

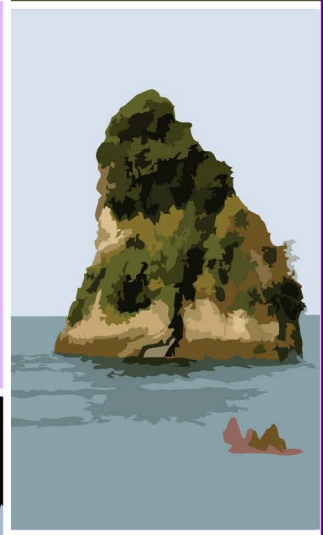
# VIOLENCIA Y AGRESIÓN ESCOLAR EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL DEPARTAMENTO DE NARIÑO:

## UN ANÁLISIS DE LOS ROLES Y SUS IMPLICACIONES

SONIA BETANCOURTH ZAMBRANO

ANGEL ABRAHAM CAHUE

MARIA FERNANDA DE LA ROSA



**Editorial**  
Universidad de Nariño

# **èditorial**

Universidad de **Nariño**

**VIOLENCIA Y AGRESIÓN ESCOLAR EN LAS INSTITUCIONES  
EDUCATIVAS DEL DEPARTAMENTO DE NARIÑO:  
UN ANÁLISIS DE LOS ROLES Y SUS IMPLICACIONES**

**VIOLENCIA Y AGRESIÓN ESCOLAR EN LAS INSTITUCIONES  
EDUCATIVAS DEL DEPARTAMENTO DE NARIÑO:  
UN ANÁLISIS DE LOS ROLES Y SUS IMPLICACIONES**

SONIA BETANCOURTH ZAMBRANO  
ANGEL ABRAHAM CAHUE  
MARIA FERNANDA DE LA ROSA

**èditorial**  
Universidad de **Nariño**

Betancourth Zambrano, Sonia

Violencia y agresión escolar en las instituciones educativas del departamento de Nariño : un análisis de los roles y sus implicaciones / Sonia Betancourth Zambrano ... [y otros]--San Juan de Pasto : Editorial Universidad de Nariño, 2025

118 páginas : gráficas, tablas

Incluye referencias bibliográficas p. 102-113 y reseña de los autores p. 114-115  
ISBN: 978-628-7771-18-5

1. Violencia escolar—Instituciones educativas—Nariño (Colombia) 2. Convivencia escolar—Instituciones educativas—Nariño (Colombia) 3. Violencia y agresión escolar—Investigaciones I. Cahue, Ángel Abraham II. Rosa, María Fernanda de la

371.78286158 B562 – SCDD-Ed. 22



SECCIÓN DE BIBLIOTECA

## **VIOLENCIA Y AGRESIÓN ESCOLAR EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL DEPARTAMENTO DE NARIÑO:**

### **UN ANÁLISIS DE LOS ROLES Y SUS IMPLICACIONES**

© Editorial Universidad de Nariño

© Sonia Betancourth Zambrano  
Angel Abraham Cahue  
Maria Fernanda De La Rosa

ISBN: 978-628-7771-18-5

Corrección de estilo: Manuel E. Martinez R.

Diseño y diagramación: David Sebastian Benavides

Fecha de publicación: Marzo 2025

San Juan de Pasto -Nariño -Colombia

Prohibida la reproducción total o parcial, por cualquier medio o con cualquier propósito, sin la autorización escrita de su autor o de la Editorial Universidad Nariño

## CONTENIDO

<b>PRESENTACIÓN</b> .....	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO UNO INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO DOS MÉTODO</b> .....	<b>38</b>
Análisis de la información .....	40
Consideraciones éticas .....	41
<b>CAPITULO TRES RESULTADOS</b> .....	<b>44</b>
Descriptivos Sociodemográficos de la Muestra .....	44
Correlaciones Entre los Roles de Violencia .....	57
Diferencias en los Roles de Acuerdo con el Sexo .....	60
Diferencias en los Roles de Acuerdo con el Municipio .....	61
<i>Rol de Espectador</i> .....	61
<i>Rol de Agresor</i> .....	63
<i>Comunicación con los Profesores</i> .....	64
<i>Rol de Espectador Víctima de Violencia Psicológica y Cyberbullying</i> .....	64
<i>Valores del Profesor</i> .....	65
Diferencias en los Roles de Acuerdo a la Interacción Municipio*Sexo .....	66
<i>Rol de Espectador</i> .....	66
<i>Rol de Agresor</i> .....	68
<i>Rol de Víctima</i> .....	71
<i>Rol de Espectador - Víctima de Violencia Psicológica y Cyberbullying</i> .....	73
Descripción de la Red entre los Diferentes Roles .....	74
<i>Descripción de la Red entre los Roles de Acuerdo al Municipio</i> .....	77
<i>Pasto</i> .....	80
<i>Ipiales</i> .....	81
<i>San Lorenzo</i> .....	82
<i>Túquerres</i> .....	84
<i>Tumaco</i> .....	86
<b>CAPITULO CUATRO DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES</b> .....	<b>88</b>
<b>RECOMENDACIONES E INVESTIGACIONES FUTURAS</b> .....	<b>99</b>
<b>REFERENCIAS</b> .....	<b>102</b>

## LISTA DE FIGURAS

<i>Tabla 1 Distribución de la muestra participante del departamento de Nariño de Acuerdo con el Sexo</i> _____	44
<i>Tabla 2 Distribución de la Muestra del Departamento de Nariño de Acuerdo con la Edad</i> _____	45
<i>Tabla 3 Distribución de la Muestra Participante de Acuerdo con el Municipio e Institución Educativa</i> _____	46
<i>Tabla 4 Distribución de la Muestra Participante del Departamento de Nariño de Acuerdo con el Grado Escolar</i> _____	47
<i>Tabla 5 Distribución de la Muestra del departamento de Nariño de Acuerdo con el Estrato Socioeconómico</i> _____	48
<i>Tabla 6 Distribución de la Muestra Participante del Departamento de Nariño de Acuerdo con quien Conviven</i> _____	49
<i>Tabla 7 Frecuencia de Rol Víctima para cada Situación</i> _____	50
<i>Tabla 8 Frecuencia de Rol Espectador para cada Situación</i> _____	52
<i>Tabla 9 Frecuencia de rol espectador para cada Situación</i> _____	54
<i>Tabla 10 Percepción de la Relación y Comunicación con los Docentes</i> ___	56
<i>Tabla 11 Puntuaciones Medias de la Muestra del Departamento de Nariño en los Roles y Factores</i> _____	57
<i>Tabla 12 Correlaciones entre Factores</i> _____	60
<i>Tabla 13 Diferencias en las Puntuaciones de Acuerdo con el Sexo</i> _____	61
<i>Tabla 14 Diferencias en el Factor Espectador de Acuerdo con el Municipio de Pertenencia</i> _____	62

<i>Tabla 15 Diferencias en el Factor Agresor de Acuerdo con el Municipio de Pertenencia</i>	63
<i>Tabla 16 Diferencias en el Factor Comunicación con Profesores de Acuerdo con el Municipio de Pertenencia</i>	64
<i>Tabla 17 Diferencias en el Factor Espectador y Víctima de Violencia Psicológica y Ciberbullying de Acuerdo con el Municipio de Pertenencia</i>	65
<i>Tabla 18 Diferencias en el Factor Valores del Profesor de Acuerdo con el Municipio de Pertenencia</i>	66
<i>Tabla 19 Diferencias en la Puntuación Espectador entre las Submuestras de Acuerdo con la Interacción Municipio*Sexo</i>	67
<i>Tabla 20 Diferencias en la Puntuación de Agresor entre las Submuestras de Acuerdo con la Interacción Municipio*Sexo</i>	69
<i>Tabla 21 Diferencias en la Puntuación de Víctima entre las Submuestras de Acuerdo con la Interacción Municipio*Sexo</i>	71
<i>Tabla 22 Diferencias en la Puntuación de Espectador y Víctima de Violencia Psicológica y Ciberbullying entre las Submuestras de Acuerdo con la Interacción Municipio*Sexo</i>	73
<i>Tabla 23 Medidas de Centralidad para Cada Variable de la Red General de 6 Factores</i>	76
<i>Tabla 24 Medidas de Centralidad 6 Factores Municipio de Pasto</i>	81
<i>Tabla 25 Medidas de Centralidad 6 Factores Municipio de Ipiales</i>	82
<i>Tabla 26 Medidas de Centralidad 6 Factores Municipio de San Lorenzo</i>	84
<i>Tabla 27 Medidas de Centralidad 6 Factores Municipio de Túquerres.</i>	85
<i>Tabla 28 Medidas de Centralidad 6 Factores Municipio de Tumaco</i>	87



## LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1 Network de los 6 Factores en la Muestra General</i>	_____	74
<i>Figura 2 Red de 6 Factores sobre Violencia en Cada Municipio</i>	____	79
<i>Figura 3 Red de Factores sobre Violencia en el Municipio de Pasto</i>	__	80
<i>Figura 4 Medidas de centralidad 6 Factores Municipio de Ipiales</i>	__	82
<i>Figura 5 Red de Factores en el Municipio de San Lorenzo</i>	_____	83
<i>Figura 6 Red de Factores en el Municipio de Túquerres</i>	_____	85
<i>Figura 7 Red de Factores en el Municipio de Tumaco</i>	_____	87

## **PRESENTACIÓN**

El presente libro corresponde al tercer libro derivado del proyecto de investigación titulado “Caracterización de la convivencia escolar en Instituciones Educativas del Departamento de Nariño”, cuyo propósito fue analizar y caracterizar la convivencia escolar en las instituciones educativas de la región, buscando comprender los factores psicológicos que inciden en las relaciones interpersonales dentro del entorno educativo. Fue financiado por el Sistema de Investigaciones, Postgrados y Relaciones Internacionales actualmente denominada Vicerrectoría de Investigaciones e Interacción social de la Universidad de Nariño. La investigación fue desarrollada al interior del Grupo de Investigación Convivencia y Entornos Psicológicos (CONEPSI) con el apoyo del grupo Psicología y Salud, los dos grupos, adscritos al Departamento de Psicología.

El primer libro se tituló “roles de violencia y agresión de los y las estudiantes en las instituciones educativas de los Municipios de Pasto, Ipiales, Túquerres, Tumaco y San Lorenzo del Departamento de Nariño” de Betancourth (2021). El segundo libro “caracterización de la convivencia escolar en las instituciones educativas de los Municipios de Pasto, Ipiales, San Lorenzo, Túquerres y Tumaco del Departamento de Nariño” de Betancourth, Tabares y Carvajal (2022). En estos libros se presentaron los resultados cualitativos y cuantitativos de la Instituciones Educativa Municipales por cada municipio que participó en la investigación.

Resumiendo la historia de la investigación, mencionados en los anteriores libros, se puede decir que, el proceso inició en su fase de construcción de proyecto en el semestre A de 2013, se presentó para su financiación la cual fue aprobada por la Universidad de Nariño, en el año 2016 se recogió la información, el análisis de los datos se realizó durante el semestre A de 2017. Finalmente, la entrega de emergentes a las instituciones educativas (IE) y la retroalimentación de los resultados por parte de las mismas, se llevó a cabo durante el semestre B de 2017. En esta investigación participaron integrantes de los grupos Conepsi y Psicología y Salud a quienes les agradecemos todos los aportes.

Desde esta perspectiva se plantea la posibilidad de continuar con el proceso de publicación de este macroproyecto de investigación, tanto por la importancia de la temática como por los datos tan ricos en información que se pudo obtener. En este texto se exponen los resultados cuantitativos correspondientes al conglomerado general de todo el Departamento de Nariño. Los resultados que se presentan a continuación se abordan desde el enfoque cuantitativo, en el marco de una investigación de tipo explicativa.

La población objeto de estudio está compuesta por los y las estudiantes de educación secundaria de las diez (10) Instituciones Educativas (IE) ubicadas en cinco (5) municipios del Departamento de Nariño, dos (2) IE por cada municipio. La distribución de la muestra fue la siguiente: Pasto capital del Departamento (298 estudiantes) Ipiales capital del sur (374 estudiantes), San Lorenzo en representación de la región norte (331 estudiantes), Túquerres capital de La Sabana (270 estudiantes), y Tumaco capital del pacífico Nariñense (290 estudiantes). En total, participaron 1,563 estudiantes del Departamento de Nariño.

La recolección de la información de los y las estudiantes se llevó a cabo mediante un instrumento diseñado con base en tres aspectos claves: la relación docente-estudiante, la comunicación y confianza ambos, y resolución de conflictos en la institución. En cuanto al procedimiento, en primer lugar se llevó a cabo la validación de contenido por tres jueces expertos. Posteriormente, se aplicó una prueba piloto con 100 estudiantes que presentaban las mismas características que la muestra definitiva.

El instrumento fue aplicado de forma presencial, utilizando el método tradicional de papel y lápiz. Los datos obtenidos fueron posteriormente ingresados en el software estadístico JASP, versión 0.16.2.0, para su análisis, cuyos resultados se presentan en este documento. e realizaron análisis descriptivos para caracterizar la muestra y se calculó el coeficiente de confiabilidad del instrumento, el cual fue de 0.90. A continuación, se obtuvieron las calificaciones medias para cada factor y se analizaron las asociaciones entre las puntuaciones del instrumento y las variables sociodemográficas consideradas. Además, se realizaron pruebas para estimar las diferencias estadísticamente significativas entre las submuestras. Finalmente, efectuó un análisis de redes entre los distintos factores del instrumento para explicar la relación entre ellos.

La investigación contó con la aprobación del Comité de Ética de Investigaciones de la Universidad de Nariño, en este sentido se solicitó el aval a las directivas de las IE seguido de la autorización de los participantes y sus representantes legales, quienes firmaron los formatos de consentimiento y asentimiento informado.

# **CAPÍTULO UNO**

## **INTRODUCCIÓN**

La educación es la herramienta más poderosa que tiene el ser humano para resolver problemas, convivir, relacionarse con los demás, tomar decisiones, manejar emociones, entre otros aspectos del diario vivir del ser humano, sin embargo, las instituciones educativas están expuestas a diversas situaciones desafortunadas con los niños, niñas y adolescentes, quienes manifiestan una inadecuada convivencia. En la actualidad el tema de la convivencia escolar amerita una atención pertinente ya que, una de las vías más comunes para resolver los conflictos entre la población escolar es la violencia, lo que genera cada vez más, múltiples problemáticas que aquejan nuestra niñez, juventud y sociedad. La institución educativa es uno de los espacios perfectos para aprender a vivir con los demás, trabajar en equipo, conocerse a sí mismo y a los demás a partir de la permanente interacción con otros seres humanos.

Las problemáticas de convivencia en las instituciones educativas aumentan cada día más, estas se presentan desde los problemas de la discriminación o la pelea pequeña por un borrador o lápiz, a grandes problemáticas como el acoso escolar a gran escala, la violencia física al punto de dejar inconsciente o matar al otro, el consumo de sustancias psicoactivas (SPA) y amenazas por no consumir, entre otras. Lo cual amerita que, desde la investigación se debele estas problemáticas y

se busque consolidar propuestas que se puedan poner en marcha a gran escala y rápidamente. Es necesario tener en cuenta que, las problemáticas en las instituciones educativas son el reflejo de las problemáticas sociales que desborda la misma sociedad que ha permitido que avance y continúe sin determinar los límites que forjan a una sociedad más consciente y sin violencia. En este sentido, Delgado (2012) afirma que “la escuela es un reflejo del aumento de la violencia en todos los contextos sociales” (p.54) y que no escapan de este flagelo. Es así como se puede afirmar que todos los aspectos que incurren en la sociedad tocan los contextos educativos puesto que estos forman parte de la sociedad. Sin embargo, creer en la fuerza de la educación considerando que la formación puede cambiar seres humanos y que se puede movilizar el mundo es una apuesta que todos deberíamos estar dispuestos a hacer, desde lo gubernamental, lo privado, ONG, fundaciones, administrativos, docentes, padres de familia y hasta los mismos estudiantes. Delors (1996) tiene una producción de la UNESCO titulada “la educación encierra un tesoro” Es indiscutible que se trata de un recurso valioso que no se aprovecha plenamente, dado que el objetivo principal de toda sociedad debería ser la educación integral de su población. No obstante, los intereses egoístas y particulares desvían este enfoque, destinando los recursos hacia fines individuales y económicos en lugar de promover el bienestar colectivo. Esta educación según Delors (1996) debería ofrecer la

“posibilidad de recibir educación a todos, y ello con fines múltiples, lo mismo si se trata de brindar una segunda o tercera ocasión educativa o de satisfacer la sed de conocimientos, de belleza o de superación personal que, de perfeccionar y ampliar los tipos de formación estrictamente vinculados con las exigencias de la vida profesional, incluidos los de formación práctica. La «educación a lo largo de la vida» debe aprovechar todas las posibilidades que ofrece la sociedad” (p.35).

Delors (1996) muestra los pilares de la educación, los cuales son cuatro: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser. En estos pilares está el conocimiento para llevar a la práctica cotidiana y desarrollar sus habilidades (aprender a hacer), aprender a vivir juntos, un énfasis muy grande este aspecto, puesto que es un pilar que transforma al ser humano que permite estar en comunidad y en sociedad con bienestar, que se aprende en la escuela o se desaprende o que se convive perdido en los otros y en sí mismo o se fortalece en sus habilidades sociales, manejando los conflictos adecuadamente, resolviendo los problemas donde exista una escucha una comprensión mutua, en el ganar para todos y en el respeto mutuo. Es en este vivir juntos donde realmente se aprende a ser, donde se apodere de su propia personalidad y actúe con autonomía, juicio y responsabilidad.

La convivencia escolar se comprende entonces como la capacidad de las personas de vivir con otras (con-vivir), es la condición de relacionarse con las demás personas a través de una comunicación permanente del afecto, respeto y tolerancia que permita estar y participar en armonía con los demás en las diferentes situaciones de la vida. Se enseña y se aprende a convivir; por ello, la convivencia escolar es la particular relación que se produce en el espacio escolar entre los diversos integrantes de la comunidad educativa: estudiantes, docentes, directivos, asistentes de la educación, padres de familia y la comunidad en general implicada en la educación. En este contexto, se busca promover virtudes fundamentales como la empatía, la solidaridad y la comunicación abierta, los cuales se pueden considerar como pilares esenciales para construir un ambiente que propicie el crecimiento integral de toda la comunidad educativa.

Es importante resaltar que una sana convivencia escolar no solo repercute en el ambiente dentro de la escuela, sino que también sienta los pilares esenciales para moldear individuos responsables

y comprometidos con la sociedad en su totalidad. La influencia de una convivencia armoniosa trasciende los muros de la escuela y contribuye al desarrollo de ciudadanos que desean y trabajan por un mundo mejor.

Según Caso et al. (2015) la convivencia escolar se define como un conjunto de prácticas donde pueden ser evidentes distintos procesos dentro de la comunidad educativa. Fierro & Carbajal (2019), después de un estudio en el cual se analizaron diferentes investigaciones y conceptos de convivencia escolar, resaltan que es un término el cual se comenzó a discutir mundialmente en los años 90s, igualmente, manifiestan que en la medida en que avanza se presenta una especie de “Síndrome de Babel” (p. 3), donde se empezó a ver la convivencia desde varios puntos de vista como la “convivencia sana, positiva, democrática, pacífica, no violenta, inclusiva, respetuosa de los derechos humanos” (p. 3). Los mismos autores definen la convivencia escolar como “sinónimo de clima escolar, como antídoto de la violencia escolar, como sustituto de reglamentos de disciplina con un enfoque punitivo o bien, como una oportunidad para construir relaciones y procesos democráticos en las escuelas” (p. 2).

De igual manera, García & López (2011) comprenden la convivencia como:

una construcción colectiva y dinámica constituida por el conjunto de interrelaciones humanas que establecen los actores de la comunidad educativa en el interior del establecimiento, entre sí y con el propio medio, en el marco de unos derechos y deberes, cuya influencia traspasa los límites del espacio escolar (p. 534).

Igualmente, Chacón (2020) encontró que la convivencia escolar es resultado de un cambio epocal en la comprensión de las



relaciones sociales en la escuela en donde las niñas, niños y adolescentes son reconocidos como sujetos de derechos, destacando que la vida en la escuela es todo un universo que no se reduce a la aplicación de una normatividad, aunque esta también hace parte de la cultura escolar (p. 5).

Una definición frente a la convivencia escolar la brinda Manríquez (2014), concluyendo que:

Dado que la experiencia/vivencia de la convivencia escolar es un espacio/momento de formación de ciudadanía no solo involucra a los/las estudiantes, sino que a todos los integrantes de la comunidad educativa; debiendo ser ejercitada por los profesores/adultos, para ser enseñada, aprendida y ponerla en práctica en todos los espacios formales e informales de la vida escolar (p.161).

De igual manera se tiene un enfoque entregado por Gaviria, et al. (2016), en el cual mencionan que:

La convivencia está mediada por la vigilancia y el control de los sujetos, se limita la posibilidad de la autorregulación que emerge de la reflexión, la vida escolar transcurre en medio de decisiones y mecanismos no pactados consensuadamente, de procedimientos impuestos unilateralmente por poderes externos y de prácticas autoritarias que se encarnan en directivos y docentes (p. 48).

Así podemos destacar que Fierro y Carbajal (2019) definen la convivencia como “los procesos y resultados del esfuerzo por 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” (p.13).

Se puede observar, que son múltiples las perspectivas y miradas del concepto. Aunque hay varios enfoques como los presentados por Fierro & Carbajal (2019), en los que reconocen tres que podrían incluir los demás: la convivencia y paz, que se basa en la consideración de los demás y especialmente en la consideración de cada persona como ser humano, tal y como se puede apreciar en el concepto de Manríquez (2014), mencionado anteriormente; desde la participación y responsabilidad democrática, se orienta a la toma de decisiones en diversos contextos, se tiene en cuenta que tales decisiones deben respetar la defensa de los derechos fundamentales del individuo, como los acuerdos, normas, códigos, decretos, leyes y la Constitución Política Colombiana que rige la vida en comunidad como la visión de García & López (2011) antes citados; y desde la pluralidad de identidad y valoración de las diferencias, se propone el reconocimiento y disfrute de la enorme diversidad humana teniendo como límite los derechos de los demás, así como el concepto ya mencionado de Chacón (2020).

