

**Pedagogía de la alteridad: Estrategia didáctica para disminuir los comportamientos
violentos que afectan la integridad de los estudiantes**

David Steven Collazos Rodríguez



**Licenciatura en ciencias sociales, Facultad de la educación
Universidad La Gran Colombia
Bogotá D.C
2026**

Pedagogía de la alteridad: Estrategia didáctica para disminuir los comportamientos violentos que afectan la integridad de los estudiantes

David Steven Collazos Rodríguez

Trabajo de Grado presentado como requisito para optar al título de Licenciado en ciencias sociales

Directora: Cindy Cristina Bolívar Castañeda



Licenciatura en ciencias sociales, Facultad de la educación

Universidad La Gran Colombia

Bogotá D.C

2026

Tabla de contenido

Resumen	5
Abstract	6
Introducción	7
Objetivos	10
Objetivo General	10
Objetivos Específicos	10
Capítulo I: Problema de investigación	11
CAPÍTULO II: Marco teórico	17
CAPÍTULO III: Aspectos metodológicos	38
CAPÍTULO IV: Construcción de la estrategia didáctica	59
Capítulo V: conclusiones y sugerencias	74
Lista de Referencias	79
Lista de anexos	89

Lista de tablas

Tabla 1 <i>Objetivos de cada taller y su temática.</i>	48
Tabla 2 <i>Categoría de análisis: Reconocimiento de manifestaciones de la normalización de la violencia en el aula.</i>	51
Tabla 3 <i>Categoría de análisis: Desarrollo de comportamientos afines a la alteridad.</i>	52
Tabla 4 <i>Cronograma</i>	70
Tabla 5 <i>Reajuste de la propuesta</i>	77

Lista de figuras

Figura 1 <i>Triángulo de la violencia de Galtung</i>	21
Figura 2 <i>Datos del cuestionario sobre Violencias Escolares Normalizadas.</i>	45
Figura 3 <i>Datos del cuestionario sobre la afectación de las violencias normalizadas y la participación en esas dinámicas.</i>	46
Figura 4 <i>Reconocimiento de las manifestaciones de violencia Normalizada en el Aula.</i>	55
Figura 5 <i>Comportamientos afines a la Alteridad</i>	56

Resumen

El presente proyecto desarrollado a partir de la metodología de investigación acción surgió como respuesta a la identificación de conductas violentas entre pares del grupo 701 de la Institución Educativa Distrital República de Colombia. Este tipo de conductas manifestadas en forma de juegos bruscos, apodos e insultos son problemáticas para la convivencia en este contexto ya que terminan afectando la integridad física y emocional de los estudiantes que las reciben.

Si bien, estas prácticas y discursos empleados por los estudiantes se perciben, por ellos como normales, su manifestación es un signo de la normalización de violencias estructurales y culturales. Con base en esta problemática, el enfoque del proyecto fue disminuir los comportamientos violentos que afectan la integridad de los estudiantes de grado séptimo, a partir de la implementación de una estrategia didáctica basada en la Pedagogía de la alteridad, con la cual, el grupo pudiera comprender el impacto de estas y la necesidad de eliminarlas a través del reconocimiento y la valoración de los otros y otras.

Palabras clave: *normalización de la violencia, violencia estructural, violencia cultural, pedagogía de la alteridad, estrategia didáctica.*

Abstract

The present project developed from the action research methodology arose as a response to the identification of violent behavior among peers in group 701 of the República de Colombia District Educational Institution. This type of behavior manifested in the form of rough games, nicknames and insults are problematic for coexistence in this context since they end up affecting the physical and emotional integrity of the students who receive them.

Although these practices and discourses used by students are perceived by them as normal, their manifestation is a sign of the normalization of structural and cultural violence. Based on this problem, the focus of the project was to reduce violent behaviors that affect the integrity of seventh grade students, through the implementation of a didactic strategy based on the Pedagogy of Otherness, with which the group could understand the impact of these and the need to eliminate them through the recognition and valuation of others.

Keywords: normalization of violence, structural violence, cultural violence, pedagogy of otherness, didactic strategy.

Introducción

Este proyecto desarrollado a partir del diseño metodológico de la investigación acción, se propuso disminuir los comportamientos violentos que afectan la integridad de los estudiantes de grado séptimo de la Institución Educativa Distrital República de Colombia, por medio del diseño e implementación de una estrategia didáctica que busca generar ambientes de reflexión y construcción. La institución educativa cuenta con sede principal en el barrio La Estrada de la localidad de Engativá en Bogotá. Cabe mencionar que su trayectoria se ha orientado hacia la formación de personas con la capacidad de vivir con otras a partir del respeto mutuo y solidaridad recíproca para garantizar una educación en valores para la convivencia y la productividad (Colegio República de Colombia, 2025, pp.1- 2)

Es importante señalar que, durante el proceso de investigación, el grupo focal fue el instrumento principal para la recolección de la información, este se complementó con ejercicios de revisión documental que permitieron el diseño de una estrategia pertinente y sólida teóricamente.

Es de señalar que la violencia se explica en esta investigación a partir de la teoría de Galtung y más específicamente, desde su propuesta del Triángulo de la violencia, cuyos ángulos representan los tipos de violencia presentes en una sociedad, a saber: directa, estructural y cultural. En este caso, estos aportes teóricos permitieron caracterizar los comportamientos violentos observados en este contexto escolar.

Las conductas violentas observadas en este entorno son un fenómeno que se percibe cotidianamente y se manifiestan en forma de: conductas agresivas, difamación, humillación, además del maltrato físico, emocional y psicológico de los estudiantes hacia aquellos compañeros de clase que son visiblemente diferentes o que no piensan igual, afectando así la

integridad física y emocional de estos (MEN, 2017). Cabe señalar que, estos comportamientos, identificados a partir del grupo focal, son percibidos por el grupo de estudiantes como “normales”.

Este fenómeno puede ser explicado mediante la teoría Ecológica del desarrollo humano de Bronfenbrenner y su concepto de microsistema, pues, si los menores dentro de sus relaciones sociales más próximas, como lo es su círculo escolar de amistades, se ven expuestos actuar violentamente, dichos comportamientos se verán replicados y normalizados.

A partir de la situación identificada, se propuso la siguiente pregunta de investigación ¿Cómo disminuir las conductas violentas que afectan la integridad de los estudiantes de grado séptimo, a partir de una estrategia didáctica basada en la pedagogía de la alteridad?

En esta medida el presente documento presenta la siguiente estructura.

En el **capítulo I**, se exponen :1) el problema de las conductas violentas normalizadas dentro del aula de clases, y 2) la justificación del proyecto, así como la importancia de su implementación en el contexto de la Institución Educativa Distrital República de Colombia.

Por su parte el **capítulo II**, resalta, en un primer momento, los marcos teóricos y conceptuales con los que se desarrolló e implementó la propuesta didáctica. En segundo momento, el marco legal de la investigación, el cual involucra todos los fundamentos oficiales a los cuales el proyecto quiso responder y, por último, el estado del arte, que narra el resultado y desarrollo de propuestas aplicadas en otros contextos con relación a la pedagogía de la alteridad.

Asimismo, el **capítulo III**, hace referencia a los aspectos metodológicos, así como al paso a paso de la implementación de la propuesta didáctica, para ello se hace énfasis en el enfoque de la investigación acción y su importancia para la transformación de las prácticas en

la Institución Educativa Distrital República de Colombia. Asimismo, este capítulo busca establecer los procedimientos que permitieron responder la pregunta problema de la investigación.

Es importante mencionar que durante el **capítulo IV**, se presenta la construcción de la estrategia didáctica esta comprende la teoría de la pedagogía de la alteridad, señalando cómo esta aparece desde los aportes de Levinas, su implementación en el aula de clases desde las ideas desarrolladas de Mínguez y Linares, la importancia del fomento de los valores de la responsabilidad, la compasión y hospitalidad, la elección del uso de talleres para las intervenciones y los respectivos componentes lógicos de cada sesión de la estrategia: sensibilización, conceptualización y también la construcción y reflexión, e incluso se muestra el cronograma agendado para cumplir con la propuesta.

Por último, en el **capítulo V**, se realiza un análisis sobre el alcance que tuvo la propuesta con los estudiantes de grado séptimo (701), sus aprendizajes y el cumplimiento de los objetivos, también se reflexiona sobre los diferentes factores que significaron una dificultad para el desarrollo del proyecto y el cumplimiento de sus objetivos y los reajustes necesarios a considerar para mejorar el alcance de la propuesta.

Objetivos

Objetivo General

Disminuir los comportamientos violentos que afectan la integridad de los estudiantes de grado séptimo, jornada diurna en la Institución Educativa Distrital República de Colombia, a partir de la implementación de una estrategia didáctica basada en la pedagogía de la alteridad.

Objetivos Específicos

Caracterizar los comportamientos y discursos violentos que son frecuentes en el ambiente escolar de grado séptimo (701).

Diseñar e implementar una estrategia con base en los elementos teóricos y prácticos propuestos por la pedagogía de la alteridad.

Evaluar la estrategia didáctica diseñada a partir de los resultados obtenidos en el proceso de implementación.

Capítulo I: Problema de investigación

Este proyecto surge como respuesta a algunas situaciones de convivencia que afectan a estudiantes de séptimo grado (701) de la Institución Educativa Distrital República de Colombia. Los hallazgos encontrados durante las primeras observaciones en la institución visibilizan que los estudiantes tienen comportamientos frecuentes como: juegos bruscos, apodos e insultos entre compañeros de aula, los cuales parecen estar aprobados por ellos en sus formas de relación y por tanto, se han hecho parte de su cotidianidad.

Ahora, en un segundo proceso de observación en el que se implementaron entrevistas y cuestionarios, se logró identificar, que si bien estas formas de relacionarse están normalizadas entre los estudiantes hasta cierto punto, no dejan de afectar la integridad física y emocional de quienes reciben este tipo de tratos.

En concordancia con esta observación, se puede decir que las dinámicas presentadas entre los estudiantes son la manifestación o el síntoma de algo mucho más complejo, como la apropiación de violencias estructurales y culturales en sus discursos y comportamientos. De este modo y de acuerdo con Galtung (2016), las violencias estructurales se presentan en los diferentes escenarios sociales como figuras de desigualdad que llevan al fomento y la normalización de agresiones físicas y verbales contra una población, en este caso particular, se encontró caracterizada por los insultos y apodos que algunos estudiantes hacen contra sus compañeros y sobre todo, contra aquellos que tienen características físicas o comportamentales, así como preferencias y gustos que representan una diferencia notable al respecto del resto del grupo. Por ejemplo, ante las siguiente preguntas hechas al grupo: ¿alguna vez has recibido golpes, insultos, o apodos no deseados, con la excusa de la amistad?

y ¿cómo fue la situación?, se encontró que estos hechos son frecuentes, por ejemplo, los estudiantes 1 y 2 respondieron: “por lo bajita me han dicho *minion* o capul de ojo” y “mi amigo me ha pegado un calbazo como juego” (Comunicación personal, 12 de junio 2025, [Ver. Anexo 4](#)).

En esta misma línea, Galtung (2016) señala que las violencias culturales, se refieren a aquellos elementos simbólicos presentes dentro de una sociedad cuyo propósito es justificar la violencia. En la institución objetivo de este proyecto y más específicamente en el grado trabajado, las violencias culturales se manifestaron en interacciones acompañadas de agresión física y verbal que son aceptadas por el grupo, pues según sus palabras, son formas de brindarle amistad o afecto a sus compañeros.

