



**CONTRIBUCIONES DE LA CARTOGRAFÍA SOCIAL COMO
ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA PARA LA RESIGIFICACIÓN DE LAS
REPRESENTACIONES SOCIALES ACERCA DE CONVIVENCIA ESCOLAR.**

HILDA NURY LÓPEZ BETANCUR

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES
FACULTAD DE ESTUDIOS SOCIALES Y EMPRESARIALES
MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES
MANIZALES**

2024

**CONTRIBUCIONES DE LA CARTOGRAFÍA SOCIAL COMO
ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA PARA LA RESIGIFICACIÓN DE LAS
REPRESENTACIONES SOCIALES ACERCA DE CONVIVENCIA ESCOLAR.**

Autora

HILDA NURY LÓPEZ BETANCUR

Proyecto de grado para optar el título de Magister en Enseñanza de las Ciencias

Tutora

Claudia Isabel Aguirre

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES

FACULTAD DE ESTUDIOS SOCIALES Y EMPRESARIALES

MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

MANIZALES

2024

DEDICATORIA Y AGRADECIMIENTOS

A mi amada familia,

Quiero dedicar este logro a ustedes, quienes han sido mi fuente inagotable de amor, apoyo y fortaleza. A mis padres, por su incansable esfuerzo y amor, y por enseñarme el valor de la perseverancia. A mis hermanos, por su compañía, sus palabras de aliento y por ser mi inspiración constante. A Cesar Ocampo por su cariño, acompañamiento y cuidados.

A mis queridas amigas, por su inquebrantable apoyo emocional, por escucharme en los momentos de frustración y alegrarse conmigo en los logros alcanzados. Con especial agradecimiento a Natali Giraldo Pineda, por brindarme siempre su tiempo, conocimiento y cariño de manera incondicional. Su amistad ha sido un pilar fundamental, brindándome la motivación y el ánimo necesario para seguir adelante. Gracias por ser mi red de apoyo, por sus palabras de aliento y por los momentos de distracción que tanto necesitaba.

A todos ustedes, gracias por estar ahí, por sus sonrisas, sus abrazos y su fe en mí.

Este logro también es suyo.

RESUMEN

La educación escolar no solo se centra en impartir conocimientos académicos, sino también en desarrollar habilidades sociales y emocionales esenciales para una convivencia armónica. En este contexto, la cartografía social emerge como una herramienta crucial en la investigación escolar, combinando teoría y metodología para una comprensión más profunda de la dinámica escolar. Concienciar sobre la violencia en las escuelas es vital para mejorar la convivencia. La violencia escolar, en sus diversas formas, afecta profundamente el bienestar emocional de los estudiantes. Identificar y abordar las situaciones de agresividad física, verbal y psicológica, una de las manifestaciones más comunes de violencia, es esencial para crear un ambiente seguro y de apoyo. La convivencia escolar no puede mejorarse sin intervenciones educativas específicas y actividades de sensibilización. Las representaciones sociales, aunque tangibles en su manifestación, son conceptualmente complejas debido a su naturaleza interdisciplinaria, que abarca tanto la psicología como la sociología. Esta complejidad subraya la necesidad de enfoques educativos que integren diversas perspectivas para abordar los problemas de convivencia de manera efectiva. Actividades prácticas como talleres y lecturas desempeñan un papel fundamental en la sensibilización y mejora de la convivencia escolar. Estas actividades no solo proporcionan un espacio para la reflexión y el aprendizaje, sino que también fomentan un sentido de comunidad y respeto mutuo entre los estudiantes.

Palabras clave: convivencia escolar, representaciones sociales, cartografía social.

Abstract

ABSTRACT

School education is not only focused on imparting academic knowledge but also on developing essential social and emotional skills for harmonious coexistence. In this context, social cartography emerges as a crucial tool in school research, combining theory and methodology for a deeper understanding of school dynamics. Raising awareness about violence in schools is vital for improving coexistence. School violence, in its various forms, profoundly affects students' emotional well-being. Identifying and addressing situations of physical, verbal, and psychological aggression, one of the most common manifestations of violence, is essential to creating a safe and supportive environment. School coexistence cannot be improved without specific educational interventions and awareness-raising activities. Social representations, though tangible in their manifestation, are conceptually complex due to their interdisciplinary nature, encompassing both psychology and sociology. This complexity underscores the need for educational approaches that integrate diverse perspectives to effectively address coexistence issues. Practical activities such as workshops and readings play a fundamental role in raising awareness and improving school coexistence. These activities not only provide a space for reflection and learning but also foster a sense of community and mutual respect among students.

Keywords: school coexistence, social representations, social cartography.

TABLA DE CONTENIDO

1	INTRODUCCIÓN	10
2	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	12
2.1	DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA.....	12
3	JUSTIFICACIÓN.....	21
4	OBJETIVOS.....	24
4.1	OBJETIVO GENERAL.....	24
4.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	24
5	MARCO CONCEPTUAL.....	25
5.1	REPRESENTACIÓN	26
5.1.1	La Representación Social.....	28
5.1.2	Convivencia Escolar	33
5.1.3	Cartografía Social	40
6	METODOLOGÍA	45
6.1	ENFOQUE Y ALCANCE	45
6.2	POBLACIÓN Y CONTEXTO	46
6.3	UNIDAD DE TRABAJO	47
6.4	CONSIDERACIONES ÉTICAS	47
6.5	UNIDAD DE ANÁLISIS	48
6.6	TÉCNICAS Y FUENTES DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN	49
6.7	UNIDAD DIDÁCTICA.....	49
6.8	DISEÑO METODOLÓGICO.....	51
6.9	PLAN DE ANÁLISIS	52
7	EXPOSICION DE RESULTADOS.....	53
7.1	MOMENTO DE UBICACIÓN	56
7.2	MOMENTO DE DESUBICACIÓN.....	63
7.2.1	Actividad 1: Cartografía Social.....	64

7.2.2	Actividad 2: Taller De Reconocimiento De Situaciones De Convivencia	76
7.3	MOMENTO DE REENFOQUE.....	82
7.4	DISCUSIÓN DE RESULTADOS	89
7.4.1	La Resignificación De Las Representaciones Sociales Y El	
	Autoconocimiento En La Escuela	90
7.4.2	Espacio Escolar Como Territorio Vivo.....	92
7.4.3	Enseñanza Situada.....	95
8	CONCLUSIONES	99
9	RECOMENDACIONES	101
10	BIBLIOGRAFÍA	104
11	ANEXO	109

LISTA DE GRÁFICAS

Gráfica 1 Lo que saben.....	59
Gráfica 2 Lo que ven.....	60
Gráfica 3 Lo que piensan.....	61
Gráfica 4 Lo que sienten.....	62
Gráfica 5 Lo que saben.....	72
Gráfica 6 Lo que ven.....	73
Gráfica 7 Lo que piensan.....	74
Gráfica 8 Lo que sienten.....	75
Gráfica 9 Lo que saben.....	79
Gráfica 10 Lo que ven.....	80
Gráfica 11 Lo que piensan.....	81
Gráfica 12 Lo que sienten.....	81
Gráfica 13 Lo que saben.....	85
Gráfica 14 Lo que ven.....	86
Gráfica 15 Lo que piensan.....	87
Gráfica 16 Lo que sienten.....	88
Gráfica 17 Discusión de resultados.....	89

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Técnicas e instrumentos de recolección de información	49
Tabla 2 Unidad didáctica	50
Tabla 3 Presentación de resultados	53
Tabla 4 Respuestas momento de ubicación	57
Tabla 5 Respuestas momento de desubicación cartografía social actividad 1	67
Tabla 6 Respuestas momento de desubicación cartografía social actividad 2	69
Tabla 7 Respuestas momento de desubicación taller	77
Tabla 8 Respuestas momento de reenfoque.....	83

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Elementos de la Unidad de análisis.....	48
Figura 2 Diseño metodológico	52
Figura 3 Plan de análisis.....	52

LISTA DE IMAGÉNES

Imagen 1 instrumento inicial	63
Imagen 2 Cartografía social.....	64
Imagen 3 Equipos de trabajo y exposición	66
Imagen 4 Personajes que actuaron positiva o negativamente.....	71
Imagen 5 Personajes que actuaron positiva o negativamente.....	71

1 INTRODUCCIÓN

El trabajo aborda la importancia de la convivencia escolar, entendida como la calidad de las interacciones entre los miembros de la comunidad educativa. Se destaca cómo la convivencia influye en el bienestar emocional y el rendimiento académico de los estudiantes. En entornos con alta conflictividad y diversidad cultural, es crucial implementar estrategias innovadoras para mejorar la convivencia escolar. El estudio propone el uso de la cartografía social como herramienta pedagógica para visualizar, analizar y transformar las percepciones de los estudiantes sobre la convivencia. Se basa en las teorías de Serge Moscovici y Denis Jodelet sobre representaciones sociales y en los estudios de Enrique Chaux sobre convivencia escolar.

El texto revisa los desafíos actuales de la convivencia escolar, incluyendo la violencia física, verbal y psicológica en las escuelas. Se mencionan estudios y datos relevantes de Colombia y otros países, destacando la necesidad de enfoques que vayan más allá de la regulación y el castigo. Se cita a varios investigadores que enfatizan la importancia de transmitir valores y habilidades sociales para mantener una convivencia saludable.

En el documento se trabajan los conceptos de: Representaciones Sociales (Moscovici y Jodelet): Explica cómo los grupos crean y comparten conocimientos que afectan su percepción y comportamiento. Estas representaciones incluyen tanto contenidos cognitivos como emocionales y son clave para la comunicación y el entendimiento dentro de la comunidad. Convivencia Escolar (Enrique Chaux): Describe cómo intervenciones bien diseñadas pueden mejorar significativamente la interacción entre estudiantes, reduciendo conflictos y mejorando el clima escolar. Cartografía Social en Educación (César Andrés Ospina Mesa, Vladimir Montoya Arango, Lida Sepúlveda López) Detallan cómo esta herramienta permite visualizar y reconfigurar las relaciones y dinámicas dentro del entorno escolar, facilitando un enfoque participativo y empático hacia la mejora de la convivencia. La cartografía social permite visibilizar los procesos de convivencia que tienen lugar en

estas instituciones educativas, mostrando cómo los diferentes actores (estudiantes, docentes, padres y la comunidad en general) contribuyen a la construcción de un entorno educativo inclusivo y enriquecedor.

El estudio adoptó un enfoque cualitativo y se realizó en la Institución Educativa Malabar en Manizales, Colombia, con 12 estudiantes de tercer grado. Las intervenciones incluyeron talleres de cartografía social, observación directa y análisis de contenido de los mapas y entrevistas para entender las percepciones de los estudiantes.

Resultados y Análisis

- **Resignificación de Espacios:** Los estudiantes cambiaron su percepción de ciertos espacios escolares, viéndolos como lugares de colaboración en lugar de conflicto.
- **Mejora en la Empatía y el Reconocimiento:** Los mapas ayudaron a los estudiantes a entender y valorar las experiencias de sus compañeros, fomentando empatía y reconocimiento mutuo.
- **Reducción de Conflictos:** Hubo una notable reducción en los incidentes conflictivos, atribuida a una mejor comprensión y comunicación entre los estudiantes.
- **Empoderamiento Estudiantil:** Los estudiantes se sintieron más responsables y comprometidos con la mejora de su entorno escolar.

Conclusiones

La cartografía social se demuestra como una estrategia efectiva para mejorar la convivencia escolar mediante la transformación de las percepciones de los estudiantes. Al permitirles visualizar y discutir colectivamente sus entornos escolares, los estudiantes pueden mejorar sus interacciones y contribuir a un ambiente más inclusivo y armonioso. Se recomienda expandir esta intervención a más escuelas y realizar estudios a largo plazo para evaluar sus efectos sostenibles.

2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

Los contextos escolares actuales plantean retos para el ejercicio docente, entender cuál es el alcance de la labor profesoral y el impacto que se puede llegar a tener dentro del espacio escolar genera reflexiones y posibilidades de interpretación e intervención significativas. Dentro de los retos más comunes a la práctica docente en los diferentes niveles de educación se encuentra la problemática desde la cual parte el presente estudio, a saber, la convivencia escolar.

A través de los medios de comunicación internacionales y nacionales, circula información relacionada con agresiones por parte de diversos actores de comunidades educativas caracterizadas por lesiones físicas, verbales y diversos tipos de hostigamiento desde el psicológico hasta el sexual, llevando a los estudiantes en algunos casos a autolesionarse o al suicidio. Parafraseando a Penalva (2018) esta plantea, a modo de recorrido histórico, que los primeros estudios acerca de la convivencia escolar surgieron a principios de los años 90, en Suecia y Noruega, allí, a partir de la persecución en pandillas y el suicidio de varios estudiantes de entre 10 y 14 años.

Dentro de los estudios acerca de la convivencia escolar, un hallazgo cercano a los propósitos del presente trabajo Ocoró (2017), llevó a cabo su investigación en la ciudad de Cali, desde una mirada institucional y desde los impactos de las políticas públicas que atienden la situación de convivencia escolar en Colombia. Plantea que estas directrices están más “interesadas más en regular los comportamientos que en entenderlos” (p.11) de ahí que la mirada no sea comprensiva sino, más bien autoritaria o sancionatoria.

Precisamente desde la visión internacional y nacional anteriormente descrita y desde los elementos planteados por la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar y sus protocolos de atención, el departamento de Caldas y la ciudad de Manizales, han elevado alertas posteriores a la pandemia por afectaciones a la convivencia escolar, por

diversos tipos de violencia, lo que ha sido registrado ampliamente por los medios de comunicación, así como estudios sobre materia educativa:

Golpizas, amenazas, abusos, violencia sexual, entre otros, hacen parte de las denuncias por hechos ocurridos en colegios públicos de Manizales. Jaime Alberto Carmona Parra, coordinador de investigaciones y posgrados de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales, plantea maneras de comprender los actos de violencia en niños y jóvenes. Esta agresividad traducida a energía debe ser expresada, pero con límites y en un contexto adecuado. (Vidal, 2022)

Para el caso concreto de la Institución Educativa Malabar, desde el ejercicio docente se ha logrado evidenciar que los estudiantes hacen uso de lenguaje soez, unas expresiones fuertes y una reactividad importante al momento de interactuar con sus compañeros, derivándose en situaciones similares a las expuestas a nivel nacional y local. Dichas situaciones vienen siendo mediadas según lo recomendado por el Ministerio de Educación Nacional a través de Ley 1620, con 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, sin embargo, esto no ha sido suficiente para disminuir y contrarrestar las agresiones entre estudiantes dentro del espacio escolar.

El profesional explica: "después de la pandemia hay que volver a empezar. Los niños perdieron los aprendizajes logrados social y culturalmente, entonces a los profesores y padres de familia nos toca ayudarles a recuperar esos límites que tenían en la expresión de su agresividad antes del confinamiento". Prueba del retroceso a raíz de la pandemia por covid-19 que plantea Carmona se evidencia en los casos de agresión entre estudiantes que se han presentado en Manizales durante este año. (Vidal, 2022)

Atendiendo a esta situación se ha brindado apoyo psicológico a algunos niños y sus familias en privado, y se ha realizado un trabajo en conjunto con la orientadora escolar y la docente de apoyo disminuyendo la intensidad de las situaciones de violencia, pero no la regularidad, continuando con palabras hirientes, golpes, daño de útiles, la

intolerancia por las diferencias físicas, culturales o económicas; expresadas en forma de burlas discriminatorias.

Para efectos de los procesos de enseñanza y desde la observación y relación estudiante-docente, es posible advertir que las violencias recurrentes en el aula han provocado afectaciones emocionales, estrés, desmotivación y ausentismo, generando efectos negativos en el desarrollo escolar; a pesar de que muchas de las veces las conductas agresivas o violentas entre los niños pueden pasar desapercibidas, considerándolas propias de su edad. La anterior problemática por su complejidad se ha convertido en objeto de investigación, donde se examinan eventos relacionados con la violencia y con la convivencia escolar, desde las representaciones sociales, por aportar elementos comprensivos del contexto y de los factores que generan los eventos que alteran y afectan las dinámicas educativas en los espacios escolares.

Dentro de los estudios relacionados, podemos encontrar a Ocoró (2017) quien llevó a cabo su investigación en la ciudad de Cali en la Institución Educativa Técnico Industrial “Antonio José Camacho”. La mirada que propone el autor está centrada en las políticas públicas, refutando la visión de estas, cuando dichas políticas están “interesadas más en regular los comportamientos que en entenderlos” (p.11); igualmente reconoce el énfasis de estas cuando ellas obedecen a “una educación que se interesa más por alcanzar altos niveles de desempeño en las pruebas estandarizadas” (p.10), de ahí que la mirada no sea comprensiva sino más bien están centradas en la prohibición. Estos elementos demarcan un aporte importante para la actual investigación, en la medida que comparte una visión comprensiva de la realidad del aula, superando lo normativo y lo punitivo.

En el mismo sentido, Castro, Hincapié y Serna (2014) en su estudio titulado “*Convivencia escolar: un estudio desde las representaciones sociales de estudiantes de grados 5° a 8° en dos instituciones educativas públicas del municipio de Bello*” (Antioquia), plantean que la existencia de vacíos en el conocimiento sobre dichas condiciones “han impedido desarrollar propuestas pertinentes y eficaces que apunten a la

generación de espacios de convivencia facilitadores y potenciadores del desarrollo humano en todas sus dimensiones”(p, 5). Siguiendo a las autoras, se logra hacer énfasis en una condición similar a lo que se ha venido planteando, es decir la necesidad de no concebir la violencia escolar como un hecho aislado, “nos encontramos con la confluencia de las diferentes problemáticas sociales que permean estructuras de la escuela y se manifiestan de forma más visible, en las actuaciones y reacciones de los estudiantes y en sus interacciones, quedando la escuela indefensa sin poder responder de forma acertada y contundente a las necesidades de la sociedad colombiana actual en materia de convivencia” (ibid.)

Frente a esta situación y desde un punto de vista más prometedor, es importante reconocer que hablar de convivencia escolar dentro del actual estudio, supone más que otra categoría de análisis o conceptualización, pues como lo plantea Ocoró (2017) en la investigación referenciada, “no se trata solo de pensar la convivencia escolar en términos de sus atributos objetivos como la violencia, el maltrato, la indisciplina” (pp. 11-12); pues mirarla solo desde esta óptica de lo que puede ser considerado por muchos como algo “negativo”.

Tanto Castro, Hincapié y Serna (2014), Ocoró (2017) como Arango, Escobar y López (2018) *La convivencia escolar como potenciadora de la formación en un enfoque inclusivo* coinciden en mostrar dos aspectos fundamentales que son a la vez la base problemática de la presente investigación, por una parte la multiplicidad de factores que influyen en la convivencia escolar y, por otro lado, dejan ver la insuficiencia y múltiples fallas de un sistema que “resuelve” conflictos escolares de manera casi intangible pero que no enfoca sus políticas en acercarse de manera clara al problema de la convivencia escolar. Dicho enfoque, basado solamente en el cumplimiento de la norma, pierde de vista el contexto del conflicto que “altera” la convivencia.

Continuando con el interés de responder desde los antecedentes a la pregunta ¿qué se ha dicho en el mundo y en Colombia acerca de la convivencia escolar, la cartografía y las representaciones sociales?, vale la pena retomar el artículo realizado por Penalva

(2018), titulado “*Convivencia Escolar un reto del siglo XX*” en el cual, la autora parte del problema de la convivencia escolar como una preocupación para el sistema de educación español. Desde allí se realiza un recorrido histórico por la conceptualización, estudio e intervención de la categoría central y a partir de allí se plantea la problemática que le atañe directamente, siendo esta última la convivencia escolar dentro de los centros de educación primaria y secundaria de Cieza, Murcia (España). Los objetivos de dicha investigación consistieron en “averiguar y analizar desde una perspectiva pedagógica la frecuencia con la que se producen diferentes situaciones que pueden alterar el estado de la convivencia escolar, los factores que las provocan y sus consecuencias” (p.45)

La metodología usada para llevar a cabo el estudio fue, de acuerdo con Penalva (2018) la de “una investigación ex post-facto, basada en un diseño de corte descriptivo, no experimental y transversal para hacer inferencias a partir de las opiniones de los profesores de los centros educativos de Cieza, Murcia” (ibid.). El enfoque de la investigación, de acuerdo con lo planteado por la autora fue mixto, y se llevó a cabo a partir de “la aplicación de un cuestionario cuantitativo que integró cuestiones cualitativas” (ibid.) La inclusión de los datos cualitativos se hace en aras a lograr una mayor validez.

Los resultados y conclusiones obtenidos por Penalva (2018) cuentan que “se puede afirmar que los docentes tienen una percepción positiva de la convivencia en su institución educativa” (p.52). Es importante destacar que, a lo largo de la exposición de los resultados, la autora menciona la importancia de la transmisión de valores y habilidades sociales lo cual serviría para mantener una convivencia “saludable”, puesto que parte los problemas que poseen los alumnos tales como la baja aceptación, la exclusión, los problemas emocionales e incluso la delincuencia escolar, se encuentran relacionados con la “incompetencia social del educando” (p.53); aportando desde allí al actual proceso investigativo la importancia de fortalecer elementos propios de la formación integral los procesos de enseñanza.

Otro de los estudios identificado como antecedente a la presente investigación, es el ya mencionado brevemente en párrafos anteriores realizada por Ocoró (2017) donde el autor parte de la pregunta “¿Cuáles son las representaciones sociales acerca de la convivencia escolar que tienen los estudiantes del grado sexto, séptimo y octavo de la IETI Antonio José Camacho? Para responder a la pregunta planteada y dar cumplimiento a los objetivos de su pesquisa, Ocoró (2017) realizó un estudio “de corte cualitativo con enfoque narrativo”, tomando como herramienta, la aplicación de un cuestionario; desde allí se concluye que las representaciones sociales acerca de la convivencia escolar están referidas al valor y función que ella cumple en una institución y en la formación de los estudiantes.

Por su parte, Arango et. al (2018), *La convivencia escolar como potenciadora de la formación en un enfoque inclusivo*. y partiendo de la pregunta “¿Cómo se comprenden e implementan los procesos de convivencia escolar en una Institución Educativa, con un enfoque inclusivo?” (p. 19), concluyeron de acuerdo a los resultados obtenidos, que la gestión de la convivencia escolar está dada por cuatro categorías, “los conflictos escolares que afectan la convivencia, la inclusión y convivencia escolar, las estrategias de convivencia con enfoque inclusivo y la tensión entre el manual de convivencia y la convivencia escolar” En este sentido, como lo muestran los autores en mención “los problemas de convivencia más frecuentes son las conductas disruptivas, consideradas como acciones que afectan el normal desarrollo de la clase, que pueden ser de indisciplina, dificultades de relación entre compañeros como daños materiales, agresiones, violencia física”, situaciones estas identificadas y ratificadas en la problémica que guía el actual proceso investigativo.