Desarrollar habilidades para expresarnos dentro de una comunidad requiere una formación en competencias ciudadanas que permitan participar plenamente en la misma. El entendimiento de la convivencia en grupos humanos, implica la apreciación de factores como la empatía, la comunicación efectiva y la gestión de conflictos. La empatía, por ejemplo, es esencial para comprender las necesidades y perspectivas de los demás en la comunidad, lo que promueve relaciones más armoniosas. Además, la capacidad de comunicarse eficazmente y resolver conflictos, son habilidades esenciales para mantener una convivencia saludable y constructiva en cualquier comunidad.

La violencia se puede desencadenar cuando una persona o un grupo de personas se ven enfrentados a presiones o conflictos que exceden su habilidad para el manejo de forma tranquila y constructiva; es por ello que, frente a estas circunstancias las emociones y/o

frustraciones abren paso a reacciones violentas y no pacíficas. Como también es el caso de la violencia, que se argumenta por quien la ejerce con “el fin justifica los medios”, es decir, que si para ejercer poder o lograr un objetivo es requerida la violencia, la persona o grupo de personas que la ejercen al actuar intentarán justificar su conducta.

De este modo, para tratar adecuadamente el tema, se debe comprender en un primer plano la diferencia entre agresión y violencia. Siendo la primera definida por Páez & Ubillos (2004), como “una conducta interpersonal cuya intención es herir o causar daño simbólico, verbal o físico a una persona que no desea sufrir esa suerte y que de hecho provoca daño real” (p. 1).

De igual manera, Salas-Menotti (2008) complementa que la agresión:

Es un fenómeno multifactorial que tiene muchos determinantes y sirve para distintos propósitos. Este constructo es generalmente definido como una conducta que resulta en un daño personal. Sin embargo, no todos los daños son considerados como agresivos. Para que un acto sea evaluado como agresivo o no, depende de los juicios subjetivos de intencionalidad y de causalidad (p. 333).

Asimismo, la misma autora menciona que la violencia “designa fuerza o impetuosidad temperamental, la cual no necesariamente es natural, sino también inducida” (p. 332). De igual manera, menciona que “hace referencia a algo o alguien que está fuera de su estado natural, que obra con ímpetu o fuerza, y que se dirige a un objetivo con la intención de forzarlo” (p. 332).

En este sentido Silvina (2006) afirma, en cuanto al hecho de que “Si bien en la violencia también se halla presente una intencionalidad, ella será diferente. La motivación siempre tendrá que ver con el

poder, con la imposición de un sujeto sobre otro, finalmente con una imposición de significados”

La agresión, en términos generales, se refiere a cualquier comportamiento destinado a causar daño físico, psicológico o emocional a otra persona, manifestándose de diversas formas, desde una agresión física directa hasta una agresión verbal o emocional más sutil. En contraste, la violencia suele asociarse con actos más graves de agresión que pueden resultar en lesiones graves o incluso la muerte. No obstante, es importante señalar que las líneas entre agresión y violencia pueden volverse borrosas, ya que la percepción de la gravedad de un acto agresivo varía según el contexto cultural y social. Además, la falta de una distinción clara entre agresión y violencia puede atribuirse a la evolución de estos conceptos con el tiempo. Las definiciones y percepciones de lo que constituye la agresión y la violencia pueden cambiar en función de la evolución de la sociedad y la comprensión de los comportamientos humanos. Por lo tanto, algunos autores eligen no establecer una diferenciación estricta para reflejar la complejidad y variabilidad de estos fenómenos en diferentes contextos. En resumen, la relación entre agresión y violencia continúa siendo un tema de debate en la literatura académica, y autores como Abramovay (2005), han optado por no realizar una distinción categórica debido a la interconexión y evolución de estos conceptos en la comprensión de los comportamientos humanos.

Aclarada la diferencia entre agresión y violencia, además de la no distinción justificada de estos términos, se encontró que, una de las interpretaciones que se puede dar con respecto a la violencia escolar, la presenta Díaz-Aguado (2006), la cual comprende que el reflejo de dicha violencia:

1) suele incluir conductas de diversa naturaleza (burlas, amenazas, intimidaciones, agresiones físicas, aislamiento sistemático, insultos); 2) tiende a originar problemas que se repiten y prolongan durante cierto tiempo; 3) suele estar provocada por un alumno (el matón), apoyado generalmente en un grupo, contra una víctima que se encuentra indefensa, que no puede por sí misma salir de esta situación; 4) y se mantiene debido a la ignorancia o pasividad de las personas que rodean a los agresores y a las víctimas sin intervenir directamente. (p. 82).

Teniendo en cuenta lo anterior, a lo largo de los años se han realizado diferentes investigaciones para conocer los tipos de violencia o agresión que existen. A pesar de que hoy en día hay una variedad considerable, se debe remontar a una de las primeras clasificaciones realizadas por el autor Olweus (1973), quien denominó el fenómeno conocido como bullying y es quien describe las acciones negativas, señala que existen diversas formas de llevar a cabo acciones negativas hacia otros; estas pueden incluir el uso de palabras hirientes, como amenazas o burlas, así como acciones físicas como golpear o empujar a alguien; a la vez Olweus (1973), menciona acciones negativas que no implican palabras ni contacto físico, como gestos obscenos o la exclusión de alguien de un grupo, cuando estas acciones se repiten en el tiempo, el autor las nombra acoso o agresión intimidatoria, además, distingue entre acoso directo, que implica ataques abiertos a la víctima y acoso indirecto, que se manifiesta a través del aislamiento social y la exclusión deliberada de un grupo, es decir, mediante terceros.

A partir de entonces, se comienzan a estudiar los tipos de violencia más específicos, como lo es el bullying, cuyas características principales expuestas por Olweus (1993), son la intencionalidad, la reiteración y el desequilibrio de poder. Teniendo en cuenta la segunda característica mencionada, para Paredes et al. (2008) un indicador

contenido “en el concepto del bullying se refiere a la repetición de la acción agresiva, no a un incidente entre dos o más estudiantes, aunque éste sea visible o sea calificado como grave por las personas adultas de la institución educativa” (p. 306). Por otro lado, Salas (2015) lo describe como una:

Forma de violencia sistemática hacia algún niño, niña, adolescente o adulto o grupo en un contexto escolar, la cual se caracteriza por la exposición de manera periódica tanto en espacio y tiempo ha acciones lideradas por otro individuo o grupo inmerso en el mismo contexto, bajo una relación asimétrica de poder (p.47).

Un ejemplo del bullying, son los apodosos mal intencionados o hirientes y repetitivos que realiza un sujeto con “poder” cuya intensión puede ser humillar a la víctima.

En este mismo orden de ideas, se encuentra el ciberbullying, algo que lastimosamente se describiría como la actualización del bullying junto a la tecnología. Según Hernández & Fernández (2007), el ciberbullying “se trata de emplear cualquiera de las posibilidades de uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación para hostigar con ensañamiento a su víctima” (p. 23). Bajo la misma idea, García et al. (2010), sostienen que:

es una de las modalidades del bullying y comparte sus características básicas, tiene sus propias particularidades, por ejemplo, el agresor generalmente se mantiene en el anonimato y trasciende la realidad de las aulas y el centro educativo, sus mensajes agresivos llegan a un número ilimitado de personas y utiliza adicionalmente tanto el texto como la imagen, lo que lo convierte en potencialmente más peligroso (p. 84).

Esto representa un peligro enorme para la sociedad, para todos y cada uno, la gente puede hacerse pasar por alguien más y causar daño a las personas, incluso pueden desaparecer de la red de internet para no ser rastreados y perjudicar a diferentes personas.

Herrera et al. (2017), plantean que tanto el bullying como el ciberbullying se presentan con mucha frecuencia juntos, a lo cual le llaman la coocurrencia. De esta forma, el ciberbullying es una extensión del bullying, en la cual el comportamiento en el ciberespacio no difiere tanto de sus conductas habituales en la vida presencial.

Otro tipo de violencia a comprender, es la física, expresada por Chesnais (1992), como un “atentado directo, físico, contra la persona, cuya vida, salud, integridad física o libertad individual corren peligro” (p. 205). Pero también, se encuentra la definición brindada por Cano & Vargas (2018) en la cual manifiesta que se realizan “acciones de fuerza corporal o mecánica, que busca intimidar o ejercer superioridad mediante la generación de dolor, incomodidad o privación” (p. 61). De igual manera, estos autores mencionan que una de sus modalidades es que “los daños en la víctima son ejercidos directamente contra ella con acciones como golpes, heridas, empujones o atropellamientos” (p. 61).

Existen diferentes ejemplos de este tipo de violencia escolar, el primero de ellos es conocido como “El último en llegar la paga”, la última palabra de este nombre suele cambiarse por “patada”, lo que implica que la última persona en ingresar a un espacio, como el salón de clases, recibe una patada por parte de sus compañeros y aunque suene a juego para muchos es violencia física, pues no están de acuerdo con este tipo de “juegos”. Es necesario aclarar que la patada la recibe la víctima, quien no ha dado su consentimiento de participar en el supuesto juego y tampoco reacciona en defensa, debido al miedo causado por la intimidación de los agresores. Diferentes “juegos”,

mal llamados debido a la malicia que tienen, son un claro ejemplo de violencia física que muchas veces no se lo considera de esa manera debido a la cantidad de agresores que “juegan” en repetidas ocasiones con la misma víctima, pero que, sin embargo, tienden a causar los mismos daños. Otro ejemplo, es el golpe que se le da a un compañero cuando no quiere hacer lo que el otro le dice.

Se presenta por otra parte, la violencia psicológica, mencionada por Armero, et al. (2011), la cual está basada en la exclusión social y la burla, esto debido a que las más manifestaciones más frecuentes suelen ser verbales, sin embargo, “el aislamiento social tiene una frecuencia similar, especialmente a edades más jóvenes” (p. 664). Vargas & Rogett (2007), definen la violencia psicológica como aquella que “apela al poder de la autoridad para minusvalorar y atacar la estima de los demás” (p. 20).

Un ejemplo que se puede brindar para la aclaración de este tipo de violencia es la famosa “ley del hielo”, la cual consta en demostrar enojo, fastidio, entre otros, hacia uno o varios individuos mediante el silencio absoluto por un periodo largo de tiempo. Es decir, si la víctima intenta hablar con el agresor en este caso, por más que la víctima hable, no obtendrá respuesta alguna por parte del agresor, ni verbal, ni gesticular, lo que perjudicará a la víctima. De igual forma, existe la violencia psicológica cuando dos o más personas - agresoras - observan a su víctima de manera despectiva, para luego hablarse al oído - para hablar mal de la víctima - prosiguiendo a reírse de manera cruel.

La violencia verbal es uno de los pilares en los tipos de violencia, lamentablemente y en palabras de Sapiénet al. (2019), “hablar mal unos de otros, decir chismes, agredir con palabras altisonantes a los demás” (p.1359), es la muestra más repetitiva de agresión. Para Nieto, et al. (2018), se presentan:



los comentarios degradantes, insultos, observaciones humillantes sobre el físico, la inferioridad o la incompetencia, gritos, insultos, acusaciones, burlas y gestos humillantes. La condición de gravedad que toman estas agresiones, depende de la duración y/o frecuencia a la que se expone la víctima, conformándose una situación de riesgo en los casos en los que el acoso verbal es muy prolongado. La violencia verbal es prácticamente imperceptible, pero altamente perjudicial (p. 6).

Un ejemplo de violencia verbal es la burla por desconocimiento, puede suceder que se presente cuando los y las estudiantes pasan de primaria a secundaria, cambian de institución o instalaciones y piden orientación para llegar a su salón de clase, por lo que los y las estudiantes de grados superiores los orientan de forma burlesca y errónea, generando una sensación de torpeza en el niño, niña o adolescente nuevo.

El rechazo social es un tipo de violencia presente en las aulas de clase (Etxeberria & Elosegui. 2010), determinan que este tiene como fin aislar a las víctimas mediante la exclusión y discriminación respecto al resto de compañeros. Asimismo, es necesario tener en cuenta que Ayala (2015), manifiesta que la:

tendencia a minimizar la gravedad de las agresiones entre iguales, considerándolas como inevitables –principalmente entre adolescentes–, o como problemas que ellos deben aprender a resolver solos, sin que los adultos intervengan, para hacerse más fuertes (p.496).

Desde la presente investigación se considera que esto es más grave que la misma violencia, puesto que se permite la violencia y se genera una cultura de la misma. Igualmente, dejar crecer los

problemas hasta que existan consecuencias grandes que pueden llegar a afectar la integridad de los y las estudiantes que son violentados.

“La violencia escolar evidencia un fenómeno relacional, cultural y multicausal” (Cedeño, 2020, p. 471). Chaux (2012) da a entender que este fenómeno que sufrimos en América Latina obedece a que los círculos de violencia barrial, escolar y familiar tiende a súper ponerse y a retroalimentarse hasta que los índices de violencia se tornan incontrolables; por ello, la manera de contribuir a su disminución, según el autor, es el formar a la ciudadanía y así consolidar sociedades más pacíficas y democráticas.

La violencia tiene consecuencias sobre la salud, el bienestar emocional y el rendimiento escolar de los y las estudiantes, sobre el ambiente de aprendizaje y el clima escolar del establecimiento educativo. Favorece al aumento de la deserción escolar y la reproducción de la violencia escolar en otros ámbitos de la sociedad.

Es por ello que, para comprender un poco mejor la magnitud de la violencia escolar, se han de explicar los diferentes roles que se presentan y se han presentado dentro de la misma, comenzando con las víctimas, los agresores y observadores cuyo origen conductual proviene de la familia, en la cual se desarrolla la personalidad. La situación familiar no es la mejor y hace que las reacciones por la violencia vivida en sus hogares tengan una relación directa o inversa en las instituciones educativas. Desde esta perspectiva, la personalidad se va construyendo a lo largo de la vida justamente a través de esta interacción familiar.

Es así como, Castro (2007) afirma que los rasgos de personalidad para la víctima son:

Escasas habilidades para negociar procesos sociales con sus iguales. - Excesiva timidez y dificultades para expresar su opinión. - Baja autoestima personal. - Escaso desarrollo del concepto de sí mismo. - Sumisión a normas impuestas. - Excesiva necesidad de ser valorado o querido. - Bajo nivel de resistencia a la frustración. - Excesiva sumisión, también hacia los adultos. - A veces inmadurez general, incluso en el desarrollo físico. - Sin experiencias de ser tratados duramente por adultos (p.21).

Al respecto de las víctimas Polo et al. (2014), afirman que:

los rasgos de personalidad que presenta la víctima destacan una alta puntuación en neuroticismo, junto con altos niveles de Ansiedad e Introversión, lo que determina que los y las estudiantes que sufren la situación de acoso escolar se encuentren en clara situación de indefensión en el grupo (p. 414).

El mismo autor afirma que, lo anterior trae como consecuencia “un sufrimiento real que puede interferir con su desarrollo psicológico, social y emocional” (p.7). El daño provocado por la victimización puede dañar a todas las personas involucradas, en el caso de la víctima según Díaz-Aguado (2002), “produce miedo y rechazo al contexto en el que se sufre la violencia, pérdida de confianza en uno mismo y en los demás, así como diversas dificultades que pueden derivarse de estos problemas (problemas de rendimiento, baja autoestima) (p.63)”.

Igualmente, Castro (2007) afirma que los rasgos de personalidad del agresor son:

Excesiva necesidad de imponer su punto de vista. - Dominio casi cínico de sus habilidades sociales. - Bajo nivel de resistencia a la frustración. - Escasamente reflexivo o hiperactivo. - Escaso

desarrollo del concepto de sí mismo. - Nivel bajo de autoestima.  
- Excesiva necesidad de ser considerado líder social. -  
Incapacidad para aceptar normas y convenciones negociadas. -  
A veces, un desarrollo físico poderoso y un nivel alto de estrés. -  
Acostumbrados a ser tratados duramente por los adultos (p. 21).

De igual manera, Díaz-Aguado (2002), hace mención al daño que produce la victimización y no solo para la víctima, sino también para el agresor en el cual:

Aumentan los problemas que le llevaron a abusar de su fuerza: disminuye su capacidad de comprensión moral, así como su capacidad para la empatía, el principal motor de la competencia socio-emocional, y refuerza un estilo violento de interacción que representa un grave problema para su propio desarrollo, obstaculizando el establecimiento de relaciones positivas con el entorno que le rodea (p. 63).

Cuevas & Marmolejo (2016), afirman que el observador tiene “poca responsabilidad personal con lo que le está sucediendo a la víctima... le atribuyen al intimidador poder y autoridad” (p. 92).

Pero, a pesar de lo afirmado por los anteriores autores, Díaz-Aguado (2002), determina que sigue existiendo consecuencia para el observador cuando se presenta la victimización y es que este:

puede producir, aunque en menor grado, problemas parecidos a los que se dan en la víctima o en el agresor (miedo a poder ser víctima de una agresión similar, reducción de la empatía...); y contribuyen a que aumente la falta de sensibilidad, la apatía y la insolidaridad respecto a los problemas de los demás, características que aumentan el riesgo de que sean en el futuro

protagonistas directos de la violencia (pp. 63 - 64).

Se observa aquí que los rasgos de personalidad son opuestos, pero muy complementarios en algunos casos como escasas habilidades para negociar procesos sociales con sus iguales vs excesiva necesidad de imponer su punto de vista. Igualmente, se encuentra rasgos similares como el nivel bajo de autoestima y aquellos daños que producen el vivir con violencia, sin importar el rol que se cumpla.

Por otra parte, en los últimos hallazgos Górriz (2009) menciona que los roles se distribuyen en función del rol participante, los cuales aluden a los agresores, víctimas, seguidores del agresor, defensores de la víctima y público. El estudio que llevó al analizar estos últimos roles se basó en la escasa información de la cual se dispone sobre estos, los cuales tienen un papel fundamental en el acoso escolar. Para lograr esto, se utilizaron diferentes tipos de instrumentos, tales como la escala de roles participantes en la victimización escolar adaptada por Sutton & Smith (1999), la cual consta de 21 ítems para investigar la conducta de los iguales en situación de bullying; se encuentra de igual forma, el cuestionario de nominaciones sociométricas directas (Arruga, 1983), mediante el cual se realiza un status de elecciones, quienes participan nominan positiva o negativamente con quienes se relacionan y así lograr la distinción en la jerarquía escolar; otro instrumento es la tarea de los ojos (Barón et al. 2001), la cual consiste en inferir el estado mental de una persona a partir de fotografías a blanco y negro; se halla también el EAQ (Cuestionario de conciencia emocional) de Rieffe et al. (2007), desarrollado para poder descubrir la forma en que los niños, niñas y/o adolescentes sienten y piensan sobre sus sentimientos; la escala PARS (Escala de evitación de responsabilidad) de Powell & Rosén (1997), que se enfoca en factores como el justificante de agresión a la víctima, el culpar a otros individuos y la ausencia de remordimiento; y se usa igualmente

la escala de creencias maquiavélicas “Kiddie Mach” de Christie & Geis (1970), para analizar factores como la creencia de fe en la naturaleza humana, falta de confianza y deshonestidad.

En el análisis de los resultados en los distintos instrumentos se encontraron similitudes en cuanto a los roles de agresor y seguidor, sin embargo, se encuentran las variables como sexo, edad y estatus sociométrico que hacen fundamental la diferencia en estos roles. Es así como, el agresor manifiesta una indiferencia moral, pero el seguidor aún se preocupa por justificar su conducta, el defensor de la víctima posee un nivel inferior de creencias maquiavélicas a comparación del agresor y una baja abstención de responsabilidad que genera el defender a la víctima, por otro lado, la víctima posee una alta evitación a la responsabilidad y un nivel inferior de creencias maquiavélicas, por último se encuentra el público, quien esconde sus emociones a un grado superior a los demás roles y su reconocimiento de los pensamientos maquiavélicos es mínimo, a comparación de los defensores.

En distintos países han realizado estudios en los cuales se ha logrado diseñar, validar y adaptar instrumentos respecto a la violencia escolar. En Noruega y Suecia, Olweus, citado en Conde (2013, p.48) realizó una serie de estudios que le permitieron señalar que aproximadamente el 9% de los niños entre 8 y 16 años sufrieron actos de violencia y el 7% aceptaba que violentaba a otros algunas o muchas veces. Ruiz et al. (2009) desarrollaron un estudio con el propósito de obtener un instrumento breve y manejable para la evaluación de las actitudes hacia la violencia escolar, este se denominó Cuestionario de Actitudes hacia la Violencia (CAHV-25), la muestra estuvo conformada por 269 sujetos en edades comprendidas entre los 12 y 18 años.

En un inicio se contaba un total de 45 ítems distribuidos en 6 categorías, el cuestionario incluyó preguntas sobre aspectos

sociodemográficos, después de realizar los respectivos análisis se redujo el número de ítems a 25; los resultados muestran que el cuestionario presenta adecuadas medidas psicométricas y que es de fácil administración. Ruiz et al. (2020), llevaron a cabo un estudio en España en el cual se revisó este cuestionario, dicha revisión se realizó de manera cuantitativa y cualitativa, la muestra estuvo conformada por 600 niños; los resultados muestran que se logró perfeccionar las propiedades psicométricas de la versión original.

En otro estudio realizado en Chile por Muñoz et al. (2017), se diseñó y validó el Cuestionario de Convivencia Escolar para la No Violencia (CENVI); dicho instrumento explora la percepción de los y las estudiantes en relación con la violencia escolar y la gestión de la convivencia, en el estudio participaron 1410 estudiantes, cuyas edades oscilaron entre 10 y 14 años; en cuanto a los resultados se obtuvo que el instrumento muestra adecuada calidad psicométrica.

Ramos et al. (2018), efectuaron una investigación en México, con la finalidad de desarrollar y validar un instrumento denominado Bull-M para evaluar el acoso escolar. La muestra se conformó por 2.030 estudiantes. El cuestionario se diseñó para evaluar el acoso escolar de forma anónima y en poco tiempo (10-15 min).