Concretamente, los estudiantes en el cuestionario afirmaron que este tipo de comportamientos son una forma cotidiana de interacción que puede interpretarse como amistad. Como evidencia de lo dicho, cabe mencionar que, algunas de las respuestas obtenidas acerca de las preguntas: 1) ¿Qué opinas de los juegos bruscos entre tus compañeros/as de clases?, 2) ¿has participado en ellos? y 3) en caso de ser afirmativo ¿cómo fue? son: *“sí he participado pero muy pocas veces y fue fuerte ya que algunos son bruscos y me pegaron pero no dije nada porque yo acepte el juego”*; *“Pues yo opino que está mal, yo si he participado en ellos y pues yo me divierto como si fuese un juego normal”*, *“Pues depende si es jugando es normal, pero si se enojan pues mal si he participado pues normal con respeto siempre”* y *“normal ya”* (Comunicación personal, 5 de junio 2025, [Ver. Anexo 4](#)).

Asimismo, en cuanto a la normalización de apodos e insultos en el contexto, los estudiantes respondieron las preguntas: 1) ¿Qué opinas de los apodos e insultos para referirse

a un compañero/a de clases?, 2) ¿alguna vez has recibido o hecho estos comportamientos? y 3) ¿cuál fue [tu reacción]? de la siguiente manera: “[los insultos, apodos y juegos bruscos] Se muestran en forma de cariño, pero sí molestan mucho (...)”, “Me parece que son divertidos (...)”, “si lo he hecho pero algunos son apodos cariñosos y cuando son insultos lo hago porque quise y me da igual” y “Entre compañeros, me parece que está mal. Entre amigos es cosa que se llevan así”. ([Ver. Anexo 4](#)).

De la misma manera y con base en afirmaciones obtenidas durante las entrevistas, se identificaron datos relevantes en respuesta a la pregunta ¿Crees que los insultos, apodos y juegos bruscos están bien si es entre amigos y compañeros de clases?... Esta pregunta se realizó al docente de Ciencias Sociales, con el propósito de identificar sus percepciones sobre las violencias normalizadas en el aula; las respuestas obtenidas son las que siguen: “Digamos que entre los niños es natural este tipo de acciones, y eso hay que reconocerlo y a veces no miden las consecuencias” y “no estoy de acuerdo con los apodos y los juegos bruscos que se presentan, no lo voy a negar, pero ellos no saben manejar ese tipo de situaciones (Comunicación personal, 5 de junio 2025, [Ver. Anexo 4](#)).

Es así que, con base en estos hallazgos, es posible sostener que estas manifestaciones son producto de la falta de reflexión por parte de los estudiantes sobre sus prácticas y discursos que dan lugar a violencias estructurales y culturales, junto a como lo afirman Urquijo y González (1997), “la necesidad de status, el deseo de ser importante, ocupar una posición en el grupo y el ser reconocido como una persona valiosa” (p.4).

A partir de esta serie de situaciones identificadas en este contexto escolar, se plantearon los siguientes cuestionamientos, cuyas respuestas permitieron justificar el proyecto.

¿Qué pasaría si los estudiantes a pesar de no sentirse cómodos con estas dinámicas, no realizan esfuerzos para detenerlas? y ¿podrían generarse respuestas agresivas por parte de quienes reciben golpes, insultos y apodos contra quienes los ejercen, aun cuando estos comportamientos sean percibidos como un juego?

En relación al primer cuestionamiento y con referencia a la posibilidad de que los estudiantes no realicen esfuerzos para cambiar estas situaciones de violencia, es posible que gradualmente se empiece a deteriorar su autopercepción, pues como lo sostiene Rodríguez y Caño (2012), esta es:

un sistema de creencias que el individuo considera verdaderas respecto a sí mismo, las cuales son el resultado de un proceso de análisis, valoración e integración de la información derivada de la propia experiencia y la retroalimentación de sus iguales (pp. 389 -390).

Estos aportes, permiten sostener que si un estudiante recibe de su círculo social cercano insultos y apodos, tales como “enano” o “idiota”, puede llegar a interiorizarlos como calificativos verdaderos, afectando la forma en la que se percibe, desarrollando sentimientos de incomodidad frente a los espacios escolares.

Por su parte, frente al segundo cuestionamiento referido a la posibilidad de respuestas agresivas por parte de quienes reciben golpes, insultos y apodos contra quien los ejerce, es probable que se incrementen este tipo de situaciones, sobre todo si se presentan en un espacio escolar en el que se han normalizado los comportamientos violentos, pues como menciona el Ministerio de Educación del Gobierno de Chile (2019), “las reacciones agresivas son

comportamientos defensivos naturales que se utilizan como una manera de enfrentar situaciones del ambiente o de la convivencia que son percibidas como riesgosas o amenazantes para la integridad” (p.5).

De esta manera, se afirma que las violencias que son normalizadas en el entorno escolar presentan el potencial de generar reacciones agresivas de estudiantes, ocasionando mayores problemáticas de convivencia en el grupo, esta situación fue documentada y expresada por los estudiantes en respuesta a la pregunta: ¿Qué pensarías de un compañero, si por recibir tratos violentos en forma juego, se defendiera agresivamente?, en la cual se sostuvo que: “es una mala práctica pero, se estaría defendiendo” y “Me parece bien que al fin la persona se pueda defender y no siga siendo abusada” (Comunicación personal, 12 de junio 2025, [Ver. Anexo 4](#)).

Como se puede ver en las ideas comunicadas, si bien, se acepta que las dinámicas de normalización de la violencia son una forma cotidiana de interacción, algunos de los estudiantes no comparten este pensamiento, pues a partir de afirmaciones encontradas durante la fase de recolección de información, tales como: “no deberían jugar con juegos bruscos porque se pueden lastimar partes de su cuerpo”, “con los apodos no es bueno porque esa persona [quien los recibe] se va a sentir mal (...)”, “no me gustan esos juegos a veces juegan muy brusco y algún compañero sale lastimado y podría haber un conflicto” (Comunicación personal, 12 de junio 2025, [Ver. Anexo 4](#)), se evidencia la presencia de diferentes perspectivas sobre este fenómeno en el grupo, las cuales pueden llevar a generar conflictos y reacciones agresivas que puedan afectar la convivencia entre los integrantes del grupo.

Por lo tanto, en la atención de estas situaciones que resultan problemáticas fue fundamental pensar una estrategia que las disminuya, de ahí que el objetivo de este proyecto es disminuir los comportamientos violentos que afectan la integridad de los estudiantes de grado séptimo. Así mismo, para su cumplimiento resultó necesario caracterizar estas dinámicas sociales violentas que se presentan como frecuentes en la población, estas fueron importantes, pues determinaron la dirección y uso de los elementos prácticos y conceptuales para el diseño de la estrategia didáctica basada en la pedagogía de la Alteridad de Mínguez y Linares (2023), la cual, mediante el fomento de la valoración y la comprensión de las personas, buscó responder a la pregunta orientadora del proyecto ¿Cómo disminuir las conductas violentas que afectan la integridad de los estudiantes de grado séptimo, a partir de una estrategia didáctica basada en la pedagogía de la alteridad?

CAPÍTULO II: Marco teórico

Marco conceptual

En este apartado se realiza una revisión bibliográfica intensiva, mediante la cual se definen los conceptos que se abordaron en esta investigación. En este sentido, se presentan los siguientes conceptos: violencia, violencia directa, violencia estructural, violencia cultural, violencia escolar, violencia normalizada, pedagogía de la alteridad, diversidad, diferencia y teoría ecológica y justicia escolar restaurativa, por su aporte sustancial a la comprensión y abordaje del fenómeno, así como al desarrollo y construcción de la estrategia didáctica.

Violencia

Según Galtung (2016), la violencia tiene su origen en el conflicto que es entendido como una relación en la que existen grupos o sujetos cuyos objetivos se presentan como incompatibles, a partir de estas diferencias surgen tensiones las cuales se presentan como oportunidad de establecer relaciones de mediación que pueden llegar a solucionarse a partir del diálogo y acuerdos.

Los conflictos se encuentran presentes en todos los ámbitos sociales de la existencia humana (Calderón, 2009); sin embargo, su diferencia con la violencia yace en que está se materializa cuando una situación de conflicto no se resuelve por vías del diálogo y la conciliación, sino, por relaciones desiguales de poder manifestadas en mecanismos y prácticas de agresión las cuales terminan en la vulneración física, emocional o psicológica de una o más de las partes involucradas. De este modo, la violencia representa el fracaso del conflicto y de acuerdo con González y Molinares (2010, p.348), “es el principal responsable de disminuir la calidad de vida del ser humano, sin importar su contexto social o cultural” y en concordancia

con los aportes de Galtung (2016), esta es manifestada de tres formas diferentes: la violencia directa, la violencia estructural y la violencia cultural.

La violencia directa, se refiere a cualquier acto violento dirigido de un individuo hacia otro y es perceptible a simple vista, pues se manifiesta en forma de agresiones físicas y verbales, tales como golpes e insultos.

Si bien, la violencia directa abarca todos los niveles de convivencia humana (Galtung 2016), para los intereses de esta investigación nos centraremos únicamente en su presencia dentro del entorno escolar, puesto que se manifiesta en forma de agresiones físicas y verbales como empujones, golpes, insultos y amenazas que terminan afectando la convivencia en el grupo escolar.

Particularmente en la Institución Educativa Distrital República de Colombia, se ha logrado observar en los espacios de descanso y de enseñanza en los cuales conviven e interactúan los estudiantes, una serie de comportamientos violentos en forma de golpes, empujones, insultos y apodos que han terminado afectando la integridad física y emocional de los estudiantes, además, de despertar malestar, inconformidad e inconformismo en sectores de la población.

Estos comportamientos que responden al carácter de una violencia directa son normalizados y constituidos como una forma autoconstruida de convivencia entre los estudiantes del grado 701 y presentan en sí unas connotaciones violentas más profundas como la violencia estructural y la violencia cultural.

Por su parte, **la violencia estructural** es aquella que, mediante el uso de un discurso o vocabulario justifica que una respectiva comunidad o individuo se vea expuesto a condiciones que afectan su desarrollo social (Galtung, 2016). Un ejemplo de este tipo de violencia, en este

contexto escolar, es la presencia de comentarios registrado en los diarios de campo como: “los costeños son desordenados o huelen a feo” y “negros marihuaneros” (Comunicación personal, 12 de septiembre 2025 , [Ver. Anexo 10](#)).

Otra de las formas de la violencia estructural que se pueden presentar en las instituciones educativas para Fajardo y Jurado (2013), es el intento de alineación de los estudiantes frente a las políticas e ideologías institucionales, las cuales buscan establecer relaciones de poder orientadas a la construcción de un sentido de identidad hegemónico, que resta importancia al proceso de identidad propia de los menores.

Por su parte, otra de las formas en que se visibiliza las violencias estructurales dentro de un contexto escolar, es a través de la presencia y uso de discursos violentos por parte de estudiantes contra otros miembros de la comunidad escolar. Expresiones con lógicas machistas, xenófobas, homofóbicas y clasistas son replicadas sin comprender la complejidad simbólica y social de este tipo de discursos y sus consecuencias en quienes los reciben.

