



Política pública de convivencia escolar colombiana desde la perspectiva de los docentes¹

Colombian public school coexistence policy from the teachers' perspective

Carlos Federico Miranda Medina

Universidad Autónoma de Nuevo León, Mexico

karoburgos.uanl@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7926-4321>

Karla Eugenia Rodríguez Burgos

Universidad Autónoma de Nuevo León, Mexico

karoburgos.uanl@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2093-8146>

Olga Sofia Morcote González

Universidad de Boyacá, Colombia

olgmorcote@uniboyaca.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-9647-9017>

Recibido: 14 de mayo de 2020 / Aceptado: 26 de julio de 2020

<https://doi.org/10.17081/just.27.41.5677>

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar las percepciones que tienen los docentes de secundaria sobre la implementación de la política pública de convivencia escolar en Colombia, bajo la Ley 1620 de 2013. Se aplicó un estudio cuantitativo donde se diseñó, validó y aplicó un cuestionario a 50 maestros de 4 escuelas secundarias oficiales y 2 no oficiales para los grados 9, 10 y 11, en la ciudad de Tunja, departamento de Boyacá en Colombia. La Implementación Institucional de la Política Pública de Convivencia Escolar en las escuelas secundarias mostró que los docentes tienen una media de 1.86 y una desviación estándar de .756, así como también se encontraron diferencias significativas relacionadas con la edad ($X^2 = 22.362$ $p = .008 < .05$). Por lo tanto, se puede concluir que, desde la percepción de los docentes, la implementación institucional de la Política de Convivencia de las Escuelas Públicas ha sido efectiva.

Palabras clave: Convivencia escolar, política educativa, percepciones, violencia escolar, implementación de la política pública.

¹ Este Artículo se deriva del programa de investigación La convivencia escolar desde perspectivas diagnósticas, preventivas y de intervención de la universidad Autónoma de Nuevo León y Universidad de Boyacá.

Abstract

This article has as an objective analyze the perceptions that secondary school teachers have about the implementation of the public policy of school coexistence in Colombia, under the Law 1620 of 2013. It was applied a quantitative study where a questionnaire was designed, validated and applied to 50 teachers from 4 official and 2 unofficial secondary schools for grades 9, 10 and 11, in the city of Tunja, Boyacá department in Colombia. The Institutional Implementation of the Public Policy of School Coexistence in the secondary schools shown that teachers have a mean of 1.86 and a standard deviation of .756, as well as there were found significant differences related to age ($\chi^2 = 22.362$ $p = .008 < .05$). Therefore, it could be concluded that from the teachers' perception the institutional implementation of the Public School Coexistence Policy has been effective.

Keywords: School coexistence, Educational policy, perceptions, school violence, public policy implementation.

Como Citar:

Miranda Medina, C. F., Rodríguez Burgos, K. E., & Morcote González, O. S. (2022). Política pública de convivencia escolar colombiana desde la perspectiva de los docentes. *Justicia*, 27(41), 13-30. <https://doi.org/10.17081/just.27.41.5677>

I. INTRODUCCIÓN

En este artículo se analizan las percepciones que tienen los profesores de secundaria sobre la implementación de la política pública de convivencia escolar en Colombia, enmarcado en la ley 1620 de 2013. Esto se hizo a través de la aplicación de un cuestionario de 20 ítems, dirigido a docentes de educación básica secundaria y media vocacional en instituciones oficiales y no oficiales del municipio de Tunja, en el cual evaluaba aspectos relacionados a la implementación institucional de la política pública de convivencia escolar, a través de la socialización, creación de manuales y rutas de atención.

Es importante iniciar describiendo la definición que se hace entorno a la convivencia escolar, la cual se identifica como un concepto de múltiples miradas que abordan diferentes aspectos de la cultura escolar, como el clima y la disciplina ("Gázquez, J., Cangas, A., Padilla, D., Cano, Á., & Moreno, P, 2005), o el trabajo cooperativo en las tareas instruccionales ("Moliner, O., & Martí, M., 2002), así como los conflictos, los rasgos de la disciplina, el ethos, o autovaloración y entusiasmo moral que la comunidad escolar se proporciona a sí misma y transmite a sus miembros (Ortega-Ruiz, Del Rey, & Casas, 2013).

Por otro lado, la percepción es concebida por "Vargas, L. (1994):

El proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social, en el que intervienen otros procesos psíquicos entre los que se encuentran el aprendizaje, la memoria y la simbolización (Pág.48).

Es importante indicar que las políticas públicas son un conjunto de opciones colectivas interdependientes que se asocian a decisiones que adoptan los gobiernos y sus representantes, siendo formuladas en áreas tales como: defensa, salud, educación, bienestar, previsión social, entre otras (Espinoza, 2009). Para Dunn (1994) y Espinoza (2009), se convierten en un conglomerado de decisiones interrelacionadas que son adoptadas por un actor o grupos de actores políticos que involucran la definición de metas y medios para su logro en el marco de una situación particular.

En la misma línea pero en las políticas públicas educativas se acude al concepto que las define como: políticas consagradas legalmente, representadas en “decretos o leyes que definen estándares explícitos y orientaciones para el sector educación, son aquellas legalmente impulsadas, modificadas o sin modificar, que se traducen en acciones concretas a través de cambios sistemáticos y programados” (Espinoza, 2009) en respuestas a problemáticas que se presentan en el ambiente educativo dentro de contextos determinados (Adams, Kee, & Lin, 2001; Espinoza, 2009).

Como antecedente se identifica que las naciones unidas promulgan la declaración de los derechos del niño en 1959, “promueve la protección, cuidado y desarrollo del niño tanto antes como después del nacimiento, comprometiendo a los estados que forman parte de esta convención a tomar las medidas legislativas y administrativas correspondientes, en pos del interés superior del niño” (Díaz, 2018, p.4). En el artículo 28 se deja explícito que el niño tiene “derecho a que la disciplina escolar se administre de forma compatible con la dignidad humana del niño” (Díaz, 2018).

Por su parte la UNICEF insta a los estados y a los padres a que los niños desarrollen “una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos” (UNICEF, 1989). Continuando en la misma línea en la declaración de Jomtien, se expresó que se debe “contribuir a lograr un mundo más seguro, más sano, más próspero y ambientalmente más puro y que al mismo tiempo favorece el progreso social, económico y cultural, la tolerancia y la cooperación internacional” (Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, 1990).

Por su parte la ONU:

Insta a los organismos competentes de las Naciones Unidas, en particular a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y al Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, e invita a las organizaciones no gubernamentales, a las instituciones y grupos religiosos, a las instituciones de enseñanza, a los artistas y a los medios de difusión a que presten activo apoyo al Decenio (Naciones Unidas , 1998; Mestre, 2007, p. 37).

Colombia como país miembro de las naciones unidas, debe acoger las declaraciones que se promulgan por esta, sin embargo en la década internacional para la cultura de la paz y la no-violencia para los niños del mundo (Naciones Unidas , 2006), se evidencian los siguientes hitos jurídicos para llegar a la consolidación de una política de convivencia escolar.

Es así como en Colombia, debido a los conflictos que se generan en la relación entre miembros de la comunidad académica se inician acciones judiciales que obligan al poder legislativo y ejecutivo del país a tomar decisiones encaminados a “fortalecer la convivencia escolar, la formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, sexuales y reproductivos, la prevención y mitigación de la violencia escolar” (República de Colombia, 2013).