En un estudio realizado por Hurford et al. (2010), se desarrolló la encuesta de violencia escolar (SVS) sobre percepciones de los y las estudiantes en el entorno escolar y los problemas de violencia escolar, incluyendo acoso. Esta encuesta está compuesta por 56 ítems, en versión impresa y virtual. La muestra estuvo conformada por 806 estudiantes, de ellos 130 respondieron el cuestionario a papel y en línea; los resultados de los análisis indicaron que no hay diferencias significativas en la forma en que los y las estudiantes respondieron a la encuesta, es decir, no hay diferencias en aplicarlo en papel o en

línea, además se evidencio que el SVS es confiable, puesto que los datos del Alfa de Cronbach para el papel y para las administraciones web fueron 0.738 y 0.733, respectivamente.

En Sonora (México), Fregoso et al. (2019) validaron una escala de violencia docente, mediante la Teoría de Respuesta al Ítem, esta escala recopila información acerca de las conductas violentas que emplean los maestros contra los y las estudiantes. La muestra estuvo compuesta por 1536 estudiantes de secundaria; esta adaptación estuvo formada 31 ítems, distribuidos en cuatro dimensiones. Los resultados mostraron que la escala de violencia docente es válida y confiable para estudiantes preadolescentes, en zonas de riesgo de violencia intrafamiliar. La escala original fue creada por Pişkin et al. (2014), esta estuvo compuesta por 36 reactivos, agrupados en cinco dimensiones; los resultados mostraron que el instrumento es adecuado por sus características psicométricas y es útil para evaluar el comportamiento violento de los profesores contra los y las estudiantes.

En una revisión de literatura sobre cuestionarios de medición de bullying existentes en idioma español realizada por Vera et al. (2017), se realizó una búsqueda exhaustiva de la literatura de cuestionarios de bullying escolar. La búsqueda se realizó en distintas bases de datos, se evidencio la existencia de varios instrumentos que miden la violencia escolar desde distintas perspectivas, en este sentido, en la revisión se retoma el cuestionario para la exploración del bullying- CEBU (Estrada & Jaik, 2011), instrumento elaborado en Durango (México) para explorar la frecuencia de ocurrencia del bullying, los ítems están dirigidos hacia la víctima, el agresor y el observador.

Hay autores que trabajan los diferentes roles de agresión. En el cuestionario de maltrato entre Iguales por abuso de Poder- MIAP, realizado por (Lecannelier et al., 2011), elaborado en Chile, toma los



roles de agresión de manera particular, ya que en este se considera que en ocasiones los y las estudiantes tienen más de un rol, como es el caso de los sujetos que son agresores y víctimas a la vez.

Otros autores en distintos países (Fregoso et al., 2019; Hurford et al., 2010; Ramos et al., 2018; Ruiz et al., 2009) han construido diferentes instrumentos, relacionados con la violencia escolar, algunos de ellos en el marco de actitudes hacia la violencia, acoso escolar, percepciones sobre violencia escolar y violencia escolar entre distintos miembros de la comunidad educativa. En diferentes contextos se han llevado a cabo investigaciones en las cuales se ha trabajado en la elaboración de instrumentos sobre violencia en las escuelas, desde distintas perspectivas, sin embargo, son exiguos los estudios que se enmarquen en los roles de violencia y agresión. La mayoría de los cuestionarios han sido elaborados en países diferentes al contexto colombiano, y el estudio realizado por Higueta & Cardona (2017), en Medellín, en el cual se evalúan las propiedades psicométricas del cuestionario de clima escolar y seguridad (CSCSS), en adolescentes escolarizados en instituciones públicas no está en el marco de los roles de violencia y agresión; por lo cual se torna menester ahondar en el tema, desde el marco de los roles que se presentan en este fenómeno, por ello este estudio pretende diseñar y validar un instrumento que mide los roles de violencia y agresión escolar en una muestra de adolescentes colombianos.

**Principales puntos del Decreto 1965, por medio del cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013 expedida por el Ministerio de Educación Nacional.**

Este decreto crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia

Escolar y tiene por objeto reglamentar la implementación de la Ley 1620 de 2013, estableciendo las disposiciones específicas que deben ser cumplidas por las instituciones educativas en relación con la convivencia escolar y la prevención de la violencia escolar, así como los mecanismos de seguimiento y evaluación que deben implementarse para garantizar su efectividad. La finalidad del mencionado decreto es garantizar el derecho a una educación en un ambiente de convivencia pacífica y respetuosa, estableciendo los lineamientos necesarios para la promoción de la cultura de la paz y la prevención de la violencia escolar en Colombia.

Dicha Ley establece un sistema de atención específico para los casos de violencia escolar y embarazo en adolescentes, así como la creación de un sistema nacional único de información para reportar dichos casos. Además, se contempla la posibilidad de otorgar incentivos a aquellos que cumplan con las exigencias y expectativas en cuanto a la convivencia y de imponer sanciones a quienes no las cumplan.

Tiene como objeto establecer las disposiciones necesarias para garantizar el derecho fundamental de los y las estudiantes a recibir una educación en un ambiente sano y pacífico, promoviendo su formación integral, el desarrollo de habilidades sociales y ciudadanas, el respeto a los derechos humanos y la prevención de la violencia en todas sus formas en los establecimientos educativos en Colombia. Su finalidad es fomentar la convivencia pacífica, el diálogo, la tolerancia y el respeto a la diversidad, y establecer mecanismos de prevención, protección, detección temprana, denuncia de aquellas conductas que atentan contra la convivencia escolar, ciudadanía y los derechos humanos. Esta ley también establece la responsabilidad de todos los actores del sistema educativo en la promoción de la convivencia y la prevención de la violencia, así como impulsar la formación de competencias ciudadanas y la educación para el ejercicio de los

derechos humanos, sexuales y reproductivos. Además, promueve y fortalece la educación por y para la paz, el desarrollo de identidad y convivencia escolar, y previene y mitiga el acoso escolar o bullying, así como el ciberacoso escolar o ciberbullying.

Se busca involucrar por medio de esta, a todos los actores del sistema educativo en la promoción de la convivencia pacífica y la prevención de la violencia, reconociendo que la formación de ciudadanía es una tarea compartida que involucra no solo a las instituciones educativas, sino también a las familias, la sociedad y el Estado en su conjunto.

La norma establece la necesidad de trabajar de manera articulada y coordinada entre estos actores para garantizar un ambiente sano y pacífico en las instituciones educativas y promover la formación integral de los y las estudiantes en valores como el respeto a los derechos humanos, la convivencia pacífica, la tolerancia y el diálogo. De esta manera, se reconoce la importancia de una participación activa y comprometida de toda la sociedad en la construcción de una cultura de paz y convivencia ciudadana.

Establece la obligación de conformar el Comité Escolar de Convivencia como una herramienta fundamental para garantizar la convivencia pacífica en las instituciones educativas, el cual debe estar conformado por el rector, el personero estudiantil, el representante de docentes, el presidente del Consejo de padres de familia y el presidente del Consejo de estudiantes. Entre las funciones de este comité se encuentran la identificación, documentación, análisis y resolución de conflictos, la promoción de la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, la vinculación de la institución educativa a estrategias, programas y actividades de construcción de ciudadanía y la activación de la ruta de atención integral para la

convivencia escolar. Además, el comité debe desarrollar un plan de mejoramiento para prevenir y atender la violencia escolar, el cual deberá ser actualizado y evaluado anualmente.

Cabe resaltar que el decreto también establece que el comité debe garantizar la aplicación de medidas disciplinarias justas y proporcionales, en cumplimiento de las normas vigentes en materia de derechos humanos y protección de la infancia y adolescencia. El incumplimiento de las disposiciones del Decreto puede acarrear sanciones tanto para las instituciones educativas públicas como privadas, las cuales incluyen: amonestación pública, clasificación en el régimen controlado y cancelación de la licencia de funcionamiento. Es importante destacar que estas sanciones deben ser impuestas de acuerdo con el debido proceso y las garantías constitucionales correspondientes, debido a que los actores del sistema educativo que no acaten las normas y disposiciones establecidas en el Decreto, podrían enfrentar responsabilidad disciplinaria, penal y/o civil según corresponda.

Existen avances en la concientización de esta problemática en Colombia, a partir de ejercicios académicos, se promulga el 15 de marzo del año 2013 la ley 1620, cuyo objetivo primordial consiste en fomentar y consolidar la instrucción cívica, así como la aplicación de los derechos fundamentales, sexuales y reproductivos, en los educandos pertenecientes a los estratos preescolar, primario y secundario. Además, se busca anticipar y atenuar las manifestaciones de hostilidad en el ámbito educativo y los embarazos en el período de adolescencia. Cabe resaltar que la mencionada Ley por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, también implementó el Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar (Siuce). La puesta en marcha del Siuce posibilita la presentación de informes y

el monitoreo de incidencias que impactan en la coexistencia dentro de las Instituciones Educativas, con el propósito de fortalecer el ámbito educativo. De igual manera, el Siuce incorpora un módulo destinado a la notificación confidencial de casos, así como al seguimiento en circunstancias que salvaguardan la protección y los derechos de la totalidad de los y las estudiantes afectados. Sin embargo, en el contexto regional específicamente en Nariño a pesar de los esfuerzos de diferentes instituciones competentes, con experiencias exitosas que podrían contribuir a la transformación de esta dinámica escolar, no hay un estudio como tal que responda a la realidad regional.

Así es como este estudio parte de la necesidad percibida a través de la experiencia académica y el trabajo de campo en la región. Con la presente investigación se contribuirá a documentar la convivencia escolar en la región y a facilitar herramientas desde los resultados de investigación.

Desde esta perspectiva el objetivo de la investigación enmarcada en el presente libro fue: analizar los roles de violencia y agresión de las Instituciones Educativas (IE) del Departamento de Nariño

## **CAPÍTULO DOS**

### **MÉTODO**

Se realizó un estudio comparativo con diseño de cohortes transversal (Ato et al., 2013). De esta manera, el paradigma cuantitativo aportó la posibilidad de desarrollar conocimiento desde una perspectiva post-positivista, a través del empleo de estrategias de investigación, tales como, la observación y aplicación de encuestas a participantes, utilizando instrumentos predeterminados que producen información cuantificable (Creswell, 2013).

Para ello, se tomaron en cuenta los parámetros de la investigación de tipo descriptivo-correlacional, dado que su propósito se orientó a describir las variables, examinar las diferencias entre los grupos de individuos y analizar la existencia de relaciones entre las variables. El diseño fue de corte transversal, puesto que la recolección de información se llevó a cabo en un único momento (Ato et al., 2013; Hernández et al., 2014).

## **Participantes**

La población y unidad de análisis estuvo conformada por estudiantes de educación secundaria (grado escolar sexto a undécimo), matriculados en el año 2016 en Instituciones Educativas (IE) del Departamento de Nariño.

En lo que respecta a la muestra y unidad de trabajo se contó con la participación de 1,563 estudiantes de diez IE de 5 municipios del Departamento de Nariño (Pasto, Ipiales, Túquerres, Tumaco y San Lorenzo), retomando 2 IE de cada uno. La muestra de municipios del departamento fue seleccionada por medio de la técnica de muestreo no probabilístico transversal (por conveniencia), teniendo en cuenta que Pasto es la capital del Departamento, Ipiales la capital del sur, San Lorenzo en representación de la región norte, Túquerres la capital de La Sabana y Tumaco la capital del pacífico Nariñense.

Sin embargo, la muestra estudiantil se seleccionó de forma aleatoria por conglomerados, es decir, en las IE se eligió al azar un curso por cada grado escolar.

## **Instrumentos de recolección de información**

Se construyó un instrumento que permitiera evaluar, las manifestaciones de violencia escolar, la relación docente-estudiante, la comunicación y confianza docente-estudiante y la resolución de conflictos en la institución. Sumado a ello, se incluyó un apartado para el registro de datos sociodemográficos generales, tales como, sexo, edad, grado escolar, estrato socioeconómico y personas con quién convive. La validación de contenido del cuestionario se realizó

por medio del juicio de tres expertos, quienes evaluaron la claridad, coherencia, relevancia y suficiencia de los ítems. Después de la validación por jueces se desarrolló una prueba piloto a 100 estudiantes de educación secundaria, de esta forma se determinó el tiempo estimado de aplicación del cuestionario y se seleccionó los reactivos que presentaron mayores indicadores de validez, además, se analizó la fiabilidad del instrumento la cual obtuvo un alfa de Cronbach fue de 0.90 para todo el instrumento. El instrumento indaga sobre variables sociodemográficas, luego sobre variables de violencia (con una escala de Siempre, Casi Siempre, Casi Nunca y Nunca) y finalmente sobre variables de la relación docente estudiante (con una escala de Muy de acuerdo, De acuerdo, En desacuerdo y Muy en Desacuerdo).

### **Análisis de la información**

A través del software estadístico JASP 0.16.2.0 se realizaron los siguientes análisis con los datos cuantitativos recolectados. En primera instancia, se utilizaron técnicas de estadística descriptiva para hacer un sumario de las características de la muestra y la prevalencia de las manifestaciones de violencia escolar de acuerdo con los roles que puede tomar el participante.

En segundo lugar, se obtuvieron las puntuaciones medias de los participantes para cada rol, se analizaron los porcentajes de la muestra para cada rol y se realizó la correlación entre las puntuaciones del instrumento y las variables sociodemográficas consideradas, utilizando el coeficiente rho de Spearman, dado que los datos no presentaban una distribución normal.

Después se compararon las puntuaciones del instrumento entre las submuestras para detectar diferencias estadísticamente significativas.



Por último, se empleó el análisis de redes para conocer la relación entre los factores en la muestra general y en cada municipio.

## **Consideraciones éticas**

Es importante mencionar los aspectos éticos que se tuvo en cuenta en la presente investigación, que muestran el compromiso y la responsabilidad frente a la investigación en psicología. Se tuvo en cuenta la ley 1090 de 2006, en el cual se reglamenta la profesión del psicólogo y los aspectos Deontológicos y Bioéticos del ejercicio de la Psicología en Colombia. Igualmente, el acuerdo No. 001 de 2011, por el cual se reglamenta el Comité de Ética en Investigaciones de la Universidad de Nariño y la resolución N<sup>o</sup> 008430 de 1993 por la cual se reglamenta la investigación en salud.

En el artículo 50 de la Ley 1090 de 2006 se establece que “Los profesionales de la psicología al planear o llevar a cabo investigaciones científicas, deberán basarse en principios éticos de respeto y dignidad, lo mismo que salvaguardar el bienestar y los derechos de los participantes” (p. 44).

En coherencia con el artículo anterior, el tema de la presente investigación fue el análisis de los roles de violencia y agresión de las Instituciones Educativas (IE) del Departamento de Nariño para lo cual se tuvo en cuenta a la comunidad educativa como población participante, a los cuales se les aplicó un cuestionario para poder describir las características de la convivencia escolar. Los rectores de las Instrucciones educativas de Túquerres, Tumaco, Ipiales, San Lorenzo y Pasto, autorizaron la investigación por escrito. Además, se presentó el consentimiento informado de cada uno de los participantes, resaltando la importancia del respeto, dignidad, bienestar y derecho de quienes participan en el proceso de investigación.

Por otra parte, esta investigación brindó información clara y completa a los participantes permitiendo conocer los objetivos del presente estudio, además de la forma como se ejecutará el proyecto y los resultados esperados tal y como lo recomienda el artículo 51 de la Ley 1090 de 2006 en el cual se planea que “es preciso evitar en lo posible el recurso de la información incompleta o encubierta...” (p. 44). Igualmente, en el artículo 52 de la misma Ley se afirma: “en los casos de menores de edad y personas incapacitadas, el consentimiento respectivo deberá firmarlo el representante legal del participante” (p. 44). Teniendo en cuenta lo anterior para la presente investigación se entregó el consentimiento a cada uno de los y las estudiantes a quienes se aplicó el instrumento de evaluación y a los y las estudiantes menores de edad, se solicitó el consentimiento informado de su representante legal. Cabe resaltar, que según el artículo 16 de la resolución 008430 de 1993 del Ministerio de Salud de Colombia, el consentimiento informado debe ser revisado por un Comité de Ética, desde esta perspectiva fue revisado previamente por el organismo responsable de la Universidad de Nariño, exigiendo la garantía de que se generará una copia del consentimiento para el participante.

Desde el artículo 4 del acuerdo No. 1 de 2011, se tuvo en cuenta la autonomía de los y las estudiantes para decidir su participación o el retiro en el proceso de investigación. En este artículo, también se plantea la confidencialidad de los participantes, para lo cual en la presente investigación los cuestionarios fueron aplicados de forma autónoma, de esta manera se protegió la información privada de cada estudiante.

Finalmente, y teniendo en cuenta la resolución N<sup>o</sup> 8430 de 1993 y en especial su artículo 4, afirma que la investigación está propuesta para adelantar conocimiento de los procesos biológicos y psicológicos en los seres humanos, así como la creación de insumos que sean útiles en el estudio de las manifestaciones de violencia

escolar en Instituciones Educativas (IE) del Departamento de Nariño. De acuerdo con el artículo 11 de la misma resolución, la presente investigación se clasifica dentro de investigación con riesgo mínimo, puesto que al momento de obtener la información no se manipuló la conducta de los sujetos.

Igualmente, se realizó un informe a cada una de las instituciones participantes como proceso de devolución de los resultados para tener su retroalimentación, así como para dar a conocer la situación presente en sus establecimientos.

## CAPÍTULO TRES

### RESULTADOS

#### Descriptivos Sociodemográficos de la Muestra

La muestra se conformó de 1,563 participantes; de los cuáles 850 (54.38%) eran del sexo femenino, 695 (44.46%) de sexo masculino, los 18 (1.16%) restantes fueron casos perdidos (Tabla 1)

*Tabla 1 Distribución de la muestra participante del departamento de Nariño de Acuerdo con el Sexo*

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	850	54.38
Masculino	695	44.46
Perdidos	18	1.16
<b>Total</b>	<b>1,563</b>	<b>100</b>

*Fuente: Elaboración propia*

Los participantes tenían entre 10 y 20 años, con una media de edad de 15.15 años. En la tabla 2 se muestra la distribución por edad, el mayor porcentaje fue el de estudiantes de 14 años, el menor porcentaje correspondió a un participante de 20 años, un 87.3% de la población tenía entre 10 y 16 años.

*Tabla 2 Distribución de la Muestra del Departamento de Nariño de Acuerdo con la Edad*

Edad	Frecuencia	Porcentaje
10	26	1.66
11	106	6.78
12	191	12.22
13	266	17.01
14	277	17.72
15	266	17.01
16	233	14.9
17	116	7.42
18	49	3.13
19	14	0.89
20	1	0.06
Perdidos	18	1.15
<b>Total</b>	<b>1,563</b>	<b>100</b>

*Fuente: Elaboración propia*

La distribución de los participantes de acuerdo con el municipio e institución educativa de procedencia se muestra en la tabla 3, el municipio con mayor representación en la muestra fue el de Ipiales con un 23.92% y el que menor representación tiene es el de Túquerres con 17.27%; Tumaco representa el 18.55%, Pasto representa el 19.06% y San Lorenzo el 21.17%.

En cuanto al tipo de institución al que asistían los y las estudiantes, la gran mayoría (92%) asistía a una institución pública, 7.88% asistía a una institución privada y el 0.12% restante no contestó.

**Tabla 3 Distribución de la Muestra Participante de Acuerdo con el Municipio e Institución Educativa**

Municipio	Institución educativa	Frecuencia por institución	Frecuencia por municipio	Porcentaje
Pasto	Luís Delfín Insuasty	169	298 (19.06%)	10.81
	Ciudadela de la Paz	129		8.25
IpiALES	Tomás Arturo Sánchez	190	374 (23.92%)	12.15
	Ciudad de IpiALES	184		11.77
San Lorenzo	Sagrado Corazón de Jesús	168	331 (21.17%)	10.74
	Técnica Agropecuaria San Gerardo	163		10.42
Túquerres	San Luís Gonzaga	110	270 (17.27%)	7.03
	Teresiano de Túquerres	160		10.23
Tumaco	Manuel Elkin Patarroyo	108	290 (18.55%)	6.9
	Santa Teresita	182		11.64
Perdidos			0	0
<b>Total</b>		<b>1,563</b>		<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con el grado escolar, la distribución se comporta similar en todos los grados, siendo el undécimo grado el de menor representación con 224 estudiantes (14.33%) y el séptimo el de mayor representación con 295 estudiantes (18.87%), el décimo representa el 16.12%, el noveno 16.25%, el octavo 17.08% y el sexto 17.33%; esto puede observarse en la tabla 4.

*Tabla 4 Distribución de la Muestra Participante del Departamento de Nariño de Acuerdo con el Grado Escolar*

Grado	Frecuencia	Porcentaje
Sexto	271	17.33
Séptimo	295	18.87
Octavo	267	17.08
Noveno	254	16.25
Décimo	252	16.12
Undécimo	224	14.33
<b>Total</b>	<b>1,563</b>	<b>100</b>

*Fuente: Elaboración propia*

En cuestión del estrato socioeconómico de la muestra del departamento de Nariño, se encuentra una distribución sesgada hacia los estratos bajo-bajo y bajo con 1,170 (74.85%) estudiantes en estas dos categorías, en los estratos medio-bajo y medio, se ubican 290 (18.55%) estudiantes y en los estratos medio-alto y alto se ubican 23 (1.46%), por último 80 (5.11%) no contestaron, esto puede observarse en la tabla 5.

**Tabla 5 Distribución de la Muestra del departamento de Nariño de Acuerdo con el Estrato Socioeconómico**

Estrato	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje aculado
Bajo-bajo	757	48.43	48.43
Bajo	413	26.42	74.85
Medio-bajo	191	12.22	87.07
Medio	99	6.33	93.41
Medio-alto	21	1.34	94.75
Alto	2	0.12	94.88
Perdidos	80	5.11	100
<b>Total</b>	<b>1,563</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

*Fuente: Elaboración propia*

La mayoría de los y las estudiantes del departamento de Nariño conviven con su padre, madre y hermanos, es decir su familia nuclear (67.05%), mientras que la minoría viven solos (0.32%), 234 (14.97%) viven con la familia extensa, 200 (12.79%) viven sólo con madre o padre, 7 (0.44%) estudiantes no contestaron, esto puede observarse en la tabla 6.