Particularmente en el contexto de este proyecto, se ha identificado este tipo de discursos hirientes entre los estudiantes, principalmente en los momentos de dispersión como el descanso, en focos de indisciplina durante las clases y en el desarrollo de tareas académicas. Estas manifestaciones se han registrado y documentado durante el periodo de prácticas y la aplicación de instrumentos de recolección de información.

Por último, la **violencia cultural** recoge todos aquellos elementos existentes dentro de una cultura que justifican y legitiman los comportamientos violentos Directos y Estructurales (Galtung 2016). De esta manera, es posible afirmar que este tipo de violencia brinda elementos que perpetúan y justifican la violencia en una sociedad.

Este tipo de violencia, a diferencia de la directa, representa un mayor grado de dificultad para su identificación, puesto que, se encuentra inmersa en las creencias y comportamientos de una sociedad, de las cuales no suele haber una perspectiva crítica sobre su sentido, origen y consecuencias.

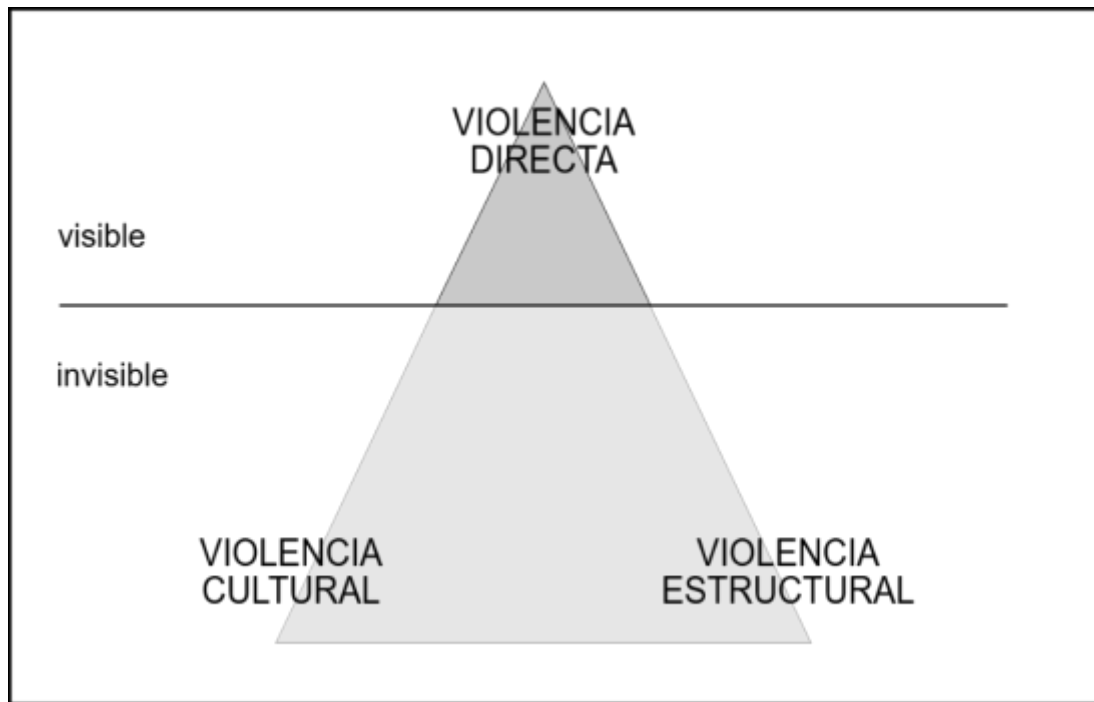
Un ejemplo que ayuda a entender este concepto dentro de un contexto escolar es atribuirle el carácter de amistoso a todos los comportamientos violentos, pues, es tomada como justificación y se le atribuye a este comportamiento como la forma autoconstruida de interacción entre los integrantes del grupo, además ignora las consecuencias sobre la integridad física, emocional y psicológica en quienes reciben este tipo de tratos.

La cultura para Galtung (2016) *per se* no es violenta en sí, ninguna cultura lo es, más bien posee elementos que le permiten: “predicar, enseñar, advertir e incitar nuestras mentes para hacernos ver la explotación y/o la represión como algo normal y natural o posibilita la alienación para vivir aparentando que no se sienten sus consecuencias” (p.155).

Este triángulo de las violencias de Galtung, permite, observar a la violencia directa como la violencia más superficial, por eso está ubicada en la parte superior de la pirámide que, comparado con un Iceberg es apenas la zona que observamos a simple vista (su punta), mientras que a diferencia de las violencias estructural y cultural, que en el gráfico se ubican en la superficie, ejemplificando que quedan ocultas y, por tanto, son aquellas con mayor dificultad para reconocerse en el entorno social. Tal y como se muestra la figura 1, extraída del texto: “Tras la violencia, 3R” Galtung (1998).

Figura 1

Triángulo de la violencia de Galtung



Nota. La figura presenta la estructura del triángulo de la violencia de Galtung. Tomado de Galtung (1998). Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución.

Violencia Escolar

La violencia escolar hace referencia a todos los comportamientos violentos verbales o físicos de un estudiante frente a sus pares o algún mediador educativo en razón de la existencia de algún desacuerdo, la diferencia en cuanto algún aspecto físico remarcable o la orientación sexual u orígenes culturales distintos a los habituales. Este tipo de violencia también aparece en la inadecuada solución de conflictos por parte de los docentes o entes académicos y disciplinarios, además de la posibilidad de transmitirse o ser aprendida de

acuerdo a la cultura creada por el grupo social dentro del espacio del aula (MEN, 2017 y Ministerio de Educación del Gobierno de Chile, 2019).

Este tipo de violencia muchas veces es el síntoma de una construcción de formas de relación basada en la agresión física o verbal entre los propios estudiantes, quienes llegan a percibir este tipo de comportamientos como parte de su cotidianidad, pues como lo menciona Parra (1995), es una forma autoconstruida de cultura para coexistir entre los mismos estudiantes. Sin embargo, esta puede causar incomodidad, daños físicos y emocional, que a su vez, pueden desencadenar en una respuesta igualmente violenta: manifestación de agresividad, agresiones físicas y comentarios ofensivos que terminan agravando el clima escolar (MEN, 2017).

Estas conductas violentas al presentarse frecuentemente en el aula de clases, interfieren en el desarrollo normal de las actividades escolares, lo que exigen un mayor esfuerzo por parte del docente para alcanzar los objetivos propuestos de cada sesión. Esta situación afecta el desempeño académico de los estudiantes e incrementa el sentimiento de frustración en los docentes (Cañón, 2007).

Es así que, al ser reiterativas dentro de un aula de clases, son ignoradas o pasadas por alto por el docente, pues representa un sobreesfuerzo en su tarea como educador, acción que de acuerdo con Cañón (2007, p. 95), es contraproducente, pues “cuando se percibe desorganización es fácil que se presenten situaciones como vandalismo y conflicto entre estudiantes”, cayendo así en un círculo vicioso.

Con esto en mente, es necesario que dentro de las instituciones educativas se presente una mayor atención a las violencias escolares, pues al brindar herramientas pedagógicas y

formativas a estudiantes y docentes para la prevención y atención de este tipo de comportamientos, se favorece el clima escolar para cualquiera de las partes.

Normalización de la Violencia

La normalización de la violencia en el contexto escolar, de acuerdo con Parra (1995), se configura como una forma autoconstruida de convivencia entre los estudiantes, en la que las prácticas como juegos bruscos, apodos e insultos, son percibidos como un tipo de broma usadas contra sus compañeros para hacer que se sientan incluidos en un grupo social.

Este tipo de convivencia en muchas ocasiones es percibida por los estudiantes como una afectación a su integridad física y emocional, sin embargo, es aceptada por los mismos en el sentido de mantener una buena relación con el resto de sus compañeros (Urquijo y González, 1997).

Además, es importante señalar que la adolescencia es una etapa en la cual los menores son susceptibles a darle prioridad a establecer y mantener buenas relaciones interpersonales en las que es prioridad ser del agrado de sus iguales, por lo que, en esta lógica, se suelen replicar comportamientos que se encuentran inmersos en el contexto en el que se desea encajar (Urquijo y González, 1997 y Papalia y Feldman, 2012).

En el caso puntual de los adolescentes que hacen parte del grupo focal del proyecto, estos terminan replicando los comportamientos violentos de sus iguales, normalizados y frecuentemente ignorando o desconociendo el significado y sentido de estas prácticas y discursos.

Pedagogía de la Alteridad

La pedagogía de la Alteridad es una teoría enfocada en la formación en valores de las instituciones educativas, principalmente en el reconocimiento y valoración del otro como un

individuo con sus diferentes creencias, posturas e identidad. En este sentido, se configuró como una alternativa para contribuir a alcanzar el objetivo de mejorar la calidad y la equidad en la educación para el nuevo milenio del *Foro Mundial Sobre Educación* realizado en Dakar en el año 2000 (Mínguez y Linares, 2023), pues, promueve espacios y elementos teóricos que favorecen la construcción de relaciones educativas más inclusivas mediante el fomento del reconocimiento y valoración de otros y otras.

Brinda un papel principal al docente pues este debe ser el primer responsable de sus estudiantes, pues debe mostrarse a cargo de la atención y acogida de sus necesidades comprendiendo que cada uno de sus estudiantes es un ser único con sus propias costumbres e identidades (Mínguez y Linares, 2023). Esta relación del docente con sus estudiantes propicia un despertar ético, pues fomenta en los menores un sentido de responsabilidad hacia los otros dentro o fuera del entorno educativo.

Esta teoría pedagógica nace de la aplicación y la adaptación de los principios de la Alteridad de Emmanuel Levinas al campo educativo, pues sus aportes al reconocimiento y valoración del otro resultan valiosos para atender las necesidades y demandas de la educación por alcanzar una mayor calidad y equidad.

La Alteridad aparece como respuesta de Levinas luego de haber sido víctima y sobreviviente de la crisis y la deshumanización de la figura humana durante la Segunda Guerra Mundial, donde los campos de concentración representaron la pérdida total de aprecio por la vida humana (Hoyos, 2009).

Este concepto representa una mirada y reconocimiento de la diferencia entre lo humano y en cómo cada individuo debería ser responsable por acoger y compadecerse ante las necesidades de otro ser humano sin la necesidad de tener en cuenta su procedencia, pues es

de importancia brindar ayuda y atención al otro sin la intención de esperar una recompensa por ello (Levinas, 2000).

En este sentido, diseñar una estrategia didáctica con base en los aportes de la pedagogía de la Alteridad será sustancial para favorecer que los estudiantes de grado séptimo de la Institución Educativa Distrital República de Colombia reflexionen sobre la importancia de reconocer y valorar a los otros y otras. De igual modo, aparece como una posibilidad didáctica que permita comprender el impacto de las violencias normalizadas entre compañeros, favoreciendo así la disminución de este tipo de comportamientos.

Una vez aclarada la importancia de la pedagogía de la alteridad para el desarrollo del proyecto, es pertinente señalar que algunos de los conceptos claves para abordar esta teoría en el aula de clases son: la diversidad y la diferencia, pues facilitan el reconocimiento de las diferentes características físicas y emocionales, así como las distintas costumbres y culturas que tienden a converger en un aula de clases.

