

**REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA VIOLENCIA
ESCOLAR EJERCIDA POR ESTUDIANTES A DOCENTES
SEGÚN LA TEORÍA DE SERGEI MOSCOVICI, EN LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL
NÉSTOR ANDRÉS RANGEL ALFARO DEL MUNICIPIO
DE GUAMAL, MAGDALENA**



JULIETH ALFARO ROCHA

Trabajo de Grado como requisito para optar por el Título de Magister
en Educación.

**UNIVERSIDAD DE PAMPLONA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
METODOLOGÍA VIRTUAL
PAMPLONA
2021**

**REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA VIOLENCIA
ESCOLAR EJERCIDA POR ESTUDIANTES A DOCENTES
SEGÚN LA TEORÍA DE SERGEI MOSCOVICI, EN LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL
NÉSTOR ANDRÉS RANGEL ALFARO DEL MUNICIPIO
DE GUAMAL, MAGDALENA**



JULIETH ALFARO ROCHA

Asesor:

**UNIVERSIDAD DE PAMPLONA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
METODOLOGÍA VIRTUAL
PAMPLONA
2021**

Agradecimientos

Gracias a Dios por acompañarme en este camino, haberme dado sabiduría, guiarme e iluminarme para el desarrollo de mis estudios y la realización de este trabajo.

A la Universidad de Pamplona, docentes y asesor Dr Juan Parra que contribuyeron en mi formación académica transmitiendo sus conocimientos para encontrarme en este punto de mi vida.

A la Institución Educativa Departamental “Néstor Andrés Rangel Alfaro” y colaboradores por su invaluable labor y entrega en la formación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes.

Dedicatoria

Este nuevo logro lo dedico con todo el amor a mi más grande orgullo, motivación e inspiración: mis padres, quienes han sido ejemplo de constancia y dedicación. A mis hermanos, sobrinos y demás familiares por su amor y apoyo incondicional.

Y a quien marcó un antes y un después y hoy goza de la presencia de Dios. Cada vez que algo me sorprenda por su sutil belleza ahí vas a estar tú, mi chiqui.

Julieth Alfaro Rocha.

Resumen

Objetivo: Analizar la influencia de las representaciones sociales sobre las manifestaciones de violencia escolar, ejercida por estudiantes hacia docentes en la I.E.D. Néstor Andrés Rangel Alfaro del municipio de Guamal, Magdalena.

Método: Se llevó a cabo un estudio de enfoque cualitativo y diseño fenomenológico-hermenéutico. Participaron tres profesores de secundaria de la institución educativa, seleccionados mediante muestreo intencional, teniendo en cuenta el principio de saturación de la muestra. Se aplicó una entrevista semiestructurada, tomando como referentes las categorías emergentes de la teoría de Moscovici y posteriormente validada por jueces expertos.

Resultados: Se usó la técnica de codificación deductiva y el análisis temático se realizó con el software Atlas.ti. Se establecieron cuatro categorías de análisis de la representación social (objetivación, anclaje, aspecto figurativo y aspecto dinámico) y se encontraron 24 códigos, a partir de los relatos analizados.

Conclusiones: El núcleo central de la representación social fue la violencia verbal ejercida por los estudiantes. Los informantes reconocen la violencia escolar como un fenómeno en el que pueden ser víctimas, expresan una normalización de estos comportamientos agresivos en el ambiente escolar, la violencia de tipo verbal es la más frecuente y les produce sentimientos de estrés, desmotivación y apatía. Además, utilizan estrategias de afrontamiento centradas en el manual de convivencia y el diálogo con los estudiantes. Se recomienda realizar otros estudios.

Palabras clave: Representaciones sociales, Violencia escolar, Victimización, Violencia verbal, Normalización de la violencia, Manual de convivencia.

Índice de contenido

CAPÍTULO I	1
1. Problema de investigación	1
1.1 Planteamiento del problema	1
<i>1.1.1. Formulación del problema</i>	2
1.2 Justificación	3
1.3 Objetivos	4
<i>1.3.1 Objetivo general</i>	4
<i>1.3.2 Objetivos específicos</i>	4
CAPÍTULO II	5
2. Marco referencial	5
2.1 Antecedentes	5
<i>2.1.1 Internacionales</i>	5
<i>2.1.2 Nacionales</i>	10
<i>2.1.3 Locales</i>	11
2.2 Marco teórico	11
<i>2.2.1 Teoría de las representaciones sociales de Moscovici</i>	11
<i>2.2.2 Teorías complementarias sobre las representaciones sociales</i>	17
<i>2.2.3 Violencia escolar</i>	20
2.3 Marco conceptual	23
2.4 Marco contextual	24
<i>2.4.1 Municipio de Guamal, Magdalena</i>	24
2.5 Marco legal	27
CAPÍTULO III	29
3. METODOLOGIA	29

3.1 Enfoque de la investigación	29
3.1.1 Diseño de la Investigación.	29
3.2 Informantes Claves.	30
3.3 Fases de la investigación	31
3.4 Definición de categorías y/o variables	32
3.5 Instrumentos para la recolección de la información.	33
3.6 Validación de instrumentos	33
CAPÍTULO IV	35
4. Recolección y análisis de la información.	35
CAPÍTULO V	41
5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.	41
CAPÍTULO VI	44
6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.	44
6.1 Conclusiones	44
6.2 Recomendaciones	45
6.3 Limitaciones	45
BIBLIOGRAFÍA	47

Índice de tablas

Tabla 1. Características de los informantes.....	39
Tabla 2. Categorías sobre las representaciones sociales de la violencia escolar de estudiantes a docentes.....	32
Tabla 3. Códigos y subcategorías de análisis	354

Índice de figuras

Figura 1. Escudo del municipio de Guamal, Magdalena.	25
Figura 2. Bandera del municipio de Guamal, Magdalena.	25
Figura 3. Ubicación de la Institución Educativa Departamental Néstor Rangel Alfaro..	26
Figura 4. Vista aérea de la Institución Educativa Departamental Néstor Rangel Alfaro.	26
Figura 5. Campo de la RS sobre la violencia escolar ejercida de estudiantes a docentes, en profesores de la Institución Educativa Néstor Andrés Rangel Alfaro de Guamal, Magdalena.....	40

Índice de anexos

Anexo 1. Instrumento de evaluación	56
Anexo 2. Validación del instrumento por jueza experta.....	59
Anexo 3. Validación del instrumento por juez experto	62

Introducción

La violencia escolar es un fenómeno ampliamente estudiado alrededor del mundo. Sin embargo, pocos son los abordajes realizados cuando los profesores son las víctimas y los estudiantes los agresores. En el presente trabajo de investigación, se presentan las representaciones sociales sobre la violencia de estudiantes a docentes, de tres profesores de la I.E.D. Néstor Andrés Rangel Alfaro de Guamal, Magdalena.

En el capítulo uno se establece, delimita y formula el problema de investigación, así como la justificación del estudio y los objetivos. En el capítulo dos, se dilucida el marco referencial de la tesis, incluyendo los antecedentes internacionales, nacionales y locales, el marco teórico fundado en las representaciones sociales de Sergei Moscovici, el marco contextual y el marco legal.

En el capítulo tres, se expone la metodología de la investigación: enfoque, diseño, informantes, categorías de análisis, instrumentos y procedimiento. En el capítulo cuatro, por su parte, se detalla el proceso de recolección, análisis y síntesis de la información obtenida mediante las entrevistas semiestructuradas, a partir de los relatos que dilucidan el campo de la representación y los relatos de los participantes; en el capítulo cinco se encuentra la discusión de los resultados a la luz de la teoría de Moscovici.

Finalmente, en el capítulo seis se evidencian las conclusiones generales y recomendaciones y limitaciones del estudio.

CAPÍTULO I

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema

Durante los últimos años, la violencia escolar se ha manifestado como un fenómeno con alta prevalencia dentro del entorno educativo y con consecuencias graves y permanentes en el bienestar psicológico y físico de los directamente implicados, además de un problema que se extiende por las escuelas de todo el mundo (Debarbieux, 2003). Sin embargo, en comparación con la inmensa cantidad de estudios que sobre acoso o violencia escolar entre pares en la escuela (bullying) y en el trabajo (mobbing), la violencia de estudiantes a profesores ha tenido poca atención en el campo investigativo (Garret, 2014).

La Asociación Americana de Psicología (en inglés American Psychological Association, APA) reconoce que la violencia ejercida de estudiantes a docentes es una crisis silenciosa, una forma de victimización que puede traer consigo consecuencias negativas para las instituciones educativas, como días de trabajo y salarios perdidos, una necesidad de formación y reposición de docentes que abandonan la escuela o profesión prematuramente, pérdida de tiempo instruccional con los estudiantes, procedimientos disciplinarios estudiantiles que involucran a la escuela, la policía, los sistemas judiciales, los servicios sociales y los padres, e incluso la detención y encarcelamiento de los perpetradores (APA, 2016).

Asimismo, las amenazas y agresiones que reciben los profesores por parte de los alumnos, traen consigo consecuencias perjudiciales para su salud física, psicológica y emocional, como mayores niveles de estrés laboral crónico (también llamado síndrome de burnout), síntomas de estrés cognitivo, mayor intención de abandonar el empleo, poco compromiso con el trabajo y con las actividades asociadas a este, una baja satisfacción laboral, menor satisfacción con la vida, y una salud mental general deteriorada (APA, 2016; Drüge, Schleider y Rosati, 2016).

Aunque en Colombia no se cuenta con una cifra determinada, la prevalencia de la violencia escolar contra los profesores es bastante alta en otros países del mundo. En Estados Unidos se estima que al menos el 80% de los docentes ha sufrido algún hecho victimizante por parte de los estudiantes durante el último año escolar (APA, 2016); en Alemania, la

incidencia de esta problemática también es alta, estimándose que un 37,4% de los maestros han sido víctimas de violencia escolar (Drüge, Schleider y Rosati, 2016); en Korea del Sur, por lo menos un tercio (33%) de los profesores se reconocen como objeto de violencia (Moon y McCluskey, 2016) y en China, la cifra asciende hasta el 25,1% en toda la nación (Yang et al., 2018).

Si bien en Colombia no se han realizado estudios para determinar esta prevalencia, la problemática de la violencia dentro de las instituciones educativas no pasa desapercibida. La Ley 1620 de 2013, por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, considera la agresión escolar, en su artículo 39, como toda acción realizada por uno o varios miembros de una institución que busca afectar de forma negativa a otros miembros de la comunidad educativa, de los cuales por lo menos uno es estudiante.

Si bien se estipulan los lineamientos para comprender y mitigar la violencia escolar, esta reglamentación coloca al estudiante en posición de víctima de manera automática. Esto no es algo negativo en sí mismo, pues los niños, niñas y jóvenes se encuentran en una posición de vulnerabilidad para convertirse en víctimas de violencia escolar, con la influencia de distintas variables del contexto como familiares, sociales e institucionales (Arroyave, 2012), pero deja de lado otros tipos de violencia donde el estudiante es toma el rol de agresor, como la ejercida contra los profesores.

Todo lo anterior demuestra la necesidad de comprender con más profundidad las manifestaciones de violencia escolar ejercida de estudiantes hacia docentes, principalmente las experiencias de victimización que han tenido y cómo se han visto afectadas sus esferas profesional, personal y laboral.

1.1.1. Formulación del problema

Considerando lo mencionado, la pregunta que guía esta investigación es la siguiente: ¿cómo influyen las representaciones sociales sobre las manifestaciones de violencia escolar ejercida por estudiantes hacia docentes en la I.E.D. Néstor Andrés Rangel Alfaro del municipio de Guamal, Magdalena?

1.2 Justificación

Las representaciones sociales son siempre estudiadas en situaciones locales y dan acceso a diferentes facetas de una realidad, considerando las experiencias, conocimientos y comportamientos de los actores intrínseca y subjetivamente implicados en dicho espacio histórico, social y cultural (Jodelet, 2011). De este modo, la especificidad del estudio de las representaciones sociales siempre ofrece un aporte teórico para la comprensión de un fenómeno determinado.

Hasta el momento, no se conocen investigaciones sobre la influencia de las representaciones sociales sobre las manifestaciones de violencia escolar de estudiantes hacia docentes en Colombia, ni el departamento del Magdalena. Por este motivo, la presente investigación cuenta con una justificación teórica, pues los resultados obtenidos pueden ser tomados como aportes significativos para suplir un vacío teórico existente.

Conocer a fondo la problemática de la violencia escolar contra los docentes es un avance para empezar a generar estrategias de prevención y mitigación dentro de la comunidad educativa. Por ello, esta investigación cuenta con una utilidad práctica, pues sirve de apoyo teórico para la creación de proyectos pedagógicos de aula en la I.E.D. Néstor Andrés Rangel Alfaro del municipio de Guamal, Magdalena, que consideren la violencia ejercida de estudiantes a docente como parte de su eje, y que puedan ser aplicados a todos los miembros de la comunidad educativa, teniendo en cuenta sus necesidades educativas y el grupo etario en que se encuentren.

Asimismo, este estudio cuenta con una utilidad metodológica, ya que puede ser replicado en otras instituciones educativas del municipio de Guamal o en otros lugares del departamento, desde el marco de las representaciones sociales u otros modelos teóricos, marcando un antecedente para el estudio de la violencia escolar de estudiantes a docentes y abriendo camino para futuras investigaciones en el departamento del Magdalena y en toda Colombia.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Analizar la influencia de las representaciones sociales sobre las manifestaciones de violencia escolar, ejercida por estudiantes hacia docentes en la I.E.D. Néstor Andrés Rangel Alfaro del municipio de Guamal, Magdalena.

1.3.2 Objetivos específicos

- Determinar los aspectos que comprenden la teoría de las representaciones sociales.
- Identificar las manifestaciones de violencia presentes en la interacción estudiantes-docentes en la I.E.D. Néstor Andrés Rangel Alfaro del municipio de Guamal, Magdalena.
- Caracterizar las manifestaciones de violencia presentes en la interacción estudiantes-docentes en la I.E.D. Néstor Andrés Rangel Alfaro del municipio de Guamal, Magdalena.
- Identificar las representaciones sociales motivadoras de manifestaciones de violencia en la I.E.D. Néstor Andrés Rangel Alfaro del municipio de Guamal, Magdalena.

CAPÍTULO II

2. MARCO REFERENCIAL

2.1 Antecedentes

En las últimas décadas, la violencia escolar ejercida por los estudiantes hacia los docentes ha sido estudiada en varias partes del mundo, con mayor prevalencia en Europa y Asia y con algunos avances en América.

2.1.1 Internacionales

Steffgen y Ewen (2007) realizaron una investigación titulada “Teachers as victims of school violence – the influence of strain and school culture” (Los docentes como víctimas de la violencia escolar: la influencia de la tensión y la cultura escolar), con el objetivo de conocer el rol de la tensión y cultura escolar para la predicción de la victimización en profesores, usando como muestra 399 docentes de Luxemburgo, entre 24 y 63 años de edad. Siendo un estudio de tipo cuantitativo, el análisis de la información se realizó mediante tablas de frecuencias y regresiones logísticas. Los autores hallaron que los insultos o ataques verbales fuertes son la forma más prevalente de violencia ejercida por los estudiantes contra los profesores, junto a la difamación y robo de objetos personales. Sin embargo, la tensión y la cultura escolar no tuvieron relación con la victimización.

Esta investigación es relevante para el presente estudio, pues reconoce las formas de violencia más predominantes ejercidas por los estudiantes y relaciona algunos aspectos del ambiente escolar con dichas experiencias de victimización.