En cuanto la convivencia escolar también se encontraron estudios como el realizado por Barbosa y Cifuentes (2016) titulado *Estudio cualitativo sobre la convivencia escolar en el grado transición: abordajes y aprendizajes.*; Leyton-Leyton (2020) *Convivencia escolar en Latinoamérica: una revisión de literatura latinoamericana (2007-2017)*, este último resulta interesante puesto que recopila 64 artículos publicados en 4 países (Argentina, Chile, Colombia y México), dentro de sus conclusiones se encuentra

interesante el hecho de ser el conflicto una de las categorías más trabajadas por los distintos autores, mostrando su multiplicidad de causas y su complejo abordaje entre otras.

Por otra parte, y transitando a la estrategia didáctica, se encuentra desde los antecedentes lo propuesto por Barragán y Amador (2014) en su artículo *La cartografía social-pedagógica: una oportunidad para producir conocimiento y re-pensar la educación*, donde se hace énfasis en elementos constitutivos de la cartografía social-pedagógica como estrategia investigativa. De acuerdo con los autores, la cartografía “permite reconfigurar el nivel de actuación de diversos actores educativos”, adicionalmente muestran algunos aspectos teóricos y metodológicos para tener en cuenta a la hora de realizar investigaciones que -como esta- involucren el uso de la cartografía social, para lograr integrar las representaciones sociales que se pretenden identificar y categorizar dentro del ámbito educativo.

En el ámbito de las representaciones sociales y convivencia escolar, es importante mencionar el estudio comparativo denominado “*representaciones sociales sobre la convivencia y el conflicto en México y Colombia*” (Arriaga. 2020) este artículo de corte cualitativo presenta el análisis de los estudios realizados en México y Colombia con relación a las representaciones sociales y su influencia en la convivencia escolar, así como los imaginarios de convivencia son influenciados por todo y todos (los medios de comunicación, las redes sociales, el barrio, la familia, los amigos) siendo estos recreados por los alumnos y dando valor a las prácticas más recurrentes en su entorno y en el grupo donde se desenvuelven particularmente.

Para analizar las concepciones acerca de la convivencia escolar, propósito de la presente investigación se realizó a partir de cuatro autores Durkheim (1986), Moscovici (1979), Jodelet (1986) y Banchs (2000), convergiendo en la necesidad de identificar cuáles son las representaciones para saber cómo se relacionan, se comunican y qué tipo de cohesión tienen las sociedades, interés propio de la actual investigación.

Por su parte, Daza, Góngora y Rincón (2018) realizaron una investigación alrededor de las representaciones sociales sobre la paz en estudiantes de dos instituciones educativas una de ellas de naturaleza rural ubicada en Bosa (Bogotá) y otra urbana en la localidad de Usme Alto, mediante un enfoque metodológico cualitativo. El propósito de la investigación fue “Identificar las representaciones sociales que han conformado los niños y niñas de 5°, entre 10 y 12 años de edad, de las IED Ciudadela Educativa de Bosa y Agrupación de Colegios Rurales Usme Alto, acerca de la paz.” (p. 4) El marco teórico, como es de esperarse, tuvo como categorías, por una parte, las representaciones sociales y del otro lado, la paz.

Daza, et. al. (2018) concluyen que

“Los niños, con edades comprendidas entre los 10 y 12 años, de los cuales se obtuvo la información para la presente investigación, operacionalizan el concepto de la Paz desde sus interrelaciones sociales, describiendo espacios que antes que definir o concretar el término, manifiesta situaciones caracterizadas por la ausencia y las consecuencias para las personas en lo individual y grupal, por los efectos negativos o contrarios para la convivencia, el desarrollo económico, político y social ocasionados por su no presencialidad” (p. 120)

A pesar de dicha capacidad operativa de los menores, los investigadores remarcan que, si bien hay similitudes en las conceptualizaciones hechas por los menores de una escuela y otra, si existen diferencias sustanciales, según Daza et. al (2018) dichas diferencias obedecen a la naturaleza rural/urbana de las instituciones educativas en cuestión. Es importante resaltar que, si bien no es una investigación acerca de la convivencia escolar, el tema de la paz resulta próximo, lo más interesante es que, para poder hablar de la paz, los autores tuvieron que hablar de violencia, diada que parece inseparable; los diferentes conceptos de paz que se tuvieron en cuenta hacen referencia a modelos desde la paz negativa hasta una paz entendida desde la perspectiva de Galtung (2003), a saber, una “eliminación de la violencia estructural que se expresa en inequidades

e injusticias en la sociedad” (p. 36) Vale la pena explorar, por ejemplo, los posibles correlatos que hayan en los estudiantes, entre la concepción de la paz como concepto general aplicable tal vez a un país entero y la conceptualización existente de manera más reducida al campo educativo, a saber. La convivencia escolar y su relación con la paz y la violencia.

A partir de la identificación de las problemáticas relacionadas con la convivencia escolar como una situación vigente en el campo educativo y, por ende, social, e incluso familiar, la presente investigación pretende dar respuesta a la siguiente pregunta a orientadora, así

¿Cuáles son las contribuciones de la cartografía social como estrategia de enseñanza, para la resignificación de las representaciones acerca de la convivencia escolar, de los estudiantes del grado tercero en la Institución Educativa Malabar de la ciudad de Manizales, Caldas?

3 JUSTIFICACIÓN

Si se piensa por un momento, la convivencia escolar resulta un tema que de cierto modo atañe a todos como sociedad, ya que la educación resulta ser parte fundamental para un país. Si bien el contexto colombiano cuenta con la ley de convivencia escolar, ley 1620, la cual “ha movilizó a los diferentes entes a nivel nacional, municipal y departamental alrededor del tema de la convivencia escolar” muchas veces las problemáticas dentro de los colegios no obedecen al cumplimiento o incumplimiento de la ley, sino más bien a cuestiones socioculturales más amplias, partiendo desde el contexto familiar en el cual se desenvuelve el niño a lo largo de su infancia hasta el contexto social y cultural que lo rodee, convirtiéndose cada una de estas variables -y otras que se escapan a la naturaleza de este estudio- elementos que influyen de manera directa o indirecta en la convivencia escolar.

Ahora bien, retomando la idea de que los intereses de los niños, al igual que la convivencia escolar, se encuentran ligados a diversos factores tanto familiares como sociales y escolares, es importante anotar que el foco de la presente investigación estará dado en las representaciones sociales, es decir, aquella forma de conocimiento que tiene el niño acerca de un tema específico, en este caso, la convivencia escolar dentro de su entorno cercano.

La realización del presente estudio, surge de la observación de un contexto escolar, en el cual los niños utilizan con frecuencia maltrato físico o verbal y al momento de realizar las sanciones e indagar el porqué de estos sucesos los estudiantes que serán la población de estudio, manifiestan en algunos casos, que dichas acciones violentas son para ellos algo normal y legítimo dentro de sus entornos; es decir que la violencia expresada mediante el maltrato físico y verbal se suele representar de forma natural en el aula.

Es por esto, que indagar y tomar acciones que permitan intervenir los escenarios escolares, desde las representaciones sociales de los estudiantes acerca de la convivencia escolar, permitirá analizar los elementos que influyen en la recurrencia de expresiones violentas en el aula. Así las cosas, la investigación pretende coadyuvar en el

reconocimiento de los procesos sociales realizados por los estudiantes en torno a la convivencia, entendiendo el aula como territorio. En este sentido, se espera lograr una resignificación de las formas de comunicación, el entendimiento y el reconocimiento de las diferencias en el proceso de socialización de los niños y niñas.

Para el fin anterior se propuso la cartografía social como una estrategia para identificar y resignificar lo hallado a través de las representaciones sociales. Lo anterior permitirá que los alumnos reconozcan el aula como un lugar seguro en el cual pueden desarrollar y expresar sus ideas y sentimientos, esto, de la mano con el reconocimiento previo de la violencia dentro del aula como un problema en el cual se debe trabajar de manera conjunta.

De forma amplia, se puede decir que el aporte más interesante del presente estudio será el reconocimiento del espacio escolar por parte de los estudiantes, que estos sean conscientes de la forma como interactúan en y con él, como el aula se convierte en un lugar zonificado para desarrollar actos violentos y como ellos mismos dentro de ese espacio reconocen lugares y personajes mediadores o constructores de paz.

La cartografía social es planteada en el presente trabajo, como una estrategia de enseñanza que permitirá a la población de estudio, representar aspectos sociales y culturales de su espacio escolar. Se pretende plasmar las representaciones sociales de los estudiantes, no solo desde el desarrollo de habilidades cognitivas como la observación, la indagación y la síntesis de información, sino también desarrollar habilidades socioemocionales como el trabajo en equipo, la empatía y la valoración de la diversidad.

La presente investigación cuenta con un marco teórico- práctico amplio, se lograron rastrear investigaciones de la misma naturaleza en ciudades relativamente cercanas, que presentan múltiples particularidades. Sin embargo, no se han realizado este tipo de intervenciones dentro de la población de la Institución Educativa Malabar, allí radica la importancia e incluso la relevancia del presente trabajo, ya que desde una metodología como la cartografía social se busca la identificación de las representaciones sociales y la

posterior intervención con respecto a la convivencia escolar, para involucrar a los estudiantes y afrontar posibles problemáticas que aquejan a la comunidad educativa.

4 OBJETIVOS

4.1 OBJETIVO GENERAL

Reconocer las contribuciones de la cartografía social como estrategia de enseñanza para la resignificación de las representaciones sociales sobre convivencia escolar en los estudiantes del grado tercero en la Institución Educativa Malabar de la ciudad de Manizales, Caldas

4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar las representaciones sociales que poseen los estudiantes del grado tercero de la I.E. Malabar, sobre las prácticas de convivencia escolar.
- Implementar una unidad didáctica centrada en la cartografía social que contribuya en el mejoramiento de la convivencia escolar del grado tercero de la I.E. Malabar.
- Caracterizar las nuevas representaciones sociales de los estudiantes del grado tercero acerca de la convivencia escolar a partir de la intervención en el aula.

5 MARCO CONCEPTUAL

La escuela está dada como un espacio que, además de tener fines académicos, también es primordialmente social, es, en sintonía con lo que planteaban Berger y Luckmann (2003), una institución (tal vez la más importante) sobre la cual estarían basados los procesos de socialización, como una forma de comprender el mundo socialmente construidos y posteriormente las estructuras de interacción a lo largo del desarrollo humano.

Justamente en el sentido social que tiene la escuela es donde se cruza en el camino el concepto de representación social, este estará en un límite con lo que se ha conocido como el sentido común, como lo plantea Arriaga (2020) citando a Banchs (2000) quien dirá que la representación social es una “forma de conocimiento del sentido común propio a las sociedades modernas bombardeadas constantemente de información a través de los medios de comunicación de masas, en sus contenidos encontramos sin dificultad la expresión de valores, actitudes, creencias y opiniones” (p, 59).

Desde esta lógica y sin duda alguna, los niños y niñas, actualmente se encuentran al igual que la población en general, bombardeados por información proveniente de muchas fuentes. Cabe recordar hace 60 o 70 años, para poder enterarse de lo sucedido a unos cuantos kilómetros, era necesario sintonizar radios o esperar el periódico; no obstante, actualmente, al vivir en un mundo globalizado, el esparcimiento de la información es tanto más rápido como amplio. El acceso a la información ha permitido la formación de opiniones en temas antes tal vez impensados como por ejemplo la situación geopolítica. Pues bien, la saturación de información también ha llegado a los niños, pues estos no son ajenos al mundo en el cual viven y se desenvuelven, la capacidad de emitir juicios tanto morales como racionales ya ha sido estudiada ampliamente en el campo de la psicología por teóricos como Piaget (2018) o Vygotsky (2013) en cuanto a las funciones cognitivas (pensamiento) y otros, como Kohlberg (2008), famoso por su planteamiento del desarrollo moral del niño.

En la interacción eminentemente social que el niño sostiene en la escuela se forman, además de juicios racionales, morales y demás, se comienzan a formar las primeras representaciones sociales acerca de temas de interés.

Desde esta lógica y como se ha expresado a lo largo del capítulo anterior, las categorías de análisis serán las representaciones sociales, convivencia escolar y la cartografía social, la primera categoría aportando en la forma como se ven las relaciones de los estudiantes, la segunda constituye la problemática estudiada y la última aporta en función de la estrategia para el trabajo con los estudiantes.

En el primer apartado del presente marco teórico se realizará una conceptualización de la representación, dicho concepto introducido someramente conllevará a realizar un repaso por la filosofía, disciplina de donde proviene, desde ahí, se partirá hacia el campo específico de las representaciones sociales como tal, en este segundo punto, la teoría propuesta por Moscovici (1979) y Jodelet (1986, 2011) será central y para finalizar se trabajarán los conceptos de convivencia escolar y cartografía social.

5.1 REPRESENTACIÓN

Desde la propuesta teórica y metodológica de este trabajo investigativo, Moscovici (1979) ha planteado los fundamentos necesarios para comprender de manera profunda las representaciones y su papel en espacios de interacción humana:

La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación. (Moscovici, 1979 pp. 17-18)

La dialéctica que supone el término conlleva siempre la noción de un individuo inmerso en el mundo, hacia un mundo en el cual, dicho individuo pone ciertos procesos, pero también dicho mundo se relaciona con el individuo, del otro lado, una construcción de una realidad, una realidad que es percibida, entendida, pensada.

En palabras de Durkheim (1997) la pregunta por el hecho social es una de las cuestiones centrales de la sociología puesto que delimitan su objeto de estudio, para el filósofo francés “no existen acontecimientos humanos que no puedan llamarse sociales. Cada individuo bebe, duerme, come, razona y a la sociedad le interesa que dichas funciones se ejerzan en forma regular. Durkheim (1997) plantea la religión como ejemplo; de acuerdo con sus planteamientos, “al nacer encontramos ya hechas todas las creencias y las prácticas de la vida religiosa; si existían antes es que existen fuera de nosotros” (p.439). Ejemplos de esta misma naturaleza serán el lenguaje “el sistema de signos que utilizo para expresar mi pensamiento” (ibid.), el dinero y las prácticas profesionales; todos estos actos se caracterizan por funcionar de manera independiente al uso que haga un individuo de ellos, están ahí antes de que el individuo nazca, se encuentran por fuera de la conciencia individual y no solo no son internos del individuo sino que lo rigen, tienen el poder de imponerse ante el individuo, incluso por encima de la voluntad (Durkheim 1997).

En suma, el hecho social se caracteriza por una duración ajena al individuo, está ahí cuando nace, seguirá ahí cuando este muera y, además, tiene el carácter de imponerse ante él, no solo existe en su conciencia individual, sino que le sobrepasa y, además, como en el caso de las leyes – incluso las religiosas – son coercitivas.

Teniendo clara la naturaleza del concepto de representación y los elementos que constituyen un hecho social, es momento entonces de adentrarse en el concepto de representaciones sociales como tal. Siguiendo a Villarroel (2007), quien también retoma a Durkheim (1988), manifiesta que la cuestión de la representación social se da justamente en la diferenciación que elabora el padre de la sociología entre los hechos sociales y los

fenómenos psicológicos, de acuerdo con la autora, al delimitar los hechos sociales, el padre de la sociología afirmaba que

“Se trata de representaciones de otra clase resultado de la vida común que expresan la reflexión del colectivo respecto a los objetos que le rodean. De ese proceso de reflexión colectivo emergen las concepciones religiosas, los mitos y las creencias – las representaciones colectivas – comunes a los individuos de una sociedad” (p. 438)

5.1.1 La Representación Social

Después de clarificar el concepto de representación de manera general, se llega entonces al concepto de representación social, donde Durkheim se constituye la base para lo que haría con posterioridad el psicólogo Moscovici (1979), sin embargo, no se ha llegado a la teoría propuesta por este último. Para comenzar, Moscovici (1979) realiza un repaso por la historia del psicoanálisis el cual, a pesar de las críticas realizadas con respecto a sus planteamientos teóricos, “abandonó el cielo de las ideas para entrar en la vida, los pensamientos, las conductas, las costumbres y el mundo de las conversaciones de gran cantidad de individuos” (p.11), de ahí que palabras como *complejo de Edipo*, *represión*, *los sueños y su interpretación* o incluso la misma sexualidad infantil, sean todos conceptos que se manejan con relativa claridad en un diálogo cualquiera.

De ahí se deriva que “El lenguaje está lleno de expresiones o de vocablos que tienen su origen en el psicoanálisis y que todos comprenden. La teoría religiosa, política, hasta económica, no tiene reparo en usar y abusar de él” (1979 p. 12). El psicoanálisis, para Moscovici (1979) es tal vez la excusa y a la vez la introducción para adentrarse en el campo conceptual de la representación social. Como el autor lo propone, la realidad de las representaciones sociales es fácil de captar, al parecer, son casi tangibles, sin embargo, el concepto no lo es tanto.

De acuerdo con el autor, dicho escenario se da por dos cuestiones básicas, las primeras son históricas, las cuales no fueron de interés para Moscovici puesto que consideró que era labor de los historiadores describir dichas causas. Por otro lado, dicha dificultad para hallar el concepto como tal de representaciones sociales se da por la posición mixta en la que se encuentran, a saber, el escenario cruzado entre la psicología y la sociología, sin embargo, justamente este último fue el contexto en el cual Moscovici realizó su desarrollo teórico.

Así las cosas, el autor planteaba casi a modo de diccionario que la representación social es un “corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios” (ob. Cit. p. 18)

A partir de las representaciones sociales han surgido otros temas de investigación en la psicología social que se han unido, en un campo interdisciplinario con áreas del conocimiento tales como la pedagogía, la sociología, la antropología etc.

Para este caso concreto y según Denise Jodelet, encargada de llevar lo que se ha escrito en el apartado de representación social al campo educativo, esta teoría ya planteada por su maestro rumano es ampliada para explicar cuestiones sociales tal vez un *más allá* de la sociedad en sentido amplio.

Jodelet, como buena investigadora, justifica la importancia de la inclusión de las representaciones sociales en el mundo educativo en general, pues “corresponden a una forma específica de conocimiento, el *conocimiento ordinario* que es incluido en la categoría del sentido común y tiene como particularidad la de ser socialmente construido y compartido en el seno de diferentes grupos.” (Jodelet, 2011 p.134) Según la autora, las representaciones sociales tienen como tal un objetivo práctico puesto que sirven como una especie de guía para realizar una lectura de la realidad al tiempo que se convierte en una guía de acción para la vida cotidiana. (ob. Cit.).

Así las cosas, el campo de la educación no le es extraño a las representaciones sociales, como lo plantea la autora, ya desde Durkheim había un esbozo de lo que él denominaba una “ciencia de la educación que fuera diferente de la pedagogía” Si bien lo anterior no constituye un apartado teórico amplio, si es importante tener presente dichos datos puesto que muestran un panorama histórico y conceptual de la representación social con respecto a la educación, se podría pensar que Jodelet (2011) fuese la primera en hablar de dichos campos, no obstante, es claro que, aunque no de manera tan explícita, se pueden encontrar antecedentes adentrados en el siglo XIX.

La unión entre representaciones sociales y educación es para Jodelet (2011) un escenario privilegiado, en palabras de la autora, uno de los campos más fecundos para el estudio de las relaciones que se dan de forma dialéctica entre diferentes actores sociales y, por supuesto, para el estudio de las representaciones sociales. No obstante, es importante tener presente que no se debe sobreponer, la teoría de las representaciones sociales sobre el escenario educativo – o viceversa – para la autora, el campo de la educación “no se reduce a un campo de recolección de datos o a un simple espacio de aplicación de un modelo teórico como el de las representaciones sociales.” (p. 140)

Para que el escenario educativo tuviera tal fecundidad, tuvieron que pasar varias revoluciones en los sistemas educativos europeos, como el contado por Jodelet a raíz de los planteamientos de Jules Ferry a finales del siglo XIX con la creación de la escuela laica. Tal vez el laicismo dentro de la escuela sea una de las condiciones de posibilidad para que se den las representaciones sociales en al menos un sentido, a saber, la relación maestro estudiante, como lo plantea la autora “de un lugar sagrado donde la transmisión de valores y de conocimientos no era cuestionada, devino un mercado de venta de bienes intelectuales que las familias tenían el derecho a discutir, cuestionar, evaluar, en función de los proyectos de inserción social que tenían para sus hijos” (2011 p. 142)

El laicismo educativo permite que actualmente ya no solo se hable de la escuela como un lugar íntimamente relacionado con la transmisión de saberes, como quien va a una

iglesia y recibe el dogma en donde el rol del profesor se hallaba cerca – de forma casi limítrofe – con la función sacerdotal. De ahí que una de las tres representaciones que planteaba Passerson (1991) y retomase Jodelet 20 años después fuera justamente la de la imagen profética del profesor, aquel que difunde un conocimiento que se impone, sino que además existe la representación del profesor como un “maestro para pensar” o aquel que, mediante un proceso pedagógico ayuda a desarrollar una “postura mental”.

Es importante resaltar varios hechos curiosos que pone en evidencia Jodelet en el 2011, para ese entonces, de acuerdo a la autora, el estudio de las representaciones sociales estaba dado, principalmente en la relación docente estudiante, en palabras de la autora actualmente (para ese entonces) “con la extensión de los estudios en diversos países, especialmente en América latina, la atención tuvo tendencia a focalizarse sobre las posiciones adoptadas por los docentes frente a su función, sobre la imagen de su oficio, de su ejercicios y de su aprendizaje” (2011, pp. 141-142)

Así como las representaciones que se dan en torno al rol docente han cambiado, el rol del estudiante no es ajeno a dichos cambios en las representaciones, de acuerdo a Jodelet (2011) los modos de reclutamiento de los estudiantes y las demandas sociales ejercidas por estos, han cambiado, en este punto es preciso hacer una aclaración, si bien el escenario descrito por la autora es el francés, no resulta lejano al escenario que se daba en Colombia hace un poco más de medio siglo, por ejemplo, para 1960 el país se regía por las Constitución Política de 1886 según la cual Colombia se configuraba como un país católico y un estado confesional.

No es propósito de la presente investigación llegar a hacer una historia de la educación en Colombia, sin embargo, es importante ver que, apenas hace un poco más de 30 años que Colombia retomó su estado laico, estatus que se había perdido en 1886 después de las reformas realizadas a la constitución de Rionegro dada en 1863, la cual fue “la primera constitución del país que no comienza <<en nombre de Dios>> sino <<En nombre y por autorización del pueblo y de los Estados Unidos Colombianos>>” (Arboleda, 2006, p.

77). El estado laico y republicano se perdería con la reforma a dicha Constitución y para 1886, volvería entonces al estado confesional, de ahí que, gran parte de la educación estuviera atravesada por los dogmas cristianos. Al cambiar el rol docente con la vuelta al laicismo en 1991 con la nueva constitución política, cabe perfectamente lo narrado por Jodelet (2011):

Las medidas de organización de la enseñanza condicen a la constitución de representaciones compartidas sobre las funciones de las escuelas, la significación de las diversas formaciones y diplomas, sus finalidades implícitas y explícitas, el estatus de los formados y su identidad social. (p.145)

En reiteradas ocasiones, Jodelet (2011) es insistente en un punto común con lo que se ha planteado a lo largo de la presente investigación: la inmersión de la educación en otros sistemas que la rodean tales como el político, laboral, social, familiar y no menos importante, el sistema económico. Este último, parece también determinar gran parte del modelo educativo, por ejemplo, los modelos basados competencias tan utilizados actualmente en el contexto colombiano y que, al parecer, en Francia también llegaron a implementar en algún momento. Cada modelo generará diferentes representaciones sociales ya no solo con respecto a la relación docente-estudiante sino también con respecto al resto de sistemas dentro de los cuales se encuentran inmersos los estudiantes.