Así mismo, para alcanzar la alteridad en un entorno escolar en el cual se presentan de manera reiterativa las conductas violentas normalizadas, es necesario brindar a estudiantes y docentes herramientas que desde el marco Institucional del MEN Ley 1620 de 2013, fomenten la prevención y solución de conflictos escolares desde una escucha activa que fomente el diálogo entre pares.

Diversidad

En Colombia desde el punto de vista cultural, el concepto de diversidad hace referencia a los diferentes grupos humanos con sus respectivas características propias e identidades sexuales, culturales y religiosas que habitan en conjunto un mismo territorio (Magendzo, 2004). De esta manera y de acuerdo con los aportes del MEN (2021), ya en el campo educativo, la

diversidad se comprende como una oportunidad de enriquecer a la sociedad y fortalecer distintas formas de construir conocimiento mediante el diálogo y la comprensión. Desde esta perspectiva se contribuye al respeto de la identidad, pues a partir de ella es posible apreciar que todos los seres son iguales en condición de derechos, pero dentro de sí cada individuo se presenta como único e irrepetible.

En este sentido, desde el campo de la educación para el reconocimiento de la diversidad, se han realizado distintos esfuerzos legales para implementar en las escuelas contenidos pedagógicos que permitan abordar la diversidad dentro del aula (Ley 115 de 1994¹, Ley 70 de 1993² y el Decreto 1122 de 1998³); acercamientos que permiten a los estudiantes acceder a apoyos y ajustes razonables brindando inclusión y equidad para su desarrollo integral (MEN, 2022).

En un entorno educativo como es la Institución Educativa Distrital República de Colombia, en su grado séptimo, es necesario abordar la diversidad desde una apuesta que permita construir valores como: el respeto, la responsabilidad, la hospitalidad y la compasión que sirven como catalizadores del reconocimiento de lo distinto de forma positiva. Estos principios se trabajan explícitamente en la Pedagogía de la Alteridad, de allí su pertinencia en este contexto investigativo. Esta mirada servirá para que los estudiantes eviten el uso de expresiones peyorativas, comportamientos violentos y comprendan que más allá de

¹ Ley 115 de 1994 "Ley general de Educación", se presenta como aporte hacia la construcción de diversidad en la educación, puesto que promueve que todas las instituciones deberán fomentar el interés y el respeto de los estudiantes hacia las diferentes identidades culturales en el país (Ley 115 de 1994, Art 5).

² Ley 70 de 1993, mediante la cual se busca el reconocimiento y la protección de la diversidad étnica y cultural afrocolombiana desde el respeto a su integridad y dignidad (Ley 70 de 1993, Art 3).

³ Decreto 1122 de 1998, se reglamenta la cátedra de estudios afrocolombianos en la cual se busca que todas las instituciones educativas presenten en sus lineamientos curriculares conocimiento de los aportes de la afrocolombianidad a la historia y la cultura colombiana, para así alcanzar un reconocimiento y una valoración de esta como cultura (Decreto 1122 de 1998, Art 3).

manifestarse como simples burlas o bromas, pueden representar una falta de respeto hacia la procedencia, identidad y las creencias de quienes comparten su espacio.

Diferencia

La diferencia hace referencia a la individualidad de cada persona y se distingue de la diversidad porque ésta representa la configuración única de la personalidad de cada quien, pues como afirma la psicóloga, investigadora y académica española Adelina Gimeno:

no sólo es una manifestación del ser irrepetible que es cada uno, sino que, en muchos casos, lo es de poder o de llegar a ser, de tener posibilidades de ser y de participar de los bienes sociales, económicos y culturales (Gimeno, 1999, p. 12).

Cabe destacar que la diferencia es una representación de lo individual, también nace de la creación de parámetros, criterios o categorías que asignan un valor a determinadas cualidades, este hecho tiene como consecuencia el fomento de la creación de estándares que llevan a la clasificación social (Ramos, 2012).

De este modo, la diferencia es considerada uno de los factores detonantes de violencias escolares, pues son una de las mayores fuentes de conflictos entre los estudiantes, condicionando la buena convivencia y el rendimiento académico (Universidad Internacional de Valencia, 2024). Puesto que, la existencia de estándares dentro de un contexto escolar y el no cumplimiento ya sea por unos rasgos físicos, condiciones materiales y comportamientos diferentes a los habituales, representa una ruptura frente a lo cotidiano, volviendo susceptibles a estos individuos de recibir comentarios y agresiones que afectan su integridad.

La diferencia, para el desarrollo de esta investigación y el diseño de una estrategia didáctica desde los aportes de la pedagogía de la Alteridad, es fundamental, pues permite a los estudiantes de grado séptimo reconocer y valorar otras individualidades, comprendiendo así

que la calidad de diferente no debe ser asumida como figura de burla, exclusión o agresión, sino como una oportunidad de fortalecer la convivencia y aprendizaje en el grupo.

Justicia Escolar Restaurativa

La Justicia Escolar Restaurativa, tiene como objetivo “promover pedagogías de las memorias, la verdad y la reconciliación desde las cuales se puedan potenciar las capacidades socioemocionales y ciudadanas para un cambio social”. (Secretaría de Educación del Distrito, 2023, p. 10), buscando la mediación y prevención de conflictos en un entorno escolar mediante herramientas didácticas como la escucha activa, el diálogo para fortalecer la convivencia en las instituciones.

En este estudio es asumida como un marco pedagógico que permite afrontar los conflictos escolares de una forma no punitiva, pues las herramientas didácticas que ofrece como la ruta de Promoción y Prevención, orienta en el aula de clases el fortalecimiento de la escucha, la empatía, a la vez de la manera de solucionar y evitar agresiones entre los estudiantes desde la mediación. Esta propuesta institucional es coherente con los aportes de la Pedagogía de la Alteridad, pues al incorporarse en la implementación de los talleres y actividades fomentarán el reconocimiento del otro, promoviendo la creación de acuerdos en el aula y la reflexión sobre el daño causado.

Esta ruta de Promoción y Prevención, busca potenciar el sentido de comunidad e invita a reconocer la complejidad de las realidades individuales para evitar la aparición de agresiones y riñas en el entorno escolar, pues considera que un conflicto no es necesariamente negativo, pues: “son una oportunidad para construir colectivamente acciones de cambio que se promueven gracias a la comunicación efectiva de las necesidades de la comunidad educativa” (SED, 2013, p.17) mejorando la calidad de convivencia en el grupo escolar.

Teoría de Ecología del Desarrollo Humano

La Teoría de la Ecología del desarrollo humano, propuesta por Urie Bronfenbrenner, sostiene que la conducta humana está condicionada por la interacción del individuo con sus ambientes naturales (Torrico et al, 2002). Estos ambientes naturales corresponden a los diferentes entornos y sistemas sociales en los que un individuo interactúa y terminan condicionando su comportamiento; algunos ejemplos de estos ambientes son: el familiar, escolar y laboral, entre otros.

Esta teoría, permite al estudio analizar las conductas identificadas en grado séptimo desde una visión social del concepto de Microsistema que permite explicar la forma de interacción presente entre los estudiantes.

Pues según Bronfenbrenner (1987, p. 41) el Microsistema es “un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta y aprende en un entorno social”. Este es el entorno cotidiano y más cercano de los individuos, se observa en el hogar, la escuela, el ambiente de trabajo, y son manifiesto de las relaciones sociales con padres, hijos, pareja, maestros, amigos y compañeros laborales. Estas relaciones son bidireccionales y el individuo se da cuenta que puede influir en estas y viceversa (Papalia y Feldman, 2012).

El microsistema al constituirse como el entorno más cercano al individuo es sustancial para el desarrollo del temperamento, capacidades y actitudes de un menor durante sus primeros años, dado que como tal este se encargará de reproducir y normalizar dichos comportamientos en sus demás entornos sociales. Por supuesto, estas relaciones pueden también influir de manera negativa, pues como se ha identificado en el contexto de estudio, los

estudiantes manifiestan actitudes y discursos violentos, lo cual puede ser consecuencia de la normalización de este tipo de conductas en el aula de clases.

Marco legal

Constitución Política de 1991

La Constitución política de 1991 se presenta como un referente legal importante para este proyecto, pues establece el deber del Estado y las instituciones educativas sobre los menores de edad, ya que deberán: asegurar la protección de la integridad física y emocional, su libre desarrollo de la personalidad sin limitación alguna, brindar una educación para la paz y la garantía de primar sus derechos sobre cualquier ciudadano nacional o extranjero (Constitución política de Colombia de 1991).

De este modo, la Constitución orienta al proyecto dado que busca la garantía del derecho de una educación integral a los menores de edad, educados en el respeto su libre desarrollo, la resolución correcta y pacífica de conflictos.

Ley 1098 de 2006

El “Código de infancia y adolescencia”, es la ley que tiene como fin, el desarrollo de menores de edad en armonía y felicidad, en la comodidad y en el amor de su comunidad y familia (Ley 1098 de 2006, Art 1).

Asimismo, esta ley establece el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA), concebida como una serie de medidas pedagógicas, formativas y restaurativas, a las cuales se verá expuesto un menor de edad (14 a 17 años) frente a las faltas que haya cometido, puesto que buscará la comprensión del daño causado.

Este SRPA, es un elemento legal importante para el diseño de la estrategia didáctica, en la medida que permite sensibilizar a los estudiantes sobre las consecuencias de las violencias escolares que puedan llegar alcanzar la gravedad de delito y atentan contra integridad física y emocional de sus compañeros. Esta herramienta legal, deberá mostrarse a los estudiantes no como una consecuencia punitiva, sino más bien como una herramienta formativa y preventiva que busca la comprensión del daño cometido y la reparación a las víctimas.

Ley 1620 de 2013

Esta Ley “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” (Ley 1620 de 2013), fomenta la creación de enfoques pedagógicos que brindan estrategias para la resolución pacífica de conflictos entre estudiantes, este es el marco legal en el que está apoyada la Justicia Escolar Restaurativa (JER).

Particularmente la JER, representa un marco pedagógico cuyos aportes son importantes para la construcción y diseño de una estrategia didáctica basada en la pedagogía de la Alteridad, en la medida que brinda herramientas como la escucha activa, el diálogo y el fomento de la resolución pacífica de conflictos, las cuales son coherentes con los valores de esta teoría pedagógica.

Ley 1732 de 2014 y Decreto 1038 de 2015

Esta Ley y decreto de reglamentación promueven la construcción de la paz dentro de las instituciones educativas de todo el país, adaptando en sus pensum académicos la asignatura de “Cátedra de la paz” en los niveles de escuela preescolar, básica primaria y

media. Busca el respeto y las relaciones armónicas entre estudiantes y demás miembros de la sociedad (Ley 1732 de 2014, Art 4).

El aporte de esta ley y decreto al proyecto es su énfasis en la formación de ciudadanos para la resolución pacífica de conflictos, la promoción de diálogo y la reflexión con el fin de mejorar la calidad educativa solucionando y evitando todo tipo de violencias en entornos educativos. Si bien su enfoque aporta elementos afines a las estrategias de la JER, como una opción para evitar conflictos violentos, la importancia de esta yace en brindar una visión sobre las medidas pedagógicas y sociales para la formación de un estudiantado en una cultura para la paz.