Por otro lado, 19 (1.21%) de los y las estudiantes respondieron que tenían hijos, 1,534 (98.14%) reportaron no tener hijos y 10 (0.64%) no contestaron.



*Tabla 6 Distribución de la Muestra Participante del Departamento de Nariño de Acuerdo con quien Conviven*

Convive con	Frecuencia	Porcentaje
Familia nuclear (madre, padre y hermanos)	1,048	67.05
Sólo con madre o padre	200	12.79
Familia extensiva (p. ej. Abuelos, tíos, primos)	234	14.97
Las dos anteriores	56	3.58
Vive solo(a)	5	0.32
Otro ¿Cuál?	13	0.83
Perdido	7	0.44
<b>Total</b>	<b>1,563</b>	<b>100</b>

*Fuente: Elaboración propia*

Para obtener los resultados sobre la presencia de violencia en sus diferentes presentaciones y la relación con los profesores, se eliminaron los casos que tuvieran 2 o más valores perdidos en los ítems del instrumento, esto redujo la muestra a 1,475 participantes.

Se recodificaron ciertos valores en las respuestas de los ítems, en los ítems de escala 1-6, siendo 1=ninguna y 6=5 o más; las puntuaciones equivalentes a "0" se transformaron en 1 ya que no eran valores perdidos sino respuestas de los participantes, en los ítems de escala 1-4, siendo 1=nunca y 4=siempre, las puntuaciones de 5 o 6 se transformaron en 4; por otro lado, para unificar los rangos de respuesta, en el factor de víctima, se recodificaron los ítems 37 y 39 para que la escala quedara de 1-4, siendo 1=ninguna y 4=3 o más.

Analizando el alfa de Cronbach del cuestionario con 55 ítems el resultado fue de 0.90, no mostrando mejora al eliminar algún ítem.

En cuanto a los roles de violencia y agresión de la muestra en la tabla 7, se muestra la frecuencia de ocurrencia de cada una de las situaciones evaluadas, de acuerdo con el rol de víctima, mostrando el porcentaje de estudiantes del departamento de Nariño que han recibido la conducta descrita una o más veces.

En el rol de víctima se puede observar al menos una vez 953 (64.6%) los y las estudiantes han sido robados, a 628 (42.6%) han cambiado lo que ha dicho para provocar la burla de los demás compañeros, 552 (37.4%) han recibido insultos, 536 (36.3%) les han llamado por algún apodo y a 454 (30.8%) les han inventado una historia falsa. Por otro lado, 4 o más veces 329 (22.3%) han sido víctimas de robo de objetos personales, 105 (7.2%) han recibido insultos y 85 (5.7%) han recibido daño intencional.

*Tabla 7 Frecuencia de Rol Víctima para cada Situación*

Conducta evaluada	Víctima 1 o + (%)	2-3 veces (%)	4+ veces (%)
<b>Violencia física</b>			
Peleas	397 (26.9%)	125 (8.5%)	56 (3.8%)
Daño Intencional	369 (25%)	92 (6.3%)	85 (5.7%)
<b>Violencia psicológica</b>			
Insultos	552 (37.4%)	119 (8.1%)	105 (7.2%)
Amenazas	178 (12.1%)	36 (2.4%)	26 (1.8%)
Amenazas con armas	37 (2.5%)	8 (0.6%)	2 (0.1%)
Chantaje	127 (8.6%)	21 (1.4%)	14 (1.0%)
Obligar a consumir drogas o alcohol	43 (2.9%)	8 (0.5%)	6 (0.4%)

<b>Agresión sexual</b>			
Comentarios sexuales que provocan incomodidad	187 (12.7%)	39 (2.6%)	35 (2.4%)
<b>Agresión a la propiedad</b>			
Robo de objetos personales (p. ej. Útiles, dinero, etc)	953 (64.6%)	286 (19.4%)	329 (22.3%)
Daño de objetos personales intencionalmente	429 (29.1%)	113 (7.7%)	53 (3.6%)
<b>Ciberbullying</b>			
Ofensas a través de las redes sociales	179 (12.1%)	39 (2.7%)	15 (1.0%)
Amenazas de subir información que no deseaban a las redes sociales	89 (6.0%)	18 (1.2%)	11 (0.8%)
<b>Bullying</b>			
Cambiar lo que se dice para provocar burla	628 (42.6%)	108 (7.3%)	30 (2.0%)
Notas o cartas con palabras ofensivas	163 (11.1%)	31 (2.1%)	4 (0.3%)
Ser ignorado(a) en actividades grupales en clase	288 (19.5%)	51 (3.5%)	20 (1.4%)
Humillación frente a otros	331 (22.4%)	62 (4.2%)	9 (0.6%)
Apodos	536 (36.3%)	128 (8.7%)	54 (3.7%)
Inventar historias falsas	454 (30.8%)	106 (7.2%)	58 (3.9%)
Bromas crueles sobre el aspecto físico	309 (20.9%)	72 (4.9%)	29 (1.9%)
Excluir de actividades de integración social	228 (15.5%)	57 (3.9%)	51 (3.5%)

*Fuente: Elaboración propia*

En la tabla 8 se muestra la frecuencia de ocurrencia de cada una de las situaciones evaluadas, de acuerdo con el rol de espectador, mostrando el porcentaje de estudiantes del departamento de Nariño que han visto la conducta descrita una o más veces.

Se puede observar que al menos una vez 1,200 (81.4%) han presenciado peleas, 966 (65.5%) han presenciado insultos y 951 (64.5%) han presenciado que le digan un apodo a otro compañero. Al elevar la cantidad de haber presenciado el acto 4 o más veces 445 (30.2%) han visto peleas físicas, 416 (28.2%) han presenciado que le digan apodos a otro compañero, 291 (19.7%) han presenciado insultos a otro compañero, 271 (18.4%) han presenciado bromas crueles sobre el aspecto físico de otro compañero y 264 (17.9%) han presenciado que un compañero sea ignorado para participar en actividades grupales de la clase.

*Tabla 8 Frecuencia de Rol Espectador para cada Situación*

Conducta evaluada	Espectador		
	1 o +	2-3 veces	4+ veces
	(%)	(%)	(%)
<b>Violencia Física</b>			
Peleas	1,200 (81.4%)	405 (27.5%)	445 (30.2%)
<b>Violencia psicológica</b>			
Insultos	966 (65.5%)	318 (21.6%)	291 (19.7%)
Amenazas	688 (46.6%)	194 (13.2%)	149 (10.1%)
Amenazas con armas	140 (9.5%)	35 (2.3%)	20 (1.4%)
Chantaje	411 (27.9%)	105 (7.2%)	88 (6.0%)
Obligar a consumir drogas o alcohol	128 (8.7%)	35 (2.3%)	31 (2.1%)

<b>Agresión sexual</b>			
Comentarios sexuales que provocan incomodidad	334 (32.6%)	101 (6.8%)	68 (4.6%)
<b>Agresión a la propiedad</b>			
Robo de objetos personales (p. ej. Útiles, dinero, etcétera)	454 (30.8%)	136 (9.2%)	125 (8.5%)
Daño de objetos personales intencionalmente	646 (43.8%)	190 (12.9%)	146 (9.9%)
<b>Ciberbullying</b>			
Ofensas a través de las redes sociales	310 (21.0%)	95 (6.5%)	52 (3.5%)
Amenazas de subir información que no deseaban a las redes sociales	168 (11.4%)	52 (3.5%)	24 (1.7%)
<b>Bullying</b>			
Cambiar lo que se dice para provocar burla	638 (43.3%)	186 (12.6%)	196 (13.3%)
Notas o cartas con palabras ofensivas	344 (23.3%)	103 (7.0%)	64 (4.3%)
Ser ignorado(a) en actividades grupales en clase	812 (55.1%)	222 (15.0%)	264 (17.9%)
Humillación frente a otros	662 (44.9%)	190 (12.8%)	212 (14.4%)
Apodos	951 (64.5%)	250 (17.0%)	416 (28.2%)
Inventar historias falsas	595 (40.3%)	169 (11.4%)	201 (13.6%)
Bromas crueles sobre el aspecto físico	690 (46.8%)	183 (12.4%)	271 (18.4%)
Excluir de actividades de integración social	523 (35.5%)	128 (8.7%)	206 (13.9)

*Fuente: Elaboración propia*

En la tabla 9 se muestra la frecuencia de ocurrencia de cada una de las situaciones evaluadas, de acuerdo con el rol de agresor, mostrando el porcentaje de estudiantes del departamento de Nariño que han realizado la conducta descrita una o más veces.

Al menos una vez 374 (25.4%) han insultado a otro compañero, 362 (24.5%) han puesto apodos a otro compañero, 353 (23.9%) han ignorado a otro compañero para actividades grupales en clase y 269 (18.2%) han dañado intencionalmente a otro compañero; 4 o más veces 60 (4.1%) han puesto apodos a otro compañero, 63 (4.3%) han insultado a otro compañero, 49 (3.3%) han dañado intencionalmente a otro compañero, 41 (2.8%) han excluido a otro compañero de actividades de integración social y 38 (2.6%) han excluido a otro compañero de actividades grupales de clase.

*Tabla 9 Frecuencia de rol espectador para cada Situación*

Conducta evaluada	Agresor 1 o + (%)	2-3 veces (%)	4+ veces (%)
<b>Violencia Física</b>			
Peleas	203 (13.8%)	56 (3.8%)	21 (1.4%)
Daño Intencional	269 (18.2%)	81 (5.5%)	49 (3.3%)
<b>Violencia psicológica</b>			
Insultos	374 (25.4%)	93 (6.3%)	63 (4.3%)
Amenazas	142 (9.6%)	32 (2.1%)	14 (0.9%)
Amenazas con armas	27 (1.8%)	7 (0.5%)	5 (0.3%)
Chantaje	93 (6.3%)	15 (1.0%)	15 (1.0%)
Obligar a consumir drogas o alcohol	28 (1.9%)	7 (0.5%)	5 (0.3%)
<b>Agresión sexual</b>			
Comentarios sexuales que provocan incomodidad	94 (6.4%)	19 (1.3%)	16 (1.1%)
<b>Agresión a la propiedad</b>			
Robo de objetos personales (p. ej. Útiles, dinero, etcétera)	140 (9.5%)	30 (2.0%)	16 (1.0%)
Daño de objetos personales intencionalmente	183 (12.4%)	35 (2.4%)	15 (1.0%)

<b>Ciberbullying</b>			
Ofensas a través de las redes sociales	102 (6.9%)	18 (1.2%)	8 (0.5%)
Amenazas de subir información que no deseaban a las redes sociales	38 (2.6%)	13 (0.9%)	1 (0.1%)
<b>Bullying</b>			
Cambiar lo que se dice para provocar burla	172 (11.7%)	47 (3.2%)	19 (1.3%)
Notas o cartas con palabras ofensivas	74 (5.0%)	11 (0.7%)	10 (0.6%)
Ignorar en actividades grupales en clase	353 (23.9%)	81 (5.5%)	38 (2.6%)
Humillación frente a otros	185 (12.5%)	41 (2.8%)	25 (1.7%)
Apodos	362 (24.5%)	93 (6.3%)	60 (4.1%)
Inventar historias falsas	79 (5.4%)	13 (0.9%)	12 (0.8%)
Bromas crueles sobre el aspecto físico	161 (10.9%)	44 (2.9%)	28 (1.9%)
Excluir de actividades de integración social	206 (14.0%)	42 (2.8%)	41 (2.8%)

*Fuente: Elaboración propia*

En cuanto a la comunicación con los profesores y los valores que estos impartían, la percepción de la mayoría de los participantes resulta favorable, indicando relaciones de respeto, cordialidad, confianza, ambiente seguro de clases, comunicación con los padres, solución de conflictos y apego institucionales, esto resultados pueden observarse en la tabla 10. 1,406 (95.3%) perciben que muy frecuentemente tienen una relación de respeto con los docentes, 1,365 (92.5%) perciben que muy frecuentemente los docentes enseñan valores y actitudes para mejorar la convivencia; por otro lado 372 (25.2%) nunca perciben que los docentes ayuden a solucionar las peleas entre estudiantes personalmente, 335 (22.7%) nunca piden ayuda o consejos a sus docentes y 129 (8.7%) no perciben que los docentes generen un ambiente seguro para participar.

**Tabla 10 Percepción de la Relación y Comunicación con los Docentes**

Conducta evaluada	Se percibe muy frecuente (%)	No se percibe frecuentemente (%)	Nunca se percibe (%)
Relación de respeto con docentes	1,406 (95.3%)	46 (3.1%)	23 (1.5%)
Relación cordial con los docentes	1,293 (87.7%)	139 (9.4%)	43 (2.9%)
Enseñanza de los docentes influyen en ambiente de clase	1,352 (91.7%)	92 (6.2%)	31 (2.1%)
Docentes enseñan valores y actitudes para mejorar convivencia	1,365 (92.5%)	78 (5.3%)	32 (2.2%)
Relación cordial docentes - padres de familia	1,297 (87.9%)	134 (9.1%)	44 (3.0%)
Docentes generan ambiente seguro para participar	1,110 (75.3%)	236 (16.0%)	129 (8.7%)
En una pelea entre estudiantes ellos mismos generan la solución	527 (35.7%)	576 (39.1%)	372 (25.2%)
Los problemas se solucionan	967 (65.6%)	373 (25.3%)	135 (9.2%)
Se actúa conforme a las normas para solucionar conflictos	1,079 (73.2%)	207 (14.0%)	189 (12.8%)
Docentes permiten expresar y plantear preguntas y opiniones	1,270 (86.1%)	102 (6.9%)	103 (7.0%)
Docentes hablan de forma cálida y amable	1,175 (79.7%)	183 (12.4%)	117 (7.9%)
Pido ayuda o consejos a mis docentes	756 (51.3%)	384 (26%)	335 (22.7%)

*Fuente: Elaboración propia*

En la tabla 11 se puede observar la puntuación media para cada escala, estas son rol de espectador, rol de agresor, rol de víctima y rol de espectador - víctima de violencia psicológica y ciberbullying, comunicación con profesores y valores de los profesores, también se



resalta el porcentaje de la muestra que obtiene una puntuación mayor a 1.5 en cada escala ya que esto indicaría que ha observado, hecho o sido víctima de comportamientos violentos.

*Tabla 11 Puntuaciones Medias de la Muestra del Departamento de Nariño en los Roles y Factores*

Rol o Factor	Escala de medida	Media	% con puntuación $\geq 1,5$
Espectador	1-6	2.15	77% ha visto
Agresor	1-6	1.24	15% ha hecho
Víctima	1-4	1.43	37% ha sido
Espectador - Víctima de violencia psicológica y ciberbullying	1-6	1.13	9% ha sido
Comunicación con profesores	1-4	3	62%
Valores de los profesores	1-4	3.4	86%

*Fuente: Elaboración propia*

## **Correlaciones Entre los Roles de Violencia**

Debido a que las escalas de los factores eran diferentes entre sí y que el número de ítems también difería, se calcularon las puntuaciones z de cada ítem en cada caso, posteriormente se obtuvo la media de las puntuaciones z para cada factor.

Se realizaron análisis de correlaciones entre los factores (roles de violencia) y las variables sociodemográficas de grado escolar, estrato social y edad, las tres presentaron una correlación significativa positiva baja con la puntuación media del factor Espectador ( $=0.17$ ,

$p = <0.001$ ,  $r_s = 0.17$ ,  $p = <0.001$  y  $r_s = 0.15$ ,  $p = <0.001$ ), el estrato social presentó una correlación positiva baja con la puntuación media del factor Agresor ( $r_s = 0.13$ ,  $p = <0.001$ ) y con la puntuación media del factor Víctima ( $r_s = 0.12$ ,  $p = <0.001$ ) y el grado escolar presentó una correlación significativa negativa baja con la puntuación media del factor Valores del Profesor ( $r_s = -0.21$ ,  $p = <0.001$ ).

Se analizaron las correlaciones de las medias de los puntajes  $z$  para cada factor utilizando el coeficiente rho de Spearman (Tabla 12), debido a que la prueba de normalidad multivariada Shapiro-Wilk demostró que la distribución de los puntajes no era normal ( $W = 0.499$ ,  $p = <0.001$ ).

Se encuentran relaciones moderadas y significativas entre varios factores; el factor Espectador presenta correlaciones significativas fuertes y positivas con los factores: Agresor ( $r_s = 0.545$ ,  $p = <0.001$ ), Víctima ( $r_s = 0.536$ ,  $p = <0.001$ ), Víctima/Espectador Violencia Psicológica y Ciberbullying ( $r_s = 0.426$ ,  $p = <0.001$ ); correlación significativa muy baja y negativa con Valores del Profesor ( $r_s = -0.244$ ,  $p = <0.001$ ) y nula, pero significativa con el factor Comunicación con Profesores ( $r_s = -0.187$ ,  $p = <0.001$ ).

Por su parte, el factor Agresor aparte de la relación con el factor Espectador, tiene relación estadísticamente significativa moderada con el factor Víctima ( $r_s = 0.469$ ,  $p = <0.001$ ); una correlación significativa muy baja con el factor Víctima/Espectador Violencia Psicológica y Ciberbullying ( $r_s = 0.331$ ,  $p = <0.001$ ); correlaciones negativas muy bajas y significativas con el factor Valores del Profesor ( $r_s = -0.227$ ,  $p = <0.001$ ) y el factor Comunicación con Profesores ( $r_s = -0.204$ ,  $p = <0.001$ ) (Tabla 12).

El factor Víctima, además de las correlaciones significativas con los factores Espectador y Agresor, presenta correlación muy baja pero significativa con el factor Victima/Espectador Violencia Psicológica y Cyberbullying ( $r_s=0.295$ ,  $p= <0.001$ ); y relaciones nulas pero significativas con los factores Comunicación con Profesores ( $r_s=-0.187$ ,  $p= <0.001$ ) y Valores del Profesor ( $r_s=-0.177$ ,  $p= <0.001$ ) (Tabla 12).

Por su parte, el factor Comunicación con profesores presenta correlaciones nulas con los factores Espectador, Víctima y Victima/Espectador Violencia Psicológica y Cyberbullying, una correlación negativa, muy baja y significativa con el factor Agresor ( $r_s=-0.204$ ,  $p= <0.001$ ) y una correlación positiva muy baja con el factor Valores del Profesor ( $r_s=0.363$ ,  $p= <0.001$ ) (Tabla 12).

El factor Victima/Espectador Violencia Psicológica y Cyberbullying, además de la relación moderada positiva con el factor Espectador, las relaciones positivas muy bajas con los factores Agresor y Víctima, tiene relaciones nulas con los factores Comunicación con Profesores y Valores del Profesor (Tabla 12).

Por último, el factor Valores del Profesor aparte de la correlación positiva y moderada con el factor Comunicación con Profesores, las correlaciones negativas muy bajas con los factores Espectador y Agresor, presenta correlaciones nulas con los factores Víctima y Victima/Espectador Violencia Psicológica y Cyberbullying (Tabla 12).

Posteriormente se realizaron pruebas para detectar la diferencia en las puntuaciones por grupos en cada factor.

**Tabla 12 Correlaciones entre Factores**

Variable		1	2	3	4	5	6
1.Espectador	Rs	—					
2.Agresor	Rs	0.545***	—				
3.Victima	Rs	0.536***	0.469***	—			
4.Comunicación con Profesores	Rs	-0.187***	-0.204***	-0.187***	—		
5.Victima Espectador de ViolPsic CiberB	Rs	0.426***	0.331***	0.295***	-0.142***	—	
6.Valores del Profesor	Rs	-0.244***	-0.227***	-0.177***	0.363***	-0.163***	—

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

*Fuente: Elaboración propia*

## Diferencias en los Roles de Acuerdo con el Sexo

A través de la prueba U de Mann-Whitney se detectaron diferencias significativas, de acuerdo con el sexo en las puntuaciones medias de los factores Agresor ( $U=326584.5$ ,  $p < .001$ ,  $d=0.24$ ), los hombres obtienen una puntuación media ( $M=1.34$ ) mayor a la de las mujeres ( $M=1.15$ ); Víctima ( $U=293120.5$ ,  $p < .001$ ,  $d=0.11$ ) siendo mayor la puntuación media de los hombres ( $M=1.48$ ) que la de las mujeres ( $M=1.38$ ), Comunicación con Profesores ( $U=237118.5$ ,  $p < .001$ ,  $d=0.10$ ) obteniendo una puntuación media mayor las mujeres ( $M=3.06$ ) que los hombres ( $M=2.93$ ) y Víctima y Espectador de Violencia Psicológica y Cyberbullying ( $U=287474.5$ ,  $p < .001$ ,  $d=0.09$ ) obteniendo un puntaje medio mayor los hombres ( $M=1.16$ ) que las mujeres ( $M=1.11$ ) (Tabla 13).

Tabla 13 Diferencias en las Puntuaciones de Acuerdo con el Sexo

Factor	Sexo	N	M	DE	U	D de Cohen
Agresor	Mujer	798	1.15	0.33	326584.5***	0.24
	Hombre	660	1.34	0.55		
Víctima	Mujer	798	1.38	0.43	293120.5***	0.11
	Hombre	660	1.48	0.5		
Comunicación con Profesores	Mujer	798	3.06	0.65	237118.5***	0.10
	Hombre	660	2.93	0.72		
VíctEsp de VioP y CB	Mujer	798	1.11	0.35	287474.5***	0.09
	Hombre	660	1.16	0.38		

\*p < .05, \*\* p < .01, \*\*\* p < .001

Fuente: Elaboración propia

## Diferencias en los Roles de Acuerdo con el Municipio

A través del análisis de la varianza para las puntuaciones de acuerdo con el municipio e institución, se detectaron diferencias significativas en las puntuaciones medias de los factores Espectador ( $F=18.58$ ,  $p < .001$ ), Agresor ( $F=7.25$ ,  $p < .001$ ), Comunicación con Profesores ( $F=10.03$ ,  $p < .001$ ), Víctima y Espectador de Violencia Psicológica y Ciberbullying ( $F=10.68$ ,  $p < .001$ ).