Es por tal motivo, que este trabajo se desarrolla con la vista definida por 4 de las 7 características de las representaciones sociales, referenciadas en el trabajo de Cruz (2003), ya que en este no sólo se define las representaciones en función de los ámbitos comunitarios de mujeres, sino que se configura en relación con la educación como dispositivo social. las cuatro dimensiones con las que se realizó este trabajo consisten en:

Lo que ven, como referente de una representación social que se establece a través de un sujeto – objeto de significación colectiva. Traer al plano material algo que en un momento determinado puede estar ausente o una percepción sobre algo o alguien que requiere ser conceptualizada.

Lo que sabe, como ejercicio figurativo, donde el aprendizaje se transforma en la imagen referente y está, constantemente cargada de simbolismo para el individuo o el colectivo. La transformación de lo que saben en imágenes, permiten hacer accesible a los colectivos, las representaciones que cohabitan.

Lo que creen, como una interiorización y resignificación progresiva de las representaciones sociales, simbólicas en el ámbito colectivo. En este ámbito la realidad, el sujeto y el colectivo se construyen y significan de manera tridireccional, y como resultado emergen los conocimientos sociales. Ningún elemento de esta triada es pasivo; todos son constructores, transformadores y transmisores de representaciones sociales.

Finalmente, y para constituir una visión integral de la representación social alrededor de la convivencia y sus formas, se reconoce una dimensión afectiva, *Lo que sienten*. El proceso educativo requiere de instrumentos operativos y figurativos, que reconocen lo socioafectivo y cognitivo como una interrelación que se transforman a medida que la experiencia de habitar y vivir en sociedad vincula en la acción y la presentación de cada uno frente al mundo.

5.1.2 Convivencia Escolar

Continuando con el desarrollo de la presente investigación, y constituyendo el sentido más práctico de esta; aparece la convivencia escolar, de manera metafórica *como un lente para observar x temas que aparecen en el aula de clase*. Es por esto, por lo que reconocer las investigaciones que abordan desde la violencia escolar y sus dinámicas en el tiempo, hasta las políticas que intentan identificar caminos para el fortalecimiento de la convivencia escolar, ha permitido desarrollar herramientas teóricas y prácticas que buscan la educación integral de los estudiantes y la intervención y compromiso desde diversos responsables como familia, gobierno, instituciones y comunidad en general.

La definición de convivencia es antigua y muy amplia, tanto como las características de la interacción social de la especie humana. El convivir, de modo general y

según el Diccionario de la Real Academia Española (RAE) tiene dos posibles significados, se configura como un “vivir en compañía de otro u otros” y un “coexistir en armonía”. El acto de convivir se da de forma fragmentada en muchos territorios o escenarios sociales, es decir, se podría hablar de convivencia ciudadana o convivencia social o de convivencia escolar, no obstante, en este caso, el interés recae es justamente sobre la escuela como territorio en el cual se da la coexistencia entre los niños y niñas.

La escuela como territorio actúa como estructura de socialización, esto está en consonancia, además, con lo que planteaban Arango et. al (2018), y citando a Ortega (2007), la escuela es “considerada una de las grandes instituciones sociales, tiene una exigencia de ser un escenario de convivencia pacífica, democrática y respetuosa de los derechos de todos sus integrantes” (p. 39)

Es válido ahora aclarar que la escuela es justamente tanto la institución como el territorio, en el que no solo se da la socialización, sino que ocurren otras dinámicas de interés social, en este orden Ocoró (2017), plantea que la existencia romántica de la escuela como un lugar en el cual no se dan interacciones violentas o conflictos, no permite visionar acciones reales para intervenir los escenarios escolares, con esta perspectiva se realiza la búsqueda de trabajos donde se plantea el concepto de convivencia escolar, allí se pueden encontrar diferentes discursos y narrativas acerca de este fenómeno social.

La historia del concepto de la convivencia escolar, en el ámbito internacional se remonta a las medidas desarrolladas por diversos países e instituciones como la ONU, quienes, desde finales del siglo pasado, han dispuesto mecanismos para fortalecer los procesos de convivencia en los espacios escolares y disminuir con esto el impacto de las expresiones violentas.

El abordaje a nivel internacional sobre la convivencia escolar se remonta a la declaración universal de los derechos humanos, documento adoptado en 1948 por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su resolución 217 A (III) en París, consagrando los derechos humanos básicos en 30 artículos, de la misma forma la

UNESCO se ha dedicado a generar herramientas para el programa mundial de educación en derechos humanos. (Morcote, 2018)

Es por tal motivo y como lo plantean García y Ferreira (2005) que no se puede considerar la convivencia escolar como un fenómeno “aislado del cambio que las relaciones sociales y familiares han experimentado en general, durante los últimos decenios en todo el mundo occidental. Se habla entonces, que si han cambiado las relaciones sociales también han cambiado las relaciones escolares” (p. 164). Con lo anterior se plantean algunos lineamientos para reflexionar y analizar los principios constitutivos de la convivencia escolar desde los escenarios generales.

Las particularidades sociales de Colombia han llevado a que las políticas sean planteadas como acciones desde diversos frentes, que buscan entrelazar la convivencia escolar con la convivencia pacífica y la violencia escolar, en los ámbitos donde se desarrollan actividades de interés social, como los espacios escolares. Por eso se puede rastrear avances y orientaciones educativas en este tema desde finales del siglo pasado.

En este sentido, una de las voces oficiales e institucionalizadas, se puede encontrar, por ejemplo, la de la Unesco, la cual de acuerdo con Castro (2014), retomando a Eroles (2012) plantea que “la convivencia escolar implica desarrollar una alta capacidad para comprender a las otras personas, realizar proyectos comunes y prepararse para tratar adecuadamente los conflictos, respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y la paz” (p.17)

Igualmente, tal vez una de las miradas más interesantes sea la concepción que se tiene por parte de la Organización Panamericana de Salud y la Agencia de Cooperación técnica alemana (1999), de acuerdo con Castro (2014), dicho ente institucional plantea la convivencia escolar como un enfoque bajo el cual se pueden realizar distintos abordajes

“El enfoque de convivencia escolar es un abordaje sistémico de las relaciones interpersonales en el ámbito escolar, que reconoce fundamentalmente los

subsistemas constituidos por los adultos responsables de la actividad escolar; las relaciones entre el profesorado y el alumnado; el subsistema de los iguales. Involucra un trabajo de redes sociales para mejorar la convivencia y la calidad educativa. Entre sus estrategias se encuentra la mediación de conflictos.” (p. 17)

En este punto cabría una crítica y es justamente la posición de la convivencia escolar, es decir, parece pues que la convivencia escolar serían unos lentes que se usa para acercarse a X o Y fenómenos que se pueden manifestar en las aulas, más no que la convivencia escolar sea como tal el fenómeno al cual pretende acercarse el investigador.

Siguiendo a Arango et. al (2018) “La convivencia escolar implica tres aspectos: pedagógico, normativo y psicológico; en cuanto a lo pedagógico hace referencia a la formación ciudadana como función de la escuela, lo normativo referido al cumplimiento de reglas basadas en los principios universales y en cuanto al psicológico, implica la formación para comprender el lugar del otro y su punto de vista que incorpora una competencia social, afectiva y emocional” (p, 40)

Dadas las condiciones propias de la presente investigación, el interés estará centrado principalmente en el campo pedagógico y didáctico correspondiente a la convivencia escolar, si bien lo normativo casi que resulta obvio puesto que es justamente el aula y las reglas que presupone un ingreso a una institución educativa en Colombia, el objetivo de la presente no está dirigido a brindar herramientas para implementar como un manual, sino más bien en acercarse a la convivencia y las representaciones que los niños tienen de esta. Por eso, en el recorrido teórico realizado, se ha evidenciado que, si bien hay elementos de sobra para hablar de convivencia escolar hoy, este proceso es un trasegar de varios conceptos como la convivencia pacífica, la violencia escolar la convivencia para la paz, entro otros elementos de análisis; que han permitido tener un marco de referencia para la convivencia escolar y los lineamientos que se proponen actualmente.

Esta discusión teórica ha estado demarcada por diversos hitos históricos y sociales que han influencia su desarrollo, desde la época colonial con la fundación de las primeras

escuelas, las normas disciplinarias socialmente requeridas, ya hacían parte de la convivencia dentro de los espacios escolares. Para el siglo pasado, Colombia vivió procesos de violencia político-social, que afectaron directamente a las poblaciones escolares, estas que fueron utilizadas para engrosar grupos insurgentes urbanos y rurales, llevando al escenario escolar las formas de violencia y confrontación militar y social. Ocultar estos procesos dejaría sin fundamentación los avances que hoy se han tenido sobre convivencia escolar, como una respuesta precisamente a las condiciones violentas del contexto nacional.

Así pues, para las últimas décadas del siglo XX se hizo necesario, replantear qué es convivencia escolar, más allá de lo propuesto en el ámbito internacional; la promulgación de la Ley General de Educación 115/1994 y como consecuencia la organización autónoma de las instituciones educativas del país, dio un margen muy amplio para realizar propuestas de intervención escolar, para disminuir problemas como la violencia o la deserción desde el espacio escolar, ungiendo como centro de contención de desigualdades y múltiples violencias dentro y fuera de sus aulas. Es por tal motivo que el recorrido por los trabajos realizado entorno a la convivencia escolar en Colombia, posee múltiples características y posibilidades.

Existen además estudios como los realizados por Enrique Chaux (2007; 2008), quien es uno de los referentes más completos sobre el tema, a partir de los cuales han surgido sugerencias metodológicas, “*estrategias pedagógicas*” en torno al trabajo de la convivencia escolar. Chaux et. al (2007) planteaban que la convivencia escolar se daba en un escenario en el cual existen una amplia gama de enfoques, sin embargo, para referirse a la convivencia escolar no se refiere como tal categoría, sino que más bien utilizan el término “convivencia pacífica” (p.37) a lo largo de todo el documento.

Por consiguiente, para poder pensar la cuestión de la convivencia es importante pensar la violencia, el contexto violento que no solo es vivido en Colombia sino en varios países de Latinoamérica, como lo plantea el autor “promover la convivencia pacífica es uno de los aspectos más importantes de la formación para la ciudadanía y la democracia” (ob.

Cit. p. 36), estas ideas también hablan de los alcances más generales y a largo plazo que puede llegar a tener el presente trabajo.

Chaux et. al. (2007) es insistente referirse a la violencia para poder hablar de la convivencia, tal vez, esta diada casi paradójica resulta necesaria; los hechos violentos – que suelen ser comunes en Colombia – hacen del convivir pacíficamente casi que una novedad, esto aplicaría más allá del contexto educativo, al contexto social. En este caso, resulta interesante que, de acuerdo con el autor en mención, la promoción de la convivencia pacífica se da a través de la enseñanza de los valores, no obstante, como el mismo Chaux lo plantea

“estos enfoques tienen limitaciones debido a que ni la enseñanza de conocimientos como los derechos o los símbolos patrios, ni la transmisión de valores como la honestidad o el respeto a través de charlas, carteleras, canciones, fábulas y premios, parecen traducirse en acciones a favor de la convivencia. Es decir, en estos enfoques los estudiantes parecen aprender discursos, pero con demasiada frecuencia mantienen una distancia entre el discurso y la acción”. (2007, p. 37)

Cambiar la percepción de la convivencia pacífica a la convivencia escolar, con todos los elementos que la constituye; requiere una transformación propia de las percepciones y acciones de cada uno de los actores de la comunidad educativa. Para esto se debe dar participación a todos y todas en la reflexión alrededor de las problemáticas que aquejan los espacios escolares y así mismo en el planteamiento de soluciones, ya que, si se desconoce el camino de la resolución, el proceso terminaría en la aplicación de la sanción únicamente.

De otro lado y como lo plantea el autor, es importante en este análisis tener en cuenta que aquellos niños que están expuestos a la violencia tienen una probabilidad mayor de desarrollar comportamientos agresivos, además, si no se

interviene es probable que quienes son más agresivos en la niñez sigan siéndolo cuando adultos, generando así un ciclo de violencia. (p. 36)

Este escenario plantea dos cuestiones que tal vez escapan a la presente investigación pero que podrían, hipotéticamente, llegar a verse evidenciadas en algún momento del estudio. Por una parte, el aprendizaje vicario, es decir, por imitación de conductas violentas dadas en el medio socio familiar y su repercusión con respecto a la convivencia escolar, es decir, el niño que está rodeado por un ambiente violento sea dentro de su familia o en el contexto social-comunitario más cercano y suele tener conductas agresivas con sus compañeros y, de otro lado, estaría el escenario contrario, es decir, el escenario pacífico de la escuela como un agente de cambio en dichos escenarios violentos, responder ahora cuál será el orden, si habrá uno u otro, o incluso los dos, resulta complejo apresurado y terminaría siendo un sesgo, sin embargo, es una variable que puede ser bidireccional.

Esto quiere decir que los mismos que cuando niños fueron expuestos a mucha violencia pueden terminar contribuyendo a que ésta se mantenga en el largo plazo. Esto es lo que se conoce como el ciclo de la violencia, quienes han crecido en contextos de violencia en demasía tienen una probabilidad mayor de desarrollar comportamientos agresivos en su niñez que, a su vez, pueden terminar contribuyendo a que se mantenga la violencia en el contexto (Chaux, 2003)

La convivencia escolar, es un concepto que abarca demasiadas variables, traspasa las barreras del espacio escolar y sus dinámicas, por lo tanto y tomando lo expresado por Chaux (2007), se requiere reconocer la convivencia escolar como un proceso dinámico, que implica compromisos prácticos de los actores de la comunidad educativa, desde el ámbito, cultural, social e individual. Los procesos llevados a cabo dentro de los espacios escolares en torno a la convivencia escolar requieren pasar de la fase preventiva, a reconocer el potencial de las acciones para el fortalecimiento del proyecto social, allí la igualdad, el respeto y el reconocimiento de la diversidad, constituyen un esfuerzo por espacios escolares, no solamente seguros sino transformadores.

5.1.3 Cartografía Social

Después de realizar un recorrido general por los conceptos de representaciones sociales y la convivencia escolar, el concepto de cartografía social aparece como un mediador, esto es, en parte como concepto teórico, pero también como proceso eminentemente metodológico de la presente investigación. La cartografía social además de ser metodología y teoría es parte esencial de la investigación, puesto que la conceptualización de espacio escolar y territorio permitirán comprender de manera más amplia lo plasmado en los mapas que da como resultado la aplicación de la parte metodológica.

Partiendo de un hecho casi que evidente, esto es, que un mapa es, según la RAE, una “representación geográfica de una parte de la superficie terrestre” ya se puede intuir cómo los mapas también nos hablan de un cierto tipo de representación social dada de forma tanto verbal como pictórica. No solamente la RAE, desde algunas definiciones no tan lingüísticas se puede encontrar lo planteado por Barragán (2016) para el autor, “los mapas suelen ser una producción humana en la que se intenta comprender lo circundante ya sea en relación con la geografía o con lo que está más allá de lo terreno” (p. 248).

En este sentido, Barragán (2019), plantea que “la cartografía es un lenguaje de representación del espacio geográfico, una forma de abstracción de la realidad; este lenguaje se transmite a través de una forma particular de comunicación iconográfica, el mapa, lo que nos lleva a situarlo dentro de un proceso comunicativo; así como en el discurso hablado prima la voz de la palabra, en el mapa priman las imágenes, los signos y los símbolos” (p. 142)

Representación y espacio geográfico son, a grandes rasgos las categorías principales que constituyen la cartografía social, ahora bien, teniendo ya claro el concepto de representación, vale la pena ahondar en la cuestión del espacio ¿qué se entiende por espacio? ¿es lo mismo hablar de espacio y de territorio? Parece que no, tal como lo muestra Velandia (2020) “espacio es una concepción necesaria aunque insuficiente para entender la

forma en que una comunidad desarrolla su vida sobre la tierra” (p. 36) y es que esto es claro al revisar con detalle la definición que da la RAE de la palabra espacio, según la Academia espacio se refiere, en varias de sus acepciones a una “extensión que contiene toda la materia existente” o de forma más particular a la “capacidad de un terreno o lugar” o la “distancia entre dos cuerpos”.

El hablar del espacio entonces, de esta manera si se quiere, tan ligada meramente a las cualidades físicas de dicha categoría no resulta dicente para la presente investigación. Si se piensa por un momento, el espacio un aula de clase, en este sentido, será simplemente la sumatoria de sus lados para medir un área.

La diferenciación entre el espacio como mera categoría física y el territorio es importante para la presente investigación, como lo plantea Enriquez (2017) “entender el concepto de territorio implica entablar una conversación directa con la geografía, sobre todo al ser ella quien en función de su propia etimología, supone la escritura o descripción de la tierra” (p.24), el territorio no se queda, como el espacio, en una mera categoría física sino que más bien en sí mismo ya constituye una relación que entablamos los seres humanos con ese espacio geológico en el cual vivimos.

En este sentido, si se quisiera teorizar, se puede decir que el concepto de territorio estaría, de alguna manera con lo que Lefebvre planteaba ya para principios de los años 90, este, hablaba de “espacios de representación (el espacio vivido)”, dichos espacios “incorporan simbolismos complejos, a veces codificados, a veces no, vinculados al costado clandestino o marginal de la vida social, como también al arte. Los espacios de representación producen, generalmente, resultados simbólicos” (Torres, 2016, p. 245)

Para no ahondar en cuestiones cuasi filosóficas y/o lingüísticas, se reservará el uso del término espacio para las cuestiones netamente físicas mientras que, territorio hará alusión a aquellos espacios vividos, el espacio en (y con) el cual, en este caso los niños y niñas establecen relaciones y hacen representaciones de este. Si bien se puede ampliar bastante puesto que como se ha planteado anteriormente, estudiar la infancia es estudiar una

multiplicidad de factores bastante rica en sí misma, en este caso se delimitará la noción de territorio como ese espacio vivido al aula de clases.

¿Qué es entonces la cartografía?

De manera general, se pueden encontrar diferentes estudios con diferentes enfoques de los posibles usos que tiene la cartografía social, al realizar una búsqueda bibliográfica, se encuentran estudios como el realizado por Vélez, Rátiva y Varela (2012) quienes usaron la cartografía social como una metodología “participativa y colaborativa de investigación para caracterizar los conflictos socioambientales en tres territorios de la cuenca alta del río Cauca” (p. 59), esto es, un enfoque más cercano a la sociología, por otro lado también se pudieron encontrar algunos estudios como los realizados por Barragán (2016) y quienes acercan la cartografía social al ámbito escolar y pedagógico.

Patiño (2017) define que, si bien la cartografía entendida de forma aislada de fundamenta en un conocimiento y manejo de herramientas que permiten la representación de los espacios geográficos, la cartografía social constituye una herramienta metodológica que a la vez es “un acercamiento de la comunidad a su espacio geográfico, socioeconómico, histórico cultural. La cartografía social, además de permitir conocer una realidad con participación comunitaria, reafirma la pertenencia a un territorio y despierta un interés por la solución de sus problemas” (p. 84)

En este mismo sentido, Barragán (2019) muestra como la cartografía nos lleva a pensar en la manera en que, al igual que en el lenguaje hablado o escrito en forma de palabras, “en los símbolos, signos y significados plasmados en el mapa no recae todo el poder de representación o significación, sino que detrás de la construcción social del mapa hay otro poder que hace parte de la intencionalidad de este. Intencionalidad que define lo que se representa o se significa, como lo que está ausente” (p. 142-3)

Consecuentemente, se establece una relación entre los conceptos que han venido siendo tratados a lo largo del presente trabajo, el concepto de representación se enlaza con la cartografía, siendo esta última un *modo, una forma* de la representación, dicha representación tiene, a su vez, un doble aspecto en el que se ha insistido, una parte está dada en el aspecto gráfico y la otra se encuentra en la carga simbólica o lingüística que puede llegar a tener dicho mapa.

La riqueza de la cartografía es amplia, si bien proviene de otros campos investigativos de carácter principalmente social, Diez y Rocha(2016) resaltan varias cuestiones importantes de la cartografía y la relación que entable el sujeto que la realiza con su espacio, para el autor “quién posea la información acerca de dónde están ubicados los objetos, dispone de grandes herramientas para comandarlos” (p. 102) y no solo es una relación con los objetos, la cual puede estar dada en el salón, por ejemplo en el saber dónde se ubica la profesora o dentro del colegio conocer la ubicación de la coordinación, los baños o la cancha, insistiendo en la relación íntima que tienen lenguaje y mapa, Diez y Rocha (2016) planteará que “los mapas no solo representan el territorio, sino que lo produce y lo transforma, cumpliendo la función de familiarizar al sujeto con el entorno; el mapa también naturaliza el orden de las relaciones que le son permitidas con el espacio, cumpliendo una función ideológica” (p. 103)

Los mapas no suelen ser ajenos a la educación, sin embargo, es importante destacar un aspecto, siguiendo a Diez y Rocha (2016), los mapas que se realizan a lo largo de la cartografía social se desligan de la neutralidad y objetividad que presuponen otro tipo de mapas, el mapa que se obtiene después de la realización de la cartografía “es un mapa festivo y aparentemente caótico, porque es dinámico y vive; en contrapartida al solitario mapa de los Institutos Geográficos estatales.” (p.103), se puede decir que, el mapa de la cartografía es un mapa más vívido, no obstante, esto no implica que el mapa de los institutos geográficos y los atlas sea menos valioso, lo que enmarca la diferencia es que “mientras que el mapa tradicional nace normado [...] el *social* lo hace consensuado y

posándose sobre la experiencia y el plano común; por su parte, el *tradicional* es obrado de modo vertical y *el social* se produce de modo horizontal” (ibid.)

Yendo entonces al campo pedagógico educativo, Barragán (2016) define la cartografía como un “conjunto de interacciones sociales que pueden ser captadas discursivamente y determinan los lugares de convivencia de los individuos, más allá del orden natural, permitiendo que estos se configuren como sujetos de la acción social en el territorio” (pp. 254-255) Las relaciones de poder se ponen en escena dentro de un territorio, un espacio vivido, los lugares por los cuales socialmente se dice “no se puede transitar en horas de la noche” implican ya una relación de poder de aquellos que sí pueden transitar por allí, del mismo modo, dentro de un espacio más definido, en este caso, la escuela, aquellos lugares tomados como seguros, o peligrosos, denotarán cierto tipo de relaciones que establecen los estudiantes tanto con dichos espacios como con quienes habitan en ellos.