Estado del arte

Las investigaciones en el campo educativo abordando las pedagogías de la alteridad han presentado un creciente interés, en razón a pertenecer a una teoría relativamente novedosa para los educadores. Propuesta por Emmanuel Levinas como modelo ético, es una comprensión de la moralidad humana, que pone en cuestión el origen de la libertad, dejando a entender que esta llega hasta el momento en que una acción propia afecta la integridad de otras personas. Más bien pretende la búsqueda de la comprensión mutua mediante: la responsabilidad, como una respuesta de compromiso de responder hacia algo o alguien en su dificultad (Mínguez y Linares, 2023, p. 61), la Compasión: presentada como una apertura ética frente a la debilidad y fragilidad de la integridad de otros individuos, y por último la hospitalidad: representa la continuidad de la responsabilidad, extendiendo la labor ética llevándola más allá del momento puntual y posibilita la apertura sin condición alguna de un individuo hacia otro (Mínguez y Linares, 2023).

Es importante resaltar que la alteridad se ha visto adaptada a los campos de la educación por investigadores pedagogos como Mínguez y Linares (2023) y Ortega (2011), cuyos aportes han posibilitado la entrada de propuestas pedagógicas en los que la escucha activa y la comprensión de las perspectivas del otro se presentan como una herramienta valiosa para el aprendizaje, pues fomenta el diálogo y la escucha activa.

De esta manera, se ha realizado la revisión bibliográfica de tres investigaciones y sus resultados sobre la aplicación de esta teoría en el campo educativo, las cuales permitirán un acercamiento y comprensión del significado de los planteamientos de Levinas; de tal modo se ha revisado desde el apartado internacional: a Pedreño (2020) “Pedagogía de la alteridad y práctica docente: un estudio comparativa entre México y España”, y desde el nacional a: Fajardo y Jurado (2013), “Pedagogías de la alteridad pensar la educación en las geografías del sur” y Ávila (2021) “Pedagogías de la alteridad, experiencias educativas en la localidad de Usme, Bogotá (Colombia)”.

La investigación de Pedreño (2020), tesis doctoral para la universidad de Murcia, expone la necesidad de la educación para empezar a implementar nuevas pedagogías en relación al enfoque de la alteridad, puesto que, hay pocas evidencias sobre la aplicación de la teoría de Levinas dentro del aula de clases. Esta investigación con una metodología cualitativa recolectó datos con entrevistas semiestructuradas dirigidas a 44 docentes (22 pertenecientes a Murcia, España y 22 en Esneda, Baja California; México). Cuyos estudiantes tuvieron media de edad entre los 3 y 12 años.

Cabe mencionar que, metodológicamente, las preguntas formuladas dentro de las entrevistas semiestructuradas a los docentes, tuvieron como objetivo analizar sus prácticas laborales y relacionarlas desde las categorías de la pedagogía de la alteridad. Posteriormente

al análisis de datos, se describieron similitudes y diferencias entre la información de los dos contextos mexicano y español. Y por último observar si se presentan elementos de alteridad en las prácticas docentes.

Los resultados de esta investigación arrojaron que: los docentes de Murcia tienden a dar una mayor importancia en el desarrollo de confianza y respeto, además de permitir un acercamiento que pueda mejorar el desempeño académico junto a proporcionar comodidad hacia sus estudiantes. Mientras que, los docentes de Baja California, mencionan que lo más importante dentro de su labor es proporcionar motivación y seguridad, los cuales mantengan el buen ánimo dentro del aula. En relación a la alteridad Pedreño (2020), destaca que “los docentes han de modificar sus propias prácticas, incluyendo las adecuaciones que resulten pertinentes para adaptarse a las características del entorno socioeconómico del centro educativo y la realidad que vive el estudiante fuera del aula” (p. 287).

Los aportes de la investigación de Pedreño (2020), indican que existe una necesidad, por parte las instituciones educativas y los profesionales de la educación, de adecuar los entornos académicos de acuerdo a las necesidades del contexto social de los estudiantes, para que así sea posible mantener y propiciar espacios motivantes y seguros para su desarrollo integral.

De distinta manera, la investigación Fajardo y Jurado (2013), describen cómo desde las pedagogías de la alteridad que permite el entendimiento del otro, es posible desafiar las corrientes hegemónicas coloniales del poder. El objetivo de esta investigación, es “Comprender los horizontes de la intersubjetividad en los escenarios educativos actuales y en la educación del futuro centrada en la condición humana y agenciada desde las prácticas decoloniales” (p. 16).

Este proyecto analiza de forma teórica en las instituciones educativas aquellas acciones de sus miembros (docentes, estudiantes y cuerpos directivos) que significan una relación de poder de tipo colonial, negando así el fomento y desarrollo de procesos de intersubjetividad y alteridad entre los involucrados; afectando la educación para la diversidad. El foco metodológico de esta investigación es cualitativa, donde se revisa teóricamente los aportes de las pedagogías de la alteridad, Hannah Arendt en su concepto de la “condición humana”, y Edmund Husserl para el entendimiento de la intersubjetividad en el campo social.

Las conclusiones a la que llegan los autores son: Colombia posee en su educación una falta de alteridad en el entorno social, económico y educativo, síntomas de la desigualdad en estos entornos, lo cual permite que dentro de la escuela se presentan tres formas de colonialidad: 1) las relaciones rígidas entre docentes y estudiantes donde se presenta autoritarismo, olvidando el debate sobre lo humano y la diferencia. 2) El anhelo de poder y dominio sobre el otro, en el cual se busca una jerarquización dentro del espacio educativo de los estudiantes mayores hacia sus compañeros de menores grados. 3) La rigidez de los reglamentos estudiantiles con el fin de crear una identidad institucional, limitando la capacidad de diferenciación del estudiantado y negando la diversidad.

El principal y sustancial aporte de la investigación de Fajardo y Jurado (2013), es la necesidad de las instituciones educativas de alejarse de prácticas autoritarias que evitan el fomento de: relaciones de interacción éticas alteras entre docentes y estudiantes, pues una relación tan estricta no permite la creación de comunicaciones significativas en comprensión de otros y su diferencia. Así mismo, la intención de crear identidad colectiva por parte de las instituciones, puede impedir a los estudiantes crear su propia individualidad.

Por su parte, Ávila (2021) en su investigación para la Universidad Antonio Nariño, reconoce y analiza en la ciudad de Bogotá los diálogos en las instituciones educativas de la localidad 5 de Usme, que permiten un acercamiento a los valores de la propia identidad cultural y las experiencias de las personas conformantes de la comunidad, ayudando al respeto y entendimiento del otro mediante el diálogo.

Este proyecto se encarga de analizar las prácticas educativas de la localidad y cómo estas son afines a los objetivos de la pedagogía de la Alteridad, primando así el desarrollo humano, donde no solo hay construcción de la narrativa propia, sino, la tarea fundamental de la escucha encontrando así una reflexión sobre las narrativas que traen consigo los sujetos, observando problemáticas reales.

Los aportes de esta investigación de Ávila (2021), destacan la importancia de establecer diálogos y relaciones de tejido social con la comunidad, ya que se manifiesta como una forma de entender y comprender al otro, al tiempo que contribuye y crea identidad cultural en relación al territorio.

Estas experiencias educativas de esta localidad permiten comprender al estudiantado desde las visiones diferentes del territorio desde perspectivas Etnoculturales, científicas y musicales, entre otras. Puesto que la localidad al ser un territorio con una porción bastante grande en la ruralidad y poseer población indígena permite conocer otras visiones sobre el entendimiento y funcionamiento del mundo.

De manera de conclusión, esta investigación permite conocer la existencia de una resignificación en la educación en la localidad de Usme desde las labores humanas y el patrimonio cultural existente en este territorio, los cuales desde la pedagogía de la alteridad

fomentan posibilidades del diálogo de las comunidades para su apertura hacia el exterior (Ávila, 2021).

Estos proyectos, al presentar el enfoque de la pedagogía de la Alteridad, permiten observar diferentes formas de abarcar el entendimiento del otro para la construcción de un ambiente escolar apropiado aprovechando la mejora que los docentes deben presentar para alcanzar un aula en diversidad, una educación que fomente el cuidado del patrimonio cultural y el sentido de pertenencia a la comunidad. Esta revisión da a conocer qué hoja de ruta continuar con respecto a este modelo pedagógico novedoso.

Los aportes de estos proyectos con enfoque de pedagogía de la alteridad son sumamente valiosos para la presente investigación, pues como se menciona y demuestra a las instituciones educativas y docentes, que juegan un papel importante para la creación de espacios que de acuerdo al contexto de los estudiantes posibilite entablar relaciones donde el diálogo y la diferencia sean posibles. Abordajes que se buscaran a implementar durante el desarrollo e implementación de la estrategia didáctica.

CAPÍTULO III: Aspectos metodológicos

La presente investigación de corte cualitativo se desarrolló en la Institución Educativa Distrital República de Colombia, ubicada en la ciudad de Bogotá D.C, específicamente entre las UPZ 26 Ferias y 105 Jardín Botánico. Sus barrios aledaños incluyen a la Estrada, San Joaquín, Las ferias, Bosque Popular, Acapulco y Palo Blanco, pertenecientes a la localidad de Engativá.

La misión de esta institución es promover el modelo constructivista centrado en el aprendizaje significativo a partir de una visión inclusiva de una educación para todos. Por su parte su visión, proyecta que para el año 2030, sea reconocida como una institución educativa de calidad inclusiva, especializada en la formación de sus estudiantes en emprendimiento y valores, contribuyendo así a la construcción de un proyecto de vida sólido (I.E.D colegio república de Colombia; 2026).

Cabe señalar que esta investigación se fundamentó en el paradigma de la teoría crítica, el cual da importancia a la implementación de acciones para la reflexión y comprensión de individuos sobre las problemáticas presentes en la realidad a la cual pertenecen. De acuerdo con Miranda y Ortiz (2021) es una “vista crítica de la realidad y busca lograr reivindicaciones frente a la justicia social y el alcance del bien común” (pp.10-11).

Este paradigma de investigación propone cambiar y mejorar realidades de contextos en los que hacen presencia conceptos erróneos que pueden originarse mediante suposiciones y sesgos estructurales o naturales. Este enfoque permite al docente investigador realizar intervenciones con el propósito de fomentar acciones con miras a cambiar realidades consideradas problemáticas en el espacio educativo, en relación a verdades que parecen asumidas y naturales.

Además, permite afianzar la investigación a partir de la metodología de investigación acción (IA), siendo esta una forma de intervención de los docentes investigadores, que según Carr y Kemmis (1994), pretende establecer en el ejercicio educativo acciones concretas que fomenten momentos reflexivos y prácticos que busquen la transformación de una realidad.

Por tanto, en la investigación acción (IA) es posible evaluar y medir el impacto de una estrategia implementada desde sus resultados, analizando las evidencias y hallazgos obtenidos, ya sea que estos se presenten de forma positiva o negativa. Es así como, en caso de resultados favorables, se mantienen y enriquecen las acciones implementadas sistematizando las evidencias de su impacto; mientras que, ante resultados desfavorables, se refuerza, replantea e identifican obstáculos para el ajuste, reorientación y reconsideración de la estrategia.