Se identifica la promulgación la sentencia Corte constitucional de Colombia (2006), la cual ordena a las instituciones educativas a proteger el derecho a la dignidad humana, a la autonomía y a la intimidad de los menores; así como la relevancia de un proceso restaurativo, para resolver el caso concreto y los demás que puedan presentarse teniendo en cuenta que el matoneo o acoso escolar es un atentado contra dichos derechos (Corte constitucional de Colombia, 2006). En ese sentido la corte constitucional insta:

...A cada establecimiento educativo definir cuáles son las medidas adicionales aconsejables para lograr el objetivo tutelar de los derechos y, al mismo tiempo, para evitar que las secuelas de la lesión de dichos derechos se proyecte por distintas vías y continúe incidiendo negativamente en el ámbito de la comunidad educativa (Corte constitucional de Colombia, 2006).

Esta sentencia es el primer antecedente en las 2 últimas décadas, que inicia el camino hacia la elaboración de una política pública de convivencia escolar en Colombia. Según Ruiz (2016):

La importancia de esta sentencia radica en darles a las situaciones de acoso escolar o censura, un enfoque diferente al puramente disciplinario y sancionatorio, reconociéndose que debido a las particularidades propias de la vida escolar, es necesario además

de adelantar procesos disciplinarios en situaciones como las presentadas, generar espacios y condiciones para que se den procesos restaurativos que de alguna manera redignifiquen tanto a la víctima como al agresor para que de esta manera se reparen los vínculos comunitarios lesionados (Ruiz, 2016, p. 56)

Seguidamente 5 años después la misma corte constitucional ratifica la sentencia T-917 de 2006, además promulga la sentencia T-905 de 2011. En este le ordena:

Al Ministerio de Educación, en coordinación con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, la Defensoría del Pueblo y la Procuraduría General de la Nación, que lidere la formulación de una política general que permita la prevención, la detección y la atención de las prácticas de hostigamiento, acoso o matoneo escolar, de manera que sea coherente con los programas que se adelantan en la actualidad, con las competencias de las entidades territoriales y que constituya una herramienta básica para la actualización de todos los manuales de convivencia (Corte Constitucional de Colombia, 2011).

Además, agrega que la aplicación de tales instrumentos deberá tener como objetivo inmediato a las directivas, profesores, estudiantes y padres de familia (Corte Constitucional de Colombia, 2011)(Morcote & Guerrero, 2020)

A partir de esta sentencia, se publica en la Ley 1620 de 2013 de la república de Colombia en la que 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 que promueva y fortalezca la formación ciudadana y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes, de los niveles educativos de preescolar, básica y media y prevenga y mitigue la violencia escolar y el embarazo en la adolescencia (República de Colombia, 2013). En esta se destaca que:

Es importante establecer un marco normativo específico que desarrolle el principio constitucional de la responsabilidad compartida de instituciones educativas, familia, sociedad y Estado en la formación para la ciudadanía; defina sus funciones y facilite la aplicación de políticas intersectoriales donde la cooperación entre los diferentes actores sea el principio de acción y la herramienta para complementar y enriquecer la labor en la institución educativa (República de Colombia, 2013; Ruiz, 2016).

Esta ley les asigna:

Responsabilidades a los diferentes organismos dentro del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, el Ministerio de Educación, la Secretarías de Educación de las entidades territoriales, de los establecimientos educativos, de los rectores o directores de estos y de los docentes (República de Colombia, 2013; Ruiz, 2016).

Además, reconoce “el rol de las familias como parte de la comunidad educativa y le asigna responsabilidades dentro del marco del Sistema Nacional de Convivencia Escolar” (Ruiz, 2016).

Este sistema reconoce:

A los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos, y a la comunidad educativa en los niveles de preescolar, básica y media como la responsable de formar para el ejercicio de los mismos, conforme a lo dispuesto en la Constitución Política Nacional, las Leyes 115 de 1994 y 1098 de 2006, las disposiciones del Consejo Nacional de Política Social y demás normas asociadas a violencia escolar, que plantean demandas específicas al sistema escolar (República de Colombia, 2013).

Esta ley establece:

La necesidad de ajustar los proyectos pedagógicos con el fin de que reflejen “la vivencia y práctica de los derechos humanos en la cotidianidad escolar, cuyo objetivo es la transformación de los ambientes de aprendizaje, donde los conflictos se asumen como oportunidad pedagógica que permite su solución mediante el diálogo, la concertación y el reconocimiento a la diferencia para que los niños, niñas y adolescentes desarrollen competencias para desempeñarse como sujetos activos de derechos en el contexto escolar, familiar y comunitario (República de Colombia, 2013).

Destacando la actualización de los manuales de convivencia escolar los cuales:

Deben identificar nuevas formas y alternativas para incentivar y fortalecer la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes, que permitan aprender del error, respetar la diversidad y dirimir los conflictos de manera pacífica, así como de posibles situaciones y conductas que atenten contra el ejercicio de sus derechos (República de Colombia, 2013).

La creación del sistema nacional de convivencia escolar debe estar centrado por lo menos en los componentes promoción, prevención, atención y seguimiento.

Debido a esto se crea la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar, en el que se definen:

Los procesos y los protocolos que deberán seguir las entidades e instituciones que conforman el Sistema Nacional de Convivencia Escolar, en aquellos casos y situaciones en que se vea afectada la convivencia escolar y los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes de las instituciones educativas, articulando una oferta de servicio ágil, integral y complementario (República de Colombia, 2013 Ruiz, 2016).

Para el año 2013 también se expide el decreto 1965 de la presidencia de la república de Colombia en el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013:

Que 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, sus herramientas; los lineamientos generales bajo los cuales se deben ajustar los Manuales de Convivencia de los Establecimientos Educativos, de acuerdo con lo ordenado en la Ley 1620 de 2013 y otros aspectos relacionados con incentivos y la participación de las entidades del orden nacional y territorial, establecimientos educativos, la familia y la sociedad dentro del Sistema Nacional de Convivencia Escolar (República de Colombia, 2013).

Este decreto se aplicará:

En todos los establecimientos educativos oficiales y no oficiales de educación preescolar, básica y media del territorio nacional y demás instancias que conforman el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, también a la familia, la sociedad y a los demás actores que participan en la Ruta de Atención Integral (República de Colombia, 2013; Ruiz, 2016).

En el 2015 se publica el decreto 1075, por el cual se expide el decreto Único Reglamentario del Sector Educación, en el que se describe entre otros los siguientes objetivos del Ministerio de Educación Nacional como:

La cabeza del sector educativo: Diseñar estándares que definan el nivel fundamental de calidad de la educación que garantice la formación de las personas en convivencia pacífica, participación y responsabilidad democrática, así como en valoración e integración

de las diferencias para una cultura de derechos humanos y ciudadanía en la práctica del trabajo y la recreación para lograr el mejoramiento social, cultural, científico y la protección del ambiente (República de Colombia, 2013).

Así como Garantizar y promover, por parte del Estado, a través de políticas públicas, el derecho y el acceso a un sistema educativo público sostenible que asegure la calidad y la pertinencia en condiciones de inclusión, así como la permanencia en el mismo, tanto en la atención integral de calidad para la primera infancia como en todos los niveles: preescolar, básica, media y superior (Unesco, 2020).

A pesar de la creación y promulgación de la ley por parte de entidades gubernamentales como el Ministerio de Educación Nacional, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, la Defensoría del Pueblo y la Procuraduría General de la Nación y del decreto 1965 de 2013; la corte constitucional de Colombia emana la sentencia T-365 de 2014 (Corte Constitucional de Colombia, 2014). En la cual insta a al Ministerio de Educación Nacional y al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF, para:

Que coordinadamente y en el ámbito propio de sus respectivas funciones, formulen y desarrollen una política general que permita la prevención, oportuna detección, atención y protección, frente al hostigamiento, acoso o matoneo escolar, incluyendo el llamado “cibermatoneo” o “cyberbullying”, lo que realizarán sistemáticamente y con todas las dependencias territoriales con competencias educacionales, de donde irradie hacia los centros de educación, desde la preescolar, para la actualización de todos los manuales de convivencia, siempre en procura de esculpir desde la niñez una sólida cultura de paz e incluye a las instituciones educativas (Corte Constitucional de Colombia, 2014).