Son varios los estudios en los cuales se ha podido rastrear la cartografía social como estrategia o metodología usada para la enseñanza y la educación, además del ya mencionado realizado por Diez y Rocha (2016), se encuentran también los casos de; Velandia (2020) y Patiño (2017), el primero usó la cartografía como una estrategia de enseñanza de las ciencias sociales mientras que el segundo se ocupó, de forma específica de la cartografía como metodología didáctica en la enseñanza de la geografía.

6 METODOLOGÍA

6.1 ENFOQUE Y ALCANCE

El presente proyecto hace parte de la línea de investigación en didáctica de las ciencias sociales de la Maestría de Enseñanza de las Ciencias. En cuanto a su enfoque, está centrado en el marco de la Investigación cualitativa, con un alcance descriptivo, ya que el objetivo general del estudio es relativo a la identificación de las representaciones sociales de los estudiantes, como se expresó a lo largo del marco teórico, la representación designa dos procesos, el primero es relativo a la “construcción de la realidad que se *presenta* como mimesis (imitación-creación), que tiene como fin la puesta en escena de una realidad conocida, y el otro hace referencia a la percepción y la cognición (Ceballos, 2003, p. 11), la representación misma es ya un proceso cualitativo, un proceso complejo que es principalmente descrito por la psicología (proceso psicológico o psíquico), la filosofía (la representación como tema de la lógica y/o la teoría del conocimiento) lo común, en todas estas, es el carácter descriptivo del proceso como tal.

Igualmente, cabe acotar en clave del enfoque y el alcance, lo planteado por Hernández et. al (2014) quien plantea que el enfoque cualitativo de investigación

“Se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados ni predeterminados completamente. Tal recolección consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes. También resultan de interés las interacciones entre individuos, grupos y colectividades. El investigador hace preguntas más abiertas, recaba datos expresados a través del lenguaje escrito, verbal y no verbal” (p. 8)

La cita anterior, además de contextualizar de manera más amplia el carácter cualitativo de la investigación, es útil también en un sentido muy preciso, esto es, la configuración de los mapas y la relación con el lenguaje, un lenguaje no verbal expresado

en relación a su espacio- territorio, de hecho, los mapas configuran una de las formas de los datos obtenidos, siguiendo a Hernández et. al (2014) el investigador cualitativo “produce datos en forma de notas extensas, diagramas, mapas o cuadros humanos para generar descripciones bastante detalladas” (p. 9), la relación entre la cartografía social tanto con la representación y la convivencia, resulta precisa.

De manera coherente, Flick (2004) realiza un planteamiento que tiene bastante relevancia dado el propósito y las técnicas usadas a lo largo de la presente investigación, esto es, en palabras del autor, la “particularidad temporal y local [...] de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales” (p. 27) se debe tener en cuenta que, como se mencionó anteriormente, la cartografía social tiene una relación tanto con el espacio como con el lenguaje, de ahí que, la investigación cualitativa, siendo de corte más inductivo como lo manifiesta Hernández et. al. (2014), permita la exploración de manera particular (individual) para luego llegar a un conglomerado que muestre una generalidad con respecto a un tema, en este caso, las representaciones sociales de la convivencia escolar serán exploradas en cada uno de los niños y niñas que hacen parte de la población de la presente investigación, de esta manera, se abstraen generalidades relacionadas con las categorías en mención.

De manera esta manera lo más adecuado será plantear un alcance descriptivo en el cual se pondrá en escena las concepciones, percepciones sobre las maneras de relacionarse de los alumnos, mas no se dará un calificativo o valoración de estas representaciones en torno a la convivencia de los alumnos, ya que lo ideal es la identificación del fenómeno, el análisis y la resignificación de estas formas de relacionarse.

6.2 POBLACIÓN Y CONTEXTO

La presente investigación se da dentro de la Institución Educativa (I.E) Malabar Sede B- primaria (Francisco Giraldo Gonzáles) la cual es una institución de carácter oficial que se encuentra ubicada en la ciudad de Manizales, Caldas, específicamente en el barrio Malabar (parte baja), la población general de la institución es mayoritariamente

perteneciente a los estratos 0, 1 y 2, asentados en los barrios La Paz, el Aguacate, Barrio Pio XII, José Restrepo entre otros. El común denominador de los barrios en mención son las situaciones socioeconómicas hostiles tales como; pobreza, violencia intrafamiliar, microtráfico entre otras.

La I.E Malabar cuenta con un total de 185 alumnos comprendidos entre los grados transición hasta undécimo grado. De forma específica, la Sede B es una sede más acotada en población, contando solo con los grados comprendidos entre transición y quinto de primaria para un total de 185 estudiantes.

Ahora bien, la población sujeta de la presente investigación son estudiantes de la Sede B de la I.E. Malabar, específicamente estudiantes que se encuentran cursando el grado tercero quienes tienen edades que van desde los 8 hasta los 12 años de edad.

6.3 UNIDAD DE TRABAJO

La unidad de trabajo está constituida por 12 estudiantes de grado tercero de la Institución Educativa malabar sede B primaria (Francisco Giraldo Gonzales) cuyas edades oscilan entre los 8 y los 12 años de edad, todos los estudiantes pertenecen a los estratos socioeconómicos 0, 1 y 2. Con respecto al género (sexo), se cuenta con la participación de 6 hombres y 6 mujeres.

Los criterios de selección de los estudiantes son: estar matriculados en el grado tercero a lo largo del año 2023 dentro de la Institución Educativa Malabar (Sebe B); contar con el diligenciamiento del consentimiento informado por parte de los padres/tutores del menor.

6.4 CONSIDERACIONES ÉTICAS

Al ser una investigación dada dentro de un contexto el cual se caracteriza por ser en su totalidad menor de edad, uno de los factores de selección de los estudiantes que

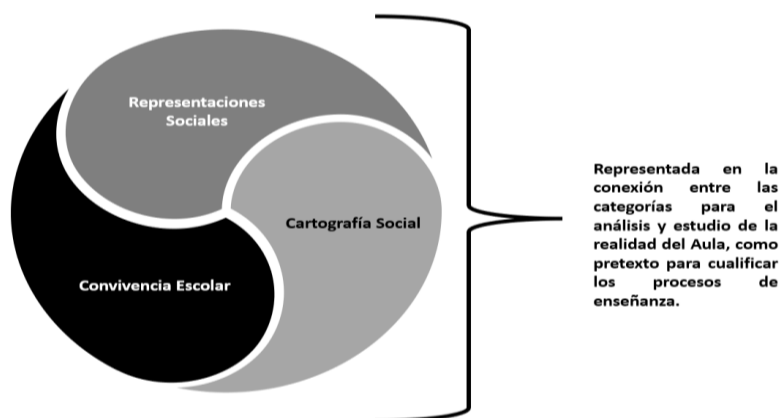
conformarían la unidad de trabajo fue el diligenciamiento del consentimiento informado (anexo 1) por parte de los padres.

Los datos, tanto de los menores como los de sus padres serán manejados con total confidencialidad, la información recolectada solo tiene como finalidad ser analizada a la luz de los objetivos y teoría de la presente investigación, ni los nombres ni las caras de los menores son o serán divulgados.

Teniendo en cuenta lo planteado por González, González y Ruiz (2012) “la investigación pedagógica tiene sus principios éticos particulares resaltando, en primer lugar, la paridad y la reciprocidad entre todos los participantes, y, en segundo lugar, la protección de la privacidad y la cautela en la emisión de juicios.” (p. 3) Consecuentemente, la paridad supone “aceptar la participación de todos con igual peso en el desarrollo de la investigación: todos los participantes son fines en sí mismos y no medios para conseguir determinados propósitos” (ibid.) De esta forma, se respetarán los principios que más allá de la ética rigen los derechos humanos proclamados en 1948, a saber, dignidad y la libertad de cada uno de los estudiantes que hacen parte de la población objeto de la presente investigación.

6.5 UNIDAD DE ANÁLISIS

Figura 1 Elementos de la Unidad de análisis



Representada en la conexión entre las categorías para el análisis y estudio de la realidad del Aula, como pretexto para cualificar los procesos de enseñanza.

Fuente: Elaboración propia

6.6 TÉCNICAS Y FUENTES DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Los instrumentos dispuestos para la recolección de información apuntan a captar la mayor cantidad de datos posibles para identificar cuáles son las formas de relacionarse de los alumnos, porque tienen una tendencia marcada en situaciones de convivencia violentas lo cual proporcionara una idea para la resignificación de estas conductas.

Tabla 1 Técnicas e instrumentos de recolección de información

Técnicas	Instrumento
Observación	Registro de observación.
Cuestionario	Mapa, preguntas.
Taller	Actividades, fotografías

Fuente: Elaboración propia

6.7 UNIDAD DIDÁCTICA

La unidad didáctica es una forma de estructurar los saberes, formas y métodos a utilizar para orientar un saber cómo lo expresa Arias Gómez (2017) “Esta debe tener en cuenta no solo los contenidos a trabajar, sino que también ha de considerar los objetivos procedimentales y valorativos necesarios para desenvolver la clase. Generalmente una Unidad didáctica requiere varias horas de clase para llevarse a cabo, pero finalmente es el docente, las características del grupo de estudiantes y la naturaleza de la temática las que determinan el tiempo necesario para implementarse”. (p. 43) esta debe ser entonces una herramienta diseñada para un aprovechamiento amplio de los saberes, un entendimiento significativo de estos, debido a la contextualización, las formas de evaluación y la tenencia en cuenta de todo el contexto estudiantil, siendo este último punto uno de los más importantes para la motivación del estudiante y la participación en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En la investigación se desarrollará la siguiente Unidad Didáctica “**La buena convivencia, mi mejor herramienta para la vida**”. El trabajo se desplegará en tres momentos. Denominadas así:

1. Ubicación que corresponde al momento inicial en donde se aplicará la encuesta sobre un video donde se presentan situaciones de convivencia para determinar los saberes previos de los estudiantes;

2. Desubicación En donde los alumnos elaborarán la cartografía de su aula, realizarán un taller que permitirá a identificar las formas de relacionamiento y el porqué de estas, por último,

3. Reenfoque En donde se abordarán los conceptos de representaciones sociales, convivencia y convivencia escolar con el fin de identificar la comprensión de los alumnos sobre lo expuesto en la ubicación y desubicación, la percepción sobre como identificaron las problemáticas del aula y su expresión sobre las realidades en su contexto escolar y sus entornos más cercanos. Pretendiendo que así el alumno tenga la oportunidad de hacer una retrospectiva y análisis de la temática trabajada.

Tabla 2 Unidad didáctica

MOMENTO	PROCESO	ACTIVIDAD
Ubicación	Por medio de una serie de preguntas se pretende identificar que conceptos tienen los chicos sobre convivencias, qué tipo de agresiones identifican, si está bien o mal las situaciones presentadas y el porqué de la forma de actuar de los personajes del video.	Se presentará el video “acoso escolar es violencia” y se realizan varias preguntas que apuntan a que los alumnos expresen lo que ven, piensan y sienten para así poder comparar las relaciones sociales del video con las que ellos viven en el aula.
	Con esta actividad la idea es que los niños identifiquen	Se realizará la cartografía social del aula, ubicando todo

Desubicación	<p>claramente cómo se relacionan entre ellos en el espacio físico el aula y cuáles son los factores que generan situaciones de convivencia</p> <p>A través de la puesta en escena de situaciones similares a las del aula se pretende la sensibilización para mejorar las formas de relacionamiento.</p>	<p>el escenario lo más detalladamente posible, allí los alumnos identificarán cuáles son las situaciones de convivencia que más persisten, en qué lugares y por qué se presentan.</p> <p>Por medio de una lectura “El enfado de Roqui” y un taller sobre esta en el cual los alumnos tendrán la posibilidad de analizar a través de la fábula la realidad presente en el aula.</p>
Reenfoque	Se pretende identificar cuál es el aprendizaje de los conceptos, y qué herramientas pueden utilizar para mejorar la convivencia en el aula.	<p>Se presentan dos videos. 1 “¿Qué entendemos por Convivencia?” 2. “Aprendamos a convivir”</p> <p>se realizan preguntas que responden a los conceptos, las experiencias vividas y las formas de cómo resolver situaciones de violencia en el aula.</p>

Fuente: Elaboración propia

6.8 DISEÑO METODOLÓGICO

Para este apartado es importante tener en cuenta que el diseño o la organización previo del estudio “es una etapa preparatoria de la investigación que se debería dar, tras el proceso de reflexión teórica. En esta etapa se planifican las actuaciones y procedimientos de la

investigación” (Mardones, Ulloa, & Salas, 2018) Conservando la lógica anterior a continuación, se plantea el proceso de planificación de la propuesta investigativa:

Figura 2 Diseño metodológico



Fuente: Elaboración propia

PLAN DE ANÁLISIS

Dicho plan evidencia cómo será el tratamiento de los datos recolectados, hasta llegar al cumplimiento de los objetivos y a dar respuesta a la pregunta de investigación, al generar explicaciones y discusiones.

Figura 3 Plan de análisis



Fuente: Elaboración propia

7 EXPOSICION DE RESULTADOS

En este capítulo se presentarán los resultados obtenidos tras aplicar los instrumentos diseñados para identificar las causas de los comportamientos y prácticas agresivas en el aula, así como su impacto en la convivencia escolar. Se analizará cómo estas conductas son percibidas socialmente y cómo influyen directamente en el ambiente de clase.

Tabla 3 Presentación de resultados

Presentación de resultados			
Momentos	Objetivo	Actividad (estrategia)	Resultados (hallazgos)
Inicial (pre saberes)	Identificar las representaciones sociales sobre las prácticas de violencia escolar en el grupo tercero de la I.E. Malabar.	Se utiliza material audiovisual para mostrar el video "El acoso escolar es violencia". Luego, se lleva a cabo un taller que incluye varias preguntas dirigidas a los alumnos, con el objetivo de que expresen sus conocimientos, percepciones, creencias y emociones a partir de las situaciones presentadas en el video. Esto permite	Se identifica cuáles son las representaciones sociales predominantes en el aula con respecto a la práctica violenta. Que saben, ven, creen y piensan de estas situaciones.

		<p>comparar las dinámicas sociales mostradas en el video con las que experimentan en el aula, identificando así las representaciones sociales predominantes en el entorno escolar.</p>	
<p>Intervención (aplicación unidad didáctica)</p>	<p>Implementar una unidad didáctica centrada en la cartografía social que contribuya con la convivencia escolar del grado tercero de la I.E. Malabar.</p>	<p>Se lleva a cabo la cartografía social del aula, donde los estudiantes identificarán detalladamente todo el espacio físico y su ubicación tanto individual como grupal dentro del aula. Durante este proceso, los alumnos identificarán las situaciones de convivencia más recurrentes y sus ubicaciones específicas, analizando las razones</p>	<p>Los estudiantes participan activamente en la elaboración de la cartografía, ya que se les brinda la libertad de expresarse, dibujar y identificar tanto los aspectos físicos como los sociales de las situaciones de convivencia en el aula. Los resultados más significativos de este ejercicio incluyen la capacidad de los alumnos para reconocer los actores principales en casos</p>

		<p>por las cuales estas situaciones se presentan en esos lugares.</p>	<p>de conflicto, así como los lugares y acciones específicas que generan tensiones. Además, comprenden por qué se presentan estas situaciones de convivencia. Se destaca especialmente el sentimiento de seguridad, protección y resolución de conflictos por parte del docente.</p>
		<p>Se presenta y realiza la lectura del texto “El enfado de Roqui” se realiza un taller sobre la fábula en la cual los alumnos tuvieron la posibilidad de analizar, comparar e identificarse con los personajes y situaciones del aula y la fábula.</p>	<p>En esta actividad es relevante la comparación y separación que hacen los alumnos en cuanto al buen y mal actuar de los personajes y en cómo se puede resolver una situación a través del diálogo tanto en el texto como en situaciones que han ocurrido en el aula.</p>

Evaluación (resignificación o cambio en prácticas)	Caracterizar las nuevas representaciones sociales de los estudiantes del grado tercero sobre la convivencia escolar a partir de la intervención en el aula.	<p>Se presentan dos videos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1 “¿Qué entendemos por Convivencia?” • 2. “Aprendamos a convivir” <p>Se realizan preguntas que responden a la que los conceptos, las experiencias vividas y las formas de cómo resolver situaciones de violencia en el aula.</p>	
--	---	---	--

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se presentará detalladamente cada uno de los momentos descritos anteriormente

Objetivo específico 1: Identificar las representaciones sociales sobre las prácticas de violencia escolar en el grupo tercero de la I.E. Malabar.

7.1 MOMENTO DE UBICACIÓN

En este momento de la investigación lo que se pretendía era reconocer cuáles eran las principales representaciones sociales de los chicos del grado tercero para entender, proponer y resignificar las formas de relacionarse en el aula; el propósito del instrumento inicial fue mostrar a través del video situaciones en un entorno parecido con personajes similares en edad y en el contexto para así obtener la información más acertada y

relacionada con sus formas, en el instrumento se clasificó la información en las categorías que manejan las representaciones sociales así: lo que se sabe, lo que se ve; lo que se cree y lo que se siente aunque hay otras categorías se optó por estas ya que son más acertadas y concretas en cuanto a las situaciones tangibles o no que se presentan con respecto a las situaciones de convivencia presentes en el aula de clase.

La actividad se dividió en dos partes. En primer lugar, se observó el video "El acoso escolar es violencia", seguido de la respuesta a preguntas sobre las situaciones evidenciadas. Se plantearon 4 preguntas para cada una de las categorías mencionadas anteriormente de las representaciones sociales. Esto permitió analizar cómo los fenómenos presentes en el video se relacionaban con el aula y las interacciones con los compañeros. Durante esta actividad, se identificó que los niños tenían claro cuándo un comportamiento era agresivo y violento hacia los demás. En gran medida, evidenciaron formas de violencia como la física, verbal y emocional. Se destacaron expresiones, comentarios y respuestas relevantes por parte de los niños.

Tabla 4 Respuestas momento de ubicación

<i>Lo que sabe</i>	<i>Lo que ven</i>	<i>Lo que creen</i>	<i>Lo que sienten</i>
<p><i>Est 3: "El comportamiento de los personajes del video fue un comportamiento no adecuado ya que se burlaban de una niña".</i></p> <p><i>Est 10: "El comportamiento de los amigos fue muy bien y de los que le hacían bullying muy mal".</i></p> <p><i>Est: 12 "El comportamiento de tres niños fue muy</i></p>	<p><i>Est 4: "Que le quitan el bolso, que se pegan con el balón y la dibujan en un cuaderno con cara de baloncesto".</i></p> <p><i>Est 6: "Era maltratada y le hacían bullying"</i></p> <p><i>Est 10: "Muy mal ella le tuvo que decir a un adulto".</i></p>	<p><i>Est 3: la tratan así por jugar y porque se parece una zanahoria</i></p> <p><i>Est 1: "Porque seguro no les enseñaron a respetar".</i></p>	<p><i>Est 4: se siente demasiado desanimada y triste</i></p> <p><i>Est 5: "Triste porque no deberían hacerle esas cosas a la niña".</i></p> <p><i>Est 12: "Me sentiría triste y deprimente y</i></p>

<p><i>grosero y muy ofensivo, y el de cuatro niños fue uno muy hermoso porque defendieron al agredido y lo hicieron sentir mejor, y el de una niña fue un comportamiento triste y deprimente pero unas veces era muy estudioso e inteligente”.</i></p>	<p><i>Est 12:” Grosera y muy mal porque lo que hacen es el bullying y el bullying es lastimar a las personas”.</i></p>	<p><i>Est 12: “Porque es un juguete para ellos divertirse”.</i></p> <p><i>Est 12: “Que no tiene valor ni empatía”.</i></p>	<p><i>ganas de no volver a la escuela”.</i></p> <p><i>Est 12: “Nunca me han hecho bullying, pero he visto un compañero que le hicieron bullying</i></p> <p><i>Est 12: seguro el estaría triste y sin ganas de venir y los que le estaban haciendo bullying estarían felices riendo normales”.</i></p>
--	--	--	---

Fuente: Elaboración propia

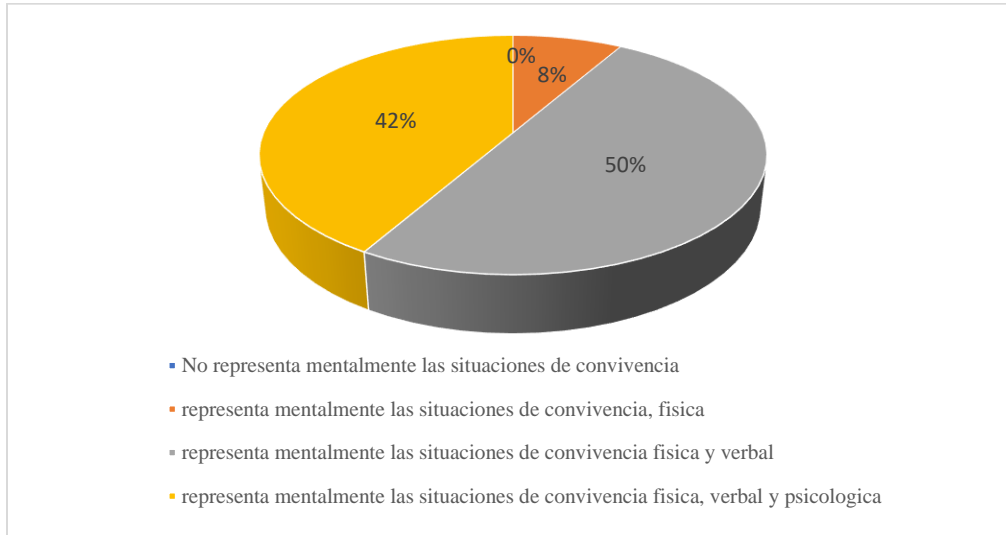
Se evidencia que los alumnos que tienen un acompañamiento familiar o psicológico significativo ya sea por situaciones directamente relacionadas con convivencia o cualquier otro tema reconocen relacionan y proponen formas de resolución de conflictos; algunos de estos alumnos tienen un hogar tradicional con unas buenas relaciones y una formación en los temas tratados. aunque en algunos casos los alumnos tienen un hogar homoparental siguen teniendo una relación segura y atenta.

Recomendación: La orientación psicológica escolar desempeña un papel fundamental en el fortalecimiento de los procesos de convivencia. Estas orientaciones proporcionan herramientas tanto conceptuales como prácticas para abordar las diversas situaciones que surgen en el entorno escolar. A pesar de que los estudiantes pueden comprender los conceptos de acoso, violencia y agresión, a menudo carecen de recursos prácticos para aplicarlos y prevenirlos efectivamente en el contexto escolar.

- Las gráficas que se expondrán en los resultados del trabajo obedecen a la sistematización de la información en las 4 características de las representaciones sociales así: lo que saben, lo que ven, lo que creen y lo que sienten permitiendo esto

contabilizadas las respuestas en cada uno de estos ámbitos y así poder generar con este registro las gráficas.