### Rol de Espectador

En el factor espectador, se detectaron diferencias significativas de acuerdo con el municipio de procedencia, el municipio con la media más alta en la puntuación de espectador de violencia es el municipio de Tumaco ( $M=2.42$ ), el cual presenta diferencias significativas con

el municipio de Túquerres ( $M=2.09$ ,  $d=0.33$ ), San Lorenzo ( $M=1.76$ ,  $d=0.34$ ) e Ipiales ( $M=2.17$ ,  $d=0.25$ ); seguido por el municipio de Pasto ( $M=2.34$ ), el cual presenta diferencias significativas con los municipios de San Lorenzo ( $M=1.76$ ,  $d=0.58$ ) y Túquerres ( $M=2.09$ ,  $d=0.25$ ); esto puede observarse en la tabla 14.

*Tabla 14 Diferencias en el Factor Espectador de Acuerdo con el Municipio de Pertenencia*

Municipios	Diferencia de medias	t	D de Cohen	P de tukey
Pasto (m=2.34) San Lorenzo (m=1.76)	0.58	7.06	0.58	p < .001
Pasto (m=2.34) Túquerres (m=2.09)	0.24	2.81	0.25	p = .04
Ipiales (m=2.17) San Lorenzo (m=1.76)	0.41	5.20	0.41	p < .001
Ipiales (m=2.17) Tumaco (m=2.42)	0.25	2.85	0.25	P = .04
San Lorenzo (m=1.76) Túquerres (m=2.09)	0.34	3.96	0.34	p < .001
San Lorenzo (m=1.76) Tumaco (m=2.42)	0.66	7.46	0.67	p < .001
Túquerres (m=2.09) Tumaco (m=2.42)	0.32	3.5	0.33	p < .001

*Fuente: Elaboración propia*

**Rol de Agresor**

En cuanto a las puntuaciones medias del factor Agresor, se encontraron diferencias significativas, la puntuación media más alta en agresión es para el municipio de Ipiales (M=1.31), el cual presenta diferencias significativas con los municipios de San Lorenzo (M=1.14,  $d=0.40$ ) y Túquerres (M=1.21,  $d=0.23$ ); seguido por la media del municipio de Tumaco (M=1.27) el cuál únicamente presentó diferencias significativas con el municipio de San Lorenzo (M=1.14,  $d=0.30$ ) y en tercer lugar la media del municipio de Pasto (M=1.25) el cual únicamente presentó diferencias significativas con el municipio de San Lorenzo (M=1.14,  $d=0.26$ ) (Tabla 15).

*Tabla 15 Diferencias en el Factor Agresor de Acuerdo con el Municipio de Pertenencia*

Municipios		Diferencia de medias	t	D de Cohen	P de tukey
Pasto (m=1.25)	San Lorenzo (m=1.14)	0.12	3.15	0.26	P= .01
Ipiales (m=1.31)	San Lorenzo (m=1.14)	0.18	4.98	0.40	p < .001
Ipiales (m=1.31)	Túquerres (m=1.21)	0.10	2.77	0.23	p =.04
San Lorenzo (m=1.14)	Tumaco (m=1.27)	0.13	3.37	0.3	p < .01

*Fuente: Elaboración propia*

### **Comunicación con los Profesores**

En cuanto a la comunicación con los profesores, la puntuación media más alta la obtuvo el municipio de Tumaco ( $M=3.2$ ), el cual tuvo diferencias significativas con los municipios Pasto ( $M=2.89$ ,  $d=0.45$ ), Ipiiales ( $M=2.91$ ,  $d=0.44$ ) y Túquerres ( $M=2.96$ ,  $d=0.35$ ); seguido por la puntuación media de San Lorenzo ( $M=3.1$ ), que presentó diferencias significativas con los municipios Pasto ( $M=2.89$ ,  $d=0.31$ ) e Ipiiales ( $M=2.91$ ,  $d=0.29$ ) esto puede observarse en la tabla 16.

*Tabla 16 Diferencias en el Factor Comunicación con Profesores de Acuerdo con el Municipio de Pertenencia*

Municipios		Diferencia de medias	T	D de Cohen	P de tukey
Pasto (m=2.89)	San Lorenzo (m=3.1)	0.21	3.76	0.31	p < .01
Pasto (m=2.89)	Tumaco (m=3.2)	0.3	4.98	0.45	p < .001
Ipiiales (m=2.91)	San Lorenzo (m=3.1)	0.2	3.70	0.29	p < .01
Ipiiales (m=2.91)	Tumaco (m=3.2)	0.29	4.95	0.44	p < .001
Túquerres (m=2.96)	Tumaco (m=3.2)	0.24	3.75	0.35	p < .001

*Fuente: Elaboración propia*

### **Rol de Espectador Víctima de Violencia Psicológica y Cyberbullying**

Por otro lado, en el factor Espectador y Víctima de Violencia Psicológica y Cyberbullying, el municipio Pasto obtuvo la puntuación media mayor ( $M=1.25$ ) y fue el único que presentó diferencias



significativas con algunos de los otros municipios, empezando por San Lorenzo ( $M=1.07$ ,  $d=0.5$ ) el cuál fue el municipio con la media más baja; después con Tumaco ( $M=1.09$ ,  $d=0.43$ ), Túquerres ( $M=1.1$ ,  $d=0.4$ ) e Ipiales ( $M=1.13$ ,  $d=0.32$ ) (tabla 17).

*Tabla 17 Diferencias en el Factor Espectador y Víctima de Violencia Psicológica y Cyberbullying de Acuerdo con el Municipio de Pertenencia*

Municipios	Diferencia de medias	T	D de Cohen	P de tukey
Pasto (m=1.25) Ipiales (m=1.13)	0.12	3.89	0.32	$p < .01$
Pasto (m=1.25) San Lorenzo (m=1.07)	0.18	6.01	0.5	$p < .001$
Pasto (m=1.25) Túquerres (m=1.1)	0.15	4.63	0.4	$p < .001$
Pasto (m=1.25) Tumaco (m=1.09)	0.16	4.71	0.43	$p < .001$

*Fuente: Elaboración propia*

### **Valores del Profesor**

En el factor Valores del Profesor también existen diferencias significativas entre los puntajes de acuerdo con el municipio de pertenencia, siendo el municipio de Tumaco el que obtiene la puntuación media más alta ( $M=3.43$ ) presentando diferencias significativas con la media de los municipios Pasto ( $M=3.31$ ,  $d=0.44$ ), Túquerres ( $M=3.36$ ,  $d=0.35$ ) e Ipiales ( $M=3.38$ ,  $d=0.31$ ).

También se presentaron diferencias significativas entre las medias de los municipios de San Lorenzo ( $M=3.43$ ) y Pasto ( $M=3.31$ ,  $d=0.14$ ), esto puede observarse en la tabla 18.

**Tabla 18 Diferencias en el Factor Valores del Profesor de Acuerdo con el Municipio de Pertenencia**

Municipios		Diferencia de medias	T	D de Cohen	P de tukey
Pasto (m=3.31)	San Lorenzo (m=3.43)	0.11	2.87	0.14	p = .04
Pasto (m=3.31)	Tumaco (m=3.53)	0.21	4.87	0.44	p < .001
Ipiales (m=3.38)	Tumaco (m=3.53)	0.15	3.48	0.31	p < .01
Túquerres (m=3.36)	Tumaco (m=3.53)	0.17	3.76	0.35	p < .01

*Fuente: Elaboración propia*

### **Diferencias en los Roles de Acuerdo a la Interacción Municipio\*Sexo**

Existe una interacción municipio\*sexo para los factores Espectador ( $F=2.63$ ,  $p=0.03$ ) (Tabla 19), Agresor ( $F=2.70$ ,  $p=0.03$ ) (Tabla 20), Víctima ( $F=5.52$ ,  $p < .001$ ) (Tabla 21) y Espectador - Víctima de Violencia Psicológica y Cyberbullying ( $F=3.01$ ,  $p = .02$ ) (Tabla 22).

#### ***Rol de Espectador***

En cuanto al factor espectador, los puntajes más bajos los obtuvo el municipio de San Lorenzo para ambos sexos, siendo el más bajo el puntaje medio del sexo masculino de San Lorenzo ( $M=1.64$ ) el cual tuvo diferencias significativas con las medias del sexo masculino de Pasto ( $M=2.38$ ,  $d=0.75$ ), Ipiales ( $M=2.21$ ,  $d=0.58$ ), Túquerres ( $M=2.10$ ,  $d=0.47$ ) y Tumaco ( $M=2.69$ ,  $d=1.07$ ); por otro lado presentó diferencias significativas con el sexo femenino de los municipios Pasto ( $M=2.29$ ,  $d=0.66$ ), Ipiales ( $M=2.13$ ,  $d=0.5$ ), Túquerres ( $M=2.09$ ,  $d=0.46$ ) y Tumaco ( $M=2.33$ ,  $d=0.7$ ).

Por su parte, el sexo femenino de San Lorenzo ( $M=1.87$ ) presentó diferencias significativas con el sexo masculino de los municipios Pasto ( $M=2.38$ ,  $d=0.51$ ) y Tumaco ( $M=2.69$ ,  $d=0.83$ ) y con el sexo femenino de los municipios Pasto ( $M=2.29$ ,  $d=0.43$ ) y Tumaco ( $M=2.33$ ,  $d=0.46$ ).

Por último, la puntuación media del sexo masculino de Tumaco ( $M=2.69$ ) presentó diferencias significativas con el puntaje medio del sexo femenino de los municipios Túquerres ( $M=2.09$ ,  $d=0.61$ ) e Ipiales ( $M=2.13$ ,  $d=0.57$ ) y con la puntuación media del sexo masculino del municipio de Túquerres ( $M=2.1$ ,  $d=0.6$ ) (Tabla 19).

*Tabla 19 Diferencias en la Puntuación Espectador entre las Submuestras de Acuerdo con la Interacción Municipio\*Sexo*

Municipios		Dif. de medias	T	D de Cohen	P de Tukey
Pasto Masculino (m= 2.38)	San Lorenzo Masculino (m=1.64)	0.74	6.47	0.75	p < .001
	San Lorenzo Femenino (m=1.87)	0.51	4.54	0.51	p < .001
Ipiales Masculino (m=2.21)	San Lorenzo Masculino (m=1.64)	0.57	5.12	0.58	p < .001
San Lorenzo Masculino (m=1.64)	Túquerres Masculino (m=2.10)	0.46	3.64	0.47	p < .05
	Tumaco Masculino (m=2.69)	1.06	6.67	1.07	p < .001
	Pasto Femenino (m=2.29)	0.66	5.42	0.66	p < .001
	Ipiales Femenino (m=2.13)	0.49	4.3	0.5	p < .001
	Túquerres Femenino (m=2.09)	0.45	3.91	0.46	p < .01
	Tumaco Femenino (m=2.33)	0.69	6.1	0.7	p < .001

Túquerres Masculino (m=2.10)	Tumaco Masculino (m=2.69)	0.59	3.55	0.6	p < .05
Tumaco Masculino (m=2.69)	Ipiales Femenino (m=2.13)	0.57	3.61	0.57	p < .05
	San Lorenzo Femenino (m=1.87)	0.83	5.26	0.83	p < .001
	Túquerres Femenino (m=2.09)	0.6	3.8	0.61	p < .01
Pasto Femenino (m=2.29)	San Lorenzo Femenino (m=1.87)	0.42	3.56	0.43	p < .05
San Lorenzo Femenino (m=1.87)	Tumaco Femenino (m=2.33)	0.46	4.15	0.46	p < .01

*Fuente: Elaboración propia*

### ***Rol de Agresor***

En cuanto al factor Agresor, el sexo masculino de Tumaco obtuvo la puntuación media más alta ( $M=1.44$ ) y presentó diferencias significativas con las puntuaciones medias del sexo femenino de los municipios Tumaco ( $M=1.21$ ,  $d=0.53$ ), Ipiales ( $M=1.2$ ,  $d=0.56$ ), Túquerres ( $M=1.11$ ,  $d=0.77$ ), San Lorenzo ( $M=1.11$ ,  $d=0.76$ ) y Pasto ( $M=1.11$ ,  $d=0.77$ ), por otro lado, únicamente presentó diferencias significativas con la puntuación media del sexo masculino de San Lorenzo ( $M=1.16$ ,  $d=0.64$ ).

La puntuación media del sexo masculino de Ipiales ( $M=1.42$ ) presentó diferencias significativas con las puntuaciones medias del sexo femenino de los municipios Tumaco ( $M=1.21$ ,  $d=0.47$ ), Ipiales ( $M=1.2$ ,  $d=0.5$ ), Pasto ( $M=1.11$ ,  $d=0.71$ ), San Lorenzo ( $M=1.11$ ,  $d=0.71$ ) y Túquerres ( $M=1.11$ ,  $d=0.71$ ). En el sexo masculino únicamente presentó diferencias significativas con la media del municipio de San Lorenzo ( $M=1.16$ ,  $d=0.59$ ).

La puntuación media del sexo masculino de Pasto ( $M=1.47$ ), presentó diferencias significativas con la media del sexo femenino de los municipios Ipiales ( $M=1.2$ ,  $d=0.38$ ), Pasto ( $M=1.11$ ,  $d=0.59$ ), San Lorenzo ( $M=1.11$ ,  $d=0.59$ ) y Túquerres ( $M=1.11$ ,  $d=0.59$ ) y con la puntuación media del sexo masculino del municipio de San Lorenzo ( $M=1.16$ ,  $d=0.47$ ).

Por último, el puntaje medio del sexo masculino de Túquerres ( $M=1.35$ ) presentó diferencias significativas con el puntaje medio del sexo femenino de los municipios Pasto ( $M=1.11$ ,  $d=0.55$ ), San Lorenzo ( $M=1.11$ ,  $d=0.55$ ) y Túquerres ( $M=1.11$ ,  $d=0.56$ ) y únicamente con el puntaje medio del sexo masculino del municipio de San Lorenzo ( $M=1.16$ ,  $d=0.43$ ) (Tabla 20).

*Tabla 20 Diferencias en la Puntuación de Agresor entre las Submuestras de Acuerdo con la Interacción Municipio\*Sexo*

Municipios		Diferencia de medias	T	D de Cohen	P de Tukey
Pasto Masculino (m=1.37)	San Lorenzo Masculino (m=1.16)	0.20	4.03	0.47	$p < .01$
	Pasto Femenino (m=1.11)	0.26	4.89	0.59	$p < .001$
	Ipiales Femenino (m=1.2)	0.17	3.37	0.38	$p < .05$
	San Lorenzo Femenino (m=1.11)	0.26	5.20	0.59	$p < .001$
	Túquerres Femenino (m=1.11)	0.26	5.13	0.59	$p < .001$

Ipiales Masculino (m=1.42)	San Lorenzo Masculino (m=1.16)	0.26	5.17	0.59	p < .001
	Pasto Femenino (m=1.11)	0.31	5.99	0.71	p < .001
	Ipiales Femenino (m=1.2)	0.22	4.51	0.5	p < .001
	San Lorenzo Femenino (m=1.11)	0.31	6.39	0.71	p < .001
	Túquerres Femenino (m=1.11)	0.31	6.28	0.71	p < .001
	Tumaco Femenino (m= 1.21)	0.21	4.27	0.47	p < .001
San Lorenzo Masculino (m=1.16)	Túquerres Masculino (m=1.35)	0.19	3.34	0.43	p < .05
	Tumaco Masculino (m=1.44)	0.28	4.01	0.64	p < .01
Túquerres Masculino (m=1.35)	Pasto Femenino (m=1.11)	0.24	4.15	0.55	p < .01
	San Lorenzo Femenino (m=1.11)	0.24	4.35	0.55	p < .001
	Túquerres Femenino (m=1.11)	0.24	4.32	0.56	p < .001
Tumaco Masculino (m=1.44)	Pasto Femenino (m=1.11)	0.33	4.67	0.77	p < .001
	Ipiales Femenino (m=1.2)	0.24	3.52	0.56	p < .05
	San Lorenzo Femenino (m=1.11)	0.33	4.82	0.76	p < .001
	Túquerres Femenino (m=1.11)	0.34	4.8	0.77	p < .001
	Tumaco Femenino (m= 1.21)	0.23	3.34	0.53	p < .05

*Fuente: Elaboración propia*

**Rol de Víctima**

Desde el factor Víctima, el sexo masculino de Tumaco obtuvo la puntuación media más alta (M=1.72) y presentó diferencias significativas con la puntuación media del sexo femenino de los municipios Tumaco (M=1.39,  $d= 0.76$ ), San Lorenzo (M=1.39,  $d=0.72$ ), Pasto (M=1.38,  $d=0.75$ ), Ipiales (M=1.38,  $d=0.76$ ) y Túquerres (M=1.16,  $d=0.79$ ) y con la puntuación media del sexo masculino de los municipios Pasto (M=1.44,  $d=0.63$ ), Túquerres, (M=1.41,  $d=0.68$ ) y San Lorenzo (M=1.36,  $d=0.80$ ).

Por último, el puntaje medio del sexo masculino de Ipiales (M=1.56) presentó diferencias significativas con los puntajes medios del sexo femenino de los municipios San Lorenzo (M=1.39,  $d=0.36$ ), Pasto (M=1.38,  $d=0.38$ ), Ipiales (M=1.38,  $d=0.39$ ), Tumaco (M=1.38,  $d=0.39$ ) y Túquerres (M=1.36,  $d=0.42$ ) y únicamente presentó diferencias con la puntuación media del sexo masculino del municipio de San Lorenzo (M=1.36,  $d=0.43$ ) (Tabla 21).

*Tabla 21 Diferencias en la Puntuación de Víctima entre las Submuestras de Acuerdo con la Interacción Municipio\*Sexo*

Municipios		Diferencia de medias	T	D de Cohen	P de Tukey
Pasto Masculino (m= 1.44)	Tumaco Masculino (m=1.72)	0.29	3.96	0.63	$p < .01$

Ipiales Masculino (m=1.56)	San Lorenzo Masculino (m=1.36)	0.20	3.82	0.43	p < .01
	Pasto Femenino (m=1.38)	0.17	3.2	0.38	p < .05
	Ipiales Femenino (m=1.38)	0.18	3.54	0.39	p < .05
	San Lorenzo Femenino (m=1.39)	0.16	3.22	0.36	p < .05
	Túquerres Femenino (m=1.36)	0.19	3.70	0.42	p < .01
	Tumaco Femenino (m= 1.38)	0.18	3.51	0.39	p < .05
	San Lorenzo Masculino (m=1.36)	Tumaco Masculino (m=1.72)	0.36	4.98	0.80
Túquerres Masculino (m=1.41)	Tumaco Masculino (m=1.72)	0.31	4.01	0.68	p < .01
Tumaco Masculino (m=1.72)	Pasto Femenino (m=1.38)	0.34	4.55	0.75	p < .001
	Ipiales Femenino (m=1.38)	0.35	4.78	0.76	p < .001
	San Lorenzo Femenino (m=1.39)	0.33	4.56	0.72	p < .001
	Túquerres Femenino (m=1.16)	0.36	4.90	0.79	p < .001
	Tumaco Femenino (m= 1.39)	0.34	4.77	0.76	p < .001

*Fuente: Elaboración propia*



**Rol de Espectador - Víctima de Violencia Psicológica y Cyberbullying**

En el factor Espectador y Víctima de Violencia Psicológica y Cyberbullying, el sexo masculino del Pasto obtuvo el puntaje medio más alto (M=1.32) presentado diferencias significativas con los puntajes medios del sexo femenino de los municipios Tumaco (M=1.08,  $d=0.66$ ), San Lorenzo (M=1.09,  $d=0.64$ ), Túquerres (M=1.1,  $d=0.60$ ), Ipiales (M=1.12,  $d=0.54$ ) y Pasto (M=1.16,  $d=0.44$ ) y con las puntuaciones medias del sexo masculino de los municipios San Lorenzo (M=1.05,  $d=0.75$ ), Túquerres (M=1.1,  $d=0.60$ ), Tumaco (M=1.14,  $d=0.51$ ) e Ipiales (M=1.14,  $d=0.49$ ) (Tabla 22).

*Tabla 22 Diferencias en la Puntuación de Espectador y Víctima de Violencia Psicológica y Cyberbullying entre las Submuestras de Acuerdo con la Interacción Municipio\*Sexo*

Municipios		Diferencia de medias	T	D de Cohen	P de Tukey
Pasto	Ipiales Masculino (m=1.14)	0.18	4.36	0.49	p < .001
Masculino (m= 1.32)	San Lorenzo Masculino (m=1.05)	0.28	6.51	0.75	p < .001
	Túquerres Masculino (m=1.1)	0.22	4.7	0.60	p < .001
	Tumaco Masculino (m= 1.14)	0.19	3.21	0.51	p < .05
	Pasto Femenino (m=1.16)	0.16	3.62	0.44	p < .05
	Ipiales Femenino (m=1.12)	0.20	4.78	0.54	p < .001
	San Lorenzo Femenino (m=1.09)	0.23	5.69	0.64	p < .001
	Túquerres Femenino (m=1.1)	0.22	5.20	0.60	p < .001
	Tumaco Femenino (m= 1.08)	0.24	5.87	0.66	p < .001

Fuente: Elaboración propia

## Descripción de la Red entre los Diferentes Roles

Por último, para analizar de una forma más gráfica el comportamiento de las diferentes variables de violencia en la muestra, se realizó un análisis de redes para detectar la relación entre estas, primero se realiza un análisis de la muestra general de los 6 factores, incluyendo las puntuaciones de comunicación con los profesores y valores de los profesores y, posteriormente se realiza un análisis por institución/municipio.

Se utilizó el estimador EBICglasso para hacer más preciso el modelo y evitar las correlaciones espurias, además, este estimador muestra las correlaciones después de condicionar para las demás variables, lo que quiere decir que las relaciones mostradas entre las variables no pueden ser explicadas por otra variable.