Kauppi y Pörhölär (2012) llevaron a cabo un estudio llamado “Teachers Bullied by Students: Forms of Bullying and Perpetrator Characteristics” (Maestros acosados por estudiantes: formas de intimidación y características del perpetrador), con el fin de examinar las formas directas e indirectas mediante las cuales se manifiesta el bullying (también llamado acoso escolar o violencia escolar) hacia los profesores, las características de los estudiantes que ejercen dicha violencia, la relación entre los estudiantes y los profesores violentados y el comportamiento de los perpetradores cuando están con otros compañeros, en una muestra de 70 profesores de 86 escuelas públicas de Finlandia. Fue utilizado un cuestionario constituido por 22 preguntas, administrado por medio de un formato de encuesta

por internet; el análisis de la información se realizó mediante tablas de frecuencias según la media descriptiva. Los resultados mostraron que los profesores se reconocían víctimas de violencia verbal directa (como comentarios negativos, apodos, risas burlonas y gestos obscenos) y no directa (estudiantes negándose a cooperar en clase y sabotando el trabajo en la sala de aula), los estudiantes hombres fueron quienes más hacían bullying a los docentes, los profesores manifestaron ser violentados usualmente por uno o varios estudiantes en grupos pequeños y los alumnos que ejercían la violencia escolar a los profesores también lo hacían hacia sus demás compañeros.

Para profundizar, estos autores realizaron otra investigación con la misma muestra que la anterior, titulada “School teachers bullied by their students: Teachers’ attributions and how they share their experiences” (Maestros escolares acosados por sus alumnos: las atribuciones de los maestros y cómo comparten sus experiencias), esta vez con el objetivo de examinar las atribuciones que hacían los maestros para explicar sus experiencias de bullying, identificar con quienes comparten dichas experiencias y descubrir si dichos atributos guardan relación con la selección de las personas para compartir las experiencias de bullying (Kauppi y Pörhölär, 2012b). Para analizar la información, fueron usados tablas de frecuencias y el coeficiente de chi cuadrado para relacionar las variables. Los hallazgos mostraron que los profesores atribuían la causa de la violencia escolar en su contra a factores fuera de su control (como la edad, género y apariencia física), a la figura de autoridad que representaban dentro de la institución y factores asociados a su desempeño, como su estilo de comunicación estrategias pedagógicas poco adecuadas. Asimismo, los docentes compartían usualmente sus experiencias de violencia con sus compañeros de trabajo y, además, las atribuciones que hacían sobre esas vivencias se relacionaban con la selección de las personas con quienes hablaban sobre ello, es decir, otros profesores que pudiesen comprender de cerca el problema.

Los dos estudios realizados por Kauppi y Pörhölär (2012a, 2012b) tienen gran importancia para esta investigación, pues reconoce los tipos de violencia más común ejercida por los estudiantes, incluye factores en su análisis como género y dilucidan de forma más definida las características de los perpetradores (estudiantes) y las experiencias de las víctimas (profesores), especialmente acerca de a quienes se las comparten y sirven como apoyo.

Por otro lado, Drüge, Schleider y Rosati (2016) llevaron a cabo un estudio titulado “Bullying and Harassment of Trainee Teachers” (Acoso y hostigamiento de maestros en prácticas), para conocer la prevalencia del bullying y algunas variables asociadas en una muestra de 342 profesores en entrenamiento de 15 escuelas de Alemania, de los cuales 81,9% eran mujeres y 18,1% eran hombres. Los datos recopilados se analizaron mediante estadísticas descriptivas y técnicas no paramétricas con el programa IBM SPSS 22; las correlaciones se utilizaron para analizar los vínculos entre el bullying y los resultados. Los hallazgos indicaron que el 37,4% de los docentes había experimentado por lo menos un incidente negativo semanal y el 20,1% dos incidentes negativos semanales. En adición, la violencia escolar que sufrían se correlacionó positivamente con la intención de abandonar el empleo, síndrome de burnout y síntomas de estrés cognitivo, y negativamente con la satisfacción con el trabajo, salud general y satisfacción con la vida.

Esta investigación resulta pertinente para el presente estudio, pues sus resultados arrojan una alta prevalencia de la violencia escolar ejercida de estudiantes hacia docentes practicantes alemanes, lo cual reitera la necesidad de tomar acción sobre esta problemática. Asimismo, correlaciona la victimización con otras variables personales, mostrando evidencia de que esta forma de violencia afecta la salud mental y el desempeño profesional de los profesores.

Ozkilic y Kartalb (2012), en su investigación titulada “Teachers bullied by their students: how their classes influenced after being bullied?” (Maestros acosados por sus alumnos: ¿cómo influyeron sus clases después de haber sido intimidados?), buscaron determinar la influencia del bullying de estudiantes hacia docentes en 221 profesores de secundaria del distrito Osmangazi de la ciudad de Bursa en Turquía, de los cuales 109 eran mujeres y 112 hombres. Fue aplicado un instrumento diseñado para determinar las percepciones de los participantes en relación con la influencia del acoso escolar que reciben. Los datos fueron analizados mediante tablas de frecuencias y porcentajes. Los participantes reportaron un incremento en sus niveles de estrés, una atmósfera negativa en el salón de clase y una disminución de las expectativas hacia los estudiantes y la propia profesión. Asimismo, manifestaron que el bullying recibido afectaba su desempeño como docente, el proceso de enseñanza y aprendizaje y los procesos de comunicación entre profesor y estudiante, creando un ambiente poco propicio para aprender.

Este trabajo es relevante para esta investigación, puesto que explora con mayor detalle las consecuencias negativas que acarrea el sufrimiento de violencia escolar en los profesores en su desempeño laboral, información importante para conceptualizar mejor el problema.

Yang et al (2018) realizaron una investigación en 58 escuelas de 8 provincias de China, llamada “Teacher victimization by students in China: A multilevel analysis” (La victimización de los docentes por parte de los estudiantes en China: un análisis multinivel”, con el objetivo de examinar los predictores del bullying de estudiantes hacia profesores a nivel personal y escolar, con 1711 profesores de secundaria como participantes, evaluando seis tipos de victimización: física, verbal, social, cibernética, acoso sexual y daños a la propiedad privada. La recolección de los datos se hizo mediante formularios online y en papel, haciendo uso de la Escala Multidimensional de Victimización en Profesores (Multidimensional Teacher Victimization Scale, MTVS) y la información fue procesada en con el programa IBM SPSS, mediante tablas de frecuencia según la media y un análisis multinivel, compuesto por varias regresiones logísticas entre las variables de estudio. Los hallazgos indicaron que el 25,1% de los profesores había experimentado al menos un tipo de victimización durante el último año escolar, de los cuales 10% sufrieron sólo un tipo de victimización, 7% dos tipos y 8,2% tres tipos o más. Asimismo, se encontró que los hombres y los profesores que daban clase en una sala de aula cerrada tenían mayor probabilidad de experimentar bullying por parte de los estudiantes; las escuelas con menos estudiantes y más profesores mostraban mayores niveles de violencia escolar; el bullying entre pares y prácticas disciplinarias basadas en el castigo se asociaron con niveles altos en todas las formas de victimización.

Esta investigación le hace un gran aporte al presente estudio, pues además de ofrecer una prevalencia del problema en otro país (China), diferencia seis tipos de violencia escolar hacia docentes que pueden afectar al profesorado y reconoce factores institucionales que pueden influir, como las aulas cerradas o el número elevado de estudiantes.

Moon y McCluskey (2016) realizaron un estudio similar al anterior, titulado “School-based victimization of teachers in Korea: Focusing on individual and school characteristics” (La victimización escolar de maestros en Corea: centrándose en las características individuales y escolares), Estos autores buscaron conocer los diferentes tipos de victimización que sufrían los docentes por parte de sus estudiantes, tomando como referentes

teóricos las investigaciones realizadas por los autores finlandeses Kauppi y Pörhölä. Fue tomada una muestra de 996 profesores coreanos de 105 escuelas de secundaria de dicho país, escogidos mediante un muestreo aleatorio estratificado. Las variables independientes fueron las características sociodemográficas de los docentes, la atmósfera de la clase y características de la escuela; la variable dependiente fue la victimización de los maestros. La información fue recolectada mediante un cuestionario y analizada mediante regresiones logísticas, que permitieron realizar modelos lineales jerárquicos generalizados. En los resultados, los participantes reportaron que un tercio había sido víctima de por lo menos un tipo de victimización durante el último año escolar, siendo predominante el tipo de violencia verbal y física ejercido por los alumnos. Asimismo, las mujeres profesoras reportaron mayores niveles de victimización en comparación a los hombres y los profesores que ejercían dentro de una sala de aula cerrada eran más propensos a sufrir violencia escolar.

El aporte de esta investigación es importante, pues muestra la prevalencia del problema de estudio en otro país (Korea) y resalta el papel del género en la victimización de los docentes por parte de los estudiantes.

En América son pocos los referentes teóricos que han manejado la temática de la violencia escolar de estudiantes hacia docentes. Benbenishty, Astor, López, Bilbao y Ascorra (2018) desarrollaron un estudio llamado “Victimization of teachers by students in Israel and in Chile and its relations with teachers’ victimization of students” (Victimización de docentes por estudiantes en Israel y en Chile y sus relaciones con la victimización de docentes por parte de estudiantes), con el fin de examinar la prevalencia de victimización estudiante-a-docente y docente-a-estudiante, ambos en los niveles personal y escolar. Esta investigación se llevó a cabo con 24,243 estudiantes de 37 escuelas de Chile y 24,243 estudiantes de 474 escuelas de Israel, escogidos mediante muestreo aleatorio estratificado. En Israel, la información fue recolectada mediante un cuestionario en papel y de forma presencial; en Chile, el cuestionario fue enviado en línea mediante la plataforma Lyme Survey. El análisis estadístico se basó en tablas de frecuencias, incluyendo la media y porcentajes. Los resultados mostraron que los estudiantes victimizan a sus profesores más de forma verbal que física, los estudiantes hombres ejercen mayor violencia escolar hacia los profesores que las mujeres y los dos tipos de victimización se encuentran asociadas, es decir, aquellos estudiantes que victimizan a sus profesores también reportan ser víctimas por parte de ellos.

Esta investigación realiza un aporte significativo al presente estudio, pues ratifica una vez más la violencia verbal como la forma más común ejercida por los estudiantes y a los hombres como principales perpetradores; además, incluye la violencia de profesores a estudiantes, una forma de acoso vertical también estudiado en el campo científico y que se encuentra asociada a la victimización en los docentes.

O’Hea y Vite (2012), por su parte, realizaron una investigación llamada “Bullying contra maestros”, con el objetivo de conocer la percepción de los profesores acerca del bullying, incluyendo aspectos como el tipo de agresión, el tipo de agresor y la frecuencia con la que ocurren estas conductas, en una muestra de 51 maestros de varias escuelas privadas de México. Este estudio fue exploratorio, no experimental y transversal; las edades de la muestra oscilaban entre 21 y 73 años, 34 de los sujetos fueron mujeres y 17 hombres. La información fue recolectada mediante un instrumento creado por los autores, compuesto por 59 reactivos; el análisis de los datos fue hecho mediante tablas de frecuencias y porcentajes. Se encontró que los estudiantes son el tipo de agresor más frecuente en la victimización del profesor y también ejercen mayor violencia verbal contra los docentes, mientras que los superiores lo hacen en menor medida.

Esta investigación hace un aporte interesante, pues incluye la violencia de directivos hacia docentes, los cuales hacen uso de la violencia verbal. Esta forma de acoso entre adultos en el ambiente laboral se denomina “mobbing”.

2.1.2 Nacionales

En Colombia, la investigación de la violencia escolar ejercida de estudiantes hacia docentes es un tema muy poco trabajado. Sin embargo, se encontró una tesis de maestría desarrollada por Jimenez (2018), titulada “El matoneo de estudiantes a docentes en el aula de clase y su regulación jurídica: estudio de un caso” y que buscó conocer las percepciones sobre el matoneo de estudiantes a docentes en el aula de clase y su regulación jurídica, tomando como muestra 43 profesores y 71 alumnos de la I.E.D. Unión Europea ubicada en la localidad Simón Bolívar, de la ciudad de Bogotá, escogidos mediante muestreo no probabilístico intencional. Se utilizó una metodología cualitativa; para la recolección de los datos se aplicaron encuestas a docentes y estudiantes, analizando la información mediante frecuencias y porcentajes. Los resultados indicaron que la violencia física y verbal son los

tipos de agresiones que más usan los estudiantes contra los profesores; sin embargo, los maestros atribuyen la causa de dicho matoneo a una falta de manejo del grupo a y factores asociados a la crianza y la educación recibida en casa.

Este estudio establece un único antecedente nacional sobre el tema de investigación, por lo cual sus resultados son de gran importancia para este estudio. Como conocimiento novedoso, resalta la importancia de factores externos de los estudiantes en la manifestación de la violencia escolar contra profesores, como el papel del hogar y la educación recibida fuera del entorno escolar.

2.1.3 Locales

A nivel local no se encuentran investigaciones sobre el tema de estudio, razón por la cual resulta importante comenzar a indagar sobre la violencia escolar de estudiantes hacia docentes en un contexto específico colombiano, en este caso en el municipio de Guamal. No obstante, la investigación realizada a nivel internacional ofrece información de gran utilidad para comprender el problema, a nivel teórico y metodológico. Los estudios realizados sobre el tema tienden a utilizar una metodología cuantitativa mediante cuestionarios e instrumentos estandarizados y con muestras de profesores bastante amplias, mientras que muy pocos hacen uso de métodos cualitativos.

Entre los principales hallazgos se encuentra que la violencia verbal es la más ejercida por los estudiantes contra los docentes, los alumnos hombres son más propensos a ser los agresores, los maestros que dan clase dentro del aula cerrada tienen mayor riesgo de ser víctimas, y la victimización que sufren los profesores trae consigo problemas como estrés laboral y un ambiente escolar negativo para el aprendizaje.

2.2 Marco teórico

2.2.1 Teoría de las representaciones sociales de Moscovici

La teoría de las representaciones sociales fue planteada originalmente por Sergei Moscovici (1961), quien las define como construcciones cognitivas de la realidad social que experimenta un grupo o comunidad, más allá de la reproducción de ideas y creencias, que estructuran de forma organizada un determinado concepto y le otorgan un significado común, proporcionándoles una guía para decodificar la realidad, interpretarla y establecer rutas de

acción (Moscovici, 1979, 1986). Es decir, las representaciones aluden al conocimiento que se construye colectivamente mediante la interacción social y a partir del sentido común. De este modo, la representación surge a partir de la interacción entre el sujeto y el objeto, un proceso cognitivo que implica la reproducción mental del objeto y sustituirlo mentalmente, sea real o imaginario (Moscovici, 1961).

2.2.1.1 Origen de las representaciones sociales.

La creación de las representaciones sociales está sujeta a ciertas condiciones que obligan al sujeto a generar esquemas cognitivos para comprender la realidad, las cuales según Moscovici (1979) son:

Dispersión de la información, que se refiere a la cantidad (escasa y a la vez superabundante) de información y su desorganización, que dificulta la creación sólida de conocimiento. De este modo, los datos que tiene un individuo para formar una idea o responder a una pregunta que demanda su entorno social muchas veces son limitados y tan abundantes que no permiten cumplir con un propósito específico (Materán, 2008).