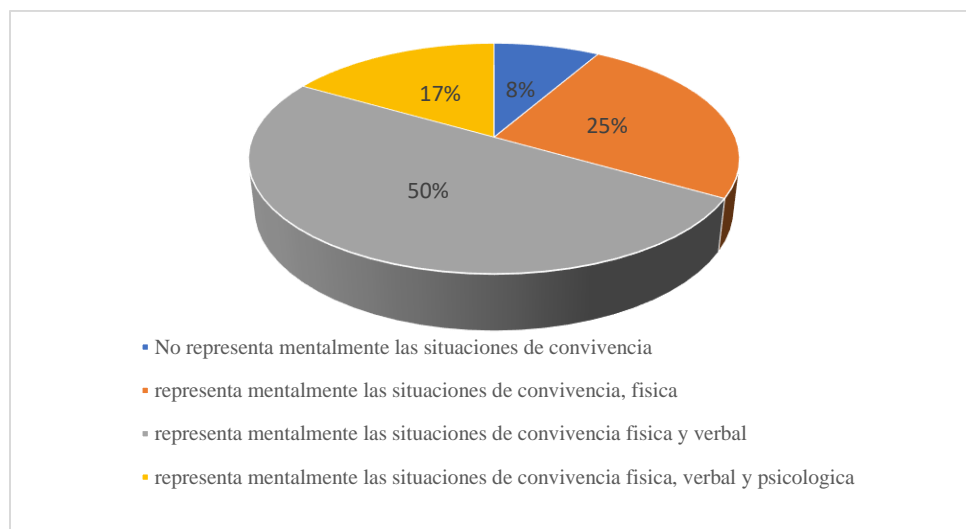
Gráfica 1 Lo que saben



Fuente: Elaboración propia

La grafica muestra cómo los alumnos identifican claramente una situación de agresión en la que una niña está siendo violentada. Pueden distinguir los comportamientos en dos fases: los buenos y los malos. En los momentos negativos, los niños golpean, se burlan e intimidan a la niña del video. La mayoría de los estudiantes reconocen la gravedad de la situación y muestran conciencia al indicar la necesidad de pedir ayuda, recurrir a un adulto o al docente para resolver las situaciones de agresión. Esto refleja una comprensión de la importancia de intervenir ante comportamientos agresivos y buscar soluciones para mejorar la convivencia escolar.

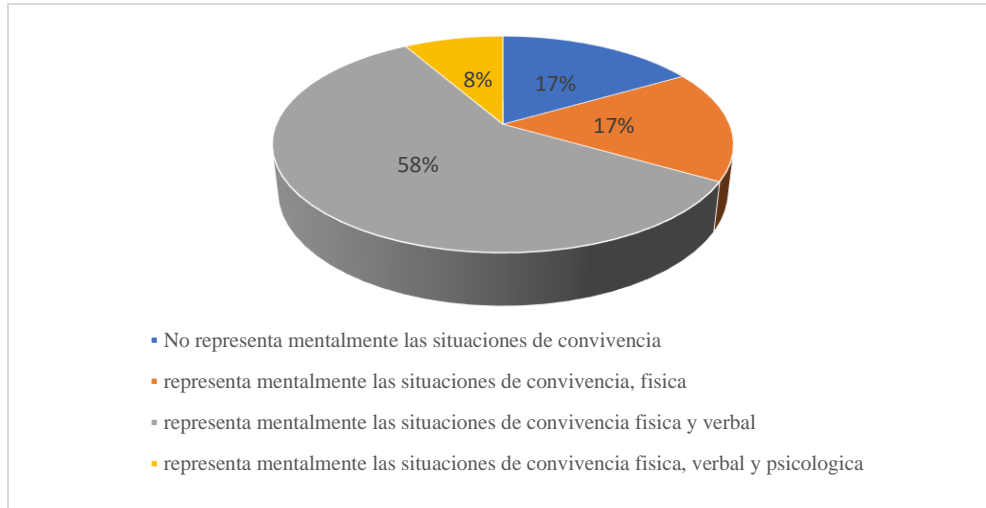
Gráfica 2 Lo que ven



Fuente: Elaboración propia

Los alumnos identifican claramente la existencia de bullying hacia su compañera, reconociendo diversas formas de maltrato como golpes, burlas, bromas pesadas y comparaciones ofensivas. Además, observan que la actitud de la niña afectada la mantiene solitaria y triste, con temor a expresar la situación por miedo a que las agresiones aumenten. Esta percepción refleja las representaciones sociales en la escuela, donde se evidencia una conciencia sobre las dinámicas de intimidación y exclusión, así como la sensibilidad hacia las posibles consecuencias emocionales y psicológicas de la víctima. La convivencia escolar se ve afectada por estas representaciones, lo que genera la necesidad de trabajar activamente el bullying y promover un ambiente escolar más inclusivo y seguro.

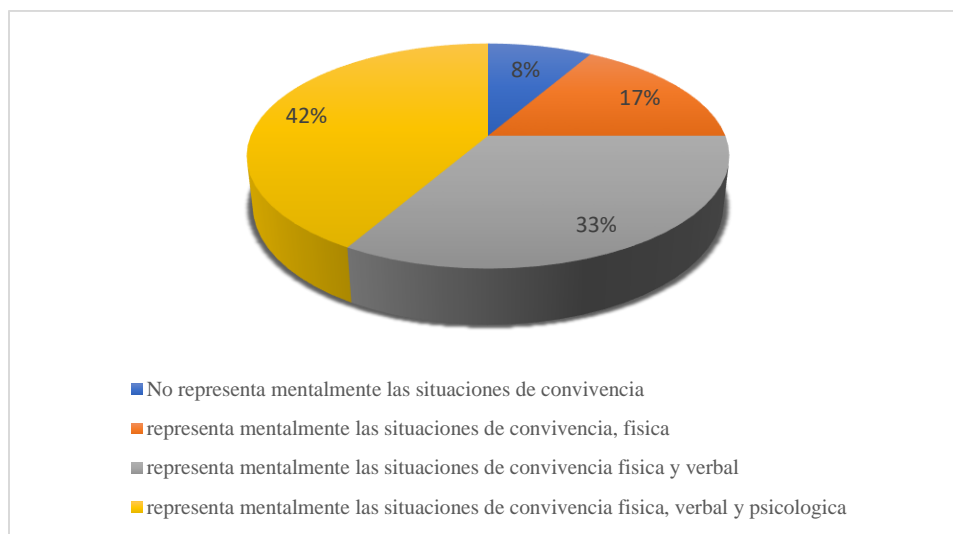
Gráfica 3 Lo que piensan



Fuente: Elaboración propia

La creencia de los alumnos refleja las representaciones sociales arraigadas en la escuela, donde se observa que la forma de actuar de los agresores no es considerada adecuada. Existe una percepción de que la niña es objeto de bullying porque es solitaria o porque no es del agrado de los agresores. Es preocupante que un estudiante justifique este comportamiento discriminatorio basándose en el color de cabello de la niña, comparándolo con el de una zanahoria. Algunos alumnos destacan que este comportamiento agresivo puede ser resultado de la exposición a la violencia en sus propios hogares o de una falta de enseñanza sobre el respeto. Esto sugiere una conexión entre las experiencias individuales de los estudiantes y las dinámicas de agresión en la escuela. En general, los alumnos perciben que la niña tolera el maltrato debido a su situación de vulnerabilidad: porque los agresores son más numerosos, porque no quiere generar más conflicto o porque carece de apoyo para denunciar la situación. Esta percepción refleja la compleja interacción entre el temor a represalias, la falta de apoyo social y la necesidad de evitar conflictos adicionales en la dinámica de la convivencia escolar.

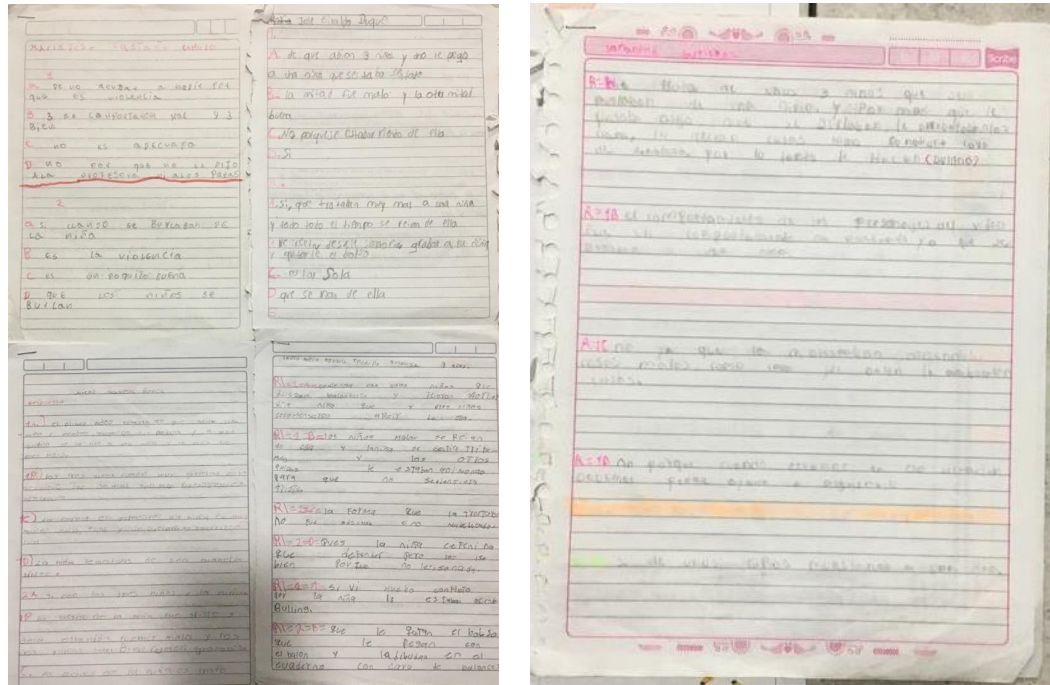
Gráfica 4 Lo que sienten



Fuente: Elaboración propia

El sentimiento general de tristeza ante el abuso sufrido por la niña refleja las representaciones sociales naturalizadas en la escuela sobre la convivencia y el respeto. La mayoría de los estudiantes logran identificar similitudes entre la situación del video y episodios similares que ocurren en el aula, como burlas, golpes, gritos y desorden. Esta conexión sugiere una comprensión compartida de las dinámicas de violencia y hostigamiento en el entorno escolar. Cuando los alumnos se imaginan en la situación de la niña del video, expresan emociones como la rabia y la tristeza, lo que evidencia la empatía hacia la víctima y la comprensión del impacto emocional negativo que el acoso puede tener en ella. Además, señalan que, ante una situación similar, sentirían una profunda desmotivación para regresar a la escuela, lo que resalta la importancia del ambiente escolar seguro y libre de violencia para el bienestar emocional y el rendimiento académico de los estudiantes.

Imagen 1 instrumento inicial



Fuente: Elaboración propia

Objetivo específico 2: Implementar una unidad didáctica centrada en la cartografía social que contribuya con la convivencia escolar del grado tercero de la I.E. Malabar.

7.2 MOMENTO DE DESUBICACIÓN

En este se proponen dos actividades: 1. cartografía social y 2. taller de reconocimiento de situaciones de convivencia.

Tras identificar y reconocer las representaciones sobre la convivencia en el aula, se propuso el diseño de un instrumento específico que permitiera una exploración espacial detallada de los lugares donde frecuentemente se presentaban situaciones de convivencia. Este instrumento tenía como objetivo no solo mapear estos lugares, sino también comprender las razones profundas detrás de estas situaciones, así como las reacciones tanto de los implicados como de los espectadores. Además, se buscaba identificar las propuestas

o estrategias utilizadas para resolver conflictos en estos escenarios. Esta herramienta permitió una visión más completa y contextualizada de la dinámica de convivencia en el aula, facilitando así la implementación de medidas más efectivas para promover un ambiente escolar saludable y armonioso.

7.2.1 Actividad 1: Cartografía Social

la idea con esta actividad es que los alumnos representen espacialmente las situaciones de convivencia los autores de estas, los motivos y reflexionen sobre estas situaciones. se conforman 8 grupos de estudiantes; cada grupo está conformado por alumnos conformado por niños actores de situaciones se les brinda material (papel bond, colores, marcadores, lápiz) para que ellos mismos dibujen el aula de clases lo más detalladamente posible; posterior a esto se les pide que encierren en un círculo rojo los lugares donde más se presentan situaciones de convivencia; en un círculo azul donde se han presentado algunos y en un círculo verde los lugares donde se sienten seguros; por último se pide a los estudiantes que respondan una serie de preguntas acerca del dibujo realizado y del por qué señalaron los lugares que se les solicitó.

Imagen 2 Cartografía social



Fuente: Elaboración propia

La actividad fue muy grata para los niños se divirtieron observando detalladamente el aula manifiestan que nunca lo habían hecho conscientemente (reconocieron colores específicos y objetos) en este espacio se sintieron en confianza con sus compañeros y expresaron los lugares en donde se presentan más situaciones de convivencia señalando generalmente tres lugares significativos:

1. El puesto de la profesora manifestando que cuando terminaban sus actividades algunos acudían y no respetaban el lugar de llegada y esto generaba peleas

2. La puerta del aula porque, al momento de desplazarse para el descanso, el aula de informática o en si al momento de salir o entrar lo hacían de forma brusca generalmente corriendo lo que causaba accidentes con los compañeros derivando en discusiones y peleas

3. Las mesas del frente o propiamente el puesto de dos estudiantes siendo señalado por varios grupos, en este caso no solo es representativo el lugar en específico sino más bien los dos actores ya que con frecuencia discuten generan conflictos entre ellos y con otros compañeros de todo tipo verbales, físicos y psicológicos.

Los lugares en los cuales se han presentado algunas situaciones o no son tan comunes son según los alumnos:

1. El estante de los libros ya que en algunos momentos discuten por los libros que eligen.

2. Las mesas del medio o propiamente dos compañeros que han generado situaciones de convivencia por juegos bruscos los cuales han resultado en discusiones, peleas y llamados de atención.

Los lugares donde se sienten seguros o donde generalmente no ocurren situaciones de convivencia son:

1. El puesto de la profesora: es señalado por la mayoría de los grupos porque les llama la atención está pendiente y los apoya cuando ocurren eventos de convivencia o los evita al darse cuenta de lo que ocurre

2. Las mesas ubicadas en la parte de atrás del aula y el puesto de una determinada compañera: la cual nunca se encuentra en situaciones de convivencia.

3. La esquina de los utensilios de aseo junto al cartel de las emociones es mencionada por algunos compañeros indicando que el primer lugar casi no es frecuentado y segundo en el cual pueden expresar sus sentimientos y eso calma las situaciones.

Imagen 3 Equipos de trabajo y exposición



Fuente: Elaboración propia

Unas de las expresiones más relevantes al explicar la cartografía del aula (el mapa) fueron las siguientes:

Tabla 5 Respuestas momento de desubicación cartografía social actividad 1

Lugares donde se presentan la mayoría de situaciones violentas (rojo)	Lugares donde se presentan algunas situaciones de convivencia (azul)	Lugares donde no se presentan o se presentan muy pocas situaciones de convivencia (verde)
Grupo 6: <i>“La puerta porque cada vez que veníamos de comer todos vienen corriendo y se aporreaban recuerdan el caso de Milton el día que se lastimo”</i>	Grupo 1: <i>“El estante por los libros todos salen corriendo se empujan se aporrea”</i>	Grupo 2: <i>“La mesa de la profe el tablero y la mesa de Sharon. la mesa: porque usted está con nosotros no nos puede pasar nada; el tablero porque si uno viene a pelear usted está en el escritorio uno no le puede pegar al otro porque usted lo regaña; la mesa de Sharon porque nunca está en problemas”.</i>
Grupo 3: <i>“Las mesas de Dylan y Martin por que pelean mucho la mesa de Sergio y Milton”</i>	Grupo 3: <i>“Las mesas del medio”</i>	Grupo 4: <i>“El escritorio de la profe porque cuando pasa algo la profe está pendiente los carteles porque nadie se acerca ahí”.</i>
Grupo 6: <i>“El puesto de Dylan porque Dylan ha sido muy grosero junto a</i>	Grupo 6: <i>“La mesa de Sergio y Brayan por que juegan mucho son bruscos y</i>	Grupo 2: <i>“La mesa de la profe el tablero y la mesa de Sharon porque usted</i>

<p><i>Martin que también lo pusimos yo siempre me acuerdo que todas las peleas son por este lado y ahí discutían con dila lo de Petro, Rodolfo y otras cosas”.</i></p>	<p><i>a veces se pelean; Johan juega mucho es brusco trae juguetes y se queda con lo de los demás la mesa de David el habla mucho y trae muchos juguetes y juega con Sofía recuerdan que David el mes anterior es necesario que cambien ya que no está parando bolas a la clase”.</i></p>	<p><i>está con nosotros no nos puede pasar nada, el tablero porque si uno viene a pelear usted está en el escritorio uno no le puede pegar al otro porque usted lo regaña la mesa de Sharon porque nunca está en problemas”.</i></p>
--	---	--

Fuente: Elaboración propia

Se puede observar que los niños establecen una conexión directa entre los comportamientos agresivos y su entorno escolar. Identifican claramente a los individuos responsables de generar estas situaciones, así como los diversos motivos que las desencadenan. También logran reconocer a aquellos compañeros que no participan en las situaciones conflictivas y que son más tranquilos.

Es importante destacar que, para la mayoría de los niños, el lugar más seguro en el aula es el escritorio de la profesora. Esto se debe en gran medida a la intervención oportuna, la prevención y la orientación proporcionadas en las situaciones de convivencia. La profesora juega un papel crucial al aclarar y asistir a los estudiantes involucrados en estos conflictos.

Después de llevar a cabo la actividad gráfica del aula, los alumnos responden preguntas diseñadas para explorar sus representaciones sociales. Se abordan aspectos como lo que saben, lo que ven, lo que sienten y lo que perciben que está en juego en las situaciones de convivencia. El objetivo es reflexionar sobre estos eventos y comprender qué

desencadena estos conflictos, así como identificar acciones para controlar o mitigar estas situaciones.

Los niños muestran una clara comprensión de que su comportamiento, las formas en que se relacionan entre sí y las acciones que toman son elementos clave en la creación de un ambiente de convivencia. Son reflexivos y conscientes del daño que pueden causar a los demás cuando actúan de manera agresiva, ya sea física, verbal o psicológicamente. En algunos casos, incluso sugieren soluciones para abordar estas situaciones, lo que demuestra su compromiso con la mejora del clima escolar y la promoción de relaciones saludables entre compañeros.

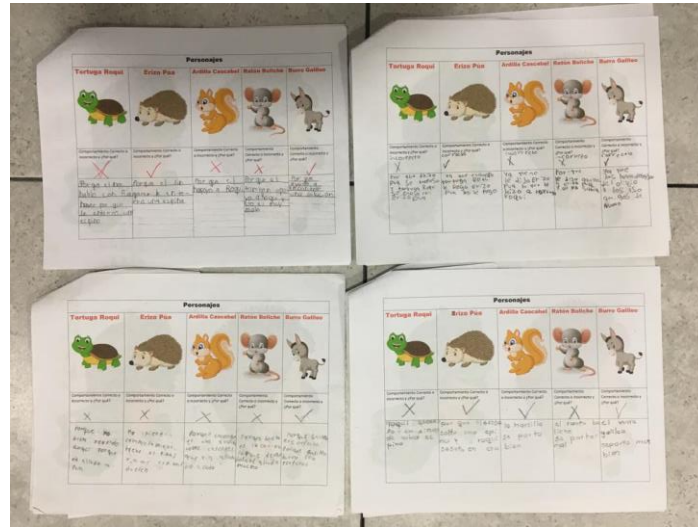
Tabla 6 Respuestas momento de desubicación cartografía social actividad 2

Lo que sabe	Lo que ven	Lo que creen	Lo que sienten
<i>Grupo 1: “Se pegan patadas puños y se pegan, quedan enojados y pensativos por lo que hicieron”.</i>	<i>Grupo 6: “Cuando la profesora se va y los niños se pasan a otros puestos y en educación física, cuando la profesora va a imprimir copias, todos empiezan a charlar (charlar no tienen nada de malo) pero empiezan a correr, golpearse”.</i>	<i>Grupo 6: “Porque de pronto alguien comienza con cositas: una carrera, lo empujan o por los partidos de educación física, cuando alguno gana se echan la culpa o porque en un equipo elijen los mejores jugadores se echan la culpa unos a otros, siempre arman un equipo de buenos jugadores y otro de malos se dan esas situaciones en esos lugares porque estos lugares no son de tanta importancia, porque si fuera en el centro</i>	<i>Grupo 1: “Quedan con rabia y tristeza porque a los que maltrataron se sintieron humillados y los otros con rabia por que los regañaron, los implicados se sienten tristes por que supieron que hicieron algo malo con el compañero y si eran amigos ya no serán más amigos y el otro triste porque pensó que su amigo no era de ese tipo de persona”.</i>

		<i>del salón tendrían toda la atención. las situaciones pasan por que estando alejados sin que los vean es más fácil pero si están delante de todos se comportan diferente”</i>	
<i>Grupo 2: “Se dicen groserías se pegan, discuten se ponen bravos y tristes porque ya no quieren ese juego”.</i>	<i>Grupo 2: “cuando la profesora sale al baño o por algunos papeles cuando salen a descanso cuando salen a educación física cuando hay una profesora diferente va corriendo y se chocan”.</i>	<i>Grupo 1: “Que está muy mal hecho por que maltratan psicológicamente a los demás debemos pensar lo que hacemos y tener una enseñanza de la pelea que tuvieron”.</i>	<i>Grupo 2: “Los que discuten quedan enojados y los demás quedan tristes cuando se pelean luego se vuelven amigos, tristes aburridos sin sentimientos, con la cara sin sonrisa ni nada”.</i>
<i>Grupo 3: “Discusiones peleas malos tratos y como son: un compañero le dice a otro que haga algo que no debe hacer dicen groserías”.</i>	<i>Grupo 3: “En el descanso por que empujan al otro física por que meten el gol y se ponen a llorar y por qué escogen el mejor equipo y el salón porque a veces corremos mucho nos aporreamos y usted nos regaña”.</i>	<i>Grupo 2: “Que no deberían pelear y hacer eso porque eso es malo. es malo porque se pelean por que hacen sentir mal al compañero y lo hacen salir de la escuela, lo castigan y lo regañan, lo hacen poner triste porque de pronto no quiere volver a la escuela”.</i>	<i>Grupo 3: “Quedan bravos cuando los regañan y los otros tristes por que escucharon la pelea y escucharon el regaño de los demás”.</i>

Fuente: Elaboración propia

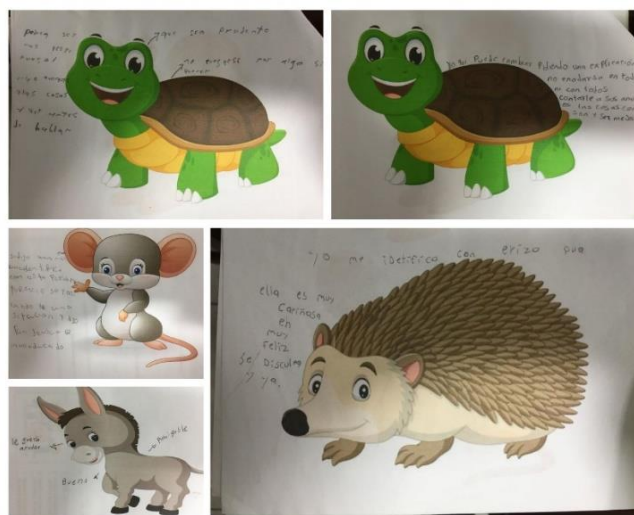
Imagen 4 Personajes que actuaron positiva o negativamente



Fuente: Elaboración propia

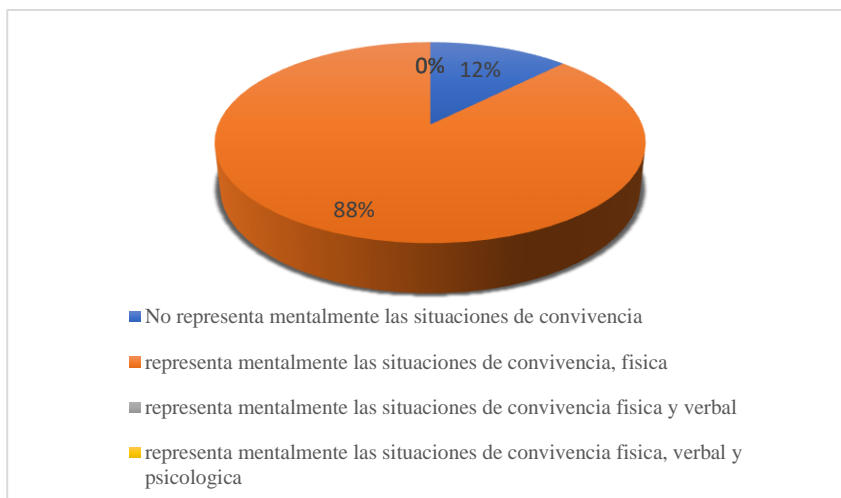
En esta actividad queda evidenciada una amplia capacidad de reconocimiento y reflexión en cuanto a las situaciones de convivencia que se presentan el aula manifiestan la importancia de generar un cambio y una mejor actitud para afrontar las situaciones. Es de resaltar que las representaciones en cuanto a lo que sienten son muy marcadas e identifican con claridad los sentimientos propios y ajenos y la responsabilidad que tienen en esto.