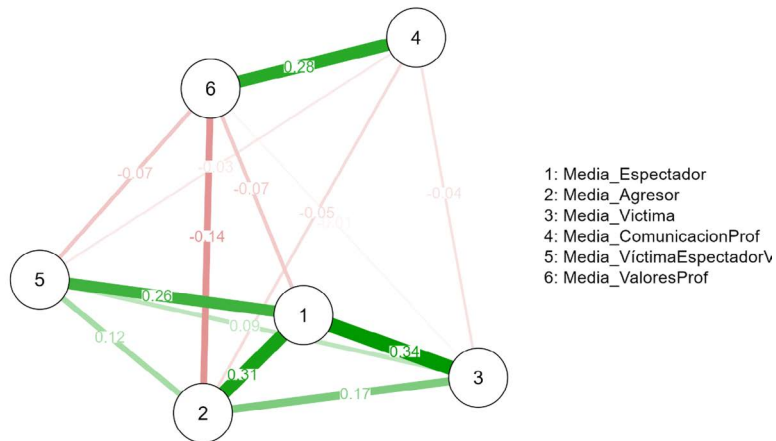


Figura 1 Network de los 6 Factores en la Muestra General

En la figura 1 se puede observar que las variables comunicación con los profesores y valores de los profesores se muestran cercanas, sin embargo, aunque se encuentren más distanciadas de las demás no quiere decir que no formen parte de la red, ya que presentan relaciones negativas con las demás variables, en especial la media valores de los profesores, es decir que la puntuación o activación de estas medias (obtener puntajes mayores a 0) representarían, aunque en poco grado, una disminución de las medias con las que están conectadas, pero como no existe dirección esta interacción puede darse en el sentido opuesto; por ejemplo, la activación de la media valores de los profesores implicaría una disminución en la media de agresor, en mayor medida (-0.14) y las medias de espectador - víctima y espectador, en menor medida (-0.07).

Por otro lado, la media espectador obtiene relaciones positivas con las demás medias relacionadas a los roles de agresión, esto quiere decir que su activación (mayor puntaje) implicaría una activación de la media víctima, en mayor medida (0.34), media agresor (0.31) y media espectador víctima (0.26) (Figura 1), ya se mencionó con anterioridad que como no existe dirección, esta interacción puede darse en el sentido opuesto, sin embargo, vemos en la tabla 23 que la intermediación de la media agresor y valores de los profesores son las más altas, indicando que la relación entre las demás medias es más corta a través de estas medias, seguidas por la media espectador. Es decir, a partir de estas variables: agresión y valores de docentes se relacionan las otras variables, ejemplo la comunicación con los profesores depende de la relación del agresor y los valores de docentes. Igualmente, el espectador tiene más relación con la víctima.

En la tabla 23 se observan las medidas de centralidad para esta red, las variables más importantes para la red que se puede observar en la figura 1, son la media de valores de los profesores (intermediación

= 4), la media agresor (intermediación = 4) y, en un grado más bajo la media espectador (intermediación = 4).

Sin embargo, la media de valores de los profesores presenta un valor más bajo en la cercanía (cercanía = .02) lo que indica que esta variable representa uno de los caminos más cercanos para relacionar cualquiera de las demás variables, pero su influencia esperada es negativa y muy baja (-0.01).

Siguiendo con este análisis la media agresor, aunque presenta un valor de cercanía más alto, este no es muy diferente al de la media de valores de los profesores, y en este caso la influencia esperada es positiva y más alta (0.41).

Por último, la media espectador presenta un valor más bajo en cuanto a ser una variable que se requiera para relacionar todas las demás, sin embargo, su influencia esperada en las variables que relaciona es mayor del doble de la media agresor (0.83).

En general la media agresor y la media espectador resultan ser los elementos más importantes de la red.

*Tabla 23 Medidas de Centralidad para Cada Variable de la Red General de 6 Factores*

<b>Variable</b>	<b>Intermediación</b>	<b>Cercanía</b>	<b>Fuerza</b>	<b>Influencia Esperada</b>
Media Espectador	2.00	0.03	0.97	0.83
Media Agresor	4.00	0.03	0.79	0.41
Media Victima	0.00	0.02	0.65	0.55

<b>Variable</b>	<b>Intermediación</b>	<b>Cercanía</b>	<b>Fuerza</b>	<b>Influencia Esperada</b>
Media Comunicación con Profesores	0.00	0.02	0.40	0.17
Media Espectador Víctima	0.00	0.02	0.57	0.36
Media Valores de los Profesores	4.00	0.02	0.58	-0.01

*Fuente: Elaboración propia*

### ***Descripción de la Red entre los Roles de Acuerdo al Municipio***

Se decidió realizar un análisis de red por municipio, los resultados del análisis de redes por municipios nos permiten explorar las relaciones entre las variables en una submuestra en específico, rescatando sus particularidades.

En la figura 2 podemos observar una comparación gráfica de la forma en la que se relacionan las variables en cada municipio, aunque la estructura se mantiene, se puede observar que la relación entre las variables no se da de la misma forma, en el municipio de Pasto observamos las relaciones más fuertes entre la media espectador y la media víctima y espectador víctima.

En el municipio de Ipiales la variable central sigue siendo la media espectador, sin embargo, su relación es más fuerte con la media agresor ( $r= 0.37$ ), además a diferencia de la red general se observa que la media agresor y la media valores de los profesores muestran la relación negativa más fuerte ( $r= -0.2$ ). Es decir, para los y las estudiantes agresivos los valores de los docentes no tienen importancia y perciben que los docentes no realizan un buen trabajo.

Por otro lado, el municipio de **San Lorenzo muestra** relaciones muy particulares, manteniendo la variable media espectador como central, pero mostrando una relación más fuerte con la variable media víctima ( $r= 0.43$ ), y resultando ser la variable media agresor la que media entre las variables media espectador ( $r= 0.28$ ) y la variable media espectador víctima ( $r= 0.3$ ), esta particularidad quedará más clara al analizar las medidas de centralidad para ese municipio. Es decir, los espectadores pasan a ser espectador - víctima cuando hay agresión por parte de otro individuo.

El municipio de Túquerres sigue la estructura de la muestra general, sin embargo, se encuentra una mayor coerción en la red, la variable media valores de los profesores muestra mayor relación negativa con la media espectador - víctima ( $r= -0.21$ ), seguida de la media agresor y media espectador ( $r = -0.16$ ). Es decir, el porcentaje más alto que se da es que las personas que menos valía le dan a los profesores son las que son víctimas.

Por último, el municipio de Tumaco también presenta una estructura que difiere de la general, la media agresor se convierte en puente entre las variables relacionadas a los profesores y los roles de la violencia, la relación entre espectador - víctima y agresor se puede dar únicamente a través de la media espectador y de la media víctima, es decir, los agresores pasan a ser víctimas o espectadores porque son agredidos u observan actos de violencia. Por otro lado, la media comunicación con los profesores pierde relación total con los roles de violencia y reduce mucho la fuerza de su relación con la media valores de los profesores ( $r= 0.04$ ) (Figura 2). Es decir, la comunicación con los profesores se pierde por la presencia del agresor. El agresor es el que separa la comunicación de todos los estudiantes con los profesores.

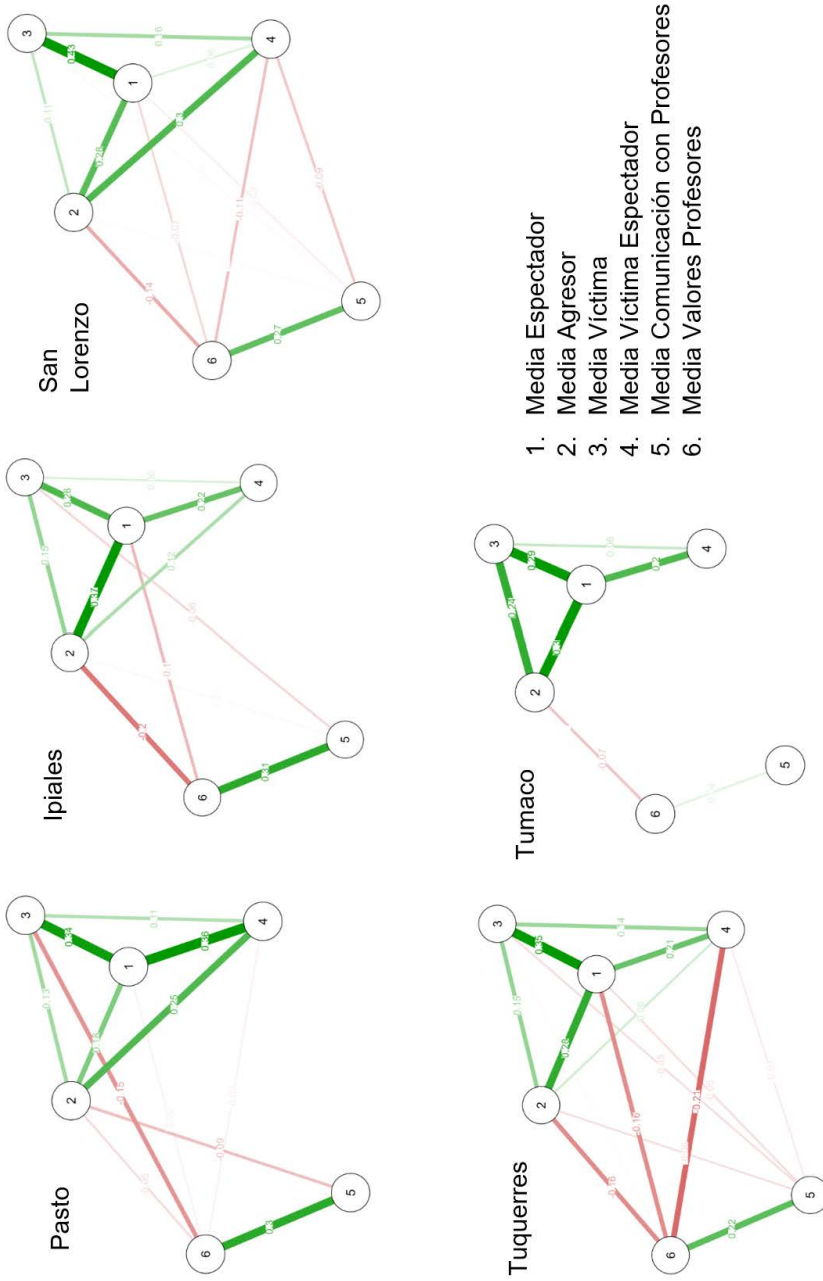


Figura 2 Red de 6 Factores sobre Violencia en Cada Municipio

## Pasto

En el municipio de Pasto, el análisis de redes arroja la estructura mostrada en la figura 3; las medidas de centralidad (Tabla 24) muestran que la media víctima presenta mayor intermediación, con una influencia esperada de 0.43, demostrando ser importante para entender la funcionalidad de la red, relación más fuerte es con la media espectador (0.34), la cual también tiene una intermediación moderada en la red (2.00), su influencia esperada es la más fuerte de la red (0.86) y su relación más fuerte resulta ser con la media espectador víctima (0.36), el aumento en la media espectador víctima, la cual tiene una influencia esperada en la red también alta (0.69), tiene su segunda mayor relación con la media agresor. Debido a lo anterior, en este municipio la media víctima y la media espectador resultan ser los elementos más importantes. Es decir, las víctimas están en el centro de la red, son las que más relación tienen con los espectadores. El espectador tiene capacidad de mediar entre los roles. Los espectadores se vuelven espectadores víctimas y después decide ser agresor. Es decir, pueden pasar de espectador a espectadores - víctimas prioritariamente o agresores en segundo lugar.

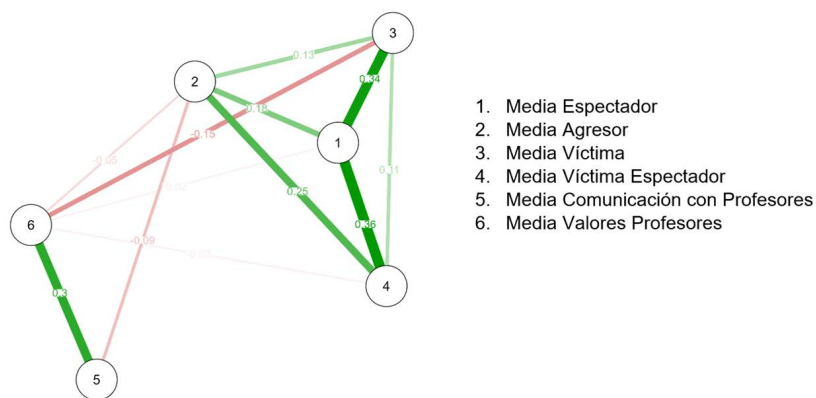


Figura 3 Red de Factores sobre Violencia en el Municipio de Pasto



**Tabla 24 Medidas de Centralidad 6 Factores Municipio de Pasto**

<b>Variable</b>	<b>Intermediación</b>	<b>Cercanía</b>	<b>Fuerza</b>	<b>Influencia Esperada</b>
Media Espectador	2.00	0.03	0.90	0.86
Media Agresor	1.00	0.02	0.70	0.42
Media Víctima	4.00	0.03	0.73	0.43
Media Espectador Víctima	0.00	0.02	0.73	0.69
Media Comunicación con Profesores	0.00	0.02	0.39	0.21
Media Valores de los Profesores	2.00	0.02	0.54	0.05

*Fuente: Elaboración propia*

### ***Ipiales***

En el municipio de Ipiales, la media agresor tiene la mayor intermediación, sin embargo, su influencia esperada resulta moderada (0.44), la media espectador también presenta un grado elevado de intermediación y su influencia esperada es la más alta de la red (0.75) esto le otorga un papel importante en la red, su activación implicaría una activación de la media agresor (0.37), de la media víctima (0.26) y la media espectador - víctima (0.22), esta información puede observarse en la figura 4 y la tabla 25. En este municipio la media agresor y la media espectador resultan ser los elementos más importantes. Es decir, el que mayor relación tiene con el agresor es el espectador y por último la víctima. Lo que más impacta son los espectadores, entre más espectadores más agresores y más víctimas.

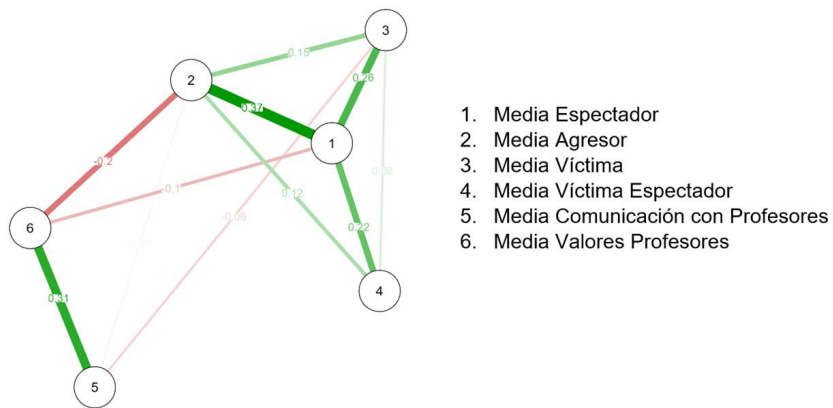


Figura 4 Medidas de centralidad 6 Factores Municipio de Ipiales

Tabla 25 Medidas de Centralidad 6 Factores Municipio de Ipiales

Variable	Intermediación	Cercanía	Fuerza	Influencia Esperada
Media Espectador	4.00	0.03	0.95	0.75
Media Agresor	6.00	0.03	0.85	0.44
Media Víctima	0.00	0.02	0.53	0.41
Media Espectador Víctima	0.00	0.02	0.40	0.40
Media Comunicación con Profesores	0.00	0.02	0.38	0.23
Media Valores de los Profesores	4.00	0.02	0.61	0.01

Fuente: Elaboración propia

### San Lorenzo

En la figura 5 se puede observar la interacción de las medias en el municipio de San Lorenzo, la media espectador presenta

relaciones fuertes con la media víctima en primer lugar (0.43) y la media agresor en segundo lugar (0.28), su relación con la media espectador víctima disminuye considerablemente en comparación con los otros municipios y se puede observar que la media espectador víctima pasa a tener una relación mayor con la media agresor, en este caso en la tabla 26 se puede observar que la media agresor tiene la mayor intermediación (5.00) y que su influencia esperada (0.54) y fuerza (0.83) no difieren mucho de las de la media espectador (0.67, 0.87 respectivamente); por otro lado, la media víctima presenta una cercanía de las más bajas (0.02) y la influencia esperada más alta (0.68). Es por esto que en esta red la media agresor y la media espectador resultan ser los elementos más importantes. Es decir, los espectadores tienen más puntaje de víctima (primero los espectadores pueden ser víctimas), los espectadores también pueden ser agresores (segundo los espectadores pueden ser agresivos). Casi todos pasan de ser víctimas espectadores a víctima o agresor

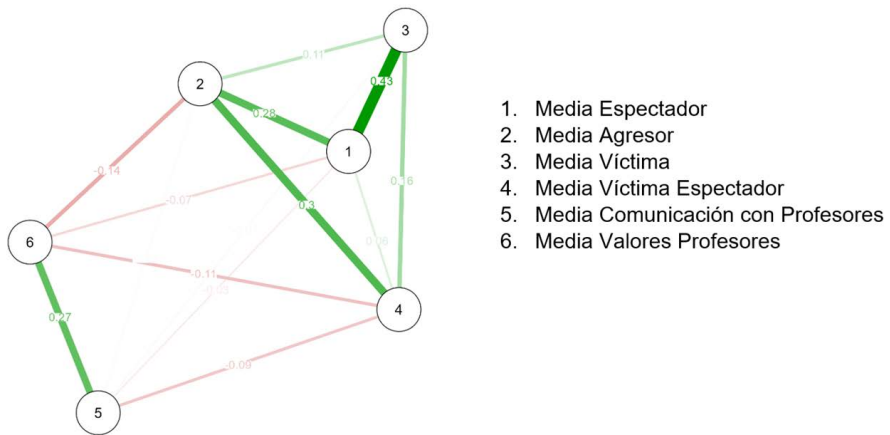


Figura 5 Red de Factores en el Municipio de San Lorenzo

**Tabla 26 Medidas de Centralidad 6 Factores Municipio de San Lorenzo**

<b>Variable</b>	<b>Intermediación</b>	<b>Cercanía</b>	<b>Fuerza</b>	<b>Influencia Esperada</b>
Media Espectador	3.00	0.03	0.87	0.67
Media Agresor	5.00	0.03	0.83	0.54
Media Víctima	0.00	0.02	0.71	0.68
Media Espectador Víctima	0.00	0.03	0.71	0.31
Media Comunicación con Profesores	0.00	0.02	0.41	0.12
Media Valores de los Profesores	3.00	0.02	0.58	-0.05

*Fuente: Elaboración propia*

### **Túquerres**

En el municipio de Túquerres se puede observar una mayor interacción entre las medias, mostrando una red con mayor coerción; en este caso, como se observa en la tabla 27, resalta la media espectador con una intermediación alta (4.00) y con la influencia esperada más elevada (0.64), sin embargo, en el sentido opuesto encontramos a la media valores de los profesores con una intermediación también alta (4.00) y una influencia elevada pero en sentido negativo (-0.30), en este caso la activación de la media valores de los profesores implicaría una activación negativa de la media espectador víctima en primer lugar (-0.21) y de las medias espectador y agresor en menor medida (-0.16), sin embargo, la activación de la media espectador también influye en la activación de la media víctima (0.35), de la media agresor (0.26) y de la media espectador víctima (0.21), en esta red en específico se puede observar un mayor antagonismo entre la media espectador

y la media valores de los profesores (Figura 6). Debido a lo anterior la media espectador y la media valores de los profesores resultan ser los elementos más importantes de esta red. Es decir, se observa mas interrelación entre roles, siendo el rol de espectador el que tiene mas poder, tiene mas relación con los otros roles. La percepción de los profesores entre mayor sea mas difícil se convierte en espectador - víctima. Igualmente, entre menos víctimas, menos agresores. Sin embargo, cuando hay mas espectadores se activa el rol de agresor.

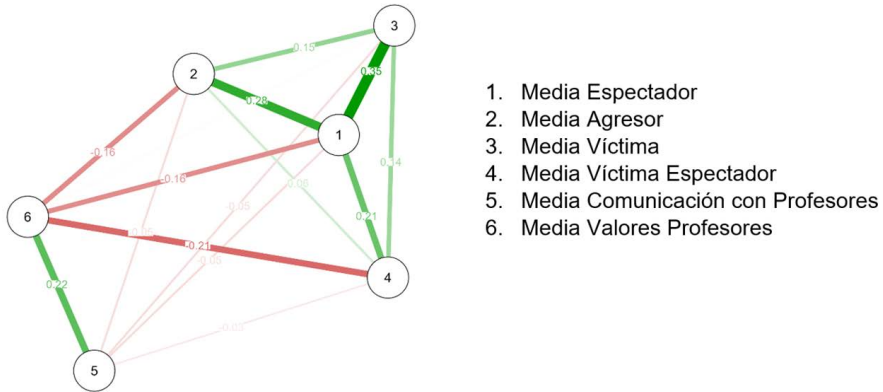


Figura 6 Red de Factores en el Municipio de Túquerres

Tabla 27 Medidas de Centralidad 6 Factores Municipio de Túquerres.

Variable	Intermediación	Cercanía	Fuerza	Influencia Esperada
Media Espectador	4.00	0.04	1.05	0.64
Media Agresor	0.00	0.03	0.70	0.29
Media Víctima	0.00	0.03	0.69	0.58

<b>Variable</b>	<b>Intermediación</b>	<b>Cercanía</b>	<b>Fuerza</b>	<b>Influencia Esperada</b>
Media Espectador Víctima	0.00	0.03	0.64	0.17
Media Comunicación con Profesores	0.00	0.02	0.40	0.05
Media Valores de los Profesores	4.00	0.03	0.75	-0.30

*Fuente: Elaboración propia*

### **Tumaco**

Por último, tenemos al municipio de Tumaco, en el cual podemos observar la interacción que más se aleja de la general (figura 7), en este sentido, como se puede observar en la tabla 28, la media valores de los profesores aunque presenta una intermediación alta (4.00) y una puntuación en cercanía que la favorece ( $9.67 \times 10^{-3}$ ) su influencia esperada es muy baja (-0.03) y su fuerza también (0.10), en este caso en particular la intermediación más alta pasa a ser de la media agresor (6.00), mostrándose incluso como puente entre las medias de los valores de los profesores y de la comunicación con los profesores y las medias de espectador y víctima.

