeto de estudio			Observaciones
		I	S	MS	I	S	MS	I	S	MS	
		¿Hay agresiones psicológicas de familias a profesores?		X			X			X	
¿Hay agresiones psicológicas de profesores a estudiantes?		X			X			X			
¿Hay agresiones psicológicas de profesores a familiares de estudiantes?		X			X			X			
¿Hay agresiones psicológicas de familiares a hijos?		X			X			X			
¿Hay agresiones psicológicas de hijos a sus familiares?		X			X			X			
¿Hay agresiones psicológicas entre estudiantes?		X			X			X			
¿Hay agresiones psicológicas entre profesores?		X			X			X			
¿Hay agresiones psicológicas entre familias?		X			X			X			
¿Hay agresiones virtuales de estudiantes a profesores?		X			X			X	Se sugiere cambiar la palabra hay por se presentan... Se recomienda unificar agresiones físicas, virtuales y psicológicas.		
¿Hay agresiones virtuales de familiares a profesores?		X			X			X			
¿Hay agresiones virtuales de profesores a estudiantes?		X			X			X			
¿Hay agresiones virtuales de profesores a familiares de estudiantes?		X			X			X			
¿Hay agresiones virtuales de familiares a hijos?		X			X			X			
¿Hay agresiones virtuales de hijos a familiares?		X			X			X			
¿Hay agresiones virtuales entre estudiantes?		X			X			X			
¿Hay agresiones virtuales entre profesores?		X			X			X			
¿Hay agresiones virtuales entre familias?		X			X			X			
¿Los docentes de la institución reciben formación para la mejora de la convivencia?		X			X			X	Esta pregunta se relaciona con la pregunta 33 - 34		

Competencias ciudadanas	Aseveraciones	Correspondencia con el contexto teórico de la variable			Claridad y coherencia en la redacción			Pertinencia con la variable objeto de estudio			Observaciones
		I	S	MS	I	S	MS	I	S	MS	
		¿Previene situaciones de ciberacoso ?		X			X			X	
¿Interviene para resolver situaciones de acoso?		X			X			X			
¿Interviene para resolver situaciones de ciberacoso ?		X			X			X			
¿Interviene para resolver situaciones de conflicto dentro y fuera del aula?		X			X			X			
¿Hay participación de las familias en la prevención y manejo de conflictos escolares?				X	X			X			
¿Hay participación de los estudiantes en la prevención y manejo de conflictos escolares?				X	X			X			
¿Hay participación de otros agentes en la prevención y manejo de conflictos escolares?				X	X			X			
¿Hay capacitación a los docentes en la prevención y manejo de conflictos escolares?				X	X			X			
¿Hay capacitación de las familias en la prevención y manejo de conflictos escolares?				X	X			X			
¿Hay capacitación a otros agentes en la prevención y manejo de conflictos escolares?				X	X			X			
¿Hay cumplimiento de las normas que apunten a la prevención y manejo de conflictos escolares?				X	X			X			
¿Hay Educación integral que apunte a la prevención y manejo de conflictos escolares?				X	X			X			
¿Previene situaciones de acoso?		X			X			X			

	Averaciones	Correspondencia con el contexto teórico de la variable			Claridad y coherencia en la redacción			Pertinencia con la variable objeto de estudio			Observaciones
		I	S	MS	I	S	MS	I	S	MS	
 UNIVERSIDAD DE LA COSTA DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES MAESTRÍA EN EDUCACIÓN 											
Competencias ciudadanas	¿Se presenta discriminación entre estudiantes por su aspecto físico?			X			X			X	
	¿Se presenta discriminación entre estudiantes por su color de piel?		X		X				X		Esta pregunta se relaciona con discriminación del aspecto físico
	¿Se presenta discriminación entre estudiantes por parecer poco inteligentes?		X		X				X		Cambiar el término poco inteligentes por capacidades cognitivas
	¿Se presenta discriminación entre estudiantes por tener algún tipo de discapacidad?		X		X				X		Esta pregunta se relaciona con las anteriores.
	¿Se presenta discriminación entre estudiantes por tener menos dinero que los demás?		X		X				X		Cambiar el término por situación socioeconómica
	¿Se presenta discriminación entre estudiantes por venir de otra ciudad u otro país?		X				X		X		