Imagen 5 Personajes que actuaron positiva o negativamente



Fuente: Elaboración propia

Gráfica 5 Lo que saben



Fuente: Elaboración propia

Los estudiantes muestran un alto grado de conciencia y comprensión respecto al reconocimiento de la violencia dentro del aula. Es notable que identifican con claridad la agresión física y verbal como formas sobresalientes de violencia, como se mencionó anteriormente. Estas manifestaciones de violencia son reconocidas como las principales causas de problemas de convivencia en el aula de clase. Es importante recalcar que esta percepción por parte de los alumnos demuestra una comprensión profunda de los desafíos que enfrentan en su día a día en la escuela. Además, muestra la urgencia de abordar de manera efectiva y proactiva estas formas de violencia para promover un ambiente escolar seguro y respetuoso para todos los estudiantes.

Gráfica 6 Lo que ven



Fuente: Elaboración propia

El hecho de que el 50 por ciento de los estudiantes sea capaz de reconocer los tres tipos de violencia dentro del aula de clase indica un nivel de conciencia significativo entre la mitad de la población estudiantil. Esto sugiere una comprensión amplia y profunda de las diversas formas de violencia que pueden manifestarse en el entorno escolar. Además, es alentador observar que, aunque en menor medida, un 13 por ciento de los estudiantes aún tiene la capacidad de identificar la violencia física y verbal, lo que indica una cierta sensibilidad hacia estas formas de agresión. Sin embargo, estos hallazgos también señalan que hay un porcentaje considerable de estudiantes que podrían no estar completamente conscientes de la variedad de violencia que ocurre en el aula, lo que muestra la necesidad de implementar estrategias educativas y de sensibilización para mejorar la comprensión y la capacidad de reconocimiento de la violencia en el entorno escolar.

Gráfica 7 Lo que piensan



Fuente: Elaboración propia

El hecho que el 63% de los estudiantes piensen y reflexionen sobre los tres tipos de violencia (física, verbal y psicológica) indica un nivel significativo de conciencia y consideración por parte de la mayoría de la población estudiantil. Este hallazgo apunta que la mayoría de los estudiantes son capaces de reconocer y reflexionar sobre la diversidad de formas en que la violencia puede manifestarse en el entorno escolar. Es alentador observar este alto porcentaje, ya que demuestra una amplia comprensión de las complejidades de la violencia y sus impactos en la convivencia escolar.

Por otro lado, es preocupante que el 25% de los estudiantes no emitan ninguna opinión o creencia en cuanto a la violencia. Esto podría indicar una falta de conciencia o sensibilidad hacia el tema, lo que sugiere la necesidad de implementar estrategias educativas y de sensibilización para aumentar la comprensión y conciencia sobre la violencia en el entorno escolar.

Además, el 12% de los estudiantes que reflexionan solo sobre la violencia física y verbal podrían tener una comprensión limitada de la extensión de la violencia y sus diversas formas de manifestación. Esto resalta la importancia de abordar de manera integral el tema de la violencia en el entorno escolar, incluyendo la violencia física, verbal y psicológica,

para garantizar una comprensión completa y una respuesta adecuada por parte de los estudiantes.

Gráfica 8 Lo que sienten



Fuente: Elaboración propia

El nivel de conciencia emocional de la población estudiantil se muestra en que el 50% el estudiante reconoce que existen implicaciones sentimentales en los tres aspectos de la violencia. esto indica que estos estudiantes son capaces de comprender cómo la violencia puede afectar tanto a las víctimas como a los agresores, lo que muestra una amplia comprensión de la complejidad de la violencia y sus impactos en el bienestar emocional de los que la viven.

Es preocupante que el 37% de los estudiantes no dan cuenta de sentimientos sobre la violencia. La falta de conciencia sobre el impacto emocional de la violencia en el entorno escolar demostrando así la necesidad de estrategias educativas que aborden la inteligencia emocional y la empatía para aumentar la comprensión de las implicaciones emocionales de la violencia.

Algunos estudiantes el 13% que sólo relacionan la violencia física y verbal pueden tener una comprensión limitada de la violencia psicológica. Evidenciando lo importante que

es abordar todas las formas de violencia y sus impactos emocionales en el entorno escolar para promover una comprensión total y una respuesta adecuada por parte de los estudiantes.

7.2.2 Actividad 2: Taller De Reconocimiento De Situaciones De Convivencia

En esta actividad se presenta un caso el cual se asemeja a situaciones ocurrida anteriormente en el aula, la idea es que los alumnos la lean e identifiquen cuales son las similitudes encontradas, se identifiquen con los personajes y reflexionen sobre: por qué pasan las situaciones de convivencia, como pueden actuar ante estas y que soluciones pueden proponer para finalizar los conflictos.

Inicialmente los alumnos leen el texto “el enfado de Roqui” en el cual se presenta una situación de mal entendido entre algunos personajes se evidencia las reacciones desfavorables de algunos personajes, el maltrato proporcionado y los actores conciliadores en medio de situaciones de convivencia. En la actividad podrán calificar el comportamiento de los personajes e identificarse también pueden proponer cambios en los personajes que según estén actuando mal.

Posterior a esta lectura se les pide a los chicos responder un cuestionario en el cual darán su apreciación y relacionaran las representaciones sociales que tienen sobre esta situación; la categorización de las preguntas se realiza con el fin de identificar lo que saben, lo que ven, lo que piensan y lo que sienten siendo estas las características trabajadas durante la investigación para identificar las representaciones sociales de los niños en cuanto a la convivencia escolar.

Las respuestas más significativas que apuntan o recogen la percepción de la mayoría de estudiantes son las siguientes:

Tabla 7 Respuestas momento de desubicación taller

Lo que sabe	Lo que ven	Lo que creen	Lo que sienten
<p>Est. 12.</p> <p>Roqui: "Negativo no estuvo bien porque ella primero debía averiguar, así como hizo galileo.</p> <p>el comportamiento del burro fue bueno porque averiguo lo que en verdad paso, fue buena gente".</p>	<p>Est. 12 "Un día un niño que se llama Sergio y otro Martin. Estaban corriendo y se chocaron y Martin se puso bravo y luego se disculparon y seguimos jugando".</p>	<p>Est. 12 "La historia del erizo me parece que uno primero debe de averiguar antes de juzgar, y la historia mía me parece que Martin no debió ponerse bravo porque fue un accidente".</p>	<p>Est. 12 "Me identifico con el ratón boliche y el burro galileo, porque a veces soy un poco malo y hay veces bueno.</p> <p>no me identifico con la tortuga Roqui y la ardilla cascabel".</p>
<p>Est. 11. "Roqui negativo porque le pego a púa.</p> <p>Galileo: positivo porque le dijo Roqui que disculpara a púa".</p>	<p>Est. 10 "En educación física cuando Dylan había caído y se puso a llorar y tuvieron discusiones, después se perdonaron y seguimos jugando pero yo vi que fue juan diego ríos el que lo hizo caer".</p>	<p>Est. 10 "Creo que fue un poquito mala porque Dylan estaba llorando".</p>	<p>Est. 10 "Me identifico con el erizo púa: porque es buen amigo, y soy despistado.</p> <p>no me identifico con la tortuga Roqui y la ardilla cascabel. no me identifico con la tortuga Roqui y la ardilla cascabel".</p>
<p>Est. 9. "Roqui: negativo porque se escondía, le miraba feo y un día le pego.</p> <p>• erizo Púa: positivo porque se disculpó con él. Galileo: positivo porque ayudo a encontrar una solución".</p>	<p>Est. 11 "Sergio tropezó con el pie de Dylan él dice que fue sin culpa y Sergio dice que no".</p>	<p>Est. 9 "Está mal porque se pelean y no son amigos y eso está mal".</p>	<p>Est. 7 "Me identifico con púa: no es rencoroso ni peleón, bueno</p> <p>No me identifico con la ardilla: malentendió todo".</p>
<p>Est. 9 "Roqui: negativo se</p>	<p>Est. 6 "Cuando estamos jugando</p>	<p>Est. 5 "Mis compañeros</p>	<p>Est. 2 "Me identifico con el erizo, somos</p>

<p><i>comportó mal ya que no averiguo y culpo a Roqui de lo que sucedió.</i></p> <p>• <i>erizo Púa: positivo actuó correcto porque no sabía lo que sucedió y no lo hizo con intención. Galileo: positivo bien porque averiguo lo que paso y soluciono y aclaró la situación”.</i></p>	<p><i>nuestra compañera nos pegó muy duro y nosotras pensamos que lo había hecho intencionalmente, pero después se aclararon las cosas”.</i></p>	<p><i>también se pelean por bobadas, porque el otro le pega”.</i></p>	<p><i>traviesos y decimos la verdad, cuando estoy haciendo acrobacias, me caigo y puedo aporrear a alguien y colarme.</i></p> <p><i>no me identifico con el ratón, burro, ardilla, tortuga. Para mejorar sus comportamientos pueden decir que es lo que pasa o primero averiguar qué es lo que pasa”.</i></p>
<p><i>Est. 2 “Roqui negativa porque se enojó con el erizo púa</i></p> <p>• <i>erizo Púa: positiva porque él era inocente de lo que le paso a Roqui pero Roqui no entendía que no lo hizo a propósito Galileo: positiva por que hablo con el erizo púa y le respondió y así se solucionó todo”.</i></p>	<p><i>Est. 1”Un día pensamos que mi compañera Irianis nos había pegado con culpa nos enojamos y la profesora lo arreglo”.</i></p>	<p><i>Est. 1. “Muy mal porque no le puedes meter la a nadie la culpa si no sabes”.</i></p>	<p><i>Est. 1 “Me identifico con El burro: buen amigo, bueno, amigable, le gusta ayudar.</i></p> <p><i>No me identifico con La ardilla porque yo no soy como el: no meter la culpa sin saber”.</i></p>

Fuente: Elaboración propia

En las respuestas se puede evidenciar clara y concisamente que los chicos identifican las buenas y las malas actuaciones ya que fue una respuesta generalizada, el señalar el actor generador de conflicto, al mediador y al que se vio inmerso por su despiste. También es significativa la forma en como relacionan sus experiencias de convivencia en el

aula demostrando que si se presentan, si han estado inmersos en ella y se identifican como un actor responsable y en estas situaciones ya sea en cualquiera de sus facetas como agresor, mediador o como agredido, se identifican generalmente con el personaje que da solución que es amistoso y averigua que es lo que pasa y como, para así poder mediar, reconstruir y a través del dialogo comunicar las intenciones y llegar a un buen término en las situaciones de convivencia.

En las siguientes graficas evidenciaremos algunas de las situaciones expuestas.

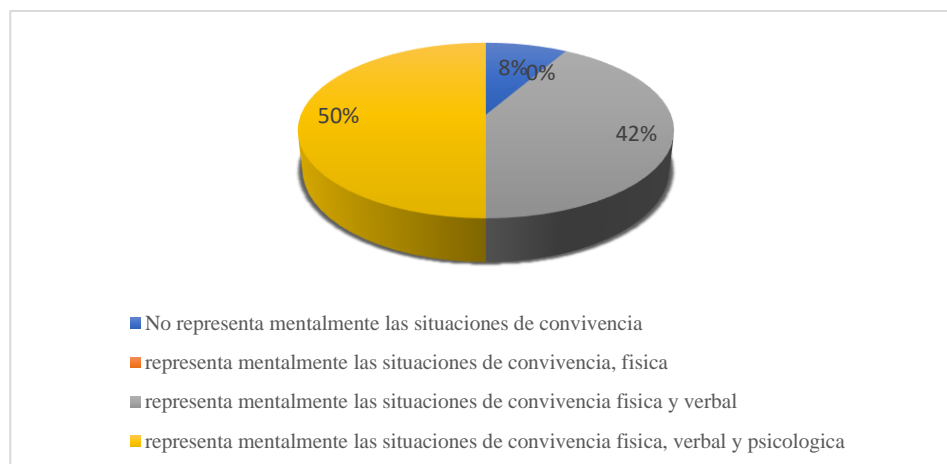
Gráfica 9 Lo que saben



Fuente: Elaboración propia

La gráfica muestra que todos los estudiantes son conscientes de la existencia de situaciones de convivencia física y verbal. Esto sugiere que los estudiantes comprenden la relevancia de estas formas de interacción en su vida diaria en la escuela. Muestra que los estudiantes son conscientes de la importancia de las interacciones físicas y verbales en el entorno escolar. Este nivel de concienciación ayuda al momento de intervenir y mostrar la importancia del trabajo en cuanto a la convivencia escolar y el mejoramiento de situaciones en el aula.

Gráfica 10 Lo que ven

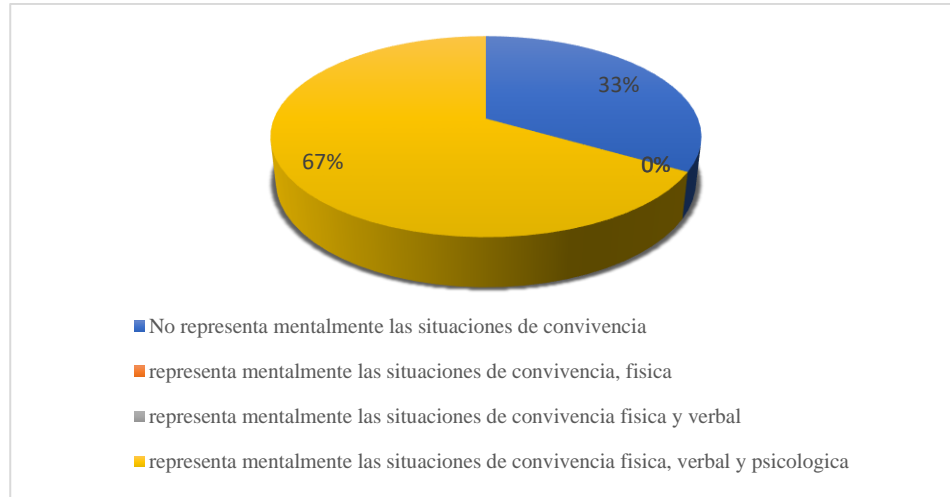


Fuente: Elaboración propia

Teniendo en cuenta que el 50% de los estudiantes reconocen los tres tipos de violencia se puede inferir que estas situaciones se presentan en sus ambientes en una manera significativa y que ellos perciben los trastornos que generan esto los hace más receptivos para el trabajo en estos tipos de violencia y propositivos al momento de solucionar conflictos.

En un porcentaje no igual pero sí muy significativo 42% de los alumnos tienen reconocimiento de las dos formas de violencia más tangible como la física y la verbal generando un reto ya que es necesario que los alumnos interioricen que estos tratos repercuten en la mente, el comportamiento y el relacionamiento dentro del aula y Finalmente, es preocupante que un 8% de los alumnos no representen mentalmente las situaciones de convivencia en el aula. Esto sugiere una falta de conciencia o sensibilidad hacia este aspecto de su entorno escolar.

Gráfica 11 Lo que piensan



Fuente: Elaboración propia

En cuanto a lo que piensan los alumnos tienen las siguientes representaciones el 67% representan las situaciones de convivencia de tipo física, verbal y psicológica. Y el 33% no representan mentalmente ningún tipo de violencia.

Gráfica 12 Lo que sienten



Fuente: Elaboración propia

En esta grafica podemos observar que el 100% de los alumnos llegan a comprender que sus sentimientos se ven afectados por las agrsiones de cualquier tipo, reconocen que los maltratos repercuten en las emociones propias y ajenas de igual manera los alumnos reconocen el trabajo que se puede realizar de prevención, reconocimiento, manejo y reparación cuando se presentan situaciones de agresión en el aula.

Objetivo específico 3: Develar las nuevas representaciones sociales de los estudiantes del grado tercero sobre la convivencia escolar a partir de la intervención en el aula.



7.3 MOMENTO DE REENFOQUE



En este punto se pretende observar cuales fueron los cambios, la interiorización y la reflexión acerca de las representaciones sociales en cuanto a la convivencia que tienen los niños en el aula.


Para finalizar se realizó una actividad dividida en dos partes la primera en la presentación de dos videos: 1 “¿Qué entendemos por Convivencia?” 2. “Aprendamos a convivir” en estos se explica las características de la buena convivencia, cuáles son las situaciones que generan inconvenientes de convivencia y orientan sobre los recursos que pueden utilizar para mitigar o trabajar cuando se presentan las situaciones. posterior a estos se realiza un cuestionario que responde a las categorías trabajadas: lo que sabe, lo que ve, lo que piensa de las representaciones sociales, las preguntas se orientaron para identificar cual es el nivel de importancia y reflexión que tiene en cuanto a las situaciones de convivencia y a reconocer si lograron interiorizar el concepto básico de convivencia.

Encontrando que en su mayoría los niños logran identificar cuáles y como son los escenarios que generan situaciones de convivencia en el aula, cuáles son las implicaciones físicas y psicológicas en sus compañeros y como pueden dar solución a esto. Dando justificación a esto con las siguientes expresiones y relaciones de los alumnos.

Tabla 8 Respuestas momento de reenfoque

Lo que sabe	Lo que ven	Lo que creen	Lo que sienten
<p><i>Est. 2</i> <i>“Respetar las opiniones y pensamientos de la otra persona”.</i></p>	<p><i>Est. 2</i> “Porque no habrán peleas ni tampoco discusiones”.</p>	<p><i>Est. 2</i> “No pelear, no discutir, estar de acuerdo para jugar”.</p>	<p><i>Est. 1</i></p> 
<p><i>Est. 5</i> “La convivencia es cuando respeto los gustos, opiniones, y forma de ser y actuar”.</p>	<p><i>Est. 6</i> “Porque si no aprendemos a convivir en el salón pueden haber conflictos, peleas, discusiones”.</p>	<p><i>Est. 4</i> “No pelear, no decir groserías, no gritar, no maltratar a las demás personas”.</p>	<p><i>Est. 2</i></p> 

<p>Est. 7 “Respetar las opiniones pensamientos y diferencias”.</p>	<p>Est. 7 “No insultar, no pelear, ni tampoco discutir”.</p>	<p>Est. 7 “Ayudar a los demás, respetar los sentimientos de los demás, ni discutir, no humillarlos, no pegarles”.</p>	<p>Est.7</p> 
<p>Est. 11 “Para mí es no pelear con los demás”.</p>	<p>Est. 8 “Para no pelear ni formar discusiones”.</p>	<p>Est. 6 “Aceptar al otro como es, ayudar al otro cuando lo necesita, aceptar las cosas que le gustan del otro y aceptar las cualidades del otro”.</p>	<p>Est. 11</p> 
<p>Est. 12 “Para mí la convivencia es respetar los derechos del otro su cuerpo y sus sentimientos junto a sus ideas”.</p>	<p>Est. 12 “Por qué pensar lo mismo es como maluco, porque la sociedad no avanza, sino que se frena si las ideas son iguales. Y si un</p>	<p>Est. 12 “No faltarse al respeto y respetar lo que el otro piensa y opina; respetar el cuerpo del otro y estatura; no</p>	<p>Est. 12</p>

	<i>niño piensa algo, el otro también entonces avanzamos”.</i>	<i>pelear con los niños y respetar sus derechos; no hablar mal del otro ni insultarse; siempre tratar bien a sus amigos y familiares”.</i>	
--	---	--	--

Fuente: Elaboración propia

Las siguientes graficas corresponden a los resultados sobre el instrumento final:

Gráfica 13 Lo que saben

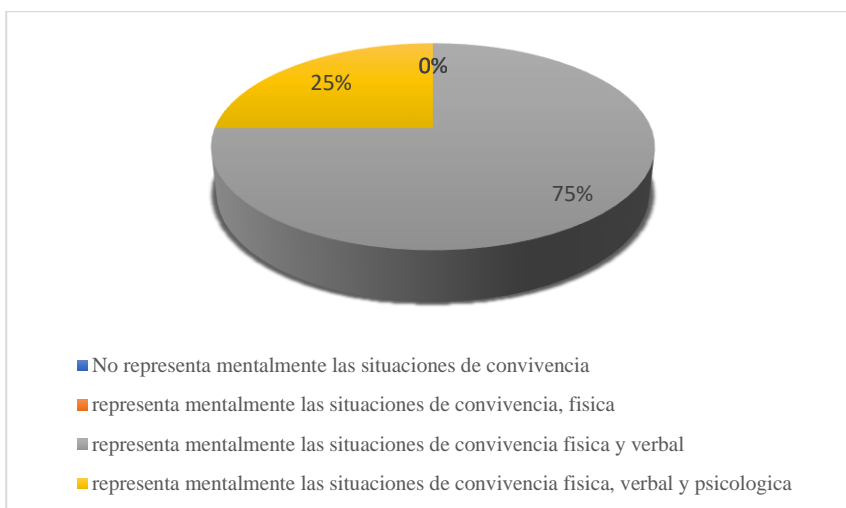


Fuente: Elaboración propia

Los datos muestran que el 33% de los estudiantes tienen en sus representaciones sociales las agresiones físicas, mientras que un 17% identifican tanto agresiones físicas como verbales. Además, un 50% tienen la concepción de todos los tipos de violencia: física, verbal y psicológica. Estos datos reflejan una tendencia similar a la de la muestra en el instrumento inicial, con una mayor proporción de estudiantes reconociendo múltiples formas de violencia.