Por otro lado, pierde relación directa con la media espectador víctima y esto le otorga la siguiente intermediación más alta a la media espectador (4.00) la cual muestra relaciones con la media agresor (0.30), la media víctima (0.29) y la media espectador víctima (0.20); además se puede observar que la relación entre la media agresor y la media víctima también es mayor que en los demás municipios (0.24); lo anterior convierte a la media agresor y la media espectador de los elementos más importantes de la red. Es decir, en este municipio, el

rol de agresión es el que mayor relación guarda con los otros roles, la agresión es el puente entre los espectadores víctimas y la valía que dan a los profesores y su comunicación. Entre los roles de violencia para pasar de agresor a víctima o espectador víctima se pasa por el rol de espectador. Entre más espectador sea, más posibilidad tiene que pase al rol de agresor o victima

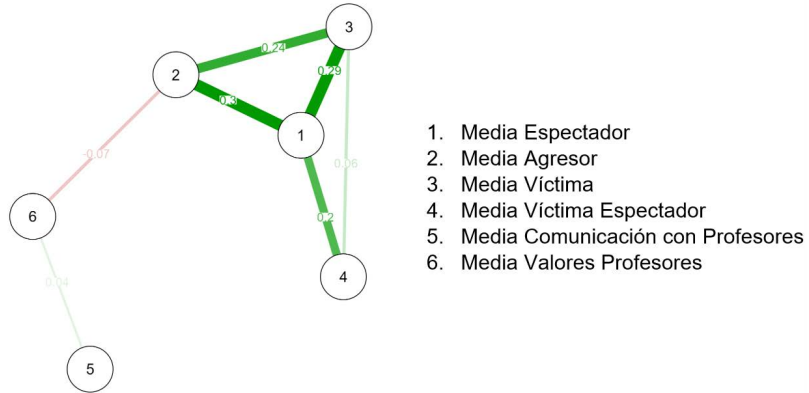


Figura 7 Red de Factores en el Municipio de Tumaco

Tabla 28 Medidas de Centralidad 6 Factores Municipio de Tumaco

Variable	Intermediación	Cercanía	Fuerza	Influencia Esperada
Media Espectador	4.00	0.01	0.79	0.79
Media Agresor	6.00	0.01	0.60	0.47
Media Víctima	0.00	0.01	0.59	0.59
Media Espectador Víctima	0.00	0.01	0.27	0.27
Media Comunicación con Profesores	0.00	$4.65 \times 10^{-3}$	0.04	0.04
Media Valores de los Profesores	4.00	$9.67 \times 10^{-3}$	0.10	-0.03

Fuente: Elaboración propia

## **CAPÍTULO CUATRO**

### **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

El estudiante socializa en las instituciones educativas y es un espacio privilegiado para este proceso, ya que interactúa con diversas personas a su alrededor como compañeros, docentes, administrativos, conserjes, entre otros. Estas interacciones le brindan múltiples oportunidades para aprender a comunicarse y establecer relaciones, fomentando aspectos como la confianza entre amigos y compañeros, el respeto hacia la autoridad de docentes y administrativos, y el desarrollo de valores, entre otros elementos esenciales en el proceso de socialización. Para muchos estudiantes, la escuela representa su única forma de socialización, ya que sus padres se encuentran ocupados o no les brindan la oportunidad de interactuar con otras personas fuera del hogar. En este sentido, Gómez (2013) señala que:

La experiencia de los y las estudiantes es un largo camino que obliga a los niños y jóvenes a combinar y articular diversas lógicas de acción: el salón, el patio, los maestros, los compañeros y demás imprevistos que surgen de esos contactos y contextos; encuentros y negociaciones (p. 848).

En las instituciones educativas se experimentan diversas dimensiones de la vida, como el juego, la amistad, el amor, el trabajo y el estudio. Sin embargo, también se manifiestan la violencia y la agresión, comportamientos que no favorecen la convivencia escolar ni la formación integral de los estudiantes. Estos actos pueden afectar



negativamente al estudiante, tanto en su desarrollo personal como en su integridad física y emocional. Además, la forma en que los estudiantes interactúan entre sí puede obstaculizar una socialización adecuada, impidiendo el establecimiento de relaciones saludables y constructivas.

Las manifestaciones de agresión y violencia se presentan en diversos espacios dentro de las instituciones educativas, tales como la organización de las actividades diarias al inicio de la jornada, las filas, las clases, los actos culturales, el recreo, así como en la llegada y salida del establecimiento. Estos comportamientos pueden surgir en cualquier momento y lugar, afectando negativamente la dinámica escolar y la convivencia entre los estudiantes. Al respecto, Artavia (2013), afirma que es en el recreo donde las manifestaciones se incrementan. Esto debido a que las normas se flexibilizan para que los y las estudiantes puedan jugar y organizar sus actividades con mayor libertad, permitiéndole el desarrollo de su libre personalidad. Sin embargo, todo espacio es utilizado por los agresores aprovechando la vulnerabilidad de los que son atacados, “y se torne en una chica o chico inseguro, temeroso y un blanco fácil de agresiones físicas, verbales y psicológicas” (Artavia, 2013, p.11)

Los hallazgos de la presente investigación sumamente interesantes y novedosos. En primer lugar, se identificó un nuevo rol relacionado con la violencia psicológica y ciberbullying el cual se le ha denominado “Espectador Víctima”. Este rol refleja una dinámica particular en la que el individuo, se ve afectado por la situación de violencia y sufre las consecuencias emocionales y psicológicas de ser testigo de estos actos.

Gómez (2013), afirma que “Una de las principales motivaciones que señalan los acosadores es la obsesión por encontrar más víctimas sobre las cuales ejercer dominio y control, una suerte de demostrar constantemente su dominio y “coleccionar trofeos de guerra”” (p.

855). Desde esta perspectiva, los violentos son menos en número, las víctimas tienden a ser más y los espectadores son aún más numerosos como lo demuestra la presente investigación. Además, la dinámica de la violencia se mantiene porque existe la interacción entre el agresor como la víctima y el espectador. En este sentido, Gómez (2013) señala que el agresor “de cierta manera... se ve presionado a seguir ..., pues de no hacerlo puede perder vigencia institucional” (p. 855); lo que implica que el agresor depende de los espectadores para continuar ejerciendo su poder sobre la víctima y perpetuar el daño.

Las características de personalidad de las víctimas definidas por Castro (2007), comprenden que aquellos tienen “Escasas habilidades para negociar procesos sociales con sus iguales. - Excesiva timidez y dificultades para expresar su opinión. - Baja autoestima personal. - Escaso desarrollo del concepto de sí mismo. - Sumisión a normas impuestas” (p. 21).

Al respecto de las víctimas Polo et al. (2014), afirman que:

Los rasgos de personalidad que presenta la víctima destacan una alta puntuación en Neuroticismo, junto con altos niveles de Ansiedad e Introversión, lo que determina que los y las estudiantes que sufren la situación de acoso escolar se encuentren en clara situación de indefensión en el grupo (p. 414).

Trayendo como consecuencias “un sufrimiento real que puede interferir con su desarrollo psicológico, social y emocional” (Polo et al., 2014, p. 7).

Cuevas & Marmolejo (2016), afirman que el observador tiene “poca responsabilidad personal con lo que le está sucediendo a la víctima... le atribuyen al intimidador poder y autoridad” (p. 92). En

cuanto al rol que es denominado espectador - víctima, encontramos que es una persona que es espectador, pero que a su vez es víctima de violencia y que por su vulnerabilidad le da miedo ser víctima, es por ello que no interviene y solo observa.

Los observadores no hacen nada al ver que les hacen daño a otros, es decir, no son solidarios con las víctimas. Si bien discursivamente los y las estudiantes entrevistados se muestran inconformes, en los hechos no hacen nada, así sea su amigo cercano (Gómez, 2013), se puede pensar que el miedo se apodera de ellos. En el rol espectador – víctima, se puede afirmar que, no puede defenderse y que tampoco puede defender a los demás por su misma debilidad, de igual forma presenta temor a que le hagan más daño. Gómez (2013) plantean características de las víctimas que se pueden sumir también en ese nuevo rol de espectador – víctimas y afirma que se “muestran distantes, apenados e incluso con permanentes acciones a la defensiva, pues tratan de evitar hablar del tema que les preocupa y, desde luego, les molesta” (p. 859); igualmente, afirma que terminan no contando nada, puesto que puede ser peor las represarías para ellos por parte del victimario.

De la misma forma, se encontró que Cuevas & Marmolejo (2016) hablan de las características de las personas frente a los roles y describen con las mismas características a las víctimas y a observadores:

La exposición constante de los menores a situaciones de agresión, en calidad de víctimas u observadores, daría como resultado tendencias posteriores hacia la evitación de la agresión, su adopción como patrón relacional y/o la insensibilización hacia sus efectos, lo que se plasma en sus repertorios conductuales y, del mismo modo, en sus creencias, actitudes, valores y normas sociales, que orientarán sus posturas y acciones en situaciones de acoso escolar. El resultado acumulativo, pues, es una red de

esquemas cognitivos para el comportamiento social, libretos que una vez codificados pueden ser activados mediante claves específicas de la memoria fuertemente resistentes al cambio y que suelen persistir a lo largo de la vida (p. 94).

Siguiendo la misma trayectoria, Ramírez & Justicia (2006) afirman que “los espectadores implicados obtienen unas puntuaciones en cada uno de los factores de convivencia estudiados que varían de forma similar a como lo hacen las víctimas, pero con menores promedios” (p. 266).

Desde esta perspectiva, a pesar de que no se haya investigado este nuevo rol de víctima – observador, los autores analizan desde la teoría y desde su experiencia, características que describen este rol. Para la presente investigación es un hallazgo de mucha importancia puesto que permite demostrar con evidencias estadísticas el rol espectador - víctima, el cual se puede plantear como un cuarto rol, en unión a los tradicionales: víctima, victimario y observador. Encontrando así que hay muchos estudiantes que son observadores porque son víctimas y no quieren seguir aumentando esta situación, son débiles y no son capaces de parar la situación, por eso lo evitan al observar y no intervenir en la situación.

En la investigación se encontró también que, el aumentar la comunicación con los profesores no influye en la forma como se relacionan con los demás, sin embargo, los valores de los profesores permiten el cambio de los y las estudiantes. Al respecto Gómez (2014), manifiesta que la “interacción docente-estudiante si se ve influenciada por los valores morales que fluctúan en el salón de clase, dando la pauta el docente para propiciar conductas con valores en los y las estudiantes, en respuesta a cómo asume una posición con

valores” (p. 48).

Desde esta perspectiva un profesor con buenos valores, permite que la conducta violenta o pasiva o cobardes de los y las estudiantes se modifiquen, puesto que el docente le va a dar al estudiante confianza y credibilidad para poder cambiar, esto sobrepasa a la comunicación que puedan tener, dado que la comunicación puede ser asertiva, pero si no hay credibilidad en su comportamiento a partir de sus valores morales claros y evidentes, de quién está hablando, no tendrá importancia sus palabras. Gómez (2014) afirma que los valores se logran proyectar y transmitir a los y las estudiantes en el trato y la interacción con los mismos; los cuales son necesarios a la hora de cambiar la conducta de los y las estudiantes. En este sentido, el profesor podrá establecer una relación en la que influya positivamente en la convivencia escolar de los estudiantes. Esto, se convierte en un poder para mejorar las relaciones interpersonales de los y las estudiantes, es así como este poder puede ser múltiple: de conocimiento, de afecto, autoridad, entre otros. Gómez (2013) afirma que: “El poder es un elemento que se encuentra presente en casi todas las relaciones sociales” (p. 849), así el docente puede potencializa su relación con las personas que están a cargo suyo y que tiene el deber de formar.

De esta forma, existe una influencia del docente en el estudiante la cual desde esta investigación y en relación a la convivencia escolar se dará acorde a los valores del docente, más que a la comunicación. Aunque esto suena duro, es necesario que esta información se deleve y admita puesto que permite que la educación sea consciente de la influencia que tienen los docentes sobre los y las estudiantes y que debe ser aprovechada en favor de la formación del estudiante.

Por otra parte, los resultados muestran que a mayor agresión mayor puntuación de espectador y viceversa. Es decir, a mayor

agresión más observadores y a mayor cantidad de observadores mayor agresión. Conforme sube la una sube la otra; sin embargo, no se sabe cuál es la causa. Al respecto se encuentra que Bellido, et al. (2016) afirman que los observadores refuerzan las conductas agresivas pues no son directamente los agresores, pero que al observar inducen a que la agresividad sea mayor puesto que esto les divierte. Igualmente, se puede afirmar que les refuerza el poder. Los mismos autores encuentran en su investigación que, 904 de 4200 estudiantes “asumen el rol de espectadores reforzadores...que con su silencio facilitan el comportamiento agresivo” (p. 37). Por lo tanto, se puede afirmar los observadores aumentan la agresión. Es así como los autores de la presente investigación, plantean que es necesario trabajar con los observadores, puesto que, si ellos salen de su zona de confort, los agresores pueden evitar o disminuir su conducta.

Desde esta perspectiva, se propone trabajar con los observadores el desarrollo del pensamiento crítico. Como lo afirma Betancourth (2020) “el pensamiento crítico ofrece herramientas significativas que, a su vez, coadyuvan para cumplir con el papel insustituible de la educación” (p.69); es así como los observadores pueden tener una postura clara y firme frente a los agresores y agredidos. Igualmente, colaborarían en la resolución de conflictos escuchado las dos partes, analizando y cuestionando las diferentes posturas, confrontando lo que causa el problema y proponiendo alternativas de solución. El pensamiento crítico desde lo educativo, muestra diferentes estrategias que se puede utilizar para su desarrollo con los y las estudiantes, tales como: la discusión socrática (Betancourth, Insuasti, & Riascos (2012), juego de roles (Betancourth, 2009), debate crítico (Betancourth et al. (2021), sobrero para pensar, controversia (Betancourth, 2010), entre otros. Se pueden emplear otras estrategias, siempre y cuando incluyan en estas tanto la discusión como el argumento.

Otro de los hallazgos muy interesantes en la presente investigación es que el espectador puede pasar a ser espectador - víctima después a víctima y finalmente a agresor.

El cambio de rol de espectador a espectador - víctima y luego a agresor puede ser un proceso que involucre una compleja interacción de múltiples factores que se pueden plantear desde diferentes teorías y tesis, es así como: Gómez (2020) afirma que los espectadores tienen emociones vicarias en situaciones de emergencia y uso de estrategias mal adaptativas. Desde esta perspectiva, Gómez (2020) también afirma que el espectador es apático a la violencia y que esta conducta la:

“utiliza el individuo al no poder regular de forma eficiente sus emociones, por lo que solo decide desconectarse moralmente y omitir la ayuda. Tomando en cuenta que el uso de estrategias de regulación ha permitido al ser humano adaptarse a la vida y al contexto, aún sin conocerlas o saber cómo usarlas, el individuo encuentra la forma de regularse. Ante situaciones de emergencia, al presentarse la angustia personal o una baja preocupación empática, y al no saber regularse de manera adecuada, las estrategias negativas predominan por economía o mecanismo de defensa” (p. 70).

Estas características que Gómez (2020) plantea, muestran la debilidad del espectador, lo cual, según los hallazgos de la presente investigación, implica que pasen de ser espectadores a espectadores-víctimas, además, al no tener y cultivar una conducta prosocial pueden pasar a ser agresores.

Por otra parte, Walker (1979), citado en Vega, et al. (2011) propone la existencia de un ciclo de la violencia en las parejas el cual consta de

tres fases: 1. la fase de aumento de tensión; 2) la explosión o el problema agudo de agresión; y, 3) el respiro lleno de calma. Si trasladamos este ciclo al contexto de la violencia escolar, se puede observar que la víctima soporta la situación hasta que llega el momento en que explota, lo que provoca una transición de víctima a agresor. El tercer momento se daría cuando algún miembro de comunidad educativa interfiere y lo que permitiría calmar la situación, sin embargo, esta calma es incierta, puesto que el problema subyacente sigue presente y no ha sido realmente abordado ni resuelto.

Por otra parte, se puede explicar desde la teoría de la justicia donde Rawls (2006) afirma que las percepciones de injusticia pueden desencadenar respuestas violentas en las personas. En este caso, si un espectador se siente impotente o injustamente afectado por la violencia pasará a ser espectador víctima después a víctima para finalmente llegar a la agresión puesto que puede desarrollar sentimientos de ira y frustración, esto podría inducirlo a adoptar un rol agresivo.

A partir de estos hallazgos, es necesario tener en cuenta que el trabajo con los y las estudiantes en sus diferentes roles, se debe enfocar en lograr sus metas y que no se desvíen de estas. Desde esta perspectiva, se propone la ejecución de programas de intervención basados en el proyecto de vida. Esto implica un proceso de construcción de metas a corto plazo para lograr las metas a largo plazo, logren centrar a los y las estudiantes en sus objetivos y no se desvíen de estos, que estén centrados en ellos mismos en su presente y su futuro. D'Angelo (2000) afirma que el tener metas claras y con herramientas personales suficientes para lograrlas, supera adecuadamente conflictos cotidianos, situaciones de crisis personal y social, propios de la dinámica vivencial. Proyecto de vida es parte del crecimiento personal en el desarrollo continuo de los individuos, aquel es construido a partir de factores personales,



sociales, económicos y culturales. Su planteamiento puede realizarse en cualquier etapa del ciclo vital, por lo que incentivar su formulación desde edades tempranas permite estructurar objetivos, gustos, habilidades y aptitudes. Betancourth & Cerón (2017) afirman que es muy importante “formar no solo a estudiantes de grado once sino también en los diferentes grados, a los docentes y demás personas que influyen e intervienen en la formación de los alumnos en sus distintas edades, en aras de propiciar una cultura innovadora que brinde apoyo en la transformación del ser humano como un ser crítico, creativo y regulador de su propio bienestar y el de su comunidad” (p.35). Es necesario tener en cuenta, que un proyecto de vida conflictivo, desarticulado, alejado de la realidad, con poco fundamento reflexivo se aleja de los ideales personales.

Es necesario el trabajo con las familias, los rasgos de personalidad surgen en este entorno, además, en la mayoría de casos un niño que agrede, es agredido en su familia y el niño agredido puede ser sobreprotegido en su casa, su debilidad hace que el otro abuse de esto. El observador puede actuar defendiendo, confrontando, asumiendo postura, escuchado a las dos partes, entre otras.

Finalmente, es necesario trabajar de manera individual con los niños agresores y agredidos, ya sea a través de la psicoterapia o de orientación escolar, puesto que ellos necesitan ser escuchados, comprendidos y apoyados. Además, necesitan herramientas que les permitan enfrentar de manera adecuada las diferentes situaciones de su vida. Igualmente, es crucial trabajar con los padres de familia o los acudientes de estos estudiantes para lograr una solución verdadera y duradera, ya que los hijos son un reflejo de lo que ocurre en sus hogares, es decir, si enfrentan problemas en la escuela, es porque probablemente existen dificultades en el entorno familiar.

Cid et al. (2008), sostienen que la agresión y la violencia son conflictos que impactan las relaciones interpersonales y, por lo tanto, el ambiente escolar el cual se ve influido por diversos factores personales, familiares, así como por el entorno escolar y social. Estas pautas de trabajo se han retomado en esta investigación permitiendo de forma concreta plantear las problemáticas y las posibles alternativas a desarrollar, sin embargo, pueden ser múltiples las formas de trabajar la violencia en las instituciones educativas. Lo esencial es estar dispuestos a llevar a cabo este trabajo con dedicación, disciplina, firmeza y empatía, tanto al escuchar a los estudiantes como al ver a los padres de familia como individuos que requieren orientación en su rol de progenitores, y al brindar apoyo al docente con respeto y admiración por el arduo trabajo que desempeña.

## **RECOMENDACIONES E INVESTIGACIONES FUTURAS**

Teniendo en cuenta la línea de investigación en convivencia escolar del grupo de investigación CONEPSI de la Universidad de Nariño, desde donde se lideró la presente investigación, es necesario, consideran nuevas perspectivas de estudios. En primer lugar, ampliar el estudio para profundizar en el nuevo rol encontrado sobre espectador -víctima, lo cual permite tener otras visiones de sus características de personalidad y sobre todo de cómo se puede trabajar con estos estudiantes para que resurjan en las relaciones inapropiadas que establecen.

Por otra parte, se propone investigaciones donde se incluya el desarrollo del pensamiento creativo y crítico en las problemáticas de convivencia escolar, de esta forma se puede brindar a la comunidad educativa alternativas de trabajo con estos elementos. Se propone presentar una propuesta a gran escala.

Es necesario trabajar con toda la población escolar en pro de una sana convivencia escolar, puesto que tanto el victimario como la víctima, el observador y el espectador - víctima, tienen dificultades que vienen desde sus hogares y ameritan tenerse en cuenta hasta el más mínimo detalle. Con los observadores se puede hacer intervenciones grupales; sin embargo, con las víctimas y los agresores es fundamental hacer un trabajo individual que incluya también a los padres de familia, ya que las problemáticas de estos estudiantes suelen ser más complejas.

Es fundamental abordar con rapidez los problemas que surgen en las instituciones educativas, ya que, aunque puedan parecer menores al principio, pueden escalar y convertirse en situaciones de mayor envergadura. Ramírez y Justicia (2006) sostienen que es necesario “tomar cada vez más en serio los comportamientos violentos de baja o moderada frecuencia” (p. 266).

La producción teórica sobre la problemática de la convivencia escolar es abundante, en concordancia con el aumento de esta problemática. Sin embargo, es crucial continuar investigando sobre este tema para descubrir nuevas alternativas de solución, especialmente aquellas que sean ágiles y efectivas.