Focalización, que hace referencia a la emisión de juicios y opiniones según el atractivo social que tiene un objeto para el individuo o grupo social. Así, una persona o colectividad focalizan o tienen un nivel de implicación en la medida del atractivo (tanto subjetivo como objetivo) que tiene el objeto dentro de sus preferencias, por lo cual tiene una naturaleza diversa (Materán, 2008).

Presión a la interferencia, que alude a la exigencia o demanda que experimenta el sujeto para emitir opiniones, posturas y acciones ante los hechos que focalizados que hacen parte del grupo social. En función de lo anterior, esta presión exige a los miembros que conforman los grupos sociales estar siempre en una posición de responder (Materán, 2008).

2.2.1.2 Formación de las representaciones sociales.

En adición a lo anterior, según Moscovici (1979) para la formación de una representación social deben darse dos procesos la objetivación y el anclaje. El proceso de *objetivación* hace referencia al proceso de reducción y transformación de la información que se obtiene de un objeto, para su respectiva estructuración y adaptación, haciendo “perceptible” aquello que antes no era visible. La objetivación se compone de dos elementos:

la transformación icónica y la naturalización.

La *transformación icónica* se refiere a la síntesis de las informaciones que se tienen acerca del objeto social relevante en un esquema icónico (Vergara, 2008), mediante el siguiente proceso: *selección*, donde se escogen ciertos elementos dada la imposibilidad de tener acceso a todos los datos del objeto, centrándose en uno y descartando los demás; *descontextualización*, donde se transforman los conocimientos científicos sobre el objeto a información manejada en lo cotidiano, alejándolos de su fuente inicial; y por último se genera la *formación del esquema figurativo*, “una materialización del objeto social en una imagen nuclear, centrada, de forma gráfica y coherente, que capta la esencia del concepto, la teoría o la idea que se trata de objetivar” (Vergara, 2008, p.66). Este esquema figurativo permite comprender de manera más simple el objeto e interactuar de forma intrasubjetiva e intersubjetiva.

La *naturalización*, por su parte, se refiere a la tendencia de dotar de realidad al esquema figurativo y sus elementos una vez se encuentran formados, de manera que las imágenes que le otorga el individuo o grupo social reemplacen la realidad en la que se desenvuelven (Vergara, 2008).

El proceso de *anclaje*, por otro lado, implica la interpretación de la información que se ha recibido del objeto, dándole sentido según los esquemas ya existentes en el individuo, afrontando lo novedoso según categorías conocidas y se añaden a una red de representaciones similares, siendo mediado por la apertura del sujeto ante dichas interpretaciones desconocidas (Moscovici, 1979). Este proceso está compuesto por cuatro elementos: *inserción en un cuadro de referencia previo*, para amortiguar el impacto de la información novedosa e insertarla dentro de lo familiar o conocido; *instrumentalización social*, para unificar bajo un mismo instrumento de comunicación y comprensión de los elementos del esquema figurativo, dotándolo de un fin que tiene utilidad dentro del grupo social para comprender eventos, personas y otros grupos; *funciones de clasificación y discriminación*, ordenando el entorno en unidades más simples y significativas para facilitar su comprensión; y *categorización social*, que permite la autoidentificación de los individuos como miembros de un grupo, que a su vez ayuda a diferenciar aquellos que no hacen parte de este (Vergara, 2008).

2.2.1.3 Estructura de las representaciones sociales.

Como ha sido indicado con anterioridad, la representación social no se limita a la reproducción de un objeto, sino que lo reconstituye de modo simbólico, dándole un significado que construye, crea o innova dicho objeto en el plano cognoscitivo (Moscovici, 1979). De esta manera, toda representación está estructurada por dos elementos: un aspecto figurativo y otro aspecto dinámico.

El *aspecto figurativo* hace referencia a lo simbólico, al significado que se otorga a las imágenes específicas que forman parte de la representación y constituyen sus aspectos característicos, es decir, el *núcleo figurativo* (Moscovici, 1979). Las figuras que hacen parte del núcleo de la representación están dotadas de significados que permiten su uso como un sistema interpretativo que orienta la conducta individual o del grupo en torno a un objeto que hace parte de la realidad social (Mora, 2002).

El *aspecto dinámico*, por otro lado, se refiere a la actividad cognoscitiva de representar, al constante proceso de construcción y reconstrucción mental que realiza el sujeto para comprender los objetos que conforman su realidad social (Moscovici, 1961). Esta dinámica de la representación permite la adaptación del individuo o el grupo a los constantes cambios que ocurren constantemente dentro de su realidad y desarrolla una habilidad para orientar de forma simbólica sus pensamientos y comportamientos (Villarreal, 2007).

Los aspectos figurativos y dinámicos no son elementos suficientes para explicar la estructura de las representaciones. Moscovici (1979) afirma que las representaciones sociales se estructuran a partir de tres ejes que las componen: *la información*, que hace referencia a la procedencia del objeto, la forma en que se recolectan sus características y cómo se comunican dentro del grupo, además de su facilidad de acceso, cantidad y precisión; *el campo de representación*, que indica la organización y jerarquía de los elementos que componen la representación, las cuales pueden diferir entre grupos e individuos del mismo grupo, y se organizan en torno a un *núcleo figurativo*, que comprende el significado global de la representación; y por último *la actitud*, que refiere a la evaluación positiva o negativa que el individuo le otorga al objeto de representación, siendo de gran importancia el componente afectivo y emocional.

2.2.1.4 Organización de las representaciones sociales.

Las representaciones sociales, una vez estructuradas, están organizadas en función de sistema central y un sistema periférico; esta configuración erige una forma de conocimiento, de pensamiento social, acerca de la realidad que le es común a un grupo, permitiéndoles a los miembros de éste la pre-decodificación de la realidad (por medio de anticipaciones y expectativas), proporcionándoles una pauta para la interpretación de situaciones y rutas de acción en las mismas (Abric, 2001).

El *sistema central*, está conformado por un núcleo central o figurativo, que corresponde al elemento más esencial de la representación y está compuesto por creencias basadas en hechos, reglas de vida o valores; este núcleo otorga de valor y sentido a la representación social y define los lazos entre las diferentes figuras (elementos más básicos o significados) que la componen, unificándola y permitiendo los cambios según las exigencias de la realidad social (Abric, 1992, 1996). El sistema central es el elemento más estable de la representación, es único y resistente al cambio y mantiene la continuidad de la representación a lo largo del tiempo (Abric, 2001).

El *sistema periférico*, por otro lado, se relaciona en mayor medida con las características individuales de los miembros que conforman el grupo social, permite la integración de las experiencias subjetivas con otras historias, se caracteriza por ser flexible, enfrentar las contradicciones entre la realidad y las representaciones establecidas y su sensibilidad al entorno inmediato (Abric, 1993). La flexibilidad del sistema periférico le da una orientación, organización y modulación a la representación social, de forma que el individuo pueda integrar sus propias experiencias de vida dentro de un marco social (Abric, 1993, 1996). Así, en toda representación se organizan unos elementos periféricos cuya presencia y función están determinados por del núcleo central (Abric, 2001).

2.2.1.5 Funciones de las representaciones sociales.

Las funciones de las representaciones sociales pueden ser caracterizadas según tres categorías o esferas, las cuales se encuentran interrelacionadas: subjetividad, intersubjetividad y transubjetividad (Jodelet, 1984). Si bien un elemento importante de las representaciones sociales es su carácter colectivo, la subjetividad es su componente más esencial, pues en últimas la comprensión de la realidad (aunque esta sea netamente objetiva)

está mediada por la *subjetividad*; es decir, las actividades simbólicas realizadas por las personas producto de sus capacidades cognitivas son las que le otorgan sentido al mundo, pero estas interpretaciones no son reproducciones exactas del entorno (Araya, 2002). De este modo, la esfera subjetiva cumple una función expresiva, ya que mediante la representación los sujetos y grupos sociales le otorgan significados a su realidad y pueden unirlos a sus emociones, intereses, deseos y necesidades (Jodelet, 1986).

El carácter grupal de las representaciones sociales también es de gran importancia, pues éstas son expresadas mediante el lenguaje, usado como instrumento para expresar en sociedad los significados que tiene la realidad individual y construir relaciones significativas dentro del grupo social (Flores, 2008). En este sentido se encuentra la *esfera intrasubjetiva* cuya función es relacional, pues las representaciones se producen mediante las interacciones sociales en un grupo con intereses y fines en común (Jodelet, 2008).

Por otro lado, existe una *esfera transubjetiva*, que involucra todas las creencias e imágenes que circulan en un espacio público y social, que utiliza todos los elementos de las representaciones sociales para convertirlos en conocimiento colectivo (Rodríguez, 2009). Esta esfera tiene una función integradora, pues la representación social permite la construcción de significados compartidos, que facilitan el entendimiento del propio grupo y la diferenciación con otros colectivos (Jodelet, 2008).

2.2.1.6 Transformación de las representaciones sociales.

Tal como se ha expresado, las representaciones sociales se constituyen por dos sistemas, que cumplen una doble función: permiten que la representación sea estable, pues resulta imposible redefinir todo en cada momento y a su vez facilitan la adaptación a los cambios externos (Abric, 1993). De este modo, el sistema central protegerá la esencia de la representación social, pero no es imposible modificar el núcleo trascendentalmente, y de lograrse cambiaría completamente su significado (Abric, 2001). Por este motivo surge la noción de *reversibilidad-irreversibilidad*. Según esta noción, si la situación que exige un cambio en la representación es reversible, estos serán incorporados en el sistema periférico; no obstante, si se percibe como irreversible, las prácticas nuevas y contradictorias traerán consigo serias consecuencias en la transformación de la representación (Abric, 1993).

De esta manera, existen tres maneras para modificar una representación social: *la*

resistencia a la transformación, donde el sistema periférico maneja las nuevas prácticas mediante mecanismos de defensa; *la transformación progresiva*, donde las nuevas prácticas son incorporadas poco a poco al núcleo central pues no son enteramente contradictorias; y *la transformación brutal*, donde las nuevas prácticas cambian directamente el núcleo central de la representación sin dar posibilidad al sistema periférico para defenderlo (Abric, 1993). Estas tres formas de modificación son dinámicas y pueden manifestarse en diferentes representaciones sociales, según las exigencias del mundo externo.

2.2.2 Teorías complementarias sobre las representaciones sociales

Si bien las representaciones sociales de Moscovici son el mayor referente teórico para su estudio, resulta necesario mencionar las perspectivas teóricas de dos autores importantes: Emile Durkheim y Pierre Bourdieu, quienes sentaron las bases para una mayor profundización teórica, en términos de representaciones sociales, llevadas a cabo por otros autores como Moscovici y Jodelet (Perera, 2003).

2.2.2.1 Teoría de las representaciones colectivas de Durkheim.

Fue el sociólogo francés Emile Durkheim quien acuñó el concepto de representación y constituyó las bases para su posterior teorización, siendo la primera persona en establecer una diferenciación entre las representaciones colectivas e individuales, con el fin último de separar y delimitar el campo de estudio de la sociología y la psicología (Pérez, 2004). Para este autor, el “hecho social” era algo completamente diferente al fenómeno psicológico, de manera que la conciencia colectiva e individual no podían pertenecer al mismo orden (Villarroel, 2007).

Según la perspectiva de Durkheim, una *representación colectiva* se refiere a la forma en la cual un grupo piensa en relación con los objetos sociales que lo afecta (Perera, 2003). Estas representaciones corresponden al pensamiento social, es decir, aquellas formas de pensamiento que comparten diferentes individuos y que trascienden sus propias representaciones singulares; una ideación colectiva dotada de fijación y objetividad (Pérez, 2004). Asimismo, son consideradas como universales, impersonales y estables, que dan cuenta de construcciones colectivas como mitos, leyendas, religiones, arte, tradiciones culturales, entre otras (Araya, 2002).

Las *representaciones individuales*, por otro lado, se refieren a las versiones individuales o personales de la visión colectiva objetiva, que se encuentran sujetas a influencias externas e internas que afectan a cada individuo dentro del grupo social (Araya, 2002). Estos pensamientos subjetivos son, según Durkheim (1985), variables e inestables, y regulados por los códigos que manejan las fuerzas institucionales como la familia, escuela, comunidad y en últimas, la sociedad.

A partir de este enfoque, las representaciones colectivas son impuestas a los individuos con una fuerza constructiva, moldeando e influyendo en sus representaciones individuales y convirtiendo los hechos sociales como constructos independientes y externos al sujeto (Araya, 2002). En este sentido, estos hechos sociales cumplen una función imperativa y coercitiva, estableciendo pensamientos, emociones y conductas en las conciencias de cada persona, así lo quieran o no (Durkheim, 1995).

Las representaciones colectivas, entonces, hacen parte de todos los individuos que conforman el grupo social y se encuentran influidas por la historia del propio grupo, sus experiencias y otras influencias socio-culturales (González, 2008). Sin embargo, las representaciones individuales y colectivas no son entes aislados; por lo contrario, son elementos interconectados, aunque con una evidente carga mayor en el elemento colectivo (González, 2016). Según Durkheim, las representaciones colectivas se forman a partir de las acciones e interacciones de las conciencias de cada sujeto y a su vez las sobrepasan; necesitan de las representaciones individuales, pero no pueden surgir de sujetos aislados socialmente, y luego se convierten en algo externo a ellos, o también llamado hecho social (Vera, 2002).

La noción de representaciones colectivas de Durkheim no tuvo un desarrollo teórico extendido. Su definición de los hechos sociales como algo impuesto a los individuos hacía de su teoría una concepción rígida y estática, en concordancia con el tipo de sociedad que predominaba cuando fue concebida, donde los cambios a nivel social eran procesados con mayor lentitud (Perera, 2003). Al plantearla desde la sociología, su centro de estudio giraba alrededor del conocimiento social, dejando de lado el papel fundamental de la subjetividad, y carecía de especificidad para comprender fenómenos sociales muy particulares (Navarro y Restrepo, 2013).

Moscovici no retomó el término “representaciones colectivas”, pero sí tomó algunos elementos de la propuesta teórica de Durkheim, como situar el origen lo simbólico en las

representaciones sociales y señalar la organización cognitiva como producto de la organización social (Pérez, 2004). Por lo anterior, Durkheim se considera uno de los precursores en el estudio de las representaciones sociales y su influencia teórica persiste hasta la actualidad.

2.2.2.2 Teoría de la representación social de Pierre Bourdieu.

Las representaciones sociales también fueron teorizadas por el sociólogo francés Pierre Bourdieu, quien realiza un abordaje del objeto de estudio gracias al desarrollo de diferentes conceptos. El primero de ellos, el más amplio, es el concepto de *campo social* el cual es definido como una red o configuración de relaciones objetivas dadas desde diferentes posiciones sociales las cuales están dadas por sus interacciones recíprocas, no por sus cualidades inmanentes (Bourdieu y Wacquant, 2005). Ejemplo de ellos se encuentran los campos religiosos, políticos, intelectuales, entre otros.

De esta forma, el mundo social está compuesto por dos tipos de objetividad: de primer orden y de segundo orden. La primera es la base de la *estructura social*, que involucra aquellos elementos relacionados con la distribución de los recursos materiales y de los modos de apropiación de los bienes, dotando al individuo de una posición dentro del espacio social en función de los recursos con los que cuenta (Piñero, 2008). La segunda, implica la construcción de una *estructura cognitiva*, que comprende los sistemas de clasificación y los esquemas mentales y corporales de orden simbólico, en forma de comportamientos, pensamientos, emociones y juicios de valor (Piñero, 2008).