Tanto en el instrumento inicial como en el final hay una preocupación significativa entre los estudiantes acerca de la violencia se evidencia que muchos de ellos son capaces de identificar y comprender múltiples formas de agresión; se puede concluir con estos datos una sólida comprensión de la violencia entre los estudiantes, así como una disposición para abordar y buscar soluciones para mejorar la convivencia escolar.

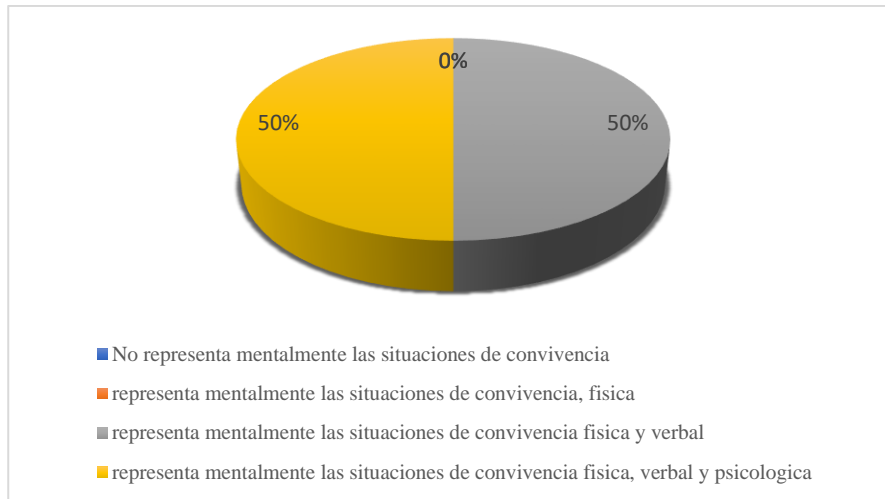
Gráfica 14 Lo que ven



Fuente: Elaboración propia

En este gráfico se evidencia claramente que los alumnos identifican o visualizan en un 75% situaciones de convivencia en dos aspectos principales: físico y verbal. Este porcentaje es significativo y relevante, considerando que en el instrumento inicial más del 30% de los estudiantes no reconocían ningún tipo de violencia o solo reconocían la violencia física. Por otro lado, es importante destacar que se observa un aumento del 17% al 25% en el reconocimiento de los tres tipos de violencia. Este avance es notable, ya que demuestra que los estudiantes comprenden que la violencia verbal y física, en la mayoría de las ocasiones, repercute en el ámbito psicológico.

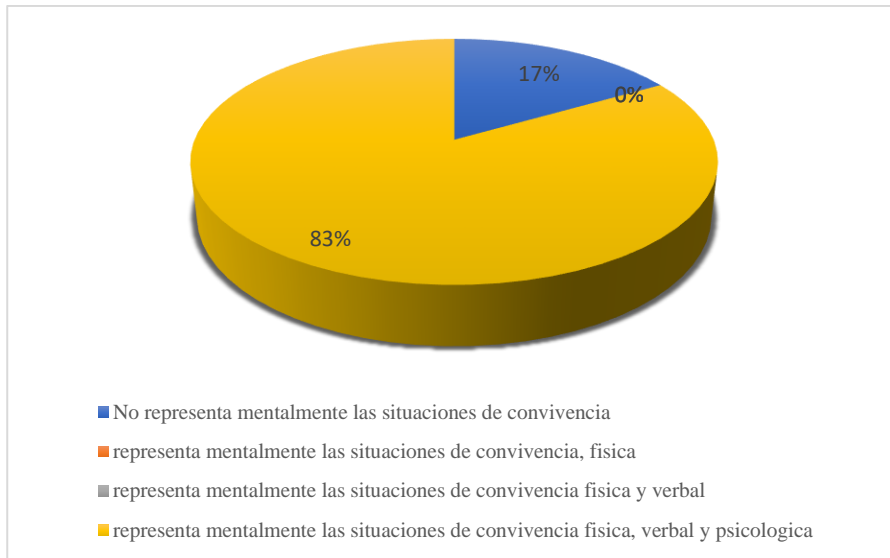
Gráfica 15 Lo que piensan



Fuente: Elaboración propia

En esta gráfica se observa claramente un cambio significativo en el pensar sobre las percepciones y representaciones de los niños respecto a la convivencia en el aula. Se pasa de un 24% de niños que no reconocen ningún tipo de violencia, o solo la violencia física, a un 50% que identifican la violencia física y verbal como prácticas presentes en el aula. Además, se evidencia un aumento del 8% al 50% de niños que reflexionan sobre las tres formas de violencia presentes en el aula: física, verbal y psicológica. Este cambio demuestra que el trabajo reflexivo, el conocimiento del entorno escolar y el análisis de los factores desencadenantes de situaciones violentas permiten una transformación en el pensamiento de los niños. Se espera que este cambio se refleje de manera positiva y significativa en su comportamiento y actuación dentro del entorno escolar.

Gráfica 16 Lo que sienten

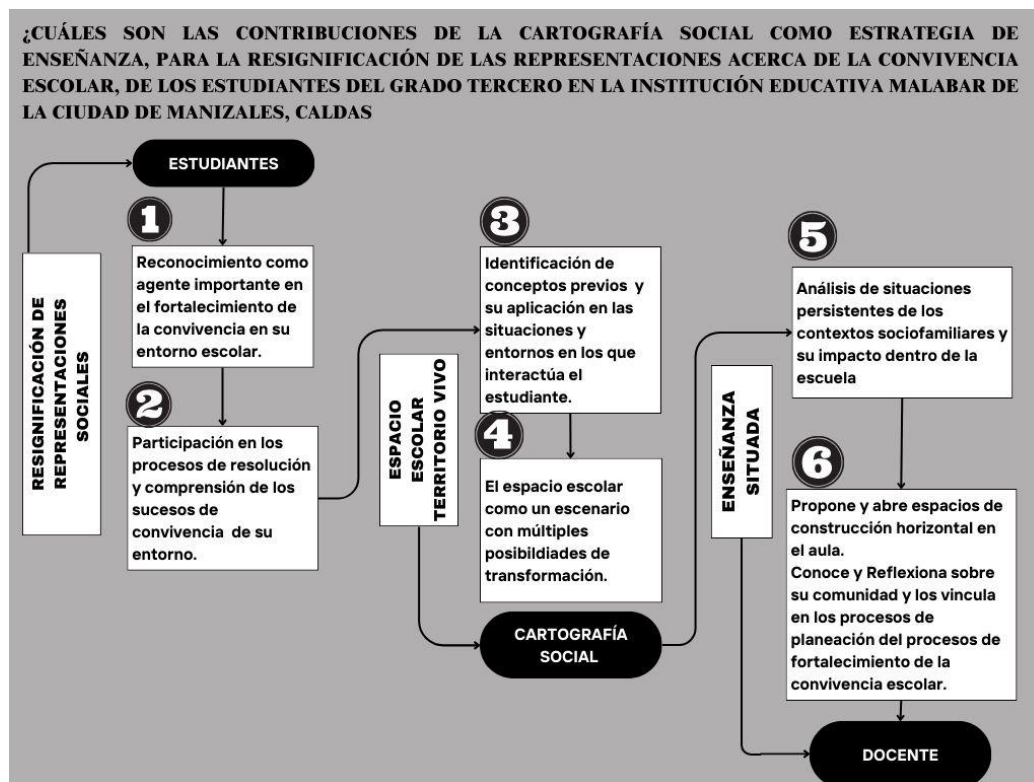


Fuente: Elaboración propia

En la gráfica se aprecia un cambio significativo en el sentir con respecto a las representaciones sociales sobre la convivencia en el aula. Si bien en el instrumento inicial y final persiste un porcentaje que no reconoce la presencia de violencia dentro del aula, este aumenta ligeramente del 8% al 17%. Sin embargo, el resto de los estudiantes experimentan un cambio notable: pasan del 50% al 83% aquellos que reconocen la relevancia de los tres tipos de violencia (física, verbal y psicológica) en el ámbito emocional. Este dato sugiere que un gran número de alumnos son sensibles a las situaciones de convivencia tanto a nivel personal como grupal, lo cual refleja una mayor conciencia y empatía hacia el impacto emocional de la violencia en el entorno escolar.

7.4 DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Gráfica 17 Discusión de resultados



Fuente: Elaboración propia

La descripción de los resultados expuesta anteriormente da cuenta del proceso didáctico y metodológico que se realizó y las contribuciones que se lograron identificar a través de las intervenciones y percepciones plasmadas por los estudiantes participantes. La tabla logra condensar en tres enfoques los resultados del proceso investigativo; el primero de ellos desde el re significaciones y el autoconocimiento de los estudiantes, el segundo el tránsito de la cartografía social como movilizador del espacio escolar y finalmente un aporte al proceso de enseñanza situada desde la perspectiva del docente.

Esta discusión permite dar respuesta pertinente a la propuesta planteada a través del siguiente interrogante: ¿Cuáles son las contribuciones de la cartografía social como estrategia de enseñanza para la resignificación de las representaciones sociales sobre

convivencia escolar en los estudiantes del grado tercero en la Institución Educativa Malabar de la ciudad de Manizales, Caldas?

Finalmente, como aporte de la investigación, se presentan elementos importantes con relación a la convivencia escolar desde la visión de los estudiantes, sus representaciones y las posibilidades prácticas que se abren para la resolución de diversos tipos de conflictos que afectan la convivencia escolar. El reconocimiento que se deriva de las practicas colectivas de la cartografía en el aula y de lo que logran plasmar, puede configurar una representación sobre la identidad social de los miembros de la escuela, de la misma forma que ocurre en otros escenarios de interacción y colectividad, abriendo caminos para propuestas concretas acerca de la enseñanza.

7.4.1 La Resignificación De Las Representaciones Sociales Y El Autoconocimiento En La Escuela

Las representaciones sociales como construcciones humanas permiten el desarrollo de criterios de interpretación y autoconocimiento dentro del contexto social, determinando o legitimando conductas con las que se hace presencia en la esfera social. Resignificar las representaciones sociales acerca de la convivencia escolar, implica modificar y transformar las ideas, creencias y actitudes que existen alrededor de este tema y en el desarrollo de este trabajo se plantearon diversos puntos de vista de los estudiantes, varios de ellos enfocados a su autoconocimiento dentro de su forma de habitar la escuela: “Una parte esencial del desarrollo del autoconocimiento es que los jóvenes aprendan a identificar las emociones, nombrarlas, entenderlas y expresarlas adecuadamente” (Chernicoff & Rodríguez, 2018, pág. 34)

Las representaciones sociales y su proceso de resignificación, como una propuesta de enunciarse en el mundo, son un proceso que requiere tiempo, esfuerzo y compromiso por parte de todos los actores involucrados. Sin embargo, es fundamental para construir entornos escolares saludables, inclusivos y respetuosos donde todos los estudiantes puedan desarrollarse plenamente. Por lo tanto, se resalta dentro del trabajo investigativo realizado,

múltiples posibilidades de reflexión e interacción desde los estudiantes, con sus visiones y sus formas de concebir la escuela, donde expresaron y plantearon experiencias y con ellas las formas en las que hacían presencia ante la comunidad y se autoreconocían en ella. Para Moscovici (1976) al hablar de las representaciones sociales, se debe considerar un objeto social, que es configurado desde las relaciones entre sujetos o grupos. La finalidad de las representaciones sociales desde el punto de vista de la tesis desarrollada por Moscovici es la orientación del sujeto desde el medio social y material, es allí donde se pueden plantear ejercicios de autoconocimiento, mientras se insertan en las dinámicas sociales que les rodean.

Desde Jodelet (1986), se propone un conocimiento mucho más específico en relación con las representaciones sociales en la dimensión educativa y se abordan conceptos como el sentido común en los procesos caracterizados socialmente, aquellos que pueden configurar un pensamiento social más elaborado en la acción pedagógica. El autoconocimiento en la escuela, pasa por la forma en la que se concibe el mundo y como se da el desarrollo de autoconfianza y autoimagen, convirtiéndose en procesos generativos de vínculos sociales, pero también se produce una asunción de responsabilidad, donde su independencia y el impacto de sus acciones sobre los demás, les permiten entendimiento de la importancia de nociones de autocontrol de impulsos y emociones en diversas situaciones sociales.

Reconocerse como parte de la familia, del grupo social de la escuela, como parte de un entorno donde es nombrado, reconocido y reconfigurado, permite que, según Villarroel (2007, “En cualquier acto de representación se da una actividad constructiva y reconstructiva por parte del sujeto” (p.441).

El pensamiento práctico y el social, se plantearon dentro del trabajo desarrollado, como un mecanismo para crear referencias dentro del espacio escolar, allí las representaciones eran puestas en el mundo material, estas abstracciones que los estudiantes lograron expresar desde sus esferas más íntimas, transitando hacia lo colectivo, sobre esto

Cruz (2006), manifiesta que: “Pero, en este proceso, los sujetos no son consumidores pasivos de representaciones, sino que las fabrican, las transforman, las reconstruyen y las transmiten a los demás en un proceso dialéctico entre realidad objetiva y subjetiva”. (p.37)

En la muestra de alumnos podemos reconocer las condiciones en las que se encontraban los niños y niñas en la unidad de trabajo proporcionaban un entorno propicio para la resignificación de sus experiencias y conocimientos. Esto se relaciona directamente con la convivencia escolar y las representaciones sociales, ya que implica una reflexión profunda sobre las conductas y aprendizajes que contribuyen positivamente a mejorar la convivencia en la escuela.

La diferenciación positiva de las conductas y aprendizajes significa reconocer y valorar las contribuciones individuales de cada estudiante hacia un ambiente escolar más armonioso y colaborativo. Este enfoque promueve la inclusión y el respeto mutuo, fomentando así una cultura de convivencia basada en la valoración de la diversidad y la aceptación de las diferencias. Se destaca la importancia del autoconocimiento de los estudiantes como parte fundamental de su preparación para enfrentar y participar en el mundo. Esto implica que los niños y niñas comprendan sus propias fortalezas y debilidades, así como sus valores y creencias, lo que les permitirá interactuar de manera más efectiva en su entorno escolar y más allá.

7.4.2 Espacio Escolar Como Territorio Vivo

A partir del trabajo realizado, surgieron reflexiones importantes sobre diversos conceptos. Para la finalidad del análisis de este trabajo se desarrollarán alrededor de dos nodos que fueron comunes en la aplicación de los instrumentos y los resultados de la triangulación de información y posterior análisis, que dejan sobre la mesa la importancia de reconocer el espacio escolar como un territorio vivo, diverso y con múltiples posibilidades de transformación. El primer nodo es la sensibilización frente a los prejuicios que existen sobre la convivencia escolar y el segundo los participantes que deben vincularse en las dinámicas propias de la escuela.

Dentro del trabajo de investigación se trabajaron las representaciones sociales desde las dimensiones ver, saber, pensar y sentir; lo que permitió comparar con los 12 estudiantes, variables conceptuales significativas, sin que esto generara necesariamente una relación proporcional con la identificación y cuestionamiento de acciones que pueden afectar la integridad de sus pares.

Como alternativa creativa y colectiva en este trabajo, se puso en el centro metodológico la cartografía social con ella se propuso desde el aula dar fundamento práctico y teórico, a reconocer y valorar la diversidad de opiniones, culturas, habilidades y necesidades presentes en el espacio escolar, para finalmente poder hablar de inclusión, como una acción colectiva no directiva. Para identificar realmente el impacto de las medidas que fomentan la convivencia escolar, evaluando regularmente los avances y resultados de las acciones y medidas implementadas para promover una convivencia escolar, esta evaluación contó con la presencia de los estudiantes, para identificar las fortalezas y debilidades, y ajustar las estrategias en caso de ser necesario.

Analizar y reflexionar sobre un territorio habitado como lo es el espacio escolar, fundamenta en el concepto de conciencia y de pertenencia a través de la representación que se da a través del grupo, con sus diversidades y particularidades, durante toda la vida escolar, incluyendo las dinámicas afectivas y cognitivas que la acompañan. Tanto desde la revisión teórica, como desde la observación de esta práctica investigativa, el impacto de los procesos familiares con el que los estudiantes llegan a las aulas de clase, es influyente, pues aquí se observa que a pesar que desde la escuela se activan procesos de acompañamiento de orientación escolar, la relación que existe entre los antecedentes de violencia o desintegración familiar y la reactividad y agresividad de los estudiantes a esta edad, es proporcional y demuestra la importancia del reconocimiento dentro del núcleo familiar de los niños y niñas y de sus necesidades, ya que estas acciones son requeridas desde su desarrollo volitivo y su interacción con pares, a la aceptación de la diferencia y a la construcción de sus propios canales para resolver conflictos, como lo manifiesta en la propuesta desarrollada en Bogotá: (Guevara, 2015)

Según las últimas estadísticas sobre violencia escolar arrojadas por la Alcaldía Mayor de Bogotá, los conflictos entre los jóvenes bogotanos han venido en aumento debido a que la mayoría de la población escolar hace parte de familias inestables, eje fundamental y generador de los múltiples problemas que hoy asechan a los jóvenes capitalinos. (p.17)

La tarea abordada desde las representaciones sociales buscó precisamente elementos que construyen el pensamientos y expresiones que cohabitan los espacios escolares y sus comunidades, allí el rol del docente aparece como un elemento de comprensión de las representaciones sociales, su mirada es fundamental, para renovar los parámetros de la convivencia escolar. Las representaciones sociales que se dan dentro de los esquemas y de las estructuras que llegan a las escuelas, permiten dimensionar todas las relaciones que se encuentran enlazadas con la comunidad educativa, así como cada acción dentro del proceso, tiene relación directa con los principios con los cuales los estudiantes toman las decisiones y actúan, sea el acto educativo o no la finalidad de su actuación, como es analizado por Cruz (2007) “Las representaciones sociales posibilitan la simplificación y aprehensión de los conocimientos sobre un objeto social, marcando las pautas comportamentales en las situaciones de interacción intra e intergrupala con relación a dicho objeto.”(p.20)

Como elemento importante dentro de este proceso de la práctica investigativa, la identificación de las representaciones sociales estuvo acompañada del reconocimiento de los conceptos que transitan en el ámbito de la resolución de conflictos escolares y que hacen parte del aprendizaje de las acciones emprendidas como parte de la aplicación de diversos recursos de convivencia escolar. Por lo anterior las nociones que se constituyen dentro de la escuela no son estáticas, pero tampoco tienen poder en sí mismas; si no se articulan y reflexionan con las acciones de la mayoría de los miembros de la comunidad educativa, no logra hacer parte de la construcción práctica de la convivencia escolar.

Las dinámicas educativas son ampliamente abordadas como asuntos multicausales, por lo tanto, con múltiples responsabilidades Estatales y sociales y es por esta apreciación que se hace necesario vincular diversos actores en la reflexión acerca de la convivencia escolar. La cartografía social como estrategia, proporciona una posibilidad de conexión entre los estudiantes y su entorno, donde reconocen y se reconocen dentro del espacio escolar, la realidad social y cultural de su comunidad y con una intención clara, pueden proponer soluciones a problemáticas identificadas.

7.4.3 Enseñanza Situada

La convivencia escolar, es un concepto con el que los estudiantes se sienten familiarizados desde sus primeras etapas escolares, precisamente por la divulgación y afán de encontrar alternativas para atender las necesidades que se presenta. Sin embargo, en el desarrollo del trabajo se evidenció que poseen dificultades para expresar a través de sus representaciones esos conceptos aprendidos en el aula, llegando incluso a expresar discursos que legitiman el acoso o la discriminación. En el desarrollo de la dimensión Lo que piensan, expuesto en el gráfico # 4 algunos estudiantes utilizan expresiones que validan las agresiones o situaciones de conflicto a partir de las características físicas de los agredidos y así mismo reconocen la posibilidad de no involucrarse ayudando o denunciando, como una posibilidad de evitar el conflicto.

Estas acciones pueden estar directamente relacionadas con los contextos íntimos y familiares de los estudiantes, como se abordó en el numeral anterior. Por lo tanto, aunque los estudiantes poseen conceptos importantes sobre la convivencia escolar y algunas responsabilidades en ellas, no conciben que algunos conflictos los interpelen a ellos, por no estar involucrados o por encontrar alguna razón válida. A su edad los estudiantes no consideran urgente reestructurar sus representaciones sociales en torno a la convivencia escolar, es allí donde está la tarea, la vinculación de los estudiantes a la resolución de las situaciones que los rodean, juega un papel fundamental en el planteamiento de estrategias eficaces.

Trabajar sobre la convivencia escolar, como un asunto colectivo, permite ampliar el panorama y considerar que se ha hecho hasta ahora alrededor del tema. Para el caso colombiano y teniendo en cuenta el marco histórico de una nación que recibe la última década del siglo XX, con cambios significativos en cuestión de derechos fundamentales y sociales, reconocimiento de derechos universales y con ellos el nacimiento de una nueva Constitución política y posterior Ley general de educación, estos documentos guías determinaron la proyección de los fines del sistema educativo y en ellos, se planteó el tema de la convivencia como un asunto de importancia social y colectiva y como quedó plasmado en el artículo 21 de la Ley General de Educación, así: a) La formación de los valores fundamentales para la convivencia en una sociedad democrática, participativa y pluralista; k) El desarrollo de valores civiles, éticos y morales, de organización social y de convivencia humana. (MEN, 1994)

Por tal motivo, pensar en resignificar las representaciones sociales en el espacio escolar, va más allá de un fin particular, el desarrollo de este trabajo y su aporte al ejercicio de la enseñanza, apuesta por la cuestión de la convivencia escolar como una contribución a la convivencia de una nación, como se planteó en el marco de referencia de este trabajo, y en la misma línea de Villarroel (2007), estas representaciones sociales en la escuela, se construyen como una reflexión colectiva y de allí emergen otras representaciones comunes, puntos de referencia y acción para interactuar con el mundo un contexto local y familiar a una proyección de sujetos comprometidos con la convivencia desde la escuela, para la sociedad. La invitación que aquí convoca recae necesariamente en el sentido mismo de ser ciudadano global.

Cuando se habla de resignificar para la convivencia escolar, surgen en el centro de la reflexión, los procesos de comunicación y de reconocimiento desde y para las diferencias, desde y para los sentidos, desde el habitar la escuela con las ideas de los niños o niñas. Por eso a través de este trabajo, el aporte es hacia una resignificación a esos principios que constituyen las representaciones sociales del ser y del estar en el aula, teniendo como enfoque la convivencia escolar.