Por otra parte, es necesario, realizar un estudio longitudinal a largo plazo que permita analizar los roles de violencia y agresión en diferentes colegios a lo largo del tiempo sería una estrategia valiosa. Este enfoque permitiría observar los cambios en las manifestaciones de violencia y su desarrollo a lo largo de la vida de los estudiantes, proporcionando una comprensión más profunda de la evolución de estos comportamientos.

Investigar los factores de riesgo y protección relacionados con la familia de los estudiantes que asumen diferentes roles en la violencia y agresión escolar es esencial. Estos factores pueden ser fundamentales para apoyar a los padres en la formación y educación de sus hijos, proporcionando las herramientas necesarias para prevenir y abordar de manera efectiva los comportamientos violentos.

Asimismo, sería relevante analizar las políticas educativas implementadas en las diferentes instituciones en relación con la convivencia escolar, considerando aspectos como el manual de

convivencia, la formación docente, la resolución de conflictos y la promoción de valores. Este análisis permitiría evaluar la efectividad de estas políticas en la mejora de la convivencia y el manejo de situaciones de violencia en el entorno escolar.

## REFERENCIAS

- Abramovay, M. (2005). Victimización en las escuelas. Ambiente escolar, robos y agresiones físicas. *Revista mexicana de investigación educativa*, 10(26), 833-864. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002611.pdf>
- Armero, P., Bernardino, B., & Bonet de Luna, C. (2011). Acoso escolar. *Pediatría Atención Primaria*, 13(52), 661-670. <https://dx.doi.org/10.4321/S1139-76322011000600016>
- Arruga, A. (1983). *Introducción al test sociométrico*. Herder.
- Artavia, J. (2013). Manifestaciones ocultas de violencia, durante el desarrollo del recreo escolar. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 1-22.
- Ato, M., López, J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Revista Anales de Psicología*, 29(3), 1038–1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Ayala, M. (2015). Violencia escolar: un problema complejo. *Revista Ra Ximhai*, (11)4, 493-509. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46142596036.pdf>
- Baron, S., Wheelwright, S., Hill, J., Raste, & Plumb, I. (2001). The “Reading the Mind in the Eyes” The revised Version: A Study with normal Adults, and Adults with Asperger Syndrome or High- functioning Autism. *Child Psychiat*, 42(2), 241-251. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00715>

- Bellido, F., Rivera, R., Salas, J., Bellido, V., Peña, N., Villasante, G. & Casapía, Y. (2016). influencia de los pares en la manifestación del bullying en estudiantes de secundaria en Arequipa Metropolitana. *Interacciones*, 2(1), 33-42. doi: [10.24016/2016.v2n1.20](https://doi.org/10.24016/2016.v2n1.20)
- Betancourt, S., Carvajal, G & Figueroa, M. (2017). Caracterización de los roles de Agresión en un colegio público de San Juan de Pasto. *Revista Psicoespacios*, 11(19), 95-106. <https://doi.org/10.25057/issn.2145-2776>
- Betancourth, S. & Cerón, J. (2017). Adolescentes creando su proyecto de vida profesional desde el modelo DPC. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 50,21-41. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/811/1329>
- Betancourth, S. (2010). Desarrollo del pensamiento crítico a través de la controversia. Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021. Bueno Aires. [https://www.researchgate.net/publication/328150421\\_Development\\_of\\_critical\\_thinking\\_through\\_controversy](https://www.researchgate.net/publication/328150421_Development_of_critical_thinking_through_controversy)*
- Betancourth, S. (2020). *Evaluación del Pensamiento Crítico en Estudiantes de Psicología de la Universidad de Nariño. Editorial Universidad de Nariño.*
- Betancourth, S. (2021). Roles de violencia y agresión de los estudiantes en las instituciones educativas de los Municipios de Pasto, Ipiales, Túquerres, Tumaco y San Lorenzo del Departamento de Nariño. Editorial Universidad de Nariño.
- Betancourth, S., Carvajal, G & Tabares, Y. (2022). Caracterización de

- la convivencia escolar en las instituciones educativas de los municipios de Pasto, Ipiales, San Lorenzo, Túquerres y Tumaco del departamento de Nariño. Editorial Universidad de Nariño.
- Betancourth, S., Insuasti, K. & Riascos, N. (2012). Pensamiento crítico a través de la discusión socrática en estudiantes universitarios. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, núm. 35, febrero-mayo, pp. 147-167.
- Betancourth, S., Tabares, A. & Martínez, V. (2021) Desarrollo del pensamiento crítico a través del debate crítico: una mirada cualitativa. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 14(2), 373-400. <https://doi.org/10.15332/25005421.6645>
- Cano, M & Vargas, J. (2018). Actores del acoso escolar. *Revista médica Risaralda*, 23(1), 61- 63. <http://www.scielo.org.co/pdf/rmri/v24n1/v24n1a11.pdf>
- Caso, A., Caso, J., Fierro, M & Díaz, C. (2015). Desarrollo de un instrumento de evaluación basado en indicadores de convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica. *Perfiles Educativos*, 37(149), 20-41. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n149/v37n149a2.pdf>
- Castro, A. (2007). *Violencia silenciosa en la escuela. Dinámica del acoso escolar y laboral*. Bonum. <https://docplayer.es/15226149-Violencia-silenciosa-en-la-escuela-dinamica-del-acoso-escolar-y-laboral.html>
- Cedeño, W. (2020). La violencia escolar a través de un recorrido teórico por los diversos programas para su prevención a nivel



- mundial y latinoamericano. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(5), 470–478. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v12n5/2218-3620-rus-12-05-470.pdf>
- Chacón, M. (2020). *La convivencia escolar desde las prácticas sociales*. [Tesis doctoral, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/25511/ChaconSanchezMarioFernando2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Taurus.
- Chesnais, J. (1992). Pensar la violencia: Perspectivas filosóficas, históricas, psicológicas y sociológicas. *Revista internacional de ciencias sociales*, 44(1), 173-180. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000091531\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000091531_spa)
- Christie, R & Geis, L (1970). *Studies in machiavellianism*. Academic Press.
- Cid, P., Diaz, A., Pérez, M., Torruella, M & Valderrama, M. (2008). Agresión y violencia en la escuela como factor de riesgo del aprendizaje. *Revista Ciencia y Enfermería*, 14(2), 21-30. <https://www.scielo.cl/pdf/cienf/v14n2/art04.pdf>
- Conde Vélez, S. (2013). *Estudio de la gestión de la convivencia escolar en centros de Educación Secundaria de Andalucía: una propuesta de evaluación basada en el Modelo EFQM*. [Tesis doctoral, Universidad de Huelva]. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/198329/Gesti%c3%b3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Creswell, J. (2013) *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed*

- Methods Approaches*. SAGE. [https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog\\_609332/objava\\_105202/fajlovi/Creswell.pdf](https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_609332/objava_105202/fajlovi/Creswell.pdf)
- Cuevas, M & Marmolejo, M. (2016). Observadores: un rol determinante en el acoso escolar. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 89-102. doi:10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.orda
- D'Angelo, O. (2000). El desarrollo profesional creador (DPC) como dimensión del proyecto de vida en el ámbito profesional. *Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO*. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cips/20120822040658/angelo2.pdf>
- D'Angelo, O. (2000). El desarrollo profesional creador (DPC) como dimensión del proyecto de vida en el ámbito profesional. *Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO*. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cips/20120822040658/angelo2.pdf>
- Decreto 1965 de 2013. (2013, 11 de septiembre). Ministerio de Educación Nacional. Diario oficial No 48910. <https://www.suin-uriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1378136>
- Delgado, G. (2012). Violencia en la escuela: actores involucrados. *Revista de Investigación*, 36(75), 53-65. <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140390003.pdf>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Santillana/UNESCO
- Díaz-Aguado, M. (2002). Por una cultura de la convivencia democrática. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44(8), 55-78. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27404404.pdf>

- Díaz-Aguado, M. (2006). *Convivencia escolar & prevención de la violencia*. Ministerio de Educación Instituto de Tecnologías Educativas. Madrid.
- Estrada, M. & Jaik, A. (2011). Cuestionario para la Exploración del Bullying. *Revista visión educativa Iunaes Nueva Época*, (5)11, 45-49. [https://www.academia.edu/39318636/Investigaciones\\_educativas\\_desde\\_sus\\_sujetos](https://www.academia.edu/39318636/Investigaciones_educativas_desde_sus_sujetos)
- Etxeberría, F. & Elosegui, K. (2010). Integración del alumnado inmigrante: Obstáculos y propuestas. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 235-263. <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7531/7199>
- Fierro, C., & Carbajal, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue1-fulltext-1486>
- Fregoso, D., Vera, J., Duarte, k. & Peña, M. (2019). Validación y confiabilidad de una escala para medir violencia docente en Sonora, México. *Pensamiento Psicológico*, 17(2), 73-87. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPS117-2.vcem>
- García, L., & López, R. (2011). Convivir en la escuela: Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de educación*, 356, 531-555. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-356-050
- Gaviria, A., Guzmán, N., Mesa, O., & Rendón, P. (2016) *Experiencias de convivencia en niños y niñas de la Institución Educativa María Jesús Mejía Sede primaria – Municipio de Itagüí*. [Tesis de grado. Universidad de Manizales]. <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/1326/>

- [GaviriaVargasAngelaMaria2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y](#)
- Gómez, A. (2013). Bullying: el poder de la violencia. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuelas primarias de Colima. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 18(58), 839-870. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n58/v18n58a8.pdf>
- Gómez, N. (2014). *Valores morales y su influencia en la interacción docentes-estudiantes*. [Trabajo de grado, Universidad de San Carlos de Guatemala].
- Gómez, P. (2020). *Diferencias individuales y su influencia en el efecto del espectador apático*. [Tesis de Maestría en Ciencias Cognitivas, Universidad Autónoma del Estado de Morelos]
- Górriz, A. (2009). *Roles implicados en el acoso escolar: comprensión de la mente, maquiavelismo y evitación de responsabilidad*. [Tesis doctoral, Universitat Jaume I]. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10530/gorriz.pdf>
- Hernández Prados, M. Á., & Solano Fernández, IM (2007). Cyberbullying, un problema de acoso escolar. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 10(1),17-36. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331427206002>
- Hernández, R., Fernández, C & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Sexta edición. Mc Graw Hill.
- Herrera, M., Romera, E., Ortega. R., Gómez. O. (2016). In fluence of social motivation, self-perception of social ef ficacy and normative adjustment in the peer setting. *Psicothema*, 28 (1). 32-39. <https://doi.org/10.7334/psicothema2015.135>

- Herrera, M.; Romera, E. & Ortega, R. (2017). Bullying y cyberbullying en Colombia; coocurrencia en adolescentes escolarizados. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49 (3), 163-172. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2016.08.001>
- Higuita, L & Cardona, J. (2017). Validación de una escala de bullying en adolescentes de instituciones educativas de Medellín, Colombia. *Educación y Educadores*, 20(1), 9–23. <https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.11> \_
- Hurford, D., Cole, A., Jackson, R., Thomasson, S & Wade, A. (2010). The Role of School Climate in School Violence: A Validity Study of a Web-Based School Violence Survey. *Revista de investigación educativa y estudios de políticas*, 10(1),51-77. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ9>
- Ley 1090 de 2006. (2006, 6 de septiembre). Congreso de la República. Diario oficial No 46.383. [http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_1090\\_2006.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1090_2006.html)
- Ley 1620 de 2013 (2013, 15 marzo). Congreso de la República de Colombia. Diario oficial 48.773. [https://www.redjurista.com/Documents/ley\\_1620\\_de\\_2013.aspx#/](https://www.redjurista.com/Documents/ley_1620_de_2013.aspx#/)
- Manríquez, M. (2014). Convivencia y clima escolar: Claves de la gestión del conocimiento. *Revista Última Década*, Proyecto Juventudes, 22(41), 153-178. <https://www.scielo.cl/pdf/udecada/v22n41/art07.pdf>
- Muñoz, F., Becerra, S & Riquelme, E. (2017). Elaboración y validación psicométrica del cuestionario de convivencia escolar para la no

- violencia (CENVI). *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(3), 205-223. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300012>
- Nieto, B., Portela, I., López, M. & Domínguez, V. (2018). Violencia verbal en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education* 8(1) 5-14. <http://dx.doi.org/10.30552/ejihpe.v8i1.221>
- Olweus, D. (1973). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Ediciones Morata.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishing.
- Páez, D & Ubillos, S. (2004). *Agresión. Psicología Social, Cultura y Educación. Sin Editorial*
- Paredes, M., Álvarez, M., Lega, L. & Vernon, A. (2008). Estudio exploratorio sobre el fenómeno del “Bullying” en la ciudad de Cali, Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(1), 295-317. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1692-715X2008000100010&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2008000100010&lng=en&tlng=es).
- Pişkin, M., Atik, G., Çinkır, S., Öğülmüş, S., Babadoğan, C., & Çokluk, Ö. (2014). The development and validation of Teacher Violence Scale. *Eurasian Journal of Educational Research*, 56, 69-88. <https://doi.org/10.14689/ejer.2014.56.3>
- Polo, M., León, B., Fajardo, F., Castaño, E. & Palacios, V. (2014). Perfiles de personalidad en víctimas de acoso escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. 1(1) 409 -

415. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v1.386>
- Powell, K. & Rosén, L. (1999). Avoidance of responsibility in conduct disordered adolescents. *Personality and Individual Differences*, 27(2), 327-340. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00246-3](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00246-3)
- Ramírez, S. & Justicia, F. (2006). El maltrato entre escolares y otras conductas-problema para la convivencia. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(2), 265-289. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293122821007.pdf>
- Ramos, A., Esparza del Villar, O., Castro, A., Hernández, R., Murguía, M., & Villalobos, R. (2018). Systematic Validation of a Self-Administered Questionnaire to Assess Bullying: From Elementary School to High School and by Sex. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 26–37. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1535>
- Rawls, J. (2006). Teoría de la justicia. (Trad. González, M) Sexta reimpresión, FCE, México, (trabajo original publicado en 1971).
- Resolución 8430 de 1993. (1993, 4 de octubre). *Ministerio de Salud*. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.PDF>
- Rieffe, C., Terwogt, M. M., Petrides, K.V., Cowan, R., Miers, A.C. & Tolland, A. (2007). Psychometric properties of the Emotion Awareness Questionnaire for children. *Personality and Individual Differences*, 43, 95-105. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.11.015>

- Ruiz, J., Llor, L., Puebla, T & Llor, B. (2009). Evaluación de las creencias actitudinales hacia la violencia en centros educativos: el CAHV-25. *European Journal of Education and Psychology*, 2(1), 25-35. <https://doi.org/10.30552/ejep.v2i1.20> \_
- Ruiz, J., Pina, D., Puente, E., Luna, A & Llor, B. (2020). Attitudes towards School Violence Questionnaire, Revised Version: CAHV-28. *European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 12(2), 61–68. <https://journals.copmadrid.org/ejpalc/art/ejpalc2020a8>
- Salas, W. (2015). Revisión sobre la definición del bullying. *Revista Poiesis*, 30,44-50. <https://revistas.ucatolicaluisamigo.edu.co/index.php/poiesis/article/view/1858/1483> \_
- Salas-Menotti, I. (2008). Significado psicológico de la violencia y la agresión en una muestra urbana colombiana. *Revista diversitas - Perspectivas en Psicología*, 4(2), 331-343. <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v4n2/v4n2a10.pdf>
- Sapién, L, Ledezma, P., & Ramos, G. (2019) Percepción de la violencia escolar en el último ciclo de educación primaria. RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(2), 1349-1360. <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/369/497>
- Silvina, L. (2006). Violencia, agresividad y agresión: una diferenciación necesaria [conferencia]. *XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*, Buenos Aires, Argentina. <https://www.aacademica.org/000-039/357>
- Sutton, J. & Smith, P. (1999). Bullying as a group process: an adaptation of the participant role approach. *Aggressive*



- Behaviour*, 25(2), 87-111. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1999\)25:2<97::AID-AB3>3.0.CO;2-7](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1999)25:2<97::AID-AB3>3.0.CO;2-7)
- Vargas, J. & Rogett, L. (2007). Apuntes acerca de la violencia, la violencia intrafamiliar y la violencia escolar. *Psicogente*, 10(17), 16-25. <https://www.redalyc.org/pdf/4975/497552351003.pdf>
- Vega, G.; Hidalgo, D. & Toro, J. (2011). Violencia basada en género desde la perspectiva médica. *Revista Obstetricia y Ginecología Venezuela*, 71(2), pp.88-97. [https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0048-77322011000200003&lng=es&nrm=iso](https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0048-77322011000200003&lng=es&nrm=iso)
- Vera, C., Vélez, C & García, H. (2017). Medición del bullying escolar: Inventario de instrumentos disponibles en idioma español. *Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 9(1), 1–16. <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=57ef0eb7-c60d-430f-b9da-bd5a1b0857c6%40sessionmgr4006>
- Walker L. (1979) *La teoría del ciclo de violencia en Battered women*. Harper and Row Publishers, Inc.

## **SOBRE LOS AUTORES**

### **SONIA BETANCOURTH ZAMBRANO**

Psicóloga, Universidad del Valle - Colombia. Magíster en Educación con énfasis en Docencia Universitaria, Universidad Pedagógica Nacional - Colombia. Doctora en Psicología Escolar y del Desarrollo, Universidad Complutense de Madrid - España.

Docente Titular e Investigadora de la Universidad de Nariño - Colombia. Directora Grupo de Investigación CONEPSI, Investigadora Sénior Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Colombia. Categoría A del estatuto del investigador de la Universidad de Nariño.

Docente y conferencista regional, nacional e internacional. Socia - fundadora de la Red Latinoamericana para el Desarrollo del Pensamiento (RedLidep). Miembro activo de: el Nodo de Psicología Educativa de la Asociación Colombiana de Facultades de Psicología (ASCOFAPSI) y Red del Consorcio de Universidades Mexicanas (CUMex) en el área de psicología nodo de psicología evolutiva.

Su producción académica está centrada en el pensamiento crítico y en convivencia escolar.

### **ANGEL ABRAHAM CAHUE**

Psicólogo, Universidad La Salle Morelia – México. Maestro en Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo – México. Doctorando en Psicología, Universidad de Guanajuato – México.

Tallerista nacional. Aplicador de Estimulación Magnética Transcraneal en el Centro de Investigación en Depresión Resistente al Tratamiento (CIDERALT) – México.

Sus líneas de investigación son la psicología de la educación, la autorregulación del aprendizaje, la psicometría y el análisis

cuantitativo de los datos con los programas IBM – SPSS, IBM – AMOS, RStudio, JASP, Mplus, entre otros.

### **MARIA FERNANDA DE LA ROSA**

Abogada de la Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia, donde participó activamente en la clínica jurídica contra la violencia intrafamiliar y de género (VIG). Además, fue miembro del Comité de investigación dentro de esta clínica. De igual manera, contribuyó significativamente a la Fundación ProBono Colombia a través de su trabajo en la firma Medellín y Durán Abogados S.A. Especialista en Derecho Deportivo de la Universidad del Externado, Bogotá, Colombia. Maestrante en Docencia Universitaria de la Universidad de Nariño, Pasto, Colombia. Y cuenta con un diplomado en Contratación Estatal del Politécnico Colombiano.

Su trabajo está centrado en derecho de familia, derecho contra la violencia intrafamiliar y de género y derecho deportivo, además de la convivencia escolar.

**êditorial**  
Universidad de **Nariño**

**VIOLENCIA Y AGRESIÓN ESCOLAR EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS  
DEL DEPARTAMENTO DE NARIÑO:**

**UN ANÁLISIS DE LOS ROLES Y SUS IMPLICACIONES**

Año de publicación : 2025  
San Juan de Pasto - Nariño - Colombia



El presente es el tercer libro resultado del macroproyecto de investigación denominado “Caracterización de la Convivencia Escolar en Instituciones Educativas del Departamento de Nariño”. Financiado por el Sistema de Investigaciones de la Universidad del Nariño. Realizado por el grupo de investigación Convivencia y Entornos Psicológicos (CONEPSI) del Departamento de Psicología con el apoyo del grupo Psicología y Salud. Siendo los resultados tan amplios, interesantes y complementarios que el presente es el tercer libro de dicha investigación.

Este libro titulado “VIOLENCIA Y AGRESIÓN ESCOLAR EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL DEPARTAMENTO DE NARIÑO: UN ANÁLISIS DE LOS ROLES Y SUS IMPLICACIONES”. Presente un estudio se realizó un estudio comparativo con diseño de cohortes transversal, (Ato et al., 2013). De esta manera, el paradigma cuantitativo aportó la posibilidad de desarrollar conocimiento desde una perspectiva post-positivista, a través del empleo de estrategias de investigación, tales como, la observación y aplicación de un instrumento predeterminado que producen información cuantificable (Creswell, 2013). Para ello, se tomaron en cuenta los parámetros de la investigación de tipo descriptivo-correlacional, dado que su propósito se orientó a describir las variables, examinar las diferencias entre los grupos de individuos y analizar la existencia de relaciones entre las variables. El diseño fue de corte transversal, puesto que la recolección de información se llevó a cabo en un único momento (Ato et al., 2013; Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

En lo que respecta a la muestra y unidad de trabajo se contó con la participación de 1,563 estudiantes de diez Instituciones Educativas (IE) de 5 municipios del Departamento de Nariño (Pasto, Ipiales, Túquerres, Tumaco y San Lorenzo), retomando 2 IE de cada uno. La muestra de municipios del departamento fue seleccionada por medio de la técnica de muestreo no probabilístico transversal (por conveniencia), teniendo en cuenta que Pasto es la capital del Departamento, Ipiales la capital del sur, San Lorenzo en representación de la región norte, Túquerres la capital de La Sabana y Tumaco la capital del pacífico Nariñense. La muestra estudiantil se seleccionó de forma aleatoria por conglomerados, es decir, en las IE se eligió al azar un curso por cada grado escolar.

Los resultados mas relevantes indican que: primero existe un nuevo rol de violencia escolar la cual se le ha denominado Víctima – Espectador. En segundo lugar, se encontró que los valores de los docentes son los que más influyen sobre los estudiantes y el manejo de la convivencia escolar, a diferencia del diálogo que no influye positivamente en la convivencia escolar.