Para la comprensión de las objetividades de primer y segundo orden, Bourdieu acude a los conceptos de *posición social* y *habitus* (Piñero, 2008). La posición social hace referencia al reconocimiento y aceptación que hace el individuo sobre su propia realidad social, lo cual le permite integrarse al grupo según sus esquemas de pensamiento. Es, en últimas, una valoración consciente de su posición dentro del grupo social. El *habitus*, por otro lado, son operadores de racionalidad práctica trascendente al individuo y constituyen la versión subjetiva de la objetividad de primer orden (Castorina y Barreiro, 2012). De esta manera, los aprendizajes sociales inoculan modos conductuales y de percepción a los diferentes agentes sociales (Junqueira, 2006).

Estos *habitus* funcionan como un sistema de disposiciones de larga duración, que

organizan las percepciones, valoraciones y acciones de los sujetos (Rizo, 2006). Y también, cumplen con una doble función: sirven como *estructuras* y como *estructurantes*. Lo primero, porque sirven como mecanismos para la interiorización del mundo social y lo segundo, porque funcionan como principios generadores y estructuradores de prácticas culturales y representaciones sociales, que son compartidas dentro del mismo grupo social (Rizo, 2006).

Los conceptos de representaciones sociales y *habitus* guardan una estrecha relación en su intención. Tal como lo señalan Castorina y Barreiro (2012), los autores de estas teorías intentan superar los reduccionismos y dualismos propios a sus disciplinas, a saber, la psicología social y la sociología respectivamente. Como ya se ha mencionado las representaciones sociales abarcan los sistemas subjetivos de percepción, de valoración y acción y, por su parte, el *habitus* implica una suerte de conocimiento incorporado al individuo desde etapas que le anteceden al mismo (Capdevielle, 2012).

Estos conceptos confluyen en el hecho mismo de tener como lugar de acontecimiento la socialización primaria, lugar donde se reproducen prácticas y espacios comunes siguiendo los mismos esquemas generativos, que ocupan el lugar de las representaciones sociales (Rizo, 2006). No obstante, Bourdieu todavía restaba importancia al papel del individuo en la modificación de las representaciones sociales. Para él, sólo los cambios en las condiciones de existencia social podían modificar el *habitus* y ninguna toma de conciencia subjetiva representaría un cambio significativo en la representación (Castorina y Barreiro, 2012). Es en últimas Moscovic quien, fortalece teóricamente la relación intrínseca entre la valoración subjetiva del objeto social y el campo social objetivo, donde, a través de la simbología y lo subjetivo, se originan, estructuran, mantienen y transforman las representaciones sociales.

2.2.3 Violencia escolar

Para comprender la violencia escolar, es menester conceptualizar la violencia en sí misma. Según la Organización Mundial de la Salud (2002) como el uso deliberado de la fuerza física o el poder, en forma de amenaza o llevando a cabo el acto, contra uno mismo, otra persona, un grupo o una comunidad, de forma que se causen o haya altas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones. De esta manera, la violencia escolar se puede considerar como las agresiones físicas o verbales que se producen entre los miembros de una comunidad educativa, en las instalaciones

escolares (Álvarez, 2015).

2.2.3.1 Tipos de violencia escolar.

Existen diversos tipos de violencia que pueden ocurrir dentro del contexto escolar. Álvarez (2015) establece los cuatro tipos más comunes, que pueden ser ejercidas de forma directa o indirecta, y de estudiante a profesor o viceversa: la *violencia verbal*, que se refiere al uso del lenguaje de forma grosera e irrespetuosa, agresiva, usando tonos inadecuados e insultos, comentarios, con el fin de herir y menospreciar a otra persona; la *violencia física*, que abarca todo el conjunto de golpes que pueden propiciarse en el cuerpo y pueden ocasionar daño leve, moderado o severo, como patadas, cachetadas, arañazos, palmadas, puños, mordidas, jalones de pelo, entre otros, y también propinados con objetos como armas blancas y materiales de estudio; la *violencia psicológica*, que alude a un compendio de comportamientos agresivos difíciles de detectar pero que ocasionan daños como baja autoestima, inseguridad y relaciones precarias entre iguales; *violencia social*, encaminado a agredir al individuo desestabilizándolo socialmente, esparciendo comentarios, rumores o manipulaciones entre los grupos sociales más cercanos a la víctima, de forma oral o mediante medios tecnológicos.

2.2.3.2 Violencia entre pares (bullying).

El acoso escolar entre pares es el tipo de violencia escolar más estudiada en todo el mundo. Conocido también como “bullying” o en español, matoneo, hace referencia al maltrato entre pares (o estudiantes) dentro de una comunidad educativa, caracterizado por comportamientos agresivos sistemáticos que lastiman a un individuo en situación de desventaja, mediante agresiones verbales, físicas, psicológicas y a nivel social (Batard-Medina, Araujo-Robles, Domínguez-Yépez y Ceballos-Ospino, 2014). En esta dinámica de violencia, se caracterizan tres actores: el *agresor*, quien ejerce los comportamientos violentos; la *víctima*, que es el objetivo de la agresión y sufre por dichos comportamientos; y el *espectador*, que no se involucra en el hecho violento pero observa el maltrato desde la distancia, no interviene y legitima por omisión dicha violencia (Castillo-Pulido, 2011).

Se cuenta con numerosa evidencia científica que relaciona el bullying con varios problemas a nivel de salud física, mental y el bienestar, como ansiedad, síntomas depresivos,

estado de ánimo negativo, problemas de conducta y comportamientos oposicionistas (Albores-Gallo, Saucedo-García, Ruiz-Velasco y Roque-Santiago, 2011), baja autoestima sin importar el género o la edad (Garaigordobil, Martínez-Valderrey y Aliri, 2013), así como un mayor consumo de sustancias psicoactivas, como alcohol, cigarrillo y marihuana (García, Pérez y Nebot, 2010; Méndez y Cerezo, 2010).

2.2.3.3 Violencia entre maestros (mobbing).

La violencia escolar entre maestros también es una problemática dentro de las instituciones educativas. El término “mobbing” hace referencia a una forma de violencia que se da dentro del entorno laboral (Lara y Pando, 2014). Es una forma de acoso psicológico que, dirigido hacia uno de los miembros de una institución de forma continua, por una o varias personas, con motivos diversos como diferencias de creencias, envidia y discriminación por género, estatus, religión u orientación sexual (Celik y Peker, 2010). Este tipo de violencia entre profesionales se caracteriza por: una serie de actos violentos, generalmente psicológicos y morales, que ocurren de forma sistemática y con el objetivo de perjudicar la integridad de otra persona para que abandone la organización, siendo estos comportamientos agresivos verificables (Lara y Pando, 2014).

Existe evidencia de que en las instituciones educativas se presenta el mobbing, desencadenando en las víctimas síntomas fisiológicos como dolores del cuello, espalda o estómago, junto a un mayor estrés laboral, daños hacia la reputación personal y una salud percibida reducida (Duffy y Sperry, 2011; Lara y Pando, 2014; Raya, Herruzo y Pino, 2007). Asimismo, puede afectar a varios miembros de una comunidad educativa, como profesores, coordinadores, administrativos y rectores de la institución (Diaz, 2016; Rodríguez, 2010).

2.2.3.4 Violencia de maestros a estudiantes.

Con menor prevalencia que el bullying y el mobbing, se han adelantado investigaciones para comprender la violencia escolar que ejercen los profesores contra los estudiantes, quienes hacen uso de su posición de poder para ejercer de forma directa daño verbal, psicológico o físico, o también de forma indirecta como el uso de sarcasmo, sobrenombres o apodosos ofensivos, el rechazo de trabajos en la clase, usualmente cuando son tardíos o no identificados y la humillación a futuros estudiantes a los que perciben como

posibles problemas de comportamiento en el aula (Sylvester, 2011).

Estas agresiones, usualmente de tipo psicológico y verbal, generan un enorme sufrimiento emocional y problemas de rendimiento académico en los estudiantes, sobre todo en aquellos individuos que también sufren violencia por parte de sus compañeros de clase, pues la autoridad en la sala de aula no sólo los victimiza, sino que avalan el bullying entre los alumnos (Whitted y Dupper, 2007).

2.2.3.5 Violencia de estudiantes a docentes.

Es el tipo de violencia escolar menos estudiado en el ámbito científico y es una gran problemática en todas las instituciones educativas del mundo (Garret, 2014). También concebida como “teacher victimization”, en español “victimización en profesores”, es una forma de violencia escolar donde los docentes son las víctimas de las agresiones, perpetradas comúnmente por estudiantes, aunque también por padres de familia (Curran, Viano y Fisher, 2017).

Según la limitada literatura científica encontrada sobre la violencia ejercida de estudiantes a profesores, el tipo de violencia más común padecido por los docentes en una comunidad educativa es la verbal, aunque no se limita a ella, incluyendo también la física y el daño/robo de pertenencias personales como altamente prevalentes (Drüge, Schleider y Rosati, 2016). Estas experiencias pueden provocar consecuencias negativas para la salud física y psicológica del profesorado como síndrome de burnout y baja salud general percibida, disminuir la calidad de la clase afectando el proceso de enseñanza y aprendizaje y afectar el buen funcionamiento de las instituciones (APA, 2016).

2.3 Marco conceptual

Con el fin de establecer significados operacionales para los aspectos más importantes de la presente investigación, se conceptualizan los siguientes términos: representaciones sociales, violencia escolar, estudiantes, docentes, Serge Moscovici y Guamal, Magdalena.

Representaciones sociales: son construcciones cognitivas de la realidad social que experimenta un grupo o comunidad, que estructuran de forma organizada un determinado concepto y le otorgan un significado común, proporcionándoles una guía para decodificar la realidad, interpretarla y establecer rutas de acción (Moscovici, 1979, 1986).

Violencia escolar: son aquellas agresiones físicas, psicológicas, verbales o sociales que se producen entre los miembros de una comunidad educativa, en las instalaciones escolares (Álvarez, 2015).

Estudiantes: corresponden a los individuos que, en el contexto educativo, reciben una formación académica estructurada y ejecutan la acción de estudiar, con el fin de aprender conocimientos, destrezas y habilidades para su funcionamiento adecuado en sociedad (Aguilera, Castillo y García, 2007).

Docentes: son los individuos que se dedican de forma profesional a la enseñanza acerca de una o varias áreas del conocimiento (sea de forma general o en un campo específico), además de valores, técnicas y competencias, facilitando el aprendizaje con el fin de que otros sujetos adquieran nueva sabiduría (Rugeles, Mora y Metaute, 2015).

Guamal, Magdalena: municipio de la subregión sur del departamento del Magdalena, Colombia, fundado en 1747, con una extensión de 577 kilómetros cuadrados y con una población de 33.000 habitantes aproximadamente.

2.4 Marco contextual

2.4.1 Municipio de Guamal, Magdalena

El municipio de Guamal está ubicado en el departamento de Magdalena, Colombia. Según datos de la Alcaldía Municipal de Guamal (2019), fue fundado el 17 de julio de 1747 por José Fernando De Mier y Guerra, quien colonizó un asentamiento de por lo menos 120 personas, predecesoras de seis familias con alto reconocimiento histórico en la actualidad: los Guerra, Ospino, Rodríguez, Trespalacios, Rangel y Yépez, todos ellos oriundos de la boca de guamal.

Se consolidó como un del departamento del Magdalena mediante el Decreto 164 del 11 de octubre de 1.886, elevándose a tal categoría mediante ordenanza #15 del 2 de julio de 1.904 (Alcaldía Municipal de Guamal, 2019). Se encuentra ubicado en la subregión Sur del departamento del Magdalena, a aproximadamente 396 kilómetros de la capital, Santa Marta; limita con el municipio de San Sebastián de Buena vista al norte, con el Municipio de El Banco al sur, con el municipio de Astrea (departamento del Cesar) al este, y por último, con el Brazo de Mompo del Río Magdalena al oeste (Alcaldía Municipal de Guamal, 2019).

Tiene una extensión de 554 kilómetros cuadrados y corresponde al 2,3% de la

superficie del departamento del Magdalena y cuenta con una población aproximada de 33.000 habitantes. Las Figuras 1 y 2 corresponden al escudo y bandera del municipio, diseñadas por Rosbel Ponce Angarita y José Eliécer Ávila Martínez respectivamente.

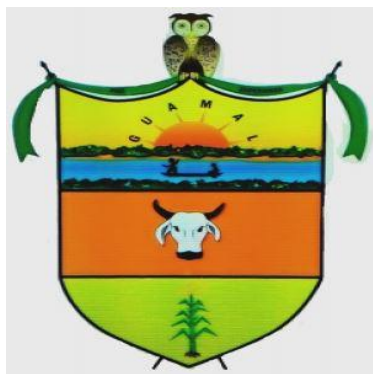


Figura 1. *Escudo del municipio de Guamal, Magdalena.*

Fuente: Alcaldía Municipal de Guamal (2019).



Figura 2. *Bandera del municipio de Guamal, Magdalena.*

Fuente: Alcaldía Municipal de Guamal (2019).

Su ecología está compuesta principalmente por planicies, ciénagas y caños, donde se realizan sus actividades económicas más importantes como la agricultura (cultivos de productos como maíz, yuca, frijoles y cítricos), la ganadería y la pesca artesanal (Alcaldía Municipal de Guamal, 2019). Institución Educativa Departamental Néstor Andrés Rangel Alfaro.

Fue fundado en el año 1960 por el Representante a la Cámara Néstor Rangel Alfaro, quien consiguió la aprobación de la Ley 13 de 1960. En dicho tiempo, se conoció como Colegio Nacional de Bachillerato de Guamal y empezó a funcionar el 1 de abril de 1964, con el fin de facilitar el acceso a la educación a los habitantes del municipio de Guamal (Alcaldía Municipal de Guamal, 2019). Tomó el nombre de Institución Educativa Departamental Néstor Andrés Rangel Alfaro en el año 1966, en honor a su fundador, y se ha mantenido así hasta la actualidad.

Es una institución de carácter público (oficial) y mixto. Se encuentra ubicada en la zona urbana del municipio, con dirección “Calle 11 entre carreras 7 y 8”, y con número de identificación 147318000311. Las Figuras 3 y 4 ilustran con mayor detalle la ubicación de la

institución educativa. La institución cuenta con jornada única, y ofrece educación en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media, con un énfasis agropecuario en la última.

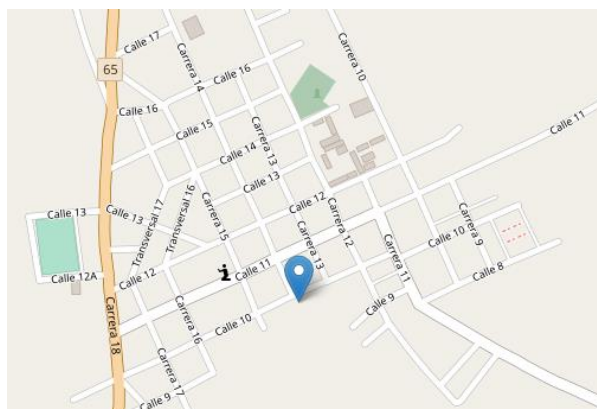


Figura 3. *Ubicación de la Institución Educativa Departamental Néstor Rangel Alfaro.*
Fuente: OpenStreetMap.