Esta metodología resulta fundamental para la construcción de esta investigación, pues, en ella el docente desempeña un rol activo en la disminución de las conductas violentas normalizadas presentes entre los estudiantes, al mismo tiempo que, observa y analiza el impacto de la estrategia didáctica diseñada. Una vez implementada se interpretan los resultados y desafíos presentes durante la experiencia, además de realizar los cambios considerados pertinentes para la mejora de la estrategia.

De este modo, y tomando como base la Investigación Acción (IA), se crearon cuatro fases para la construcción del proyecto, saber: la preliminar, la de diseño de la estrategia didáctica, la de implementación y la de análisis de la pertinencia de la estrategia y ajuste. A Continuación, se desarrolla la finalidad de cada una y sus resultados:

Fase Preliminar

La finalidad de esta fase fue la recopilación de información para la caracterización y diagnóstico, en la cual se observó al grupo de estudiantes y las características de la problemática, aplicando una serie de entrevistas semiestructuradas y cuestionarios, cuyos resultados fueron de utilidad para definir las técnicas empleadas para alcanzar los objetivos propuestos de la investigación.

En este sentido, se entiende a los instrumentos de recolección de información como una serie de herramientas aplicadas por el investigador que permiten indagar, recolectar y sistematizar información relevante sobre las problemáticas presentes en un contexto determinado (Verdugo, 2012).

Puntualmente, para concretar metodológicamente la primera fase del presente proyecto, se implementaron los siguientes instrumentos: grupo focal, entrevista semiestructurada y cuestionario, en los cuales se tuvo presente una serie de consideraciones éticas, pues la población del grupo focal correspondió a menores de edad. Para ello se solicitaron los permisos pertinentes a la institución educativa y docente correspondiente de grado séptimo, así mismo, se envió un formato de consentimiento informado a padres de familia y acudientes para la autorización de la participación de los estudiantes ([Ver. Anexo 3](#)), garantizando la confidencialidad y el uso responsable de la información.

Habiendo presentado las consideraciones éticas que se tomaron en cuenta para el grupo focal, la entrevista semiestructurada y el cuestionario, a continuación, se presenta una descripción técnica de cada instrumento y su objetivo correspondiente:

Grupo focal

Los grupos focales permiten a los participantes establecer diálogos y discusiones sobre sus percepciones de la problemática o desafíos presentes en su contexto, pues permite compartir e intercambiar experiencias, contrariando o reafirmando sus opiniones (da Silveira et al, 2015). En este instrumento el investigador recoge distintos puntos de vista sobre un mismo fenómeno, identificado y construyendo así una estrategia para la mejora de las dificultades.

Los grupos focales para la fase preliminar de la investigación significaron un apoyo importante por su enfoque cualitativo, pues representaron el hallazgo de nuevas variables que respectivamente reafirmaron el enfoque del proyecto; tales como la descripción de la problemática presente en el contexto, cambiando así lo que se creía que inicialmente respondía a dinámicas de violencias raciales a unas violencias normalizadas. De este modo, se observó y analizaron aquellas dinámicas autoconstruidas de violencias entre los estudiantes de grado séptimo, para el respectivo diseño e implementación de una estrategia didáctica.

Por último, es importante mencionar que el uso de esta herramienta durante la experiencia permitió observar la evolución de los estudiantes frente a los distintos conceptos en relación al reconocimiento y valoración del otro.

Entrevista semiestructurada

La entrevista semiestructurada como instrumento de recolección de información para da Silveira et al. (2015), permite conocer las percepciones, ideas y puntos de vista de los participantes, además de establecer diálogos críticos sobre sus criterios, lo cual refuerza, cambia o presenta nuevas opiniones sobre la temática abordada. Acción que permite una interacción dialogante que fomenta la construcción de nuevos conocimientos y opiniones entre los integrantes, representando un aporte sustancial para un proceso investigativo.

Sumado a lo anterior, una entrevista semiestructurada debe ser una conversación flexible con el sujeto o sujetos a observar facilitando la obtención de respuestas a preguntas construidas con base en interrogantes planteados sobre la problemática identificada (Bravo et al., 2013), en el caso puntual de las primeras nociones de la presente investigación, en la que se creyó que la realidad del grupo focal correspondía inicialmente a la presencia de violencias raciales, permitiendo así una redirección de la investigación ([Ver Anexo.1](#) y [Ver Anexo.2](#)).

Este es un instrumento de recolección de información eficaz, pues al buscar en las respuestas de los entrevistados, es posible que estos se expresen con la mayor claridad y detalle posible, además, es práctico frente a la solución de dudas presentes frente a la información comunicada, que particularmente en este contexto facilitó el identificar la problemática de normalización de las violencias.

Cuestionario

Esta es una herramienta que permite a los integrantes del grupo focal responder por escrito a preguntas de forma privada y sin presiones, de acuerdo a sus percepciones e ideas sobre la problemática abordada. En este sentido, recoge datos importantes y precisos correspondientes a opiniones presentes en la realidad estudiada (McDonald, 2024 y Fernández, 2007).

Estos cuestionarios aplicados durante la fase preliminar del periodo académico de 2025, fueron respondidos de forma escrita por parte de los estudiantes, lo que facilitó llevar una descripción detallada de las dinámicas y percepciones con respecto a las violencias normalizadas. Los resultados de las pruebas fueron relevantes, pues evidenciaron que se considera que los juegos bruscos, apodos e insultos se perciben como una forma de convivencia divertida entre iguales.

Una vez aplicados, estos instrumentos se caracterizó y diagnosticó la problemática presente en la población del grupo focal, a continuación, se presentan los hallazgos más relevantes:

La población participante en el proyecto fueron los estudiantes de la Institución Educativa Distrital República de Colombia⁴, pertenecientes al grado séptimo en el grupo 701, durante el periodo académico del año 2025. Este grupo estaba conformado por 29 estudiantes, 15 niños y 14 niñas, cuyas edades oscilan entre los 12 y 15 años de edad.

Para evidenciar y confirmar la presencia de violencias normalizadas en el grupo de 701, fue necesario aplicar una nueva entrevista semiestructurada y un cuestionario, los cuales permitieron identificar la problemática y orientar el diseño de la estrategia didáctica basada en la pedagogía de la alteridad, enfocándose en promover el reconocimiento y valoración del otro, para disminuir estos comportamientos.

Mediante estos instrumentos, ([Ver.Anexo 3](#) y [Ver.Anexo 4](#)), se identificaron algunas percepciones de los estudiantes en cuanto a las violencias normalizadas y cómo éstas se consideraron como actos negativos, pero a la vez divertidos. Es decir, los juegos bruscos, insultos y apodos se asumen como una dinámica de interacción cotidiana, a pesar de mostrarse como hirientes y molestas.

En cuanto a las relaciones interpersonales observadas durante la aplicación de los instrumentos, fue posible observar un grupo de 8 estudiantes, 5 niños y 3 niñas, particularmente indisciplinados y les es difícil seguir indicaciones, además que tienden a

⁴ El primer acercamiento a la institución se realizó en el año 2024, durante el ejercicio de prácticas pedagógicas con los grupos de 704 y 705. En esta fase inicial de observación, se consideró que la problemática identificada correspondía a la manifestación de violencias raciales; sin embargo, mediante la aplicación de los instrumentos de recolección de información ([ver. Anexo 1](#) y [ver. Anexo 2](#)), se corroboró que la realidad observada respondía a la normalización de las violencias escolares.

convivir mediante prácticas de normalización de la violencia (juegos bruscos, insultos y apodos).

En cuanto a los resultados de las entrevistas semiestructuradas a docente y estudiantes, se encontró que el docente de área considera las violencias entre los estudiantes de grado séptimo como un comportamiento normal, aunque reconoce que tienen el potencial de causar daño, pues asegura: “en los niños este tipo de acción es natural y eso hay que reconocerlo, pero a veces no miden las consecuencias de sus actos y no saben manejar ese tipo de situaciones” ([Ver. Anexo 4](#)).

Por su parte, de acuerdo con lo manifestado por los estudiantes durante la entrevista, es posible afirmar: los juegos bruscos, apodos e insultos son normales y divertidos, siempre y cuando estos se presenten entre amigos, en quienes existe confianza, si no es así no deberían jugarse; pues pueden causar heridas a alguien o generar peleas entre los implicados, puesto que al ser reiterativas significan un desgaste en la tolerancia frente a dichos comportamientos.

Además, mediante la codificación de las respuestas obtenidas en el cuestionario aplicado, se identificaron los resultados presentados en la figura 2. En esta se evidencia que 27 (93 %) de los estudiantes afirmó conocer qué es una violencia escolar, relacionándola con dinámicas de bullying, peleas, agresiones físicas y emocionales.

No obstante, también se evidenció que 16 (55%) de los estudiantes normalizan las violencias en el aula, percibiendo estas como una forma divertida de interacción, tal como se muestra en la figura 2.

Figura 2

Datos del cuestionario sobre Violencias Escolares



Elaboración propia.

Es importante señalar que, los estudiantes, aunque demostraron comprender las implicaciones de una violencia escolar, pues las describieron, tienden a normalizar este tipo de comportamientos en justificación de amistad, puesto que 15 de los estudiantes (52%) , las percibe como una dinámica cotidiana y alguna vez han participado en ella, como lo muestra la figura 3.

Sin embargo, como también evidencia la figura 3, a pesar de considerarse como comportamientos normales y más de la mitad del grupo acepta haber participado en estas dinámicas, 22 de los estudiantes (76 %) se ha sentido perjudicado, lastimado o fastidiado por estas violencias.

Figura 3

Datos del cuestionario sobre la afectación de las violencias normalizadas y la participación en esas dinámicas.



Elaboración propia.

Estos aportes del docente y los estudiantes durante la entrevista semiestructurada y cuestionario demuestran que los comportamientos violentos normalizados son percibidos como situaciones en las que el estudiantado participante no dimensiona las consecuencias del impacto de estas en sus compañeros. Es así que, considerar este tipo de comportamiento como divertido, lleva a los estudiantes a cometer y justificar actos que normalmente podrían considerarse como violentos, aun cuando ellos reconocen que alguna vez se han sentido afectados por las mismas.

Fase de diseño de la estrategia didáctica

Por su parte, durante la segunda fase metodológica, se diseñó la estrategia didáctica, es decir, los talleres y actividades, ajustados a las características de la población encontradas durante la fase preliminar, con el propósito de afrontar la problemática de las violencias

normalizadas en el aula mediante el fomento de la Alteridad en relación al reconocimiento y valoración de otros ([Ver. Anexo 5](#)).

En este sentido, la decisión del uso de talleres para la atención de la problemática identificada, se realizó en razón que estos representan una estrategia funcional para la investigación acción, pues son una herramienta para la experimentación mediante actividades para el aprendizaje, desarrollo de habilidades y conocimientos que atiendan a las necesidades de las problemáticas identificadas en un contexto determinado (Rodríguez, 2012).

Particularmente para el diseño de la estrategia didáctica, representa una oportunidad para conformar una hoja de ruta organizada que está estructurada por ocho talleres ([Ver. Anexo 6](#)), cada uno con el propósito de abordar conceptos del marco conceptual e identificado durante la fase preliminar de la investigación importantes para la formación de estudiantes en el reconocimiento y valoración del otro, a partir de tres diferentes objetivos: la sensibilización, la conceptualización, junto a la reflexión y construcción.