Por su parte le solicita al Defensor del Pueblo y al Procurador General de la Nación que orienten y vigilen las actuaciones dirigidas al cabal cumplimiento de lo dispuesto en esta sentencia.

En la misma línea la sentencia T-478 de 2015 publicada por corte constitucional de Colombia identifica que existe un déficit de protección general para las víctimas de acoso escolar, ya que, a pesar de que existe un marco regulatorio claro y una política pública definida desde el 2013, la misma no ha sido implementada con vigor (Corte Constitucional de Colombia, 2015) y reitera las sentencias T-917 de 2006 (Corte constitucional de Colombia, 2006) T-365 de 2014 (Corte Constitucional de Colombia, 2014) y T-562 de 2013 que defiende la pluralidad y del multiculturalismo (Corte Constitucional de Colombia, 2013). En esta la corte le ordena:

...Al ministerio de educación nacional a que implemente acciones tendientes a la creación definitiva del Sistema Nacional de Convivencia Escolar de acuerdo a lo señalado por la Ley 1620 de 2013 y el Decreto 1965 de 2013. Particularmente, se ordena que en el plazo señalado, se adopten las siguientes medidas: una revisión extensiva e integral de todos los Manuales de Convivencia en el país para determinar que los mismos sean respetuosos de la orientación sexual y la identidad de género de los estudiantes y para que incorporen nuevas formas y alternativas para incentivar y fortalecer la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes, que permitan aprender del error, respetar la diversidad y dirimir los conflictos de manera pacífica, así como que contribuyan a dar posibles soluciones a situaciones y conductas internas que atenten contra el ejercicio de sus derechos; ordenar y verificar que en todos los establecimientos de educación preescolar, básica y media estén constituidos los comités escolares de convivencia (República de Colombia, 2013).

También la corte invita a las Defensorías delegadas para Asuntos Constitucionales y Legales y para la Infancia, la Juventud y Adulto Mayor de la Defensoría del Pueblo para que acompañen y le hagan seguimiento a la implementación de las medidas descritas en la orden anterior (Corte Constitucional de Colombia, 2011).

Lo que evidencia que la política de convivencia escolar en Colombia que se publicó en el 2013 fue producto de una lucha jurídica, política y social detonada por algunos casos de violencia con los niños, niñas, jóvenes y adolescentes en el contexto escolar. Esto presionó al gobierno a generar acciones que conlleven

a la protección de los miembros de la comunidad académica. Es por esto por lo que después de 6 años de implementación es importante analizar desde las perspectivas de los docentes como agentes activos en el proceso de ejecución.

Es así como se identifican estudios que desarrollan análisis desde una perspectiva académica sobre la ley de convivencia escolar en Colombia. En el trabajo de Bocanegra & Herrera (2017), concluyen que la ley 1620 de 2013:

Constituye una respuesta del establecimiento a los requerimientos que demandaba el sector educativo y la sociedad colombiana para atender una creciente violencia en la escuela que afecta tanto los derechos humanos, sexuales y reproductivos de millones de niños, niñas y jóvenes vinculados a la educación formal en los niveles de preescolar, básica y media, como las posibilidades de que el sistema educativo cumpla con los objetivos y metas definidos en el marco de las respectivas políticas públicas sectoriales (Bocanegra & Herrera, 2017).

Por su parte Alvarado (2017) en su estudio concluye que:

El ciberacoso es muy cotidiano en facebook y twitter, pero con la ley 1620 de 2013 está mitigando este tipo de delitos, ya que es responsabilidad de los estudiantes tanto como los padres de familia estar pendientes de los comentarios que se hacen en las redes sociales y denunciar a las personas que hacen matoneo por las redes sociales a sus hijos (pág. 2019).

Por otra parte, se identifican estudios que describen los factores socioambientales y la privación sociocultural en relación con la convivencia escolar y la violencia. Es así como Caicedo, Meneses, Guerrero, & Hernández (2020), concluyen que los factores socioeconómicos, políticos, territoriales y de control familiar que pueden afectar la vivencia de valores, resolución de conflictos, ajuste normativo y relaciones interpersonales, elementos fundamentales de la convivencia escolar. Por su parte en otro trabajo se evidencia que el conjunto de factores positivos o Las experiencias negativas de los adolescentes determinan niveles más altos o más bajos de funcionamiento cognitivo, adaptación a contextos normativos y competencias sociales, siendo la privación sociocultural un predictor de fracaso escolar y disrupción en el aula y una necesidad de atención (Narváez-Burbano, Gutiérrez-García, Cotes-Cotes, & Ascencio-Tafur, 2020).

Mientras tanto el tema del rendimiento académico y las estrategias pedagógicas pueden ser fundamental en el proceso de convivencia escolar. Se identifica un trabajo que concluye que la educación como proceso global de la sociedad, se encuentra actualmente en una trama de principios, fundamentos y valores que deben promover cambios sustantivos básicos de creación y regeneración de la cultura (Cuentas & Cepeda, 2016). Por su lado Vega, y otros, (2020) describe:

La importancia de identificar los factores que influyen en el comportamiento de los agresores, lo que permitirá proponer mecanismos que ayuden a las víctimas y al observador a denunciar esta situación y que el ciberacoso sí influye en el desempeño académico de los estudiantes, donde los agresores son estudiantes con desempeño bajo y básico, mientras que las víctimas tienen desempeño alto y superior (Vega, y otros, 2020).

De manera estructural se identifican como el mindfulness como estrategia gubernamental y los indicadores de calidad de organizaciones educativas, entre ellas la convivencia escolar. Es así como se identifica un trabajo que analiza la gestión de la convivencia escolar como indicador de calidad en las organizaciones educativas a partir del modelo European Foundation Quality Management - EFQM, examinando las relaciones entre sus criterios y relevancia en el contexto colombiano (Ortiz-Padilla, Barros-Moncada, Ariza-Ortiz, & Rubio-Castro, 2018). Por otra parte, el trabajo de Uribe, Gallego, Báez, & Giraldo (2018) describe el aporte del mindfulness a la convivencia escolar y las habilidades ciudadanas, proponiéndolo como una estrategia de intervención gubernamental para formar ciudadanos más conscientes, relaciones saludables y entornos seguros.

Por último se identifica un estudio que describe las percepciones comunitarias en población de estudiantes hacia las violencias en contextos educativos para la construcción de paz. Concluyendo que la

población estudiada se encuentra en un contexto de vulnerabilidad, destacando la necesidad de ejercer el derecho a la salud y la paz; evidenciando la necesidad de intervención desde la política pública para generar la coparticipación de la comunidad desde el reconocimiento de su propia cultura.

Teniendo en cuenta los antecedentes expuesto anteriormente se puede identificar que los estudios abordan el análisis de la política de convivencia escolar y de elementos de la convivencia escolar en Colombia desde perspectivas teóricas o estudios de opinión de los estudiantes y los administrativos de la educación pero no se encuentran investigaciones de alto impacto que incluyan la percepción docente sobre el proceso de implementación de la política pública de convivencia escolar en Colombia. Teniendo en cuenta esto surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las percepciones que tienen los docentes de secundaria sobre la implementación de la política pública de convivencia escolar en Colombia?