Figura 4. *Vista aérea de la Institución Educativa Departamental Néstor Rangel Alfaro.*
Vista este (izquierda) y oeste (derecha). Fuente: Melambo. Tradiciones e historias de Guamal (Pedrozo-Pupo, 2018).

Tiene como **misión** “Liderar en la región la formación integral de personas, atendiendo el carácter inclusivo que exige la educación, para desarrollarse en el campo agropecuario y académico”. Como **visión**, establece que “En el año 2018 la institución será epicentro en la prestación de servicios educativos que tengan relación con innovaciones tecnológicas e investigativas, con apoyo de convenios interinstitucionales que sirvan de modelo en la región”.

2.5 Marco legal

La presencia de violencia escolar en las instituciones educativas colombianas ha sido una problemática recurrente, que afecta el proceso de enseñanza-aprendizaje y provoca consecuencias negativas para el bienestar de los implicados. Por este motivo, en el país, se reconoce y reglamenta la violencia escolar mediante la Ley 1620 de 2013, “por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar” (Congreso de Colombia, 2013, p.1).

Mediante esta ley, se crea una ruta de atención para los casos de violencia escolar, y un sistema nacional único de información para reportarlos, brindando incentivos a quienes cumplan con ella e imponiendo sanciones a quienes no lo hagan. Asimismo, crea mecanismos para prevenir, proteger, detectar de forma temprana y denunciar ante las autoridades competentes, aquellos comportamientos que afecten la ciudadanía y convivencia escolar, tanto dentro como fuera de las instituciones educativas. También, la ley provee una ruta para la prevención de la deserción escolar, causada en gran medida por la violencia escolar, mediante el fortalecimiento de estrategias y programas de intervención específicos.

Aunque de forma indirecta, es necesario mencionar la Ley 1010 de 2006, “por medio de la cual se adoptan medidas para prevenir, corregir y sancionar el acoso laboral y otros hostigamientos en el marco de las relaciones de trabajo” (Congreso de Colombia, 2006, p.1). Mediante esta ley se toman medidas para afrontar y sancionar las acciones que infunden miedo, intimidación, terror y angustia en el ambiente de trabajo, que pueden llevar al perjuicio laboral, generan desmotivación en el trabajo y pueden inducir la renuncia del mismo. De esta forma, los profesores están protegidos en caso de ser víctimas de maltrato, persecución, discriminación, entorpecimiento, inequidad y desprotección laboral, sin importar si los victimarios son sus superiores, compañeros de trabajo o subalternos (estudiantes).

Como se ha explicado con anterioridad, la violencia ejercida de estudiantes a docentes puede traer repercusiones negativas para el bienestar de los profesores. Por este motivo, la Resolución 2646 de 2008 establece disposiciones y define responsabilidades para “la identificación, evaluación, prevención, intervención y monitoreo permanente de la exposición a factores de riesgo psicosocial en el trabajo y para la determinación del origen

de las patologías causadas por el estrés ocupacional” (Ministerio de la Protección Social, 2008, p. 1). De esta manera, resulta necesario evaluar con mayor profundidad los factores de riesgo psicosocial de los profesores, permitiendo así su detección, intervención y prevención.

Por otro lado, es menester mencionar los aspectos legales relacionados con la realización de la investigación. De esta forma, el presente estudio se encuentra dentro de la categoría de investigación sin riesgo, la cual es definida por el Ministerio de Salud (1993) en la Resolución 8430 de 1993, como estudios que emplean técnicas y métodos de investigación documental retrospectivos y aquellos en los que no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participan en el estudio.

Asimismo, teniendo en cuenta la Resolución 8430 de 1993, por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación, el presente estudio se realizará bajo los criterios de confidencialidad, especificando en el consentimiento informado que será explicado y entregado al momento de la presentación, que toda la información obtenida será utilizada solo con fines investigativos, la identidad de los participantes será reservada, y sólo se llevará a cabo cuando se obtenga la autorización del representante legal de la institución investigadora y de la institución donde se realice la investigación.

CAPÍTULO III

3. METODOLOGÍA.

3.1 Enfoque de la investigación

El término enfoque, como un punto de partida teórico que permite ver la realidad de una forma en particular, en esta investigación está enmarcado dentro de una mirada hermenéutica, que lo posiciona dentro del enfoque cualitativo de la investigación. A partir de este enfoque, se “utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación” (Hernández, Fernández y Baptista. 2014, p. 8), tomando como fuente la información simbólica verbal, audiovisual o en forma de texto e imágenes, para ser luego interpretada por el investigador.

La característica que hace de este enfoque una acertada decisión para los objetivos de la presente investigación, puede ser tomada del modelo humanista, que resalta la necesidad de estudiar las características propias del ser humano, como una categoría particular, dinámica, no generalizable, que no se puede equiparar a las categorías prevalecientes en las ciencias naturales. La particularidad de la presente investigación, que pretende identificar aspectos propios de la subjetividad, no admite una mirada positivista de la investigación, pues las características mencionadas, no son cuantificables y si así lo fuera, la cuantificación no sería el método más adecuado para lograr su mejor interpretación.

3.1.1 Diseño de la Investigación.

La revisión previa camino a la búsqueda del diseño más adecuado para orientar la rigurosidad científica e investigativa en la presente pesquisa, sugirió revisar un diseño de investigación que permitiera establecer los lineamientos para estudios especializados en interpretar las experiencias individuales y/o grupales de los participantes. En este caso, para el estudio de las representaciones, aunque comparte aspectos generales, sugiere ser verificada desde la particularidad y subjetividad individual y grupal.

En este sentido, la pregunta que orienta la presente investigación lleva a decantarnos por un diseño que permita responder la pregunta: ¿cuál es el significado, configuración, estructura, interpretación, percepción que el sujeto le atribuye a una experiencia en particular? A partir de dicha revisión, se consideró el *diseño fenomenológico* como la postura

metodológica que mejor se adapta a las necesidades de este estudio. La fenomenología se fundamenta en el estudio de las experiencias de vida, en relación a uno o varios sucesos, contadas mediante la subjetividad del individuo, a partir de las cuales se interpreta y reflexiona el material experiencial, con el fin de elaborar significados colectivos de un mismo fenómeno (Fuster, 2019).

Teniendo presente que existen varias posturas en el diseño de investigación fenomenológica, se hace necesario determinar una postura que permita dilucidar el camino a seguir. Para este caso tomaremos los aportes de Moustakas (1994). El autor establece una postura tomando aportes de varios autores, que permitan dar una respuesta a la fenomenología, particularmente para los estudios en ciencias sociales. Los pasos metodológicos que presenta el autor son cuatro: presentación de la recolección de los datos, recolección de datos, organizar analizar y sintetizar los datos y, por último, resumen, implicaciones y resultados. De esta forma, en la presente investigación queda definido el diseño metodológico que orientara la rigurosidad investigativa, esto es, metodología fenomenológica.

3.2 Informantes Claves.

Participaron tres profesores de secundaria de la I.E.D. Néstor Andrés Rangel Alfaro del municipio de Guamal, Magdalena (Tabla 1). Se realizó un muestreo intencional, mediante el cual se determina con anterioridad una muestra inicial de informantes que posean conocimiento profundo sobre el fenómeno a estudiar o hayan experimentado el tema que se busca ahondar (Bonilla-Castro y Rodríguez, 2005). Para seleccionar el número muestral, se trabajó bajo el principio de saturación de la muestra, entendido como el punto en el cual se ha escuchado, leído u observado la misma información reiteradamente, donde la diversidad de ideas se disminuye y no aparecen otros elementos relevantes para el análisis en nuevas entrevistas u observaciones (Martínez-Salgado, 2012).

Tabla 1

Características de los informantes.

Docente	Sexo	Características.
Profesor 1	Masculino	Profesional no licenciado, docente de básica secundaria y media, 13 años de experiencia docente.
Profesor 2	Femenino	Licenciada, docente de básica secundaria, 10 años de experiencia docente.
Profesor 3	Masculino	Profesional no licenciado, docentes de básica secundaria y media, 15 años de experiencia docente.

3.3 Fases de la investigación

El estudio fue de tipo exploratorio, mediante el cual, se busca conocer con mayor detalle un fenómeno o acontecimiento poco conocido, para delimitarlo e investigarlo con profundidad, y también fue de tipo transversal, puesto que, la información recolectada fue registrada sólo una vez a lo largo del tiempo (Manterola y Otzen, 2014).

3.3.1 Fase 1 Recolección de datos

En primer lugar, para la preparación de la recolección de los datos, fue diseñado el formato de entrevista semiestructurada de acuerdo al modelo teórico de las representaciones sociales de Moscovici. Se establecieron las categorías a partir de la revisión teórica y el modelo de entrevista fue evaluado y aceptado por pares expertos. La recolección de los datos se realizó al aplicar las entrevistas, tomando como muestra tres profesores de la institución educativa.

3.3.2 Fase 2 Técnica de procesamiento.

En la fase de organizar, analizar y sintetizar los datos, se transcribieron las entrevistas en formato digital, para su posterior análisis en el software Atlas.ti. Se evaluaron los códigos emergentes a partir de las categorías de análisis y se sintetizó el campo de la representación social de la violencia escolar ejercida por estudiantes a docentes.

3.3.3 Fase 3 Análisis de datos.

En la fase final de resumen, implicaciones y resultados, se expresaron de forma clara

y contundente los principales hallazgos de la investigación, así como el proceso de discusión y triangulación de la información.

3.4 Definición de categorías y/o variables

Para identificar las categorías de análisis, con el fin de emprender el estudio deductivo, tomando como base el enfoque metodológico seleccionado, se hizo necesario una revisión detallada del marco teórico para establecer la inteligibilidad de las representaciones sociales de desde la visión de Moscovici. Con base en la revisión teórica realizada, los elementos se fragmentaron en partes que pueden ser estudiadas, verificadas y comprobadas en un contexto social específico (Tabla 2).

Tabla 2

Categorías sobre las representaciones sociales de la violencia escolar de estudiantes a docentes.

Categoría	Nivel teórico	Nivel observacional
Formación de la representación social	Objetivación	Reconocimiento de la violencia escolar Evaluación personal sobre el manejo de la violencia escolar
	Anclaje	Naturalización de la violencia escolar Atribuciones de causalidad sobre la violencia escolar
Estructura de la representación social	Aspecto figurativo	Identificar, caracterizar y significar la violencia y los tipos de violencia escolar (verbal, física, psicológica, sexual y daño de propiedad).
	Aspecto dinámico	Reconocer el tipo de afrontamiento ante la experiencia de violencia escolar Conocimiento de las consecuencias que provoca la violencia escolar
Representación social	Núcleo figurativo (o central)	Representación social de la violencia escolar en los profesores de Guamal, Magdalena.

Fuente: elaboración propia (2020).

3.5 Instrumentos para la recolección de la información.

Se utilizó como instrumento de evaluación la entrevista en profundidad semiestructurada. Esta técnica de recolección de información consiste en adentrarse al mundo subjetivo de los participantes (lo privado y personal), con el objetivo de obtener información de su vida cotidiana, a partir de preguntas clave formuladas de lo general a lo particular (Robles, 2011).

La entrevista estuvo compuesta por 12 preguntas abiertas, con cinco categorías emergentes, cuyo fin fue recolectar información sobre las variables de estudio, así como una ficha de datos sociodemográficos con el fin de indagar datos relevantes sobre el tema de estudio, en este caso las representaciones sociales a través de respuestas verbales dadas por el profesor entrevistado. El modelo de entrevista utilizada en esta investigación se encuentra en el Anexo 1.

3.6 Validación de instrumentos

En primer lugar, se formuló el proyecto de investigación con el tutor y su posterior aprobación para aplicar los instrumentos de evaluación. Las entrevistas semiestructuradas fueron diseñadas de acuerdo al modelo teórico de las representaciones sociales de Moscovici. Se establecieron las categorías a partir de la revisión teórica y el modelo de entrevista fue evaluado y aceptado por pares expertos. El proceso de validación fue realizado para garantizar que los instrumentos cumplieran con las características pertinentes y necesarias para la recolección de la información, garantizando de esta forma que las preguntas y cuestiones en el instrumento, verdaderamente recolectaran la información pertinente, para dilucidar y dar respuesta a los aspectos dentro de la investigación.

Este proceso de validación comenzó a partir de la construcción de los instrumentos (en este caso, entrevista semiestructurada), particularmente con la revisión bibliográfica, la exploración teórica y categorización, para dar paso al diseño de los ítems, teniendo presente su coherencia y pertinencia. Una vez finalizado el cuidadoso proceso de diseño, se sometieron los instrumentos a valoración de juicio de expertos, con el ánimo de verificar desde otro punto de vista la suficiencia, la pertinencia y la claridad del instrumento. Es necesario resaltar que los expertos, para este caso, fueron dos profesionales con amplio conocimiento sobre el tema de estudio y, a la vez, tienen larga trayectoria como

investigadores.

Los jueces expertos fueron los siguientes. Yulieth Tatiana Pérez Pinto, psicóloga de la Universidad Autónoma de Bucaramanga y magister en educación de la Universidad Simón Bolívar, se ha desempeñado como docente orientadora durante tres años. Su valoración acerca del instrumento de evaluación fue positiva (Anexo 2). Por su parte, Ubaldo Ruiz Orozco Lengua, profesional en música y magister en educación de la Universidad de Pamplona, ha trabajado 18 meses como docente universitario. La evaluación del instrumento de esta investigación fue también positiva (Anexo 3).

CAPÍTULO IV

4. RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

A todos los participantes se les hizo entrega del consentimiento informado para su participación en el estudio. Las entrevistas fueron conducidas a través de llamada telefónica, debido a la contingencia sanitaria producto de la COVID-19 durante el 2020. Las grabaciones fueron transcritas en Microsoft Word y luego exportadas al software Atlas.ti para su interpretación.

Fue utilizada la estrategia de codificación deductiva, la cual, se realiza cuando las categorías de análisis fueron establecidas con anterioridad, posterior a una revisión teórica exhaustiva, bajo las cuales se revisa e interpreta la información cualitativa recolectada mediante las observaciones (Mejía, 2011). Se hizo un análisis de tipo temático y deductivo, partiendo de categorías de análisis bajo la teoría de Moscovici. La codificación de las entrevistas, según las categorías emergentes, se encuentra plasmada en la Tabla 3.

Tabla 3

Códigos y subcategorías de análisis

Categoría	Subcategorías	Recurrencias	
Formación de la representación social	Violencia escolar - VLE	3	
	Violencia escolar contra docentes - VLED	2 1	
	Objetivación	Violencia en la institución - VLI	3
		Experimentar violencia - EV	
		Manejo personal -MP	3
		3	
Anclaje	Naturalización- NTZ	6	
	Problemas familiares - PF	2	
	Hogar - HG	2	
	Indisciplina - IDP	1	

Categoría	Subcategorías	Recurrencias
Estructura de la representación social	Violencia verbal - VB	7
	Insultos- ISLT	4
	Gestos - GST	1
	Aspecto figurativo Apodos - APD	3
	Violencia psicológica - VPS	1
	Sabotaje - SBT	3
	Falta de respeto - FDR	4
	Falta de valores - FDV	3
	Suspender clase -SC	1
	Diálogo - DLG	2
Aspecto dinámico	Comité de convivencia - CDC	5
	Autoridad - ATR	3
	Estrés- ETS	2
	Desmotivación- DMT	2
	Apatía - APT	1

Fuente: elaboración propia (2020).