Partir desde la importancia de la convivencia escolar, se refiere a centrar la atención en las relaciones que se generan entre los miembros de una comunidad educativa, incluyendo estudiantes, docentes, padres y personal administrativo. El impacto la convivencia escolar permitirá a los miembros de la comunidad escolar, en este caso los alumnos, mantengan relaciones armoniosas y respetuosas entre sí. Esto implica promover un ambiente donde se fomente la colaboración, la empatía, la comunicación efectiva y la resolución pacífica de conflictos; una buena convivencia escolar es fundamental para mejorar la calidad de la educación. Cuando los estudiantes se sienten seguros y apoyados en su entorno escolar, están más dispuestos a participar activamente en el proceso de aprendizaje y a alcanzar su máximo potencial académico.

Además, una buena convivencia escolar tiene un impacto positivo en la sociedad en general. Al promover una cultura de convivencia pacífica y respetuosa en la escuela, se contribuye a reducir la confrontación violenta y a crear un entorno social más seguro y armónico. Los espacios escolares donde se prioriza la resolución pacífica de conflictos se convierten en semilleros para la construcción de una ciudadanía responsable, donde los niños, niñas y jóvenes aprenden a ser ciudadanos comprometidos, respetuosos de los derechos de los demás y capaces de contribuir de manera positiva a la sociedad colombiana.

Desde el punto de vista de este trabajo se pretende contribuir a mejorar la calidad de la educación, reducir la confrontación violenta y promover una cultura de convivencia pacífica y respetuosa. Una buena convivencia escolar, permite transitar espacios escolares donde la resolución pacífica de conflictos sea una posibilidad, lo que a su vez ayuda a reducir la violencia en la sociedad en general. Los niños, niñas y jóvenes que han aprendido a resolver conflictos sin recurrir a la violencia y la agresión pueden construir y aportar a una ciudadanía responsable y respetuosa de los derechos de los demás.

Apostarle a la convivencia escolar, es apostar por mejorar la calidad de la educación en el país. Cuando la escuela se construye como un espacio seguro, los estudiantes se

sienten seguros y respetados, aumentando las probabilidades que sus procesos de aprendizaje se vean influenciados positivamente. Fomentar y promover una buena convivencia en las escuelas colombianas, siempre se ha considerado el camino para influir en la sociedad que se pretende alcanzar, como proyecto de nación. Históricamente la apuesta de la educación se ha enfocado en la prevención de la violencia y sus diversas formas de manifestación.

La cartografía social como estrategia de enseñanza, ofrece canales de comunicación con la comunidad educativa, promoviendo no solo el reconocimiento del espacio escolar como territorio colectivo, sino que fomenta la participación y el diálogo, abriendo las puertas para mejorar el compromiso con la escuela y los procesos que allí se llevan, además de reconocer las responsabilidades compartidas entre el Estado, la escuela y la familia.

8 CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados obtenidos a través del proceso investigativo en torno a las contribuciones de la cartografía social como estrategia de enseñanza, para la resignificación de las representaciones acerca de la convivencia escolar, de los estudiantes del grado tercero en la Institución Educativa Malabar de la ciudad de Manizales, se abordaron líneas teóricas sobre las representaciones sociales y la importancia de reconocerlas durante diversos procesos educativos, ya que si bien en este caso se entrelazaba con la convivencia escolar, demostró que reconocerlas y tenerlas como centro de reflexión, permite avanzar en propuestas que atiendan las visiones y representaciones de los estudiantes, sobre los procesos formativos de los que ellos son protagonistas.

En el desarrollo del proyecto y desde el papel de maestros dentro del aula, la vinculación como observadores de los procesos y construcción de los estudiantes, proporcionó una mirada, que si bien en un principio parecía estática y ajena a las dinámicas que se desarrollaban, posibilitó otros puntos de interacción, invitaciones desde las narraciones que hacían los estudiantes sobre el papel que desde sus experiencias consideran que el maestro permite en el aula; regulador de la convivencia, vigilante, orientador y demás facetas que a través de los ejercicios prácticos, los estudiantes describieron sobre el papel de la maestra en el aula.

Considerando los planteamientos y debates generados, el proceso de investigación confirmó las estrechas relaciones entre las condiciones familiares de los estudiantes y sus formas de interactuar con diversos miembros de la comunidad educativa, ya sean pares u otros. Estas interacciones abarcan desde relaciones marcadas por la obediencia o el temor a ser corregidos, hasta dinámicas de poder entre compañeros y la ocupación de espacios considerados cruciales en sus interacciones sociales en la escuela, como la cancha, el estante de libros o la fila para entregar trabajos a la maestra. Estos hallazgos subrayan la importancia de comprender el contexto familiar de los estudiantes para entender mejor sus comportamientos y relaciones dentro del entorno escolar.

En este sentido la correlación entre las experiencias de una escuela y otra, recobra especial atención al analizar, que si bien los lineamientos para la convivencia son propuestos desde el Ministerio de educación nacional, y aterrizados por las entidades territoriales, para atender las situaciones que se consideran más complejas a nivel local; la participación y construcción de mecanismos internos, análisis donde se vincula a la comunidad educativa, donde los estudiantes analizan sus acciones y sus representaciones acerca de cómo conviven en sus espacios escolares es fundamental, no solo para disminuir sino para formar de manera eficaz y consciente en convivencia escolar con las responsabilidades que a cada uno le corresponden.

La caracterización de las nuevas representaciones y la posibilidad de relacionar estos elementos, con las necesidades del espacio escolar de los estudiantes de grado tercero, conllevó una y otra vez a revisar lo que se ha propuesto y los avances que se han tenido, en un país donde la convivencia sigue siendo un reto en todas las esferas sociales. Si bien se vislumbra un camino muy largo por recorrer, no solo para el contexto particular de este trabajo, sino de todo el contexto latinoamericano, reconocer el potencial de los estudiantes, sus experiencias y presencias, sus reflexiones y sus puntos de vista, les dan un sentido trascendental a las acciones realizadas en este proceso de investigación.

Para finalizar es importante sumamente relevante, la utilización de la cartografía social como elemento dinamizador y reflexivo, como estrategia para acercar a los estudiantes y contribuir a una apropiación simbólica y real de los espacios que les pertenecen y de las posibilidades que tienen sobre la transformación de este.

9 RECOMENDACIONES

Con relación a las contribuciones de la cartografía social como estrategia de enseñanza y como se ha expuesto en el planteamiento y desarrollo del trabajo investigativo, se hace evidente la riqueza de la metodología en el espacio escolar. La posibilidad de intervención colectiva de los espacios por parte de los estudiantes, quienes de manera reflexiva analizan las acciones de sus pares y las propias y en el desarrollo de las unidades propuestas, plantean rutas de solución a los factores que dificultan la convivencia escolar u otros asuntos de interés para la formación en la escuela.

La recomendación es generar una participación activa de las familias en las actividades relacionadas con la cartografía social por varias razones. En primer lugar, al involucrar a los padres y cuidadores en estas iniciativas, se crea un puente de comunicación entre la escuela y el hogar, lo que fortalece la colaboración y la cohesión entre ambos entornos de aprendizaje. Esto puede conducir a una comprensión más profunda de los desafíos y las necesidades de los estudiantes desde diferentes perspectivas, lo que a su vez permite un enfoque más integral para abordarlos.

Además, la participación de la familia en la cartografía social puede ayudar a identificar y comprender mejor los contextos sociales, culturales y emocionales en los que se desenvuelven los estudiantes fuera del entorno escolar. Esta comprensión más amplia puede proporcionar información valiosa sobre los factores que influyen en el comportamiento y el rendimiento académico de los estudiantes, permitiendo a los educadores adaptar mejor sus enfoques pedagógicos y de apoyo.

Por otro lado, la participación de la familia en la cartografía social puede fomentar un sentido de pertenencia y empoderamiento tanto en los estudiantes como en sus padres. Al ser parte activa del proceso de mapeo y análisis de su entorno escolar, las familias pueden sentirse más conectadas con la comunidad escolar y más motivadas para colaborar en la implementación de soluciones para mejorar el clima escolar y promover un ambiente de aprendizaje positivo y enriquecedor para todos.

En otro aspecto el desarrollo del proyecto de investigación permitió observar en su recorrido la influencia positiva de los procesos de acompañamiento psicopedagógico en los niños y niñas, en las concepciones que poseen acerca de lo que sucede dentro del espacio escolar y de la importancia de su intervención en él, como un ser activo y con poder de transformación. El conocimiento de lo que allí ocurre, por parte de los estudiantes que cuentan con un adecuado acompañamiento psicopedagógico, van más allá de analizar las situaciones concretas y les permite considerar alternativas de solución no solo a situaciones hipotéticas, si no a lo que se logra identificar dentro de su espacio escolar.

Se sugiere implementar programas de acompañamiento psicopedagógico en las instituciones educativas, con el fin de aprovechar la influencia positiva que estos procesos tienen en los niños y niñas. Estos programas pueden centrarse en fortalecer las concepciones de los estudiantes sobre la convivencia en el espacio escolar y en resaltar la importancia de su participación activa como agentes de cambio. Al proporcionar este tipo de apoyo psicopedagógico, se empodera a los estudiantes para que se perciban a sí mismos como seres activos y con capacidad de transformar su entorno escolar, promoviendo así una cultura de convivencia más saludable.

Las condiciones socio familiares de los estudiantes demostraron ser fundamentales como punto de referencia en el momento de analizar las situaciones conflictivas y decidir cómo actuar. Lo que consideran como actuaciones correctas o incorrectas, está relacionado con lo que han conocido en torno a la solución práctica de conflictos, aterrizar las conceptualizaciones a ejercicios prácticos, permite que los estudiantes desde su desarrollo cognitivo decidan y practiquen acciones de sana convivencia, hasta que lo interioricen como lo han hecho con los conceptos que se divulgan y bombardean los medios de información que intervienen en la planeación y ejecución del acto educativo.

Se propone diseñar estrategias educativas que tomen en consideración las condiciones sociofamiliares de los estudiantes como un factor clave en el desarrollo de habilidades para resolver conflictos y promover una convivencia saludable en el entorno

escolar. Es importante implementar actividades prácticas que ayuden a los estudiantes a aplicar las conceptualizaciones aprendidas sobre la solución de conflictos en situaciones reales. Además, se recomienda proporcionar oportunidades continuas para que los estudiantes practiquen y refuercen estas habilidades, de manera similar a como lo hacen con los conceptos que reciben a través de los medios de comunicación y otros canales de información. Esto contribuirá a que los estudiantes interioricen y adopten comportamientos de convivencia positiva, mejorando así el ambiente escolar y fomentando relaciones interpersonales más saludables.

10 BIBLIOGRAFÍA

- Alasino, N. (2011). *Alcances del concepto de representaciones sociales para la investigación en el campo de la educación*. Revista Iberoamericana De Educación, 56(4), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie5641500>
- Arango, M; Escobar, W; López, S (201) *La convivencia escolar como potenciadora de la formación en un enfoque inclusivo*. Disponible en:
<https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/4237>
- Araya, S. (2002) *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. Cuaderno de ciencias sociales. Costa Rica. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. (FLACSO) ISSN:1409-3677 Disponible en:
<http://www.efamiliarcomunitaria.fcm.unc.edu.ar/libros/Araya%20Uma%20F1a%20Representaciones%20sociales.pdf>
- Arboleda, C. (2006) *Laicismo y laicidad en Colombia*. Cuestiones Teológicas, Vol. 33, No. 79 p. 69 - 95 Medellín - Colombia. Enero-Junio de 2006, ISSN 0120-131X
Disponible en: <https://revistas.upb.edu.co/index.php/cuestiones/article/view/5963>
- Arias Gómez, D. H., & Torres Puentes, E. (2017). *Unidades Didácticas Herramientas De La Enseñanza*. Revista Noria · Investigación Educativa.
<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/NoriaIE/article/view/13072>
- Arriaga M. (2020) *Representaciones sociales sobre la convivencia y el conflicto en México y Colombia* En revista Praxis educativa. Disponible en:
<https://sites.google.com/utd.edu.mx/praxis-educativa/publicaciones/per-22/v22-d5?authuser=0>

- Barragán, D. (2016) *Cartografía social pedagógica entre teoría y metodología*. Revista colombiana de educación. N° 70 Primer semestre 2016, Bogotá. Disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/3772/3353>
- Barragán-León A. N. (2019). *Cartografía social: lenguaje creativo para la investigación cualitativa*. Sociedad Y Economía, (36), 139–159. <https://doi.org/10.25100/sye.v0i36.7457>
- Castro, B; Hincapié, D; Serna, I. (2014) *Convivencia escolar: un estudio desde las representaciones sociales de estudiantes de grados 5° a 8° en dos instituciones educativas del municipio de Bello*. Disponible en: <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/1312/CastroPinzonBeatrizElena2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ceballos, M (2003) *Viaje por el concepto de representación*. Revista *Signo Y Pensamiento*, 22(43), 11–21. Recuperado a partir de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/3651>
- Chaux, E (2007) *Aulas en paz: Resultados preliminares de un programa Multi-componente*. Vol. 1 N° 1
- Daza, R; Góngora, C; Rincón, J (2018) *Representaciones sociales de niños y niñas sobre la paz*. Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en: <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/2571>
- Diez Tetamanti, J. M., & Rocha, E. (2016). Cartografía social aplicada a la intervención social en barrio dunas, pelotas, Brasil. *Revista Geográfica de América Central*, 2(57), 97-128. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=451748499005>
- Durkheim, E. (1997) *Reglas del método sociológico*. Ed. Fondo de Cultura Económica.

- Enríquez, R. (2017). *Estado del arte sobre territorio a partir de sus discusiones conceptuales y de la producción científica colombiana asociada a territorio-paz y territorio-desarrollo (2000 - 2015)*. Disponible en:
<https://repositorio.autonoma.edu.co/jspui/handle/11182/317>
- Flick, U. (2004) *Introducción a la Investigación Cualitativa*, Ediciones Morata S. L., Madrid. ISBN 978-84-72-480-7 disponible en: https://www.u-cursos.cl/filosofia/2009/2/EDU203/1/material_docente/bajar?id_material=469326
- García, A., & Ferreira, M. (2005). *La convivencia escolar en las aulas*. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 2(1),163-183. ISSN: 0214-9877. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832309012>
- García-Rodríguez, G. (2019). Aproximaciones al concepto de imaginario social. *Civilizar: Ciencias Sociales Y Humanas*, 19(37), 31-42.
<https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2019.2/a08>
- González, O; González, M & Ruiz, J (2012). *Consideraciones éticas en la investigación pedagógica: una aproximación necesaria*. EDUMECENTRO, 4(1), 1-5. Disponible en http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742012000100001&lng=es&tlng=es.
- Hernández, et al. (2014) *Metodología de la investigación*. 6ta Edición. México Ed. McGraw Hill Educación **ISBN: 978-1-4562-2396-0**
- Hernández-López, Y., Jaramillo-Ocampo, D.-A., & Orozco-Vallejo, M. (2020) *La convivencia desde los imaginarios sociales: Encuentros mediados por la complicidad y la amistad*. Revista Electrónica Educare, 24(2), 1-23.
<https://doi.org/10.15359/ree.24-2.5>

- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 21(pp.133-154) . Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539803006>
- Márquez, M; Ortiz, L (2019) *Representaciones sociales frente a elementos de la cultura afro tumaqueña e implicaciones en la formación de la identidad cultural de los estudiantes*. Disponible en: <https://repositorio.autonoma.edu.co/handle/11182/905>
- Mireles, O. (2011). *Representaciones sociales: debates y atributos para el estudio de la educación*. *Sinéctica* v. 36 (pp. 9–19.) Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2011000100006
- Moscovici, S (1979) *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Editorial Huemul. S.A. Buenos Aires.
- Ocoró, C. (2017) *Representaciones sociales sobre convivencia escolar en estudiantes de 6°, 7° y 8° grado de la Institución Educativa Técnico Industrial “Antonio José Camacho”* Disponible en: https://redcol.minciencias.gov.co/vufind/Record/ICESI_bdb0e35c9430348e127d61301e6ad538
- Ospina Mesa, C., Montoya Arango, V., & Sepúlveda López, L. (2021). La escuela es territorio. Cartografía social de experiencias pedagógicas en instituciones educativas de Medellín y Bello, Colombia. *Territorios*, (44-Especial), 15-34. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.9024>
- Penalva, A. (2018). *La convivencia escolar. Un reto del siglo XXI*. *Revista Electrónica De Investigación Y Docencia (REID)*, (20). <https://doi.org/10.17561/reid.n20.3>
- Rateau, P; Lo Monaco, G. (2013) *La teoría de las representaciones sociales: orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y métodos*. *Revista CES Psicología* ISSN

2011-3080 Volumen 6 Número 1 Enero-Junio 2013 pp. 22-42 Disponible en:
<https://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/2615>

Torres, F (2016) Henri Lefebvre y el espacio social: aportes para analizar procesos de institucionalización de movimientos sociales en América Latina - La organización Barrial Tupac Amaru (Jujuy-Argentina) *Sociologías*, Porto Alegre, n° 43, p. 240-270 Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/868/86847621016/html/>

Velez Torres, I., Rátiva Gaona, S. y Varela Corredor, D. (2012). Cartografía social como metodología participativa y colaborativa de investigación en el territorio afrodescendiente de la cuenca alta del río Cauca. *Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía*, 21(2), 59–73 <https://doi.org/10.15446/rcdg.v21n2.25774>

Villarroel, G. (2007). *Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad*. Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología, 17(49),434-454. ISSN: 0798-3069. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70504911>

11 ANEXO

ANEXO 1 CONSENTIMIENTO INFORMADO

De conformidad con lo dispuesto en el artículo 15 de la Constitución Política de Colombia, la Ley Estatutaria 1581 de 2.012 "Por el cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales" y el Decreto 1377 de 2013, con la suscripción del presente documento, manifiesto (manifestamos) expresamente que, en mi (nuestra) calidad de representante (s) legal (es) del menor: Laura Sofía Agudelo Trujillo identificado con T.I. N° 1113789830 (en adelante el menor) he (hemos) sido informado (s) por la Universidad Autónoma de Manizales – UAM®- (en adelante LA UAM®) sobre lo siguiente:

1. La UAM® actuará como responsable en el tratamiento de los datos personales del menor y, en consecuencia, podrá recolectar, almacenar, usar, circular, suprimir o ejecutar cualquier otra actividad que suponga el tratamiento de sus datos personales para efectos de los procesos de inscripción, selección, admisión y matrícula en cualquiera de los programas académicos que comprenden su oferta educativa y para las finalidades descritas en su política de tratamiento de datos personales, contenida en la Resolución 223 del 12 de Diciembre de 2.016, que declaro (declaramos) conocer previamente y que se encuentra disponible en el sitio web de la institución (<http://www.autonoma.edu.co>).

2. Es de carácter facultativo o voluntario que el (o los) representante(s) legal (legales) del menor responda (n) a preguntas que versen sobre datos sensibles del menor, los cuales podrán ser objeto de tratamiento por LA UAM® en los términos establecidos en la legislación sobre la materia, especialmente cuando:

a) El titular haya dado su autorización explícita a dicho tratamiento, salvo en los casos que por ley no sea requerido el otorgamiento de dicha autorización.

b) El Tratamiento sea necesario para salvaguardar el interés vital del titular y este se encuentre física o jurídicamente incapacitado. En estos eventos, los representantes legales deberán otorgar su autorización.

c) El Tratamiento sea efectuado en el curso de las actividades legítimas y con las debidas garantías por parte de una fundación, ONG, asociación o cualquier otro organismo sin ánimo de lucro, cuya finalidad sea política, filosófica, religiosa o sindical, siempre que se refieran exclusivamente a sus miembros o a las personas que mantengan contactos regulares por razón de su finalidad. En estos eventos, los datos no se podrán suministrar a terceros sin la autorización del titular.

d) El Tratamiento se refiera a datos que sean necesarios para el reconocimiento, ejercicio o defensa de un derecho en un proceso judicial.

e) El Tratamiento tenga una finalidad histórica, estadística o científica. En este evento deberán adoptarse las medidas conducentes a la supresión de identidad de los titulares.

3. En el Tratamiento de los datos personales del menor, LA UAM® se asegurará el respeto a los derechos prevalentes de los niños, niñas y adolescentes. Así mismo, la Universidad Autónoma de Manizales -UAM®- podrá dar tratamiento a los datos personales de las personas menores de 18 años, al margen de su naturaleza, siempre y cuando el fin que se persiga con dicho tratamiento responda al interés superior de los niños, las niñas y adolescentes y se asegure sin excepción alguna el respeto de sus derechos prevalentes, según lo establecido por la Corte Constitucional mediante sentencia C- 748 de 2011.

4. Como representante (s) del menor, me (nos) encuentro (encontramos) informados por LA UAM® de los derechos que la Constitución y la Ley establecen en materia de habeas data, en especial el derecho de acceso, el derecho de actualización, rectificación y supresión de datos personales, el derecho a solicitar prueba de la

autorización, el derecho a ser informado (s) sobre el uso de los datos personales del menor, el Derecho a revocar la autorización o solicitar la supresión del dato personal, el Derecho a presentar quejas asociadas al tratamiento de datos personales y el derecho a requerir el cumplimiento de las órdenes que eventualmente sean emitidas por la Superintendencia de Industria y Comercio, los cuales serán garantizados por LA UAM® en todo momento, y que se encuentran expresamente consagrados en la Resolución N° 223 del 12 de Diciembre de 2.016.

5. Los mencionados derechos pueden ser ejercidos a través de los canales dispuestos por LA UAM® y observando los procedimientos descritos en su política de tratamiento de datos personales.

6. A través de la página web de LA UAM® (<http://www.autonoma.edu.co>), podré (podremos) radicar cualquier tipo de requerimiento o petición, queja o reclamo (PQR) relacionado con el tratamiento de los datos personales del menor.

7. LA AUM® garantizará la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de los datos personales del menor y se reservará el derecho de modificar su política de tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

8. Teniendo en cuenta lo anterior, autorizo (autorizamos) de manera voluntaria, previa, explícita, informada e inequívoca a LA UAM® para dar tratamiento a los datos personales del menor y tomar su huella y fotografía de acuerdo con su política de tratamiento de datos personales para los fines relacionados con su objeto fundacional y en especial para fines legales, misionales, educativos, contractuales y administrativos señalados en la política de tratamiento de datos personales.

9. La información obtenida para el tratamiento de datos personales del menor, la he (hemos) suministrado de forma consentida, libre, voluntaria e informada y, con la suscripción de la presente autorización, manifiesto (manifestamos) que es verídica.

Para constancia de lo anterior, se firma en la ciudad de Manizales, Caldas, a los 15 días del mes de noviembre del año 2022

Kelly Trujillo

Nombre del representante legal del menor

Firma del representante legal del menor

Identificación, C.C. N°: 1053780023