En este estudio se plantean como objetivo general analizar las percepciones que tienen los docentes de secundaria sobre la implementación de la política pública de convivencia escolar en Colombia. Para esto se identifica, describe y correlaciona las percepciones que tienen los docentes hacia la implementación institucional de la política pública de convivencia en las escuelas de secundaria.

Este estudio es pertinente para la investigación sobre convivencia escolar, teniendo en cuenta que los resultados aportan insumos bibliográficos y metodológico que le aportan al entendimiento del fenómeno de la implementación de la política pública de convivencia escolar desde actores que participan en este proceso como ejecutores. Los resultados pueden fortalecer la investigación sobre convivencia escolar en Colombia, teniendo en cuenta que se discuten con publicaciones científicas sobre la temática desarrollada en instituciones latinoamericanas y globales. Este estudio busca ser parte de la evaluación de la implementación de la política pública de convivencia escolar de Colombia, aportando resultados científicos que le aporten a los procesos de medición de resultados que genera la aplicación de la ley.

Es importante desarrollar este estudio tomando en consideración la percepción de los docentes debido a que estos son parte imprescindible en el proceso de implementación y evaluación de las actividades planificadas desde el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, así como la prevención y la mitigación de la violencia escolar. Es pertinente este estudio para la ley debido a que recibe retroalimentación directa de los ejecutores de las acciones en el marco de los programas que se establezcan. Esto contribuye a que el gobierno nacional tenga como insumo estudios científicos que den cuenta sobre las características culturales y contextuales de las escuelas donde se implementa la ley.

Es pertinente para los docentes este estudio debido a que, en el proceso de evaluación de la implementación de la política, pueden identificar el rol que desempeñan en la aplicación y así mismo autoevaluar las actividades que han desarrollado y posiblemente contribuir a los resultados perseguidos por el sistema nacional. Las instituciones educativas podrán tener como insumos los conceptos objetivos derivados de la percepción de los docentes, para la toma de decisiones sobre el fortalecimiento y los resultados encontrados a través de la implementación de las actividades enmarcadas en la política pública.

Este estudio presenta como limitación que la población objeto de estudio no incluye a los estudiantes, directivos y otros miembros de la comunidad educativa, esto puede llegar a sesgar la visión de la realidad del proceso de la implementación. Otra limitación que presenta este estudio es que no se tuvo en cuenta incluir en la muestra otros municipios del departamento de Boyacá u otros departamentos de Colombia.

1.1 convivencia escolar

La convivencia escolar en España y en Brasil fue abordada desde perspectiva de género, prevención de la violencia, la vinculación del trabajo y la escolarización. Se acude al trabajo de Díaz-Aguado & Seoane (2011), quienes concluyeron que el rendimiento académico puede explicarse desde elementos de convivencia escolar como la tendencia a superar el sexismo y la promoción de la empatía, lo que invita a promover la igualdad entre hombres y mujeres adoptando un enfoque integrador de género para prevenir cualquier tipo de violencia en las escuelas españolas. Por su parte De Los Pinos & González (2012), demuestran que en la prevención de la violencia se debe promover el desarrollo de actitudes hacia la tolerancia y el rechazo de la violencia.

Seguidamente en Chile y España se identificaron estudios que describen el papel de los incidentes críticos y la influencia de la mediación en la convivencia escolar. El trabajo de Kröyer, Aguayo, & Reyes (2012), en el que hacen un análisis de la Técnica de Análisis de Incidentes Críticos como herramienta para mejorar

la convivencia en el aula, fomentar el liderazgo educativo, así como el aprendizaje sobre situaciones de conflicto para profesores en ejercicio y en formación. Por otro lado, se describe que la mediación escolar es pertinente para contrarrestar las dinámicas de conflicto de una manera educativa, así como también para proporcionar recursos y habilidades de afrontamiento específicas para enfrentar situaciones cotidianas en el aula (Ibarrola-García & Redín, 2013).

En Brasil la expansión misma de la escolarización permitió a los jóvenes combinar sus experiencias escolares con actividades laborales, generando dificultades en ellos sobre la concepción de rol social. Es así como en el trabajo de Peregrino (2011), quién analiza la convivencia en el trabajo y la escuela desde el concepto de juventud como una posición social y analítica en la sociedad brasileña. Por otro lado, analiza la importancia relativa de la escuela y el trabajo en la transición de la juventud a la edad adulta en estudiantes de Río de Janeiro.

Las habilidades psicosociales y la mediación escolar fueron estudiadas en los contextos españoles y mexicanos en el marco de la convivencia escolar. En Mérida desarrollaron una investigación-acción participativa que buscaba promover el desarrollo de habilidades tales como la autoconciencia, la empatía, el respeto a la diversidad, la colaboración, la cooperación y la resolución de conflictos con el objetivo de propiciar espacios de convivencia escolar libres de violencia (Baquedano & Echeverría, 2013). En Madrid se analizó la implementación de un programa de mediación escolar, concluyendo que las dificultades para su implementación fueron la falta de participación, así como las dificultades de coordinación interna y externa (Pulido, Calderón-López, Martín-Seoane, & Lucas-Molina, 2014; Viana-Orta, 2014).

1.2 Política Pública Educativa.

En cuanto a políticas públicas se pueden identificar estudios que analizan las políticas públicas educativas sobre convivencia escolar en los países de México, Colombia y Chile. Caso-López, Osuna, & Gallegos (2019), analizan cualitativamente la implementación del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) en una entidad federativa mexicana, a raíz de ello concluyeron que existe la necesidad de este tipo de programas en las diferentes entidades federativas, pero se debe mejorar el proceso de socialización antes de la implementación, para lograr un mayor impacto y mejorar los resultados. Por su parte Acosta & Castillo (2017), analizan la ley 1620 de 2013 de la política pública educativa de convivencia escolar en Colombia, desde un estudio exegético con el cual concluye que la ley describe las situaciones de violencia escolar y se estructuran algunas acciones de sensibilización de los derechos sexuales humanos, para prevenir la violencia en la escuela y hacer un seguimiento de los casos de acuerdo con su complejidad e importancia.

En Chile, Magendzo, Toledo, & Gutiérrez (2013), describieron y analizaron la Ley sobre Violencia Escolar N°20.536, identificando que en la construcción de ella se encuentran coexistiendo dos paradigmas antagónicos, por un lado, el denominado "Control y sanción" que se basa en el concepto de seguridad nacional, y el otro paradigma llamado "Convivencia democrática escolar" que abarca el concepto de seguridad humana. En cuanto a la implementación de política, Bravo, Aguirre, & Walker (2012), analizan la contribución que hace a la reformulación del Proyecto de Educación Institucional el incluir el perfil de identidad en el que incorporan rasgos y características juveniles de los estudiantes y las variables de interés en temas juveniles propuestas por la Política de Convivencia e inclusión escolar de Chile. Esto permite concluir que los estudios que se desarrollan acerca de la política de convivencia escolar en este país van encaminados al análisis del diseño y a la implementación de la misma.

En España se identifica un estudio que analiza el marco legislativo que regula la convivencia escolar, los comportamientos que van en contra de la convivencia y los procedimientos correctivos que se implementan, evidenciando múltiples errores en la aplicación de los procedimientos, derivado de la poca preparación que tienen los docentes y administrativos (Díaz & Conejo, 2012). En ese mismo sentido Gómez (2015), desarrolló un estudio que buscó identificar las expectativas y la preparación de los profesionales de la educación en temas como la convivencia, la violencia, la diversidad cultural y la diversidad de género, concluyendo que, en la mayoría de los casos, los maestros (y futuros maestros) no han recibido capacitación en el tema, o la capacitación recibida no fue la adecuada. Lo que permite concluir que los estudios en España sobre la implementación de las normas y programas de convivencia escolar abordan principalmente la temática de la formación docente.