Con respecto a la **formación de la representación social**, en el campo de la **objetivación**, los docentes expresaron algunos relatos, cuyas respuestas se obtuvo de las siguientes preguntas: ¿Para usted qué es la violencia escolar?:

“Son todas esas manifestaciones por parte de los estudiantes hacia el cuerpo docente o cuerpo directivo de una institución educativa” (P1:A5); “Son manifestaciones negativas que se dan en el aula, en el ambiente escolar de las instituciones educativas” (P2:A3); Son todos esos comportamientos o respuestas agresivas que se generan entre estudiantes, del estudiante hacia e docente o viceversa de manera reiterada” (P3:A3).

Algunos relatos sobre la definición de violencia contra los docentes fueron específicos y otros más generales. Los participantes expresan:

“Son todas esas manifestaciones por parte de los estudiantes hacia el cuerpo docente o cuerpo directivo de una institución educativa” (P1:A3); “[...] en el momento en que los estudiantes están faltando al respeto en repetidas ocasiones” (P2:A5).

Sobre la experiencia personal de sufrir violencia por parte de los estudiantes y el manejo dado ante esas situaciones, por medio de las siguientes preguntas los sujetos expresan: Según su criterio, ¿considera que la violencia escolar puede ser ejercida de estudiantes a profesores?

“Pues todos los hemos experimentado sobre todo las de tipo verbal” (P1:A17); “Violencia escolar como tal no, pero si de una u otra manera estamos siempre expuestos a que nuestros estudiantes nos falten el respeto” P3:A11). En cuanto al manejo la pregunta fue Según su experiencia como docente, Cuando un estudiante ejerce violencia contra un profesor, ¿cómo considera que debe manejarse dicha situación? *“El caso debe ser llevado al comité y analizado para su respectiva solución” (P1:A13)”; “Eso se maneja en coordinación con los padres de familia, la psico-orientadora, el coordinador de disciplina, en fin, ese tipo de trabajo en equipo” (P2:A11).*

Respecto al campo de **anclaje** de la representación social, los participantes expresaron la naturalización de la violencia escolar ejercida de estudiantes hacia docentes en la institución. Por medio de preguntas de la entrevista ¿Ha observado que algún compañero de trabajo haya experimentado violencia por parte de sus estudiantes? Algunos relatos:

“Sí hay un poco de falta de respeto; aunque, digamos que puede ser como normal dentro de la institución” (P1:A31); “De pronto uno dice ‘esto no es violencia’ o ‘sí es violencia’” (P2:A13); “Aunque muy poco se mencione he leído y es más común de lo que parece, pero debido a la relación de autoridad no se reconoce mucho en el ámbito escolar” (P3:A5).

Acerca de las causas de la violencia escolar de estudiantes a docentes por medio del interrogante ¿Cuáles considera que son las causas de la violencia escolar ejercida de estudiantes hacia docentes?, los sujetos expresaron las siguientes:

Problemas familiares: *“El comportamiento que ellos expresan acá en el colegio es el mismo comportamiento que he analizado vienen de sus casas; estudiantes que no viven con sus papás, estudiantes que tienen problemas en el núcleo familiar”*

(P1:A6). Pautas de crianza: *“En donde los hogares no se les infunde respeto, no se les inculca valores y ellos le dejan eso a la institución”* (P1:A18); *“La falta de valores, pautas y normas”* (P3:A10). Indisciplina: *“Una de las causas que puede llevar a que la violencia escolar se presente de estudiantes a docentes, es por hacer valer nuestro ejercicio docente; cuando se les exige, ellos hacen una negociación al llamado”* (P3:A9).

En relación a la **estructura de la representación social**, el **aspecto figurativo** emergió a partir de los siguientes relatos. En primer lugar, los docentes entrevistados expresaron su conocimiento acerca de los diferentes tipos de violencia que ejercían los estudiantes hacia ellos, respondiendo la pregunta *¿Cuáles considera que son los tipos de violencia que un estudiante puede ejercer contra un profesor? Identificando especialmente la violencia verbal*. Algunos relatos fueron:

“Considero que los tipos de violencia pueden ser verbal y física ya que ellos tienden a decir vulgaridades” (P3:A11); *“Ellos reaccionan verbalmente de manera agresiva, con gestos con palabras y un sin número de situaciones”* (P1:A15); *“Los estudiantes les faltan el respeto a muchos de nuestros compañeros, les responden de mala ganas o con apodos”* (P3:A5); *“[...] con palabras de pronto fuertes, a decir groserías, palabras soeces; es una violencia más verbal”* (P2:A16).

Los docentes también expresaron otras formas de violencia que experimentan en el salón de clase, frente al interrogante *¿Ha sido víctima de algún tipo de estas violencias? ¿Cuáles?* Manifestaron en su discurso lo siguiente:

Sabotaje de la clase: *“Uno ve que hacen mucho ruido, que saben que, si hablan, no les pasa nada, entonces no está cumpliendo el objetivo de la clase”* (P2:A12); *2 en ocasiones hasta tensión ya que uno puede llevar la disposición, pero este estudiante puede crear un ambiente de indisciplina o desatención”* (P3:A17). Faltas de respeto y de valores: *“la situación que más se presenta es esa falta de respeto”* (P2:A13); *“No hay tolerancia”* (P1:A6); *“Sobre todo en grados inferiores, manifiestan conductas de antivalores en clase”* (P2:A20).

En cuanto al **aspecto dinámico** de la representación social, se formuló el siguiente interrogante *Al experimentar violencia por parte de sus estudiantes, ¿usted cómo afronta la situación?* En el cual los docentes compartieron las estrategias de afrontamiento que utilizan

cuando se presenta una situación de violencia en su contra en la institución, como las siguientes:

Suspender clases: *“Suspendo la clase, llamo al estudiante, eh, tengo el observador, lo pongo a firmar y continuo mi clase” (P1:A21)*; Establecer diálogos: *“Me acerco a él, dialogo con él” (P1:A22)*; *“lo llamo aparte y dialogo con él, y dependiendo de la situación se comunica a los directivos” (P3:A14)*; Uso del manual de convivencia: *“Hay unas orientaciones con nuestro manual de convivencia” (P2:A7)*; *“Pues dependiendo de la gravedad de la falta, se analiza con el manual de convivencia y si es necesario llegar hasta el comité de convivencia, se va” (P3:A6)*; Reafirmar la autoridad: *“Se le hace un llamado de atención” (P1:A10)*.

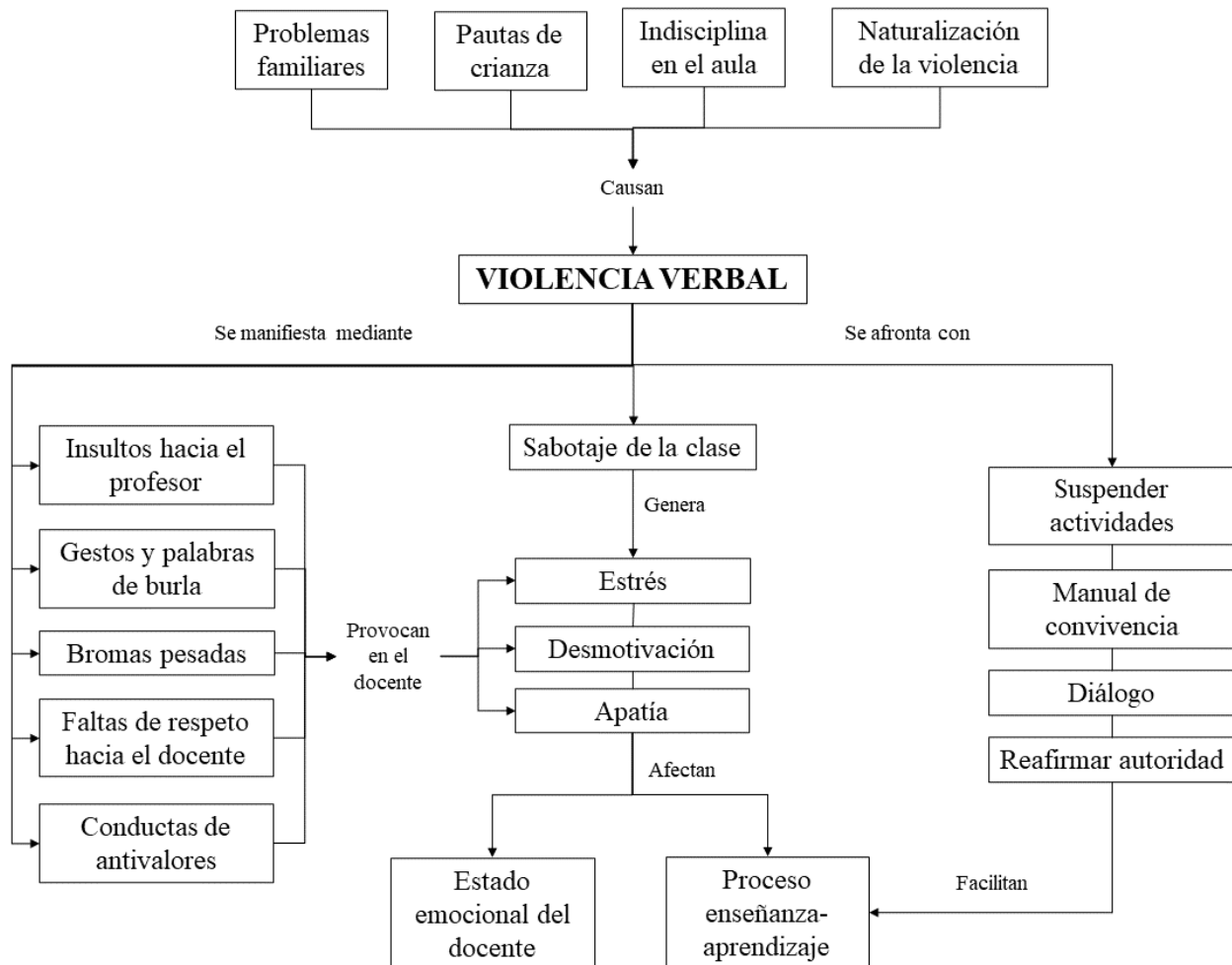
También, los profesores expresaron las consecuencias que trae para su bienestar experimentar violencia estudiantil, lo cual se indago por medio de la pregunta *¿De qué forma considera que la violencia de los estudiantes afecta al profesor?:*

“Claro que nos puede afectar desde la parte emocional, por lo general tu llevas las ganas, el compromiso, la dedicación y que un estudiante te agrede verbalmente genera desmotivación” (P3:A16); *“Cierta apatía, de pronto al llegar a trabajar en el grupo en el que uno sabe que hay ese tipo de comportamientos” (P2:A19)*; *“Esa falta de respeto dentro del salón lo desestabiliza a uno como persona, o sea, lo estresa, lo malgenia y eso a veces puede ocasionar que, en algún momento, uno también pueda reaccionar de forma no adecuada” (P1:A23)*.

De acuerdo a la información obtenida a través del análisis discursivo, se encontró que el núcleo figurativo o central de la representación social sobre la violencia escolar de estudiantes hacia docentes, es la **violencia verbal**. Este núcleo es entendido como el significado global de la representación, que se manifiesta con una frecuencia alta, representa al universo colectivo de los individuos y ocupan un lugar central en las experiencias vividas y narradas (Moscovici, 1979; Gómez et al., 2013).

Asimismo, existen elementos periféricos que se encuentran vinculados al núcleo central y que, de forma conjunta, conforman el campo de la representación social. En esta investigación, el campo de representación sobre la violencia escolar de estudiantes hacia docentes se ve ilustrado en la Figura 5.

Figura 5. Campo de la RS sobre la violencia escolar ejercida de estudiantes a docentes, en profesores de la Institución Educativa Néstor Andrés Rangel Alfaro de Guamal, Magdalena. Fuente: elaboración propia.



CAPÍTULO V

5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.

El estudio de las representaciones sociales acerca de la violencia escolar ha sido amplio; sin embargo, son pocas las investigaciones cualitativas que buscan comprender el origen e influencia este fenómeno desde una perspectiva donde el estudiante es el agente agresor y el profesor la víctima (Wet, 2019). En esta investigación, se buscó analizar la influencia de las representaciones sociales sobre las manifestaciones de violencia escolar, ejercida por estudiantes hacia docentes en la I.E.D. Néstor Andrés Rangel Alfaro del municipio de Guamal, Magdalena.

La recolección y síntesis de la información, a través de la codificación deductiva, permitió encontrar el núcleo figurativo o central de la representación, en este caso, la *violencia verbal* ejercida de estudiantes a docentes. Alrededor del núcleo, existen elementos periféricos que hacen parte de la representación social: la objetivación y el anclaje (Moscovici, 1979). Todos los profesores entrevistados mostraron una objetivación clara, pues reconocen la violencia escolar en su contra como algo cotidiano, naturalizado, que hace parte de la profesión y que deben manejar dentro del salón de clase.

Aplicando la teoría de Moscovici, cuando el proceso de objetivación de la representación social sobre la violencia escolar se realiza de forma completa, posteriormente se estructura y se adapta mediante el *proceso de anclaje*. Reconocer que los estudiantes pueden ser agentes perpetradores de violencia escolar contra los docentes es el primer elemento necesario para interpretar la victimización que experimentan los profesores ante estas situaciones negativas (Vásquez y Lucas, 2009). Sin embargo, en muchas ocasiones, la violencia ha sido naturalizada por quienes conforman el ambiente escolar, lo cual incrementa la tolerancia hacia la agresión, en especial cuando está validada por los compañeros de clase (Muñoz et al., 2017; Vargas, 2015).

La naturalización de comportamientos violentos por parte de los profesores de la I.E.D. Néstor Andrés Rangel Alfaro, fue un elemento recurrente en las entrevistas. La frecuencia con la que los estudiantes emiten juicios, opiniones y conductas negativas hacia el profesor, muchas veces motivadas por atractivo social que tienen para su grupo social, obligan al docente a normalizar situaciones con alta carga de violencia, de forma que pueda

proseguir sin mayor percance las actividades académicas programadas y sobrellevar de mejor forma el malestar emocional (Juvonen y Galván, 2008; Pyhältö, Pietarinen y Soini, 2015).

Naturalizar la violencia contra los docentes es un fenómeno común. La evidencia indica que los profesores optan por atribuir la causalidad de estas manifestaciones de violencia a estadios del desarrollo humano (como la adolescencia), problemas intrafamiliares o fuera del entorno escolar, problemas de comportamiento, trastornos en el desarrollo o características de personalidad propias de los estudiantes agresores (Wilson, Duglas y Lyon, 2011). En esta investigación, los relatos de los profesores entrevistados evidenciaron como posibles causas de la violencia verbal (núcleo central), factores como problemas familiares, pautas de crianza, indisciplina en el salón de clase y, una vez más, la naturalización de la violencia hacia el docente.

Por otro lado, las representaciones sociales conservan una estructura, conformada según Moscovici (1979) por dos elementos: un *aspecto figurativo* y otro *aspecto dinámico*. Dentro del aspecto figurativo, que hace parte de la representación social que se estudia en esta investigación, los docentes fueron capaces de identificar, caracterizar y dotar de significados a las manifestaciones de violencia que sufren por parte de los estudiantes. En este sentido Ozdemir (2012) considera que, además de reconocer la violencia escolar, también es importante que los docentes expresen cuales manifestaciones conocen y cuáles han experimentado durante su praxis profesional.

Los docentes de la I.E.D. Néstor Andrés Rangel Alfaro, reconocen dentro del aspecto figurativo de la representación los siguientes tipos de agresiones: insultos en su contra, gestos y palabras de burla, bromas pesadas, faltas de respeto y conductas de antivalores. Las anteriores, hacen parte de una categoría mayor y que conforma el núcleo figurativo de la representación social: la **violencia verbal**. Este tipo de violencia en particular que viven los docentes está ampliamente documentado en la literatura, así como las consecuencias negativas que acarrearán para su propio bienestar y el proceso de enseñanza-aprendizaje (Espelage et al., 2013; McMahon et al., 2014; Pyhältö, Pietarinen y Soini, 2015; Santos y Tin, 2018; Wet, 2019).

Las consecuencias de la victimización también hacen parte de la representación social de los docentes. A partir de la información recolectada de los informantes, se evidenciaron sentimientos de estrés, desmotivación y apatía, coherentes con la literatura científica (La

Greca y Harrison, 2005). Ser menospreciados y desautorizados por los estudiantes los hace sentir impotentes, tienen menores expectativas respecto a su carrera y también menores expectativas con el desempeño académico de sus estudiantes (Dzuka y Dalbert, 2007; Santos y Tin, 2018),

Dentro del *aspecto dinámico*, el cual favorece la adaptación del docente ante la violencia que experimenta y le permite orientar de forma simbólica sus pensamientos y comportamientos, se encontraron varios elementos importantes, pues dentro de la representación los docentes pueden afrontar la violencia de diferentes maneras. En algunos casos, cuando la experiencia de violencia ocurre los profesores hacen uso de su poder y autoridad para establecer reglas rígidas, que garantizan castigos a quienes continúen ejerciendo dichos comportamientos (Kapa, Luke, Moulthrop y Gimbert, 2018). Sin embargo, ninguno de los informantes manifestó haber usado el castigo (físico o psicológico) contra sus estudiantes.

Por el contrario, se encontraron estrategias no centradas en la violencia como suspender actividades, hacer uso del manual de convivencia, establecer el diálogo y reafirmar la autoridad. En todos los casos observados, los profesores tomaron una actitud asertiva, haciendo uso de sus herramientas y autoridad pedagógica para establecer límites, dentro del respeto y la educación.

El uso de la autoridad fue recurrente en los relatos. Muchos profesores consideran la violencia en su contra como una forma de desafío contra su autoridad dentro del salón de clase, pues su papel de adulto instructor y facilitador del conocimiento lo obliga a ejercer control y autoridad pedagógica, pudiendo esto ser interpretado por sus alumnos como una forma de violencia simbólica, ante la cual reaccionan con más violencia (Meza, Cox y Zamora, 2015).

Sin embargo, todos los docentes entrevistados manifestaron conocer el manual de convivencia y hacer uso del conducto regular para el manejo de situaciones violentas dentro del salón de clase, además de confiar en el comité de ética y el control institucional. Este elemento concuerda con lo afirmado por Espelage et al (2014), quien indica que, cuando se tiene una creencia firme de amparo y apoyo institucional, los docentes son capaces de tomar medidas correctivas inmediatas en situaciones de victimización por parte de sus estudiantes.

CAPÍTULO VI

6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.

6.1 Conclusiones

Tomando como base la teoría de Sergei Moscovici, las representaciones sociales que tienen los docentes de secundaria de la I.E.D. Néstor Andrés Rangel Alfaro de Guamal, Magdalena, sobre la violencia ejercida en su contra por parte de los estudiantes fueron las siguientes:

- El núcleo figurativo de la representación social sobre la violencia ejercida de estudiantes a docentes de la institución educativa, estuvo constituido por la *violencia verbal*, una forma de agresión constante y común dentro del aula de clase.
- Se evidenció un proceso claro de *objetivación*, al reconocer la violencia escolar como un fenómeno donde los profesores también pueden ser víctimas de sus estudiantes.
- En cuanto al *anclaje*, los informantes expresaron una normalización de la violencia recibida por los alumnos, en muchas ocasiones alentada por los compañeros de clase y que acarrea consecuencias negativas para su bienestar personal, además de entorpecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Asimismo, los profesores reconocieron como posibles causas de la violencia verbal recibida varios factores, entre ellos los problemas dentro del núcleo familiar del estudiante, pautas de crianza ineficientes, indisciplina en el salón y la naturalización de la violencia contra el docente.
- Como parte del *aspecto figurativo* de la representación social, los profesores expresaron los comportamientos agresivos que consolidan la violencia verbal percibida, como fueron: insultos en su contra, gestos y palabras de burla, bromas pesadas, faltas de respeto y conductas de antivalores.
- En adición, los informantes expresaron sentir mayores niveles de estrés, desmotivación y apatía, cuando se presentaban situaciones de violencia verbal en su contra, por parte de los estudiantes.
- Por último, en cuanto al *aspecto dinámico* de la representación, los docentes relataron diversos mecanismos para afrontar la violencia recibida por los estudiantes, todos ellos asertivos: suspender las actividades académicas para resolver el conflicto, hacer

uso del manual de convivencia y los recursos del comité de ética, establecer diálogos con el estudiante y reafirmar la autoridad, sin utilizar el castigo como forma de afrontamiento de la violencia.

6.2 Recomendaciones

En primer lugar, la violencia por parte de estudiantes a profesores es un tema poco abordado en Colombia. Esta investigación estuvo enmarcada en el enfoque cualitativo y, a pesar de realizar un aporte significativo, se recomienda realizar nuevos estudios, con abordajes cuantitativos o mixtos sobre este fenómeno, que permitan generar evidencia empírica en términos de prevalencias y factores de riesgo, y construir conocimiento científico robusto en el país.

Por otro lado, la violencia verbal constituyó el núcleo central de la representación social. En este sentido, se recomienda que la I.E.D. Néstor Andrés Rangel Alfaro desarrolle proyectos pedagógicos de aula, transversales, con el objetivo mitigar la naturalización de la violencia verbal y disminuir estos comportamientos ejercidos hacia los docentes de la institución, siguiendo los lineamientos y recomendaciones de la Ley 1620 de 2013, también conocida como Ley de Convivencia Escolar.

Por último, las consecuencias negativas de la violencia verbal recibida por los profesores es un factor importante a considerar, pues afecta de forma directa la salud y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, se recomienda a la institución educativa, brindar recursos para el manejo del estrés en la planta docente y fortalecer el equipo de trabajo interdisciplinar, incluyendo profesionales de psicología y psicopedagogía para abordar las conductas de violencia verbal contra los profesores.

6.3 Limitaciones

Por último, es necesario considerar algunas limitaciones que tuvo la investigación. La contingencia sanitaria producto de la pandemia por COVID-19, imposibilitó el acceso a la población de forma presencial, por lo cual, las entrevistas fueron aplicadas por llamada telefónica. Si bien la información fue grabada (con el consecuente permiso del informante), la no presencialidad hace difícil la observación de otros tipos de información que pueden ser relevantes para el análisis de los datos.

El tamaño muestral fue pequeño, tanto por el criterio de saturación de la muestra estimado en la metodología, como en la posibilidad de acceso a la población. Además, por el confinamiento selectivo que atraviesa el país, realizar una reunión con los participantes para socializar los hallazgos fue difícil, por lo cual, la validez interna de la investigación debe interpretarse con precaución, al momento de generalizar los resultados a todos los profesores de la I.E.D. Néstor Andrés Rangel Alfaro de Guamal, Magdalena.

BIBLIOGRAFÍA

- Abric, J. (1982). Cognitive processes underlying cooperation: The theory of social representation. En V. Derlega y J. Grzelak (Eds.), *Cooperation and helping behavior* (pp. 73-94). Michigan, Estados Unidos: Academic Press.
- Abric, J. (1993). Central system, peripheral system: their functions and roles in the dynamics of social representations. *Papers on social representations*, 2, 75-78.
- Abric, J. (1996). Specific processes of social representations. *Papers on social representations*, 5, 77-80.
- Abric, J. (2001). Las representaciones sociales: aspectos teóricos (J. Dacosta y F. Flores, Trads). En J. Abric (Ed.), *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 11-32). Coyoacán, México: Ediciones Coyoacán.
- Aguilera, J., Castillo, A., y García, J. (2007). Percepción de los roles docente-estudiante: problema que influye en la calidad de la enseñanza. *Innovación Educativa*, 7(38), 53-76.
- Albores-Gallo, L., Saucedo-García, J., Ruiz-Velasco, S., y Roque-Santiago, E. (2011). El acoso escolar (bullying) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México. *Salud pública de México*, 53(3), 220-227.
- Alcaldía Municipal de Guamal (2019). *Nuestro municipio*. Recuperado el 21 de septiembre de 2019 de <http://www.guamal-magdalena.gov.co/municipio/nuestro-municipio>
- Álvarez, E. (2015). *Violencia escolar: variables predictivas en adolescentes gallegos* (tesis doctoral). Universidad de Vigo, España.
- American Psychological Association. (2016). A silent national crisis: Violence against teachers. Recuperado de <https://www.apa.org/education/k12/teacher-victimization.pdf>

Araya, M. (2002). Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión. Argentina:

Editorial FLACSO.

Arroyave, P. (2012). Factores de vulnerabilidad y riesgo asociados al bullying. *CES*

Psicología, 5(1), 118-125.

Benbenishty, R., Astor, R., López, V., Bilbao, M., y Ascorra, P. (2018). Victimization of teachers by students in Israel and in Chile and its relations with teachers' victimization of students. *Aggressive behavior*, 1-13.

Bonilla-Castro, E., y Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Editorial Norma.

Bourdieu, P., y Wacquant, L. (2005). Una invitación a la sociología reflexiva. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Capdevielle, J. (2012). El concepto de habitus: “con Bourdieu y contra Bourdieu”. *Anduli, Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, (10), 31-45.

Castorina, J., y Barreiro, A. (2012). Los usos de las representaciones sociales en la investigación educativa. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 9(9), 15-40.

Celik, S., y Peker, S. (2010). Mobbing perceptions of high school teachers. *Procedia-social and behavioral sciences*, 9, 1617-1623. doi:10.1016/j.sbspro.2010.12.375

Congreso de Colombia (15 de marzo de 2013). Ley de Convivencia Escolar. [Ley 1620 de 2013]. DO: 48.733.

Congreso de Colombia (15 de marzo de 2013). Ley de convivencia escolar. [Ley 1620 de 2013]. DO: 48.733.

Congreso de Colombia (23 de enero de 2006). Ley contra el acoso laboral. [Ley 1010 de 2006]. DO: 46.160.

Curran, F., Viano, S., y Fisher, B. (2017). Teacher victimization, turnover, and contextual

- factors promoting resilience. *Journal of School Violence*, 1–18. doi:
- Debarbieux, E. (2003). School violence and globalisation. *Journal of educational administration*, 41(6), 582-602.
- Drüge, M., Schleider, K., y Rosati, A. (2016). Bullying and Harassment of Trainee Teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 228, 118-122.
- Durkheim, E. (1985). *Las reglas del método sociológico*. México: FCE.
- Dzuka, J., y Dalbert, C. (2007). Student violence against teachers. *European Psychologist*, 12(4), 253–260.
- Espelage, D., Anderman, E. M., Brown, V., Jones, A., Lane, K., McMahon, S., ... y Reynolds, C. (2013). Understanding and preventing violence directed against teachers: Recommendations for a national research, practice, and policy agenda. *American Psychologist*, 68(2), 75–87.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229.
- Garrett, L. (2018). The student bullying of teachers: An exploration of the nature of the phenomenon and the ways in which it is experienced by teachers. *Aigne Journal*, 5(1), 19-40.
- González, A. (2016). Teorías en diálogo: representaciones sociales y memoria colectiva. Iztapalapa. *Revista de ciencias sociales y humanidades*, 37(80), 131-151.
- González, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Diversitas*, 4(2), 225-243.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). México: McGraw-Hill.

- Jimenez, A. (2018). *El matoneo de estudiantes a docentes en el aula de clase y su regulación jurídica: estudio de un caso* (tesis de maestría). Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, Bogotá, Colombia.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, *Psicología Social II* (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, *Psicología Social II* (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.
- Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales (C. Heáu y G. Giménez, trad.). *Cultura y representaciones sociales*, 3(5), 32-63.
- Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales (C. Heáu y G. Giménez, trad.). *Cultura y representaciones sociales*, 3(5), 32-63.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici, *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.
- Junqueira, L. (2006). Notas sobre la noción de representación social en la sociología contemporánea. los conceptos de simulacro y de habitus. *Revista Colombiana de Antropología*, 42, 157-177.
- Jvonen, J., y Galván, A. (2008). Peer influence in involuntary social groups: Lessons from research on bullying. En M. Prinstein y K. Dodge (Eds.), *Duke series in child development and public policy. Understanding peer influence in children and adolescents* (pp. 225-244). Nueva York: The Guilford Press.

- Kapa, R., Luke, J., Moulthrop, D., y Gimbert, B. (2018). Teacher victimization in authoritative school environments. *Journal of school health*, 88(4), 272-280.
- Kauppi, T., y Pörhölä, M. (2012a). Teachers Bullied by Students: Forms of Bullying and Perpetrator Characteristics. *Violence and Victims*, 27(3), 396–413.
- Kauppi, T., y Pörhölä, M. (2012b). School teachers bullied by their students: Teachers' attributions and how they share their experiences. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 1059–1068.
- La Greca, A., y Harrison, H. (2005). Adolescent peer relations, friendships and romantic relationships: Do they predict social anxiety and depression? *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34(1), 49–61.
- Manterola, C., y Otzen, T. (2014). Estudios observacionales: los diseños utilizados con mayor frecuencia en investigación clínica. *International Journal of Morphology*, 32(2), 634-645.
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17, 613-619.
- Materán, A. (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. *Geoenseñanza*, 13(2), 243-248.
- McMahon, S., Martinez, A., Espelage, D., Rose, C., Reddy, L., Lane, K., ... y Brown, V. (2014). Violence directed against teachers: results from a national survey. *Psychology in the Schools*, 51(7), 753–766.
- Mejía, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, (1), 47-60.

- Meza, M., Cox, P., y Zamora, G. (2015). ¿Qué y cómo observar interacciones para comprender la autoridad pedagógica del profesor en su ejercicio? *Educação e Pesquisa*, 41(3), 729-742.
- Ministerio de la Protección Social (23 de julio de 2008). Factores de riesgo psicosocial en el trabajo y determinación del origen de las patologías causadas por el estrés ocupacional. [Resolución 2646 de 2008]. DO: 47.159.
- Ministerio de Salud (4 de octubre de 1993). Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. [Resolución 8430 de 1993].
- Moon, B., y McCluskey, J. (2016). School-based victimization of teachers in Korea: Focusing on individual and school characteristics. *Journal of interpersonal violence*, 31(7), 1340-1361.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 1(2), 1-25.
- Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Argentina: Huemul S.A.
- Moscovici, S. (1979). La representación social: un concepto perdido. *El Psicoanálisis, su imagen y su público*, 2, 27-44.
- Moscovici, S. (1986). *Psicología social*. España: Paidós.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage Publications.
- Muñoz, H., Zysman, R., Hortaso, L., Soto, M., Chiesa, A., y Lovay, S. (2018). Violencia en las escuelas: la conceptualización de los profesores y su evaluación de las herramientas de política educativa. *Anuario de Investigación USAL*, (4).