Los objetivos de cada uno de los talleres se orientaron para el desarrollo de distintas habilidades de los estudiantes en concordancia a los valores de la pedagogía de la alteridad, como se explica a continuación en la tabla:

Tabla 1*Objetivos de cada taller y su temática.*

Fase de implementación		Objetivo	Temática abordada	Evidencia de aprendizaje
Sensibilización	TALLER 1	Sensibilizar a los estudiantes sobre el impacto de las violencias normalizadas en el aula.	Violencias normalizadas	Identificar las consecuencias de las violencias normalizadas
	TALLER 2	Sensibilizar sobre las percepciones positivas y negativas en el aula de clase.	Opiniones y perspectivas dentro del aula	Reconocer las autopercepciones y sentimientos de los compañeros de clase, empleando valores como hospitalidad y respeto.
Conceptualización	TALLER 3	Conceptualizar a los estudiantes como se presentan las violencias escolares y sus consecuencias.	Violencias normalizadas Violencias escolares	Identificar la diferencia entre la normalización de la violencia y la violencia escolar y cómo se manifiestan dentro del aula y sus consecuencias.
	TALLER 4	Conceptualizar la JER y su ruta de promoción y prevención.	JER Ruta de promoción y prevención de la JER	Comprender la ruta de la JER en cuanto a la promoción y prevención para la resolución de conflictos escolares.
	TALLER 5	Conceptualizar a los estudiantes sobre el sistema de responsabilidad penal para adolescentes	Sistema de responsabilidad penal para adolescentes (SRPA) Sanciones según el SRPA Código de infancia y adolescencia	Conocer el SRPA su función social y su importancia
Reflexión y construcción	TALLER 6	Conocer sobre el impacto de los estereotipos y reflexionar en la forma de observar la diversidad y	Estereotipos Diversidad social Cosmovisiones	Identificar la diversidad y diferencia social.

		diferencia social en Colombia		Reconocer las concepciones negativas que se pueden generar a partir de los estereotipos
	TALLER 7	Resaltar en los compañeros de clase sus facetas más positivas invitando a la reflexión sobre estos aspectos positivos reconociendo de esta manera al otro.	Reconocimiento y valoración del otro.	Reconocer las características positivas de los compañeros de clase mediante valores como la hospitalidad y el respeto.
	TALLER 8	Construir propuestas para disminuir las violencias normalizadas de acuerdo a los aprendizajes de la propuesta pedagógica implementada.	Violencias normalizadas Violencias escolares Reconocimiento y valoración del otro SRPA JER	Elaborar un producto final (cartelera y discurso) en el que se presenten las propuestas de los estudiantes atendiendo a los conceptos trabajados para mitigar las violencias normalizadas en el aula.

Elaboración propia.

Al mismo tiempo, la planeación de estos talleres buscó establecer espacios para la discusión y creación de propuestas, mediante el diálogo de los estudiantes para afrontar la normalización de las violencias en el aula de clases, evaluando así, si se ha llegado a una reflexión altera, donde se reconozca y se valore al otro.

Fase de implementación

La tercera fase consistió en la implementación de los talleres, pues como se mencionó anteriormente, cada uno contó con un énfasis orientado a diferentes objetivos: sensibilización, conceptualización, reflexión y construcción. En esta etapa, los productos realizados por los estudiantes buscaron evidenciar sus comprensiones y el proceso de reconocimiento y valoración de sus compañeros de clase.

La evaluación durante esta fase, se determinó mediante el uso de instrumentos de evaluación como rúbricas y listas de chequeo ([Ver. Anexo 7](#)), las cuales permitieron documentar el avance y evolución de los estudiantes en respuesta de la estrategia didáctica implementada para disminuir las conductas violentas normalizadas en el aula, a partir de los aportes de la pedagogía de alteridad. A continuación, se presenta una explicación técnica de los instrumentos de evaluación.

Rúbricas de evaluación

En este sentido, las rúbricas de evaluación aportan una serie de criterios que facilitan al docente evaluar y valorar los productos de los estudiantes, a su vez muestra los objetivos a alcanzar con las tareas asignadas, describiendo los criterios de desempeño a alcanzar. Su aplicación disminuye la percepción de subjetividad sobre las calificaciones obtenidas por parte de los estudiantes y permite al docente llevar a cabo una evaluación de manera organizada, sistemática y objetiva (Lara y Uribarren, 2013).

Particularmente durante la implementación de la propuesta, las rúbricas de evaluación valoraron el proceso de comprensión de conceptos y desarrollo de habilidades en el reconocimiento y valoración del otro, los cuales se buscó contribuyeran a la disminución de los comportamientos violentos normalizados, de tal modo que estas observaron el desempeño y evolución de los estudiantes durante la experiencia.

Listas de Chequeo

Estas establecen una serie de criterios sobre los resultados esperados de los productos entregados, de tal modo que las valoraciones constaran en el cumplimiento o no de las solicitudes. Es una herramienta que compila información de forma general y busca la calidad y la pertinencia para determinar una respectiva evaluación. Además, permite al docente realizar

una valoración sencilla y rápida del proceso de sus estudiantes (Centro de escritura javeriano, 2022; Nápoles y Marrero, 2023).

Durante la implementación de la estrategia, estas confirmaron el cumplimiento de las instrucciones solicitadas a los estudiantes en la presentación de los productos, valorando así el proceso, desarrollo y construcción de acciones no cuantificables como la creación reflexiones sobre las temáticas abordadas en relación al impacto de las violencias normalizadas, acercándose hacia valores basados en la alteridad en cada sesión.

Cabe mencionar, que la construcción de estos elementos evaluativos se realizó a partir de los criterios de evaluación propuestos en dos categorías de análisis. La primera, violencias normalizadas, a partir de la cual se evalúa la capacidad de los estudiantes en el reconocimiento de las manifestaciones de normalización de la violencia en el aula y su impacto en compañeros (Ver. tabla 2). La segunda, la alteridad, la cual se orientó en evaluar el desarrollo de conductas afines al reconocimiento y valoración del otro (Ver. tabla 3).

Tabla 2

Categoría de análisis: Reconocimiento de manifestaciones de la normalización de la violencia en el aula.

Reconocimiento de las manifestaciones de violencia normalizada en el aula		
Criterio 1	Criterio 2	Criterio 3
No conoce que es la normalización de la violencia.	Reconoce algunas de las manifestaciones de la normalización de la violencia, pero desconoce sus consecuencias.	Reconoce que es la normalización de la violencia, sus manifestaciones e identifica sus consecuencias.

Elaboración propia.

Tabla 3

Categoría de análisis: Desarrollo de comportamientos afines a la alteridad.

Desarrollo de comportamientos afines a la alteridad		
Criterio 1	Criterio 2	Criterio 3
No demuestra comportamientos afines a la Alteridad.	Manifiesta algunos comportamientos y discursos afines a la Alteridad, pues conoce la importancia de reconocer y valorar a otros.	Demuestra comportamientos afines a la Alteridad: diálogo, escucha activa y despierta sentimientos de su responsabilidad frente a la integridad de otros.

Fuente. Elaboración propia.

Estos criterios de evaluación permitieron establecer una comparativa entre la fase diagnóstica de la problemática de los estudiantes con la finalización de la implementación de la estrategia, analizando los resultados de cada taller para así evaluar el impacto de la propuesta.

Además, es importante mencionar que para establecer estas comparativas fue necesaria el uso de elementos de recolección de información tales como: diarios de campo y matrices DOFA, que permitieron establecer una serie de anotaciones, aportes y retroalimentación de cada sesión implementada.

Diarios de Campo

La importancia de los diarios de campo, yace en que permiten resaltar los aportes, acciones más relevantes y significativas de los estudiantes durante cada sesión, es una herramienta que ofrece una amplia posibilidad de usos para una investigación. Esta funciona como un elemento adicional al grupo focal, entrevista semiestructurada y cuestionario para la

recolección de información sobre la realidad observada. Además, permite una descripción de los hitos más importantes de cada sesión implementada resaltando fechas, acciones a realizar, acciones no realizadas, además de narrar situaciones inesperadas ocurridas (Valverde, 1994).

Este instrumento de recolección de información, permitió anotar los aspectos más importantes de la implementación de cada una de las sesiones de la estrategia didáctica para su análisis y sistematización ([Ver. Anexo 10](#)). Además, permitió documentar la evolución y respuesta de los estudiantes de grado séptimo frente a las actividades de valoración y reconocimiento del otro.

Matriz DOFA

De acuerdo a la Universidad de los Andes (2023) las Matrices DOFA, son usadas para identificar factores externos e internos que pueden mejorar o debilitar la implementación de una estrategia en un contexto determinado. Este es un instrumento evaluativo de carácter general y estructura sencilla, que analiza los aspectos que pueden constituir una debilidad, oportunidad, fortaleza o amenaza, retroalimentando y analizando aspectos positivos y negativos que presentan una oportunidad de mejora.

Esta herramienta se implementó al final de cada sesión de la estrategia ([Ver. Anexo 9](#)), y facilitó el ajuste y análisis de la propuesta, pues se aplicó como un mecanismo de retroalimentación por parte del docente del área de Ciencias Sociales después de cada sesión. Esta permitió conocer los mejores aspectos de la intervención y aquellos a fortalecer en el transcurrir de las sesiones. Asimismo, fomentó un espacio de diálogo entre docente de área y docente investigador, permitiendo conocer diferentes miradas y perspectivas sobre el desarrollo de la estrategia.

Análisis de la pertinencia de la estrategia y ajuste

En esta última fase, se realizó un análisis de la información recolectada durante las etapas preliminares y de implementación de la estrategia. Este análisis se realizó a partir de las categorías: normalización de la violencia y alteridad, las cuales permitieron medir el impacto de la estrategia didáctica en los estudiantes, así como su pertinencia pedagógica. Asimismo, en vista de los resultados obtenidos se realizaron consideraciones orientadas al fortalecimiento y mejora de la propuesta en este contexto.

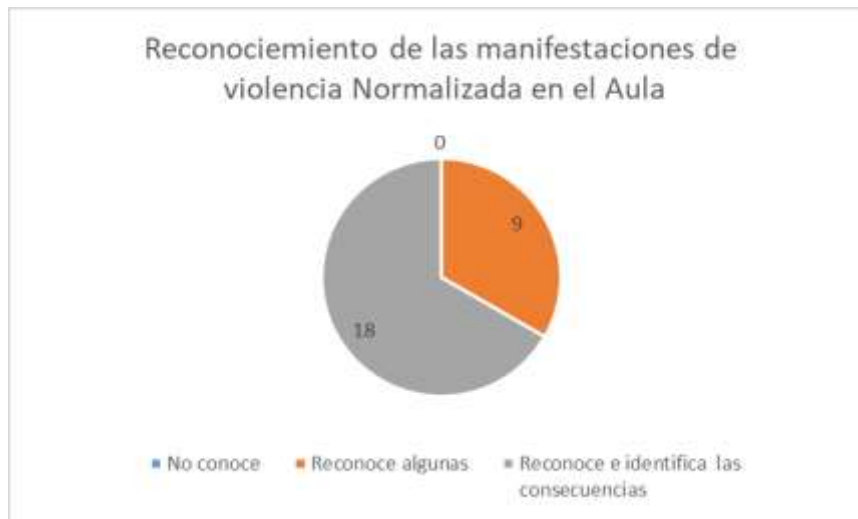
En coherencia con lo anterior, durante la fase de implementación de proyecto IA, se logró evidenciar el avance y evolución de los estudiantes en cada una de las sesiones de talleres y sus respectivos aprendizajes frente al reconocimiento de las manifestaciones de normalización de la violencia en el aula y el desarrollo de comportamientos afines a la Alteridad, en comparación con la fase preliminar y diagnóstica.