1.3 Percepciones en el sistema educativo

En España se analizaron temáticas que están implícitas en la convivencia escolar, evaluando las percepciones que tienen los profesores acerca del ciberbullying, transmisión de valores, conductas disruptivas y gestión de aulas que promueven la convivencia. Yot-Domínguez & Hueros (2019), analizaron las percepciones de los docentes en formación, sobre el ciberacoso en las escuelas, en cuanto a la preocupación que desarrollan, el compromiso con el ciberacoso, el acuerdo/desacuerdo con las medidas para abordarlo en contextos educativos, la evaluación de las capacidades para actuar, la capacitación que han recibido y quisieran recibir, demostrando que existe la necesidad de abordar este tema en la formación inicial de futuros profesionales de la educación. Por otra parte, García, Ortega, & Sola, (2018), describieron la realidad de los maestros con respecto a los problemas que enfrentan en el aula y la medida en la que la axiología hace parte de las herramientas de los docentes como método para optimizar el clima de convivencia en el aula.

Las conductas disruptivas de la convivencia escolar son analizadas en el sistema educativo español desde la percepción de los profesores. Para esto se validó una escala para conocer objetivamente las opiniones de los profesionales de la educación sobre las conductas disruptivas en el aula, esto se convierte en una herramienta que le aporta a los diagnósticos desde la mirada de los docentes (Hernández, Pañeda, de Mesa, Martino, & Mon, 2016). En esa misma línea se identifica un estudio en el que los maestros califican las medidas propuestas para mejorar la enseñanza, describiendo las formas de escolarización preferidas para abordar la interrupción de la convivencia, identificar las causas y analizar la existencia de diferencias derivadas de las características del maestro (Martino, Hernández, Pañeda, Mon, & de Mesa, 2016, Espinosa, Garzón, & Noguera, 2016).

En los principales países de Europa se analizó desde la percepción de los docentes los conflictos más frecuentes que se presentan en la convivencia escolar. Entre los resultados obtenidos indican una mayor prevalencia de conflictos escolares en Francia y Austria, mientras que en España y Hungría es menor la frecuencia (Gázquez, Cangas, Padilla, Cano, & Moreno, 2005). Los problemas más graves de coexistencia percibidos por los docentes están relacionados con el abuso de drogas, la presencia de objetos agresivos o problemas interculturales, así como también la agresión, la apatía general y desafección en la escuela son conflictos relevantes en los contextos europeos (Gázquez, Cangas, Padilla, Cano, & Moreno, 2005).

En América, se pueden identificar estudios sobre percepciones de docentes dentro de los procesos que se desarrollan en los sistemas educativos (Islas, Vera y Miranda-Medina 2018). En Norteamérica se acude a los estudios de Chaparro, Gamazo, & Pérez-Moran (2018), quienes analizaron desde una perspectiva psicométrica los ítems relacionados con la convivencia escolar dentro de la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje en la Educación Secundaria Superior (ECEA-MS). En el Caribe se buscó comprender la percepción de los profesores sobre las causas de la violencia escolar en República Dominicana, destacando como resultados que las amistades débiles, adherencia a los estereotipos de género e internalización de la violencia son una forma de entretenimiento (Pacheco-Salazar, 2018).

En América del Sur se identificaron estudios dirigidos hacia la evaluación de modelos educativos y a la concepción de la convivencia escolar por parte de los docentes. En Venezuela se buscó evaluar el impacto del modelo de acción docente como una alternativa pedagógica para el tratamiento del trastorno disocial escolar, llegando a la conclusión que la ejecución del modelo fortaleció la acción docente y las competencias para manejar este tipo de trastorno (Gómez J. , 2018). En Chile, se buscó comprender los significados que las escuelas atribuyen a la construcción de convivencia escolar, basándose en el supuesto donde los puntos de vista de docentes y directivos guiarán las acciones, haciendo pertinentes las intervenciones en torno a la convivencia escolar, en este trabajo se concluye la necesidad de avanzar hacia entendimientos que integren los significados identificados, a fin de aumentar la coherencia y proponer significados asociados con la participación, la democratización y la integración curricular (Carrasco-Aguilar & Trujillo, 2019).

1.4 Percepción de la Política Pública escolar

Por último, se pueden identificar estudios que conjugan las variables de percepción de los docentes en la política pública de convivencia escolar. En España se evaluó la percepción sobre el clima escolar en docentes de dos escuelas primarias después de la implementación de un programa de convivencia escolar en el marco de la ley, dando como resultado que los maestros percibieron mejora en el clima escolar (Peñalva, López-Goñi, Vega-Osés, & Satrústegui, 2015). En Chile se indagó sobre la influencia de la gestión escolar en el fenómeno de la violencia en las escuelas dejando como resultados la relación entre los problemas de convivencia con los desafíos de la gestión escolar en la implementación de la política pública nacional (Peñalva, López-Goñi, Vega-Osés, & Satrústegui, 2015).

En Colombia se identifica el trabajo de Rodríguez-Burgos, Morcote, & Martínez (2019), quienes buscaron determinar la percepción de la efectividad de la Política de Convivencia de estudiantes de secundaria en escuelas oficiales y no oficiales en Tunja, Boyacá. Como resultados hallaron que existen diferencias significativas entre hombres y mujeres con respecto a la efectividad de las actividades institucionales de aplicación de la Ley de Convivencia Escolar, sin embargo, existen diferencias significativas menores en la reducción de la violencia escolar desde su implementación.

Se diseñó la política pública en Colombia sobre la convivencia escolar partiendo de decisiones del Consejo de Estado como máximo órgano de la Jurisdicción Contenciosa Administrativa, quien emana la sentencia 1995 del 19 de noviembre del 2012 y sobre la que recae el fallo de la sección tercera con fecha del 23 de agosto del 2010, el cual declara que:

La responsabilidad de los centros educativos puede resultar comprometida a título de falla cuando se producen accidentes que afectan la integridad física de sus alumnos, por hechos originados como consecuencia de un descuido o negligencia de los directores o docentes encargados de custodiarlos, situación que puede ocurrir no sólo dentro de las instalaciones del plantel educativo sino fuera de él.

A partir de este fallo en el año 2013 el Congreso de la República con propuesta del Ministerio de Educación Nacional, expidió la Ley 1620 (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"; cuyo objetivo es:

contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural, en concordancia con el mandato constitucional y la Ley General de Educación (1994) mediante la creación del sistema nacional de convivencia escolar y formación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar, que promueva y fortalezca la formación ciudadana y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los alumnos de los niveles educativos de preescolar, básica, media y prevenga y mitigue la violencia escolar y el embarazo en la adolescencia (Ley 1620, 2013).

II. METODOLOGÍA

Para este estudio se utilizó la metodología cuantitativa, con un tipo de estudio descriptivo y de corte transeccional. En el marco del desarrollo de este estudio se diseñó, validó y aplicó un cuestionario aplicado a 50 profesores de 4 colegios oficiales y 2 no oficiales de nivel secundaria para los grados 9º, 10º y 11º, de la ciudad de Tunja, departamento de Boyacá, Colombia, donde la distribución por género quedó conformada por 37 mujeres, representando un 74% del total de docentes encuestados, mientras que 13 fueron aplicados a hombres, que representan un 26% del total de participantes.

Adicional a esto se obtuvo una distribución de edades en los docentes en cuatro categorías: menores de 25 años conformado por 4 docentes representando un 8%; entre 25 y 35 años, 10 docentes para un 20%, 5 entre 36 y 45 años lo que representa un 10%, y 31 docentes mayores de 45 años equivalente a un 62% del total de los encuestados. Además de lo anterior, con respecto a la experiencia docente se tiene que un 56% tiene de 0 a 10 años de experiencia en la labor docente, el 12% de 11 a 20 años, el 18% de 21 a 30 años y finalmente el 14% de los profesores tienen de 31 a 40 años de servicio. Por último, se determinó que ningún profesor encuestado ocupaba un puesto administrativo.

Los cuestionarios fueron conformados por 20 preguntas que evaluaban la implementación institucional de la Política Pública de Convivencia Escolar que pretende medir la percepción de los profesores con respecto al propósito de la Ley de Convivencia Escolar, si esta fue incluida dentro del Manual de Convivencia de la institución, la existencia de rutas de atención, el grado de socialización de las rutas de atención, si la Política Pública de convivencia escolar ha sido direccionada, además de si la ley ha contribuido a la formación de ciudadanos activos y participativos, si ha mejorado la construcción de una sociedad democrática, participativa, plural e intercultural, en el proceso de formación de ciudadanos con valores.

El cuestionario se realizó con una escala tipo Likert con 5 opciones de respuesta donde 1 es la selección de la opción muy de acuerdo y 5 es muy en desacuerdo. Para la construcción de la variable se obtuvo como resultado un KMO de .687, la medida de adecuación muestral (MSA) marcó por encima de 0.6; las comunalidades estuvieron por encima de 0.5, mientras que el Alfa de Cronbach fue de .892. Los resultados obtenidos en el cuestionario le dan validez y fiabilidad a los ítems que lo conforman.

III. ANÁLISIS GENERAL

Los resultados descriptivos en cuanto a la Implementación Institucional de la Política Pública de Convivencia escolar en las secundarias muestran que los profesores tienen una (M=1.86, DE=.756), las respuestas más frecuentes son que están algo de acuerdo (48%) y muy de acuerdo (34%) acumulando un 82% con estas opciones de respuesta en donde afirman que se han llevado a cabo las medidas para socializar e implementar la Política Pública de Convivencia Escolar en sus Instituciones Educativas. En la tabla 1 se presentan los resultados.

TABLA 1. RESULTADOS DE LA VARIABLE IMPLEMENTACIÓN INSTITUCIONAL DE LA POLÍTICA PÚBLICA DE CONVIVENCIA ESCOLAR.

| | | Frecuencia | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|--------------------------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Muy de acuerdo | 17 | 34.0 | 34.0 |
| | Algo de acuerdo | 24 | 48.0 | 82.0 |
| | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | 8 | 16.0 | 98.0 |
| | Poco de acuerdo | 1 | 2.0 | 100.0 |
| | Total | 50 | 100.0 | |

En las respuestas de los docentes se encontró diferencias significativas de la variable de la Implementación con respecto a la edad ($\chi^2=22.362$ $p=.008 <.05$). Lo que nos indica que las respuestas de los docentes menores de 25 años están algo de acuerdo con que ha sido implementada la política pública, mientras que los profesores entre 25 y 35 años, sus respuestas se encuentran centradas en dos rubros muy de acuerdo y ni de acuerdo ni en desacuerdo, acumulando con ambas un 80% de sus respuestas. Los profesores entre 36 y 45 años presentan un 60% de respuesta positiva al estar algo de acuerdo, para finalmente observar en los resultados que los docentes con más experiencia, de 45 años y más, sus respuestas positivas rondan alrededor del 90% tal y como se presentan los resultados en la Tabla 2.

Cabe señalar que los resultados obtenidos de la variable de implementación también se cruzaron con el género, el tipo de institución (oficial y no oficial), así como la cantidad de años de servicio, resultados de los cuales no se obtuvieron diferencias significativas en las respuestas.

TABLA 2. RESULTADOS DE CHI CUADRADA DE LA VARIABLE CON EDAD.

| Variable: Implementación institucional de la Política de Convivencia Escolar | | Edad | | | | Total |
|--|------------------|------------------|--------------------|--------------------|----------------|--------|
| | | Menor de 25 años | Entre 25 y 35 años | Entre 36 y 45 años | Más de 45 años | |
| Muy de acuerdo | Recuento | 0 | 2 | 0 | 15 | 17 |
| | % dentro de Edad | 0.0% | 20.0% | 0.0% | 48.4% | 34.0% |
| Algo de acuerdo | Recuento | 4 | 4 | 3 | 13 | 24 |
| | % dentro de Edad | 100.0% | 40.0% | 60.0% | 41.9% | 48.0% |
| Ni de acuerdo ni en desacuerdo | Recuento | 0 | 4 | 1 | 3 | 8 |
| | % dentro de Edad | 0.0% | 40.0% | 20.0% | 9.7% | 16.0% |
| Poco de acuerdo | Recuento | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| | % dentro de Edad | 0.0% | 0.0% | 20.0% | 0.0% | 2.0% |
| Total | Recuento | 4 | 10 | 5 | 31 | 50 |
| | % dentro de Edad | 100.0% | 100.0% | 100.0% | 100.0% | 100.0% |

IV. CONCLUSIONES

Se concluye que desde la percepción de los profesores se ha llevado a cabo la implementación institucional de la Política Pública de Convivencia Escolar a través de actividades enmarcadas en la socialización dentro de las instituciones educativas del propósito de la ley, la inclusión en el Manual de Convivencia, la existencia y seguimiento de las rutas de atención, así como la evaluación de resultados a partir de la implementación de la Ley 1620. Esto apoya la conclusión de Acosta & Castillo (2017) la Ley 1620 de 2013 delinea las situaciones de violencia escolar y estructura algunas acciones de sensibilización en derechos sexuales humanos para prevenir la violencia en la escuela y dar seguimiento a los casos según su complejidad e importancia. En sentido contrario refuta la corte constitucional que plantea que existe un déficit de protección general para las víctimas de acoso escolar, ya que, a pesar de que existe un marco regulatorio claro y una política pública definida desde el 2013, la misma no ha sido implementada con vigor (Corte Constitucional de Colombia, 2015)

La efectividad de esta implementación es significativa dependiendo de la percepción del docente que presenta como característica que, a mayor edad, más de acuerdo está en los resultados obtenidos a partir de la aplicación de la ley. Por tanto, los profesores con más edad presentan mayor satisfacción con los resultados obtenidos, lo que los lleva a tener una valoración positiva de las actividades en torno al cumplimiento de las actividades de convivencia escolar. Lo que apoya a lo que plantea Bocanegra & Herrera (2017) quienes concluyen que la ley 1620 de 2013, constituye una respuesta del establecimiento a los requerimientos que demandaba el sector educativo y la sociedad colombiana para atender una creciente violencia en la escuela que afecta tanto los derechos humanos, sexuales y reproductivos de millones de niños, niñas y jóvenes vinculados a la educación formal en los niveles de preescolar, básica y media, como las posibilidades de que el sistema educativo cumpla con los objetivos y metas definidos en el marco de las respectivas políticas públicas sectoriales. También apoya la conclusión que después de la implementación de un programa de convivencia escolar en el marco de la ley, dando como resultado que los maestros percibieron mejora en el clima escolar (Peñalva, López-Goñi, Vega-Osés, & Satrústegui, 2015)

Los docentes que tienen menor edad presentan una relativa insatisfacción con la efectividad de la implementación de las actividades enmarcada en la política pública de convivencia escolar. Lo que permite inferir que los procesos de socialización dentro de las instituciones educativas del propósito de la ley, no ha sido significativa para ellos y la participación de este tipo docente puede ser limitada en la construcción de rutas de atención, inclusión de las actividades en los reglamentos escolares y la evaluación de los resultados de la implementación.