- Navarro, O., y Restrepo, D. (2013). Representaciones Sociales: perspectivas teóricas y metodológicas. *CES psicología*, 6(1), 1-4.
- O'Hea, A., y Vite, J. (2012). Bullying contra maestros. *Revista Odiseo*, 10(19).
- Ozdemir, S. (2012). An investigation of violence against teachers in Turkey. *Journal of Instructional Psychology*, 39(1), 51-62.
- Ozkilic, R., y Kartal, H. (2012). Teachers bullied by their students: how their classes influenced after being bullied? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 3435-3439.
- Pedrozo-Pupo, J. (2018). *Melambo. Tradiciones e historias de Guamal*. Santa Marta: Editorial Unimagdalena.
- Perera, M. (2003). *A propósito de las representaciones sociales: apuntes teóricos, trayectoria y actualidad*. La Habana: CD Caudales. CIPS.
- Pérez, J. (2004). Las representaciones sociales. En I. Fernández, S. Ubilllos, E. Zubieta y D. Páez (Coord). *Psicología social, cultura y educación* (pp. 1-56). España: Pearson Education.
- Piñero, S. (2008). La teoría de las representaciones sociales y la perspectiva de Pierre Bourdieu: Una articulación conceptual. *CPU-e, Revista de investigación Educativa*, (7), 1-19.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J., y Soini, T. (2015). When teaching gets tough—Professional community inhibitors of teacher-targeted bullying and turnover intentions. *Improving Schools*, 18(3), 263-276.
- Rizo, M. (2006). Conceptos para pensar lo urbano: el abordaje de la ciudad desde la identidad, el habitus y las representaciones sociales. *Bifurcaciones*, 6(9), 1-13.

- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49.
- Rodríguez, T. (2009). Sobre el potencial teórico de las representaciones sociales en el campo de la comunicación. *Comunicación y sociedad*, (11), 11-36.
- Rugeles, P., Mora, B., y Metaute, P. (2015). El rol del estudiante en los ambientes educativos mediados por las TIC. *Revista Lasallista de investigación*, 12(2), 132-138.
- Santos, A., y Tin, J. (2018). The nature, extent and impact of educator targeted bullying on school teachers in West Malaysia. *British Journal of Guidance & Counselling*, 46(5), 543-556.
- Steffgen, G., y Ewen, N. (2007). Teachers as victims of school violence – the influence of strain and school culture. *International Journal on Violence and Schools*, 3(1), 81-93.
- Sylvester, R. (2011). Teacher as bully: Knowingly or unintentionally harming students. *Delta kappa gamma bulletin*, 77(2), 42-45.
- Vargas, L. (2015). *Representaciones sociales de los estudiantes sobre violencia entre iguales en la escuela* (tesis de maestría). Universidad Santo Tomás, Colombia.
- Vásquez, R., y Lucas, E. (2009). La violencia escolar, miradas de los agentes educativos. Un análisis de sus representaciones sociales. En *X Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 1-6). Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Veracruz, México.
- Vergara, M. (2008). La naturaleza de las representaciones sociales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(1). 55-80.
- Villarreal, 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.

Wet, C. (2019). Understanding Teacher-targeted Bullying: Commenters' Views. *Glocal Education in Practice: Teaching, Researching, and Citizenship*, 1, 94-100.

Whitted, K. y Dupper, D. (2007). Do Teachers Bully Students? *Education and Urban Society*, 40(3), 329–341.

Yang, C., Jenkins, L., Fredrick, S., Chen, C., Xie, J., y Nickerson, A. (2018). Teacher victimization by students in China: A multilevel analysis. *Aggressive behavior*, 45(2), 169-180.

ANEXOS.**Anexo 1. Instrumento de evaluación****Guía de entrevista semiestructurada Representaciones sociales de la violencia escolar ejercida por estudiantes a docentes según la teoría de Sergei Moscovici**

Entrevistadora: Julieth Alfaro Rocha

Entrevistado: Docente N°

Nombre de la investigación: “Representaciones sociales de la violencia escolar ejercida por estudiantes a docentes según la teoría de Sergei Moscovici, en la Institución Educativa Departamental Néstor Andrés Rangel Alfaro del municipio de Guamal, Magdalena”

Objetivo del proyecto: El objetivo de este estudio es analizar la influencia de las representaciones sociales sobre las manifestaciones de violencia escolar, ejercida por estudiantes hacia docentes de esta institución educativa.

Objetivo del instrumento: Recolectar información sobre las variables de estudio, así como una ficha de datos sociodemográficos con el fin de indagar datos relevantes sobre el tema de estudio, en este caso las representaciones sociales a través de respuestas verbales dadas por el sujeto de estudio o entrevistado.

Para ello, se le solicita su participación la cual es respaldada por el consentimiento informado de su representante legal, se realizará una entrevista semi-estructurada que recogerá información como se mencionó anteriormente. La entrevista será almacenada mediante una grabadora de voz, para posteriormente transcribirla y analizarla. La información obtenida en esta investigación será utilizada y mantenida en estricta confidencialidad y nunca se publicará su nombre; sus respuestas al cuestionario serán codificadas usando un número de identificación, por lo tanto, serán anónimas. La participación en este estudio es completamente voluntaria.

Siéntase con absoluta libertad para preguntar sobre cualquier aspecto que le ayude a aclarar sus dudas al respecto. Igualmente, puede retirarse en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Le agradezco mucho su participación.

Preguntas.

- ¿Para usted qué es la violencia escolar?
- Según su criterio, ¿considera que la violencia escolar puede ser ejercida de estudiantes a profesores?
- Según su experiencia como docente, ¿cómo percibe la violencia escolar contra los profesores por parte de los estudiantes en esta institución?
- Cuando un estudiante ejerce violencia contra un profesor, ¿cómo considera que debe manejarse dicha situación?
- ¿Ha observado que algún compañero de trabajo haya experimentado violencia por parte de sus estudiantes?
- ¿Considera que usted ha sido víctima de violencia escolar por parte de sus estudiantes?
- ¿Cuáles considera que son las causas de la violencia escolar ejercida de estudiantes hacia docentes?
- ¿Cuáles considera que son los tipos de violencia que un estudiante puede ejercer contra un profesor?
- ¿Ha sido víctima de algún tipo de estas violencias? ¿Cuáles?
- Al experimentar violencia por parte de sus estudiantes, ¿usted cómo afronta la situación?
- ¿De qué forma considera que la violencia de los estudiantes afecta al profesor?
- De forma general, ¿cuál es su percepción acerca de la violencia escolar contra los docentes en la IED Néstor Rangel Alfaro?

Categorías que emergen.

- Objetivación
- Anclaje
- Aspecto figurativo

- Aspecto dinámico
- Núcleo figurativo (o central) de la representación social.

Observaciones generales.

Muchas gracias, profesor/a por su participación en esta investigación. Le recuerdo que la información que ha brindado es de gran utilidad para el estudio y será manejada con estricta confidencialidad por parte de los investigadores. Espero que tenga un excelente resto de día. Hasta pronto.

Anexo 2. Validación del instrumento por jueza experta



Universidad de Pamplona
Facultad de educación
Programa Maestría en educación modalidad virtual- MEV
Pamplona - Norte de Santander - Colombia
www.unipamplona.edu.co

FORMATO DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO.

JUICIO DE EXPERTOS.

Objetivo de este instrumento: Recolectar información sobre las variables de estudio, así como una ficha de datos sociodemográficos con el fin de indagar datos relevantes sobre el tema de estudio, en este caso las representaciones sociales a través de respuestas verbales dadas por el sujeto de estudio o entrevistado.

Objetivo de la investigación: El objetivo de este estudio es analizar la influencia de las representaciones sociales sobre las manifestaciones de violencia escolar, ejercida por estudiantes hacia docentes de esta institución educativa.

INSTRUCCIONES.

A continuación, encontrará una tabla con cinco (5) criterios que le permitirán evaluar cada ítem del Rendimiento Académico Universitario. Los criterios a tener en cuenta son:

1. Pertinencia: Cómo se relaciona con el tema.
2. Claridad en la redacción: De fácil entendimiento.
3. Mide lo que pretende.
4. Lenguaje: Palabra adecuadas para el público destinatario.
5. Inducción a la respuesta.

Para cada criterio indique su opinión positiva o negativa, al final del formato encontrará un espacio en el cual puede aportar los comentarios que tiene frente al mismo.

PREGUNTA	CRITERIOS A EVALUAR										Descripción general
	Pertinencia		Claridad en la redacción		Mide lo que pretende		Lenguaje		Inducción a la respuesta		
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	
Objetivación											
¿Para usted qué es la violencia escolar?	X		X		X		X			X	
Según su criterio, ¿considera que la violencia escolar puede ser ejercida de estudiantes a profesores?	X		X		X		X			X	
Según su experiencia como docente, ¿cómo percibe la violencia escolar contra los profesores por parte de los estudiantes en esta institución?	X		X		X		X			X	
Cuando un estudiante ejerce violencia contra un profesor, ¿cómo considera que debe manejarse dicha situación?	X		X		X		X			X	
Anclaje											
¿Ha observado que algún compañero de trabajo haya experimentado	X			X	X			X		X	Tendencia a respuesta

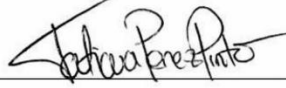


violencia por parte de sus estudiantes?											dicotómica (si-no). ampliar la pregunta de acuerdo con la respuesta del docente.
¿Considera que usted ha sido víctima de violencia escolar por parte de sus estudiantes?	X			X	X			X		X	Tendencia a respuesta dicotómica (si-no). ampliar la pregunta de acuerdo con la respuesta del docente.
¿Cuáles considera que son las causas de la violencia escolar ejercida de estudiantes hacia docentes?	X		X		X		X			X	
Aspecto figurativo											
¿Cuáles considera que son los tipos de violencia que un estudiante puede ejercer contra un profesor?	X		X		X		X			X	
¿Ha sido víctima de algún tipo de estas violencias? ¿Cuáles?	X		X		X		X			X	
Aspecto dinámico											
Al experimentar violencia por parte de sus estudiantes, ¿usted cómo afronta la situación?	X		X		X		X			X	
¿De qué forma considera que la violencia de los estudiantes afecta al profesor?	X		X		X		X			X	
Núcleo de la representación social											
De forma general, ¿cuál es su percepción acerca de la violencia escolar contra los docentes en la IED Néstor Rangel Alfaro?	X		X		X		X			X	
Aspectos generales							Si		No		
La entrevista contiene las instrucciones iniciales claras							X				
Las preguntas permiten el alcance del objetivo de la investigación							X				
Considera que se debe incluir otra pregunta									X		
Comentarios											
A modo general el instrumento tiene preguntas bien redactadas, que son coherentes y tienen cohesión con el objetivo que se pretende lograr.											
La única sugerencia es tener en cuenta las respuestas dicotómicas que dan los docentes y ampliar dicha respuesta.											
JUEZ EXPERTO - CURRICULUM VITAE											
Nombre						Yulieth Tatiana Pérez Pinto					
Cargo						Docente Orientadora					
Empleo actual						Docente Orientadora					
Formación de pregrado						Psicóloga					
Universidad formación de pregrado						Universidad Autónoma de Bucaramanga					
Formación posgrado						Magister en Educación					




Universidad formación de posgrado	Universidad Simón Bolívar
Producción	
Experiencia	3 años
Información adicional.	

Firma del evaluador: _____



Anexo 3. Validación del instrumento por juez experto



Universidad de Pamplona
Facultad de educación
Programa Maestría en educación modalidad virtual- MEV
Pamplona - Norte de Santander - Colombia
www.unipamplona.edu.co

FORMATO DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO.

JUICIO DE EXPERTOS.

Objetivo de este instrumento: Recolectar información sobre las variables de estudio, así como una ficha de datos sociodemográficos con el fin de indagar datos relevantes sobre el tema de estudio, en este caso las representaciones sociales a través de respuestas verbales dadas por el sujeto de estudio o entrevistado.

Objetivo de la investigación: El objetivo de este estudio es analizar la influencia de las representaciones sociales sobre las manifestaciones de violencia escolar, ejercida por estudiantes hacia docentes de esta institución educativa.

INSTRUCCIONES.

A continuación, encontrará una tabla con cinco (5) criterios que le permitirán evaluar cada ítem del Rendimiento Académico Universitario. Los criterios a tener en cuenta son:

1. Pertinencia: Cómo se relaciona con el tema.
2. Claridad en la redacción: De fácil entendimiento.
3. Mide lo que pretende.
4. Lenguaje: Palabra adecuadas para el público destinatario.
5. Inducción a la respuesta.

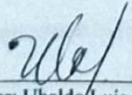
Para cada criterio indique su opinión positiva o negativa, al final del formato encontrara un espacio en el cual puede aportar los comentarios que tiene frente al mismo.

PREGUNTA	CRITERIOS A EVALUAR										Descripción general	
	Pertinencia		Claridad en la redacción		Mide lo que pretende		Lenguaje		Inducción a la respuesta			
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No		
Objetivación												
¿Para usted qué es la violencia escolar?	X		X		X		X		X			
Según su criterio, ¿considera que la violencia escolar puede ser ejercida de estudiantes a profesores?	X		X		X		X		X			
Según su experiencia como docente, ¿cómo percibe la violencia escolar contra los profesores por parte de los estudiantes en esta institución?	X		X		X		X		X			
Cuando un estudiante ejerce violencia contra un profesor, ¿cómo considera que debe manejarse dicha situación?	X		X		X		X		X			
Anclaje												
¿Ha observado que algún compañero de trabajo haya experimentado	X		X		X		X		X			



Universidad de Pamplona
Facultad de educación
Programa Maestría en educación modalidad virtual- MEV
Pamplona - Norte de Santander - Colombia
www.unipamplona.edu.co

violencia por parte de sus estudiantes?								
¿Considera que usted ha sido víctima de violencia escolar por parte de sus estudiantes?	X	X	X	X	X			
¿Cuáles considera que son las causas de la violencia escolar ejercida de estudiantes hacia docentes?	X	X	X	X	X			
Aspecto figurativo								
¿Cuáles considera que son los tipos de violencia que un estudiante puede ejercer contra un profesor?	X	X	X	X	X			
¿Ha sido víctima de algún tipo de estas violencias? ¿Cuáles?	X	X	X	X	X			
Aspecto dinámico								
Al experimentar violencia por parte de sus estudiantes, ¿usted cómo afronta la situación?	X	X	X	X	X			
¿De qué forma considera que la violencia de los estudiantes afecta al profesor?	X	X	X	X	X			
Núcleo de la representación social								
De forma general, ¿cuál es su percepción acerca de la violencia escolar contra los docentes en la IED Néstor Rangel Alfaro?	X	X	X	X	X			
Aspectos generales				Si	No			
La entrevista contiene las instrucciones iniciales claras				X				
Las preguntas permiten el alcance del objetivo de la investigación				X				
Considera que se debe incluir otra pregunta					X			
Comentarios								
JUEZ EXPERTO - CURRICULUM VITAE								
Nombre	Ubaldo Luis Orozco Lengua							
Cargo:	Trabajador Independiente							
Empleo actual:	Independiente							
Formación de pregrado:	Profesional en Música							
Universidad formación de pregrado:	Universidad de Pamplona							
Formación posgrado:	Magister en Educación							
Universidad formación de posgrado:	Universidad de Pamplona							
Producción								
Experiencia:	18 meses como Docente Universitario							
Información adicional.								


 Firma del evaluador: Ubaldo Luis Orozco Lengua
 Cédula de ciudadanía: 80.735.466. de Bogotá