Es importante aclarar que, la comparación establecida se realiza a partir de la primera categoría de análisis relacionada a la normalización de la violencia, pues sobre este concepto representa la problemática identificada en el contexto. De esta manera, se buscará valorar si desde el discurso y prácticas de los estudiantes existió realmente una disminución de las conductas violentas en el aula.

A continuación, la figura 4 presenta los resultados, ya codificados de la última sesión de la implementación de la estrategia didáctica propuesta. La importancia de este ejercicio, yace en la medida que su objetivo fue la presentación de las reflexiones finales de los estudiantes sobre la experiencia en anteriores sesiones y con ello la consecuente construcción de un material mostrará propuestas significativas para la disminución de violencias normalizadas en el aula, como se muestra en el [Anexo.8](#).

Figura 4

Reconocimiento de las manifestaciones de violencia Normalizada en el Aula.



Nota. La figura presentada muestra los resultados de 27 de los estudiantes del grupo focal, para el día de finalización de la implementación se ausentaron 2 estudiantes. Tomada de. Elaboración propia.

Con base en la figura 4, es posible afirmar que 18 de los estudiantes de grado séptimo (701) (66 %) reconoce que es una violencia normalizada, sus manifestaciones e identifica sus consecuencias. Mientras que 9 (34 %), reconocen sólo algunas de estas manifestaciones de violencia en el aula. Asimismo, se evidencia la particularidad que se desconoce o ignora sus consecuencias. Del mismo modo ninguno de los estudiantes desconoció la forma en la que se observan este tipo de conductas.

De estos resultados, es posible afirmar que los estudiantes al final de la implementación de la estrategia se muestran más conscientes de las consecuencias de las violencias normalizadas y sus sentidos ocultos Culturales y Estructurales que afectan la integridad física y emocional de sus compañeros.

Por su parte, con respecto a la segunda categoría de análisis: Desarrollo de comportamientos afines a la alteridad, es necesario precisar que en esta no se establece una comparativa con otra fase de la investigación. Esto se debe a que la valoración de este criterio inició durante la fase de implementación y representa únicamente los resultados del desenlace de esta.

De este modo, a continuación, se presenta la figura 5, que describe el desarrollo y manifestación de comportamientos y discursos afines a la Pedagogía de la Alteridad de Mínguez y Linares, en los estudiantes del grupo focal.

Figura 5

Comportamientos afines a la Alteridad



Nota. La figura presentada muestra los resultados de 27 de los estudiantes del grupo focal, para el día de finalización de la implementación se ausentaron 2 estudiantes. Tomado de. Elaboración propia.

De acuerdo con los resultados obtenidos de la figura 5, se encontró que 7 de los estudiantes (26 %) demuestran conductas y discursos afines a la pedagogía de la Alteridad, tales como la responsabilidad, respeto, además de resaltar la importancia de mediar conflictos de forma pacífica a partir del diálogo.

Por su parte, 17 de los estudiantes (63 %) manifiesta algunos comportamientos y discursos afines a la Alteridad, pues conoce la importancia de reconocer y valorar a otros, mediante relaciones fundamentadas en la solución pacífica del conflicto y el respeto, más no comentan la forma en la que se debe llegar a una consideración altera, es decir no se realizan comentarios en relación a elementos importantes de esta teoría, tales como, la responsabilidad o la escucha activa.

Por último, 3 de los estudiantes (11 %) no demostró durante su discurso, ningún elemento correspondiente o a fin a la pedagogía de la Alteridad.

Comparación de fase preliminar diagnóstica con la fase de implementación de la estrategia.

La comparación entre estas dos fases de la aplicación de este proyecto de IA, permite medir el avance de los estudiantes con relación a sus percepciones y discursos sobre las conductas violentas normalizadas en el aula de clases. Pues, como se observa en la figura 2 y figura 3, 16 de los estudiantes (55 %) en un principio normalizaba las conductas violentas y las diferenciaban de una violencia escolar común, a pesar de ello, 22 (76 %) se sentían afectados o vulnerados frente a estas prácticas.

De esta información que permitió identificar la problemática en el contexto, se afirma que inicialmente se diferenciaban las violencias escolares de las violencias normalizadas, pues la justificaban por la confianza existente con sus compañeros de clase. En este proceso eran ignoradas o pasadas por alto las consecuencias e implicaciones de juegos bruscos, apodos e insultos.

En este sentido, al finalizar la implementación de la estrategia didáctica, se puede presumir que la totalidad de los estudiantes reconoce qué es la normalización de la violencia.

De ellos, 18 de los estudiantes (66%) es capaz de identificar las consecuencias e implicaciones de las violencias normalizadas, mientras que 9 (34 %) solo reconoce cuando se presentan estas dinámicas.

Mediante la comparación de estas dos fases del proyecto, se señala que los estudiantes han fortalecido su comprensión frente a las violencias normalizadas y sus implicaciones en la convivencia escolar. Puesto que, al finalizar la implementación de la estrategia didáctica, se evidenció la disminución en la manifestación de estas conductas violentas en este entorno escolar.

CAPÍTULO IV: Construcción de la estrategia didáctica

Influencia de Levinas y su concepto de alteridad

Antes de mencionar el desarrollo y la consecuente construcción de la estrategia es necesario, aclarar de primera mano los aportes de Emmanuel Levinas como fundador de la teoría de la alteridad, misma que dada su importancia para el reconocimiento del otro ha demostrado su potencial para retomarse como una teoría en el área de la educación, tal y como lo demuestran Mínguez y Linares (2023).

Pues, de acuerdo con Levinas (1982), la alteridad parte del reconocimiento de cada individuo como un ser diferente de los otros con sus propias dificultades y necesidades en la cual cada miembro de la sociedad es responsable de su bienestar, el cuidado de su integridad física y emocional.

La noción ética de la Alteridad, según Mínguez y Linares (2023, p.14) “es la denuncia a una sociedad que se basa en la frialdad y la indiferencia”, pues propone que en esta se debería establecer preocupaciones desde el cuidado y la responsabilidad por el otro.

De Acuerdo con Levinas (1982), La alteridad responde a la forma más primitiva de sociedad humana donde el establecer grupos representaba mayor seguridad y cada individuo se responsabilizaba del cuidado de su compañero y viceversa, evitando todo factor que representa una vulnerabilidad, es decir en este caso la unidad hacia la fuerza.

Esta teoría es propuesta por Levinas como una respuesta a la pérdida del respeto hacia la integridad humana durante el marco de la segunda Guerra Mundial y es presentada como una preocupación por el otro, centrándose en su reconocimiento y su valoración, velando por no causarle daño y brindando una responsabilidad ética a cada individuo, pues esta “no surge como una filosofía de amor a la sabiduría, sino como la sabiduría del amor” (Iza, 2016, p. 68).

La pedagogía de la alteridad sus aportes contra la normalización de la violencia

La Pedagogía de la Alteridad es una teoría que enfatiza en el papel docente, brindándole la posibilidad y el papel de primer respondiente ante las necesidades y dificultades de sus estudiantes mostrándose como una figura que busca entender a cada individuo en sus singularidades (Mínguez y Linares, 2023).

De esta manera, el docente debe ser una figura de ejemplo a seguir para sus estudiantes, pues deberá guiarlos al reconocimiento, la valoración e identificación de la individualidad del otro, como un sujeto digno, vulnerable y merecedor de cuidado. De esta manera desarrollando e instalando un sentido de alteridad desde la escuela hacia la sociedad.

En este sentido, La Pedagogía de la Alteridad, representa una respuesta a la problemática identificada en la Institución Educativa Distrital República de Colombia en el grado séptimo, 701, puesto que, durante la fase diagnóstico se encontró que los estudiantes han normalizado en la convivencia de su microsistema escolar conductas violentas: juegos bruscos, apodos e insultos, que son percibidos como una forma natural y divertida de habitar en el espacio.

Estas prácticas y discursos cuyos sentidos ocultos son ignorados y desconocidos por la población y presentan características concordantes a las manifestaciones de la teoría del Triángulo de la violencia de Galtung: violencia directa, violencia estructural, violencia cultural; afectando la integridad física y emocional de los estudiantes, además de terminar en la aparición de conflictos violentos entre las partes.

Una vez repasada la importancia de la Pedagogía de la Alteridad en este contexto, se puede considerar que existe un avance en el desarrollo de esta postura ética en el grupo focal cuando: a) se comprende el significado, además del impacto de las prácticas y discursos

violentos empleados contra compañeros o una población, b) aumento de expresiones y discursos de reconocimiento del daños cometido y la reparación; como: lo siento, me excedí, te incómoda esta situación c) mediación de conflictos mediante el diálogo y d) comprensión de las dificultades de compañeros y cooperación para superarlas.

Operativamente para alcanzar estos comportamientos que representan una disminución en la manifestación de violencias en un contexto microsistémico escolar, la pedagogía de la Alteridad y algunas herramientas legales a fines como la Justicia Escolar Restaurativa y el código de infancia y adolescencia presentan herramientas como la escucha activa, el diálogo entre pares, la atención responsable frente a faltas cometidas y reparación del daño cometido. Las cuales representan un acercamiento de los estudiantes hacia la mejora de la convivencia en su escolaridad.

De esta manera, la alteridad en el campo social educativo cotidiano, como lo réplica González (2012) es una constructora de vínculos mediante la corporeidad, pues se presenta como:

la apertura de espacios, en los cuales se alcance una aceptación recíproca de estudiantes, el descubrimiento que el “yo” hace del “otro” una apertura del conocimiento, de esa manera se crean imágenes e ideas sobre el sujeto diferente al Mi (p. 261).

Es así que esta visión en la educación de la ética Levisiana, fomenta el desarrollo del conocimiento del otro mediante el tejido social y la configuración de vínculos, que permite la movilización de emociones y sentimientos, que promueven prácticas reflexivas y de compromiso para la vivencia pacífica en comunidad (Ortega, 2011).

Consideraciones desde la Pedagogía de la Alteridad para la atención en el contexto

Durante la fase preliminar: recopilación de la información para la caracterización y diagnóstico fue posible encontrar en las entrevistas semiestructuradas y cuestionario, diferentes visiones de los estudiantes y docente de área sobre las dinámicas de normalización de la violencia presentes en el microsistema escolar de grado séptimo. Pues, de manera general los hallazgos señalan que estas son una mala práctica que se ha naturalizado y representa la presencia de violencias estructurales y culturales, justificadas en la medida de presentarse como una conducta divertida y cotidiana entre estudiantes.

Particularmente, los hallazgos más significativos representaron una serie de lineamientos útiles para el diseño y construcción de la propuesta didáctica ([Ver. Anexo 5](#)) que, a partir de la valoración y reconocimiento del otro, intentaron brindar solución a aquellas falencias y dificultades identificadas en la población con referencia a las violencias normalizadas.

De este modo, es importante mencionar que la representación y trabajo de estas falencias se estructuró mediante la propuesta didáctica evidenciada en una