Es importante resaltar que las variables sociodemográficas de género, tipo de institución a la que pertenecen y años de experiencia en la labor docente no determinan algún cambio significativo en la percepción de los docentes hacia la efectividad de la implementación de la Ley de Convivencia en la solución de los conflictos en la labor docente como agente promotor de paz y formador de valores.

V. LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

Se considera pertinente profundizar en las respuestas de los docentes a partir de un abordaje cualitativo, ya sea por medio de entrevistas o grupos focales, lo que permitiría obtener resultados precisos acerca de categorías no contempladas en los estudios cuantitativos. Por otra parte, es importante ahondar en estudios que indaguen sobre la concepción de los profesores acerca de la violencia escolar derivada de la convivencia que permita contrastar la política como herramienta de prevención y mitigación de las conductas violentas.

También es necesario realizar estudios que permitan contrastar las respuestas entre alumnos, docentes, directivos y funcionarios públicos promotores de la Ley de Convivencia Escolar. Además de lo anterior también es pertinente ampliar la aplicación del instrumento cuantitativo en el departamento de Boyacá, además de diferentes departamentos a nivel nacional que permitiría observar si existen diferencias significativas en las distintas regiones de Colombia. Finalmente, el llevar a cabo estudios longitudinales permitirían la creación de indicadores acerca de la evaluación de la violencia, impacto de la política pública, observar áreas de oportunidad para la mejora de la convivencia escolar, así como la generación de programas de transformación social con actividades pertinentes que permitan la erradicación de la violencia escolar en las instituciones educativas del país.

VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, D., Kee, G., & Lin, L. (2001). Linking research, policy and strategic planning to education development in Lao people's Democratic Republic. *Comparative Education Review*, 45(4), 220-241. Doi: 10.1086/447662
- Aguilar, C., López, V., Ascorra, P., Bilbao, M., & Olmos, S. (2018). Qualitative evaluation of a system for monitoring school climate. *Psicología Escolar e Educacional*, 22(2), 239-247.
- Alandete, A., & Miranda-Medina, C. (2012). La intervención educativa a niños, niñas y jóvenes con talento y superdotación: aportes desde los teóricos más representativos. *Educación y Humanismo*, 14(22), 58-73.
- Alvarado Carmona. (2017). Aspectos legales al utilizar las principales redes sociales en Colombia. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 211-220. <https://www.redalyc.org/journal/5177/517752177019/html/>
- Ascorra, P., López, V., Carrasco-Aguilar, C., Pizarro, I., Cuadros, O., & Núñez, C. (2018). Meanings attributed to school coexistence by management teams, teachers, and other professionals of Chilean schools. *Psykhe*, 27(1), 1-12.
- Baquedano, & Rebelín Echeverría, (2013). Psycho-social skills for violence-free school coexistence: Experience in a Public Primary School in Merida, Yucatan, Mexico. *Psicoperspectivas*, 12(1), 139-160. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242013000100008
- Bocanegra Acosta, & Herrera Castillo. (2017). The act 1620 of 2015 and the educational public policy of school coexistence in Colombia: Between legal formality and social reality. *Revista Republicana*, 23, 185-214. <http://ojs.urepublicana.edu.co/index.php/revistarepublicana/article/view/413/365>
- Carrasco Aguilar & Luzon Trujillo. (2019). Respect for teaching and school coexistence: Meanings and strategies in Chilean schools. *Psicoperspectivas*, 18(1). <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1494>.
- Chaparro Caso-López, Mora Osuna & Medrano Gallegos, V. (2019). Study of the implementation of the national school coexistence program (PNCE) in a Mexican state. *Psicoperspectivas*, 18(1). DOI: DOI: 10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1489
- Chaparro, A., Gamazo, A., & Pérez-Moran, J. (2018). Teacher perceptions of coexistence in Mexican schools. An analysis of the internal structure of a national instrument (ECEA-MS). *ACM International Conference Proceeding Series*, 210-214.
- Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Nueva York.
- Corte constitucional de Colombia. (2006). Sentencia T-917. Bogotá: Corte Constitucional de la Republica de Colombia. Obtenido de <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2006/t-917-06.htm>
- Corte Constitucional de Colombia. (2011). Sentencia T-905. Bogotá: Corte Constitucional de la Republica de Colombia. Obtenido de https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2011/T-905-11.htm#_ftn1
- Corte Constitucional de Colombia. (2013). sentencia T-562. Bogotá: Corte Constitucional de la Republica de Colombia .
- Corte Constitucional de Colombia. (2014). Sentencia T-365. Bogota: Corte Constitucional de la Republica de Colombia. Obtenido de <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2014/t-365-14.htm>
- Corte Constitucional de Colombia. (2015). sentencia T-478 . Bogotá: Corte Constitucional de la republica de Colombia.
- Cuentas, & Cepeda. (2016). Use of teaching strategies for the strengthening of vulnerable youth school coexistence. *Revista de Pedagogia*, 57 - 79. <http://hdl.handle.net/11323/1020>
- De Los Pinos, C., & González, J. (2012). Efficacy of an intervention program on the prevention of violence in an Institute of Secondary Education. *Revista Espanola de Orientacion y Psicopedagogia*, 23(2), 123-138. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230791009.pdf>
- Díaz, F., & Conejo, P. (2012). Disciplinary Proceeding in response to, school indiscipline. Administrative and legal acts. *Revista Espanola de Pedagogia*, 70(252), 279-294. <https://revistadepedagogia.org/en/lxx-en/no-252/disciplinary-proceeding-in-response-to-school-indiscipline-administrative-and-legal-acts/101400003025/>
- Díaz-Aguado, M., & Seoane, G. (2011). School coexistence and learning in adolescence from a gender perspective. *Psicothema*, 23(2), 252-259. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21504678/>
- Dunn, W. (1994). Public policy analysis: An introduction. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

- Espinosa, F., Garzón, P., & Noguera, M. (2016). Classroom management in problematic behaviors of coexistence in mandatory secondary education. *Retos*, 30, 48-53. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i30.42015>
- Espinoza, O. (2009). Reflexiones sobre los conceptos de "política", políticas públicas y política educacional. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17(8), 1-13. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=p=1&id=275019727008&cid=407>
- Gázquez, J., Cangas, A., Padilla, D., Cano, Á., & Moreno, P. (2005). Assessment by pupils, teachers and parents of school coexistence problems in Spain, France, Austria and Hungary: Global psychometric data. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 5(2), 97-108. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56050201>
- Gázquez, J., Pérez, M., & Carrión, J. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 39-58. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17517217003.pdf>
- Gómez, I. (2015). Current situation and proposals about teacher education for coexistence. *Opcion*, 31, 878-894. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5975022>
- Gómez, J. (2018). Evaluation of the impact of the teaching action model as a pedagogical alternative for the management of school dissocial disorder from a humanistic perspective. *Informacion Tecnológica*, 29(36), 143-152. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642018000600143>
- Hernández, M., Pañeda, P., de Mesa, C., Martino, E., & Mon, M. (2016). Disruptive behaviours from teacher's perception: Validating a scale. *Anales de Psicología*, 32(3), 855-862. doi:10.6018/analesps.32.3.223251
- Herrera Bravo, Caimanque Aguirre & Jose Walker (2012). Construction of youths identity profiles to improve institutional educational projects A proposal. *Estudios Pedagogicos*, 38(1), 59-72. <https://revis-taschilenas.uchile.cl/handle/2250/138668>
- Ibarrola-García, S., & Redín, C. (2013). Positive influence of school mediation in teaching and institutional quality improvement: Teacher mediators' perceptions. *Profesorado*, 367-384. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41621>
- Islas, A., Vera, H., & Miranda-Medina, C. (2018). La cultura de paz en las políticas de Educación Superior de México, Colombia y El Salvador. *Educación Y Humanismo*, 20(34), 312-325. <https://doi.org/10.17081/eduhum.20.34.2875>
- Kröyer, O., Aguayo, J., & Reyes, M. (2012). The critical incidents analysis technique: A tool for the reflection of teachers' practices in school coexistence. *Psicoperspectivas*, 11(2), 56-76. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-69242012000200004&script=sci_abstract&tlng=en
- Lozano Treviño, D., Almaguer Rocha, A., & Rodríguez-Burgos, K. (2015). La promoción de los valores sociales por las organizaciones cinematográficas para crear comunidades de paz en México. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 19-50.
- Magendzo, A., Toledo, J., & Gutiérrez, V. (2013). Estudios Pedagógicos. Description and analysis of the Law on School Violence (N° 20.536): Two antagonistic paradigms, 377-391. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052013000100022
- Martínez, A., & Rodríguez-Burgos, K. (2016). Valores asociados a la democracia en Nuevo León. En C. Wright, & V. Cuevas, *Participación Ciudadana y Democracia en el Estado de Nuevo León* (págs. 203-221). México: Fontamara.
- Martino, E., Hernández, M., Pañeda, P., Mon, M., & de Mesa, C. (2016). Teachers' perception of disruptive behaviour in the classrooms. *Psicothema*, 28(2), 174-180. <http://www.psicothema.com/pdf/4309.pdf>
- Moliner, O., & Martí, M. (2002). Estrategias didácticas para la solución cooperativa de conflictos y toma de decisiones consensuadas: mejorar la convivencia en el aula. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(3), 1-5. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1034535>
- Merma-Molina, G., Ramos, M., & Ruiz, M. (2019). Why are school coexistence plans not effective in Spain? *Revista de Investigacion Educativa*, 37(2), 561-579.
- Mestre. (2007). *La necesidad de la educación en los derechos Humanos*. Barcelona: Editorial UOC.
- Morcote, & Guerrero. (2020). Convivencia escolar en Colombia: una visión jurisprudencial, legal y doctrinal. *Revista Justicia*. doi:10.17081/just.25.38.4422
- Morcote, O. (2018). Percepción de los alumnos de nivel secundaria sobre la efectividad de la política pública de convivencia escolar. caso instituciones educativas del municipio de Tunja-Boyacá, Colombia. Monterrey: Universidad Autonoma de Nuevo León.

- Muñoz, M., Sutton, B., & Castillo, F. (2019). Managing contingency rather than coexistence: The role of school coexistence managers in Chile. *Psicoperspectivas*, 18(2).
- Naciones Unidas. (1998). Decenio Internacional de una cultura de paz y no violencia para los niños del mundo (2001-2010). Nueva York: Naciones Unidas.
- Naciones Unidas. (2006). Decenio Internacional de una cultura de paz y no violencia para los niños del mundo, 2001-2010. New York: Naciones Unidas.
- Narváez-Burbano, Gutiérrez-García, Cotes-Cotes, & Ascencio-Tafur. (2020). Sociocultural deprivation and barrial violence in adolescents with school disruption in the city of Pasto – Colombia. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapeutica*, 285-289. https://www.revistaavft.com/images/revistas/2020/avft_3_2020/8_deprivacionviolencia.pdf
- Olivencia, J. (2017). Intercultural education today: Pedagogical reflections and perspectives. *Revista Complutense de Educacion*, 28(1), 29-43.
- Ortiz-Padilla, M., Barros-Moncada, M., Ariza-Ortiz, S., & Rubio-Castro, R. (2018). Management of community life at school: Indicator of quality in the educational organization. *Opcion*, 34(18), 1097-1125. <http://bonga.unisimon.edu.co/handle/20.500.12442/2860?show=full>
- Osorio, C., Núñez, N., Sánchez, L., Sotelo, V., & Miranda-Medina, C. (2017). Empezar después de una discapacidad. En E. Olivero, K. Barrios, & C. Acosta-Prado, *Perspectivas empresariales e inclusivas del emprendimiento* (págs. 117-144). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Pacheco-Salazar, B. (2018). School violence: The perspective of students and teachers. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 20(1), 112-121. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-4041201800100112&script=sci_arttext_plus&tlng=es
- Peñalva, A., López-Goñi, J., Vega-Osés, A., & Satrústegui, C. (2015). School climate and teacher's perceptions after the implementation of a program of school coexistence. *Estudios Sobre Educacion*, 28, 9-28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5148966>
- Perales, C. (2018). An ethnographic approach to school convivencia. *Educacao and Realidade*, 43(3), 887-907.
- Peregrino, M. (2011). Youth, work and school: Elements to analyze a fertile social position. *Cadernos CEDES*, 31(84), 275-291. <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7FR3TJdbHQ35YHH6rZ9bLSw/abstract/?lang=en>
- Perez Caicedo, Cuastumal Meneses, Obando Guerrero, & Hernández Narvaez. (2020). Socio-environmental factors of urban violence and school coexistence: An outlook of three educational institutions in Pasto (Colombia). *Territorios*. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.7356>
- Pulido, R., Calderón-López, S., Martín-Seoane, G., & Lucas-Molina, B. (2014). Implementation of a school mediation program: Analyzing the perceived difficulties and ways to improve it. *Revista Complutense de Educacion*, 25(2), 375-392. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.532>
- Reche, J., Vidal, M., & Ortega, M. (2019). The implications of the use of mobile devices in the teaching learning process in 5th and 6th grade students. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educacion*, 55, 117-131.
- República de Colombia. (2013). DECRETO 1965. *Diario Oficial*, 12.
- República de Colombia. (2013). Ley 1620. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-327397_archivo_pdf_proyecto_decreto.pdf
- Rodríguez-Burgos, K., Morcote, O., & Martínez, A. (2019). Perception of the effectiveness of the Public Policy of School Coexistence in Boyacá, Colombia. *Espacios*, 40(6). <https://revistaespacios.com/a19v40n06/19400613.html>
- Ruiz, J. (2016). Marco legal y jurisprudencial del acoso escolar en Colombia 10 años de jurisprudencia constitucional. *Temas Socio-juridicos*, 36(71), 49-82. doi:<https://doi.org/10.29375/01208578.2639>
- Tapia-Gutiérrez, C., Becerra-Peña, S., & Moncada-Herrera, J. (2018). School coexistence management: From assurance to the need to strengthen socio-emotional training. *Opcion*, 34(87), 325-351.
- Unesco. (11 de 10 de 2020). Profiles Enhancing Education Reviews. Obtenido de <https://education-profiles.org/es/america-latina-y-el-caribe/colombia/~inclusion>
- Uribe, Gallego, Báez, & Giraldo. (2018). Reflections about scholar coexistence and the practice of Mindfulness. *Estudios Pedagogicos*, 303-316. 10.4067/S0718-07052018000300303
- Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47-53. <https://www.redalyc.org/pdf/747/74711353004.pdf>
- Vega, Armando, Báez, Yurany, Morales, & Humberto. (2020). Cyberbullying and its relationship with student academic performance. *Revista Venezolana de Gerencia*, 54 - 67. <https://www.redalyc.org/pdf/747/74711353004.pdf>

- Viana-Orta, M. (2014). School mediation in institutional plans and programmes of school coexistence in Spain. *Revista Complutense de Educacion*, 25(2), 271-291. file:///C:/Users/carmi/Downloads/41458-Texto%20del%20art%C3%ADculo-73282-1-10-20140617.pdf
- Yot-Domínguez, C. G., & Hueros, A. (2019). Trainee teachers' perceptions on cyberbullying in educational contexts. *Social Sciences*, 1, 21. <https://www.mdpi.com/2076-0760/8/1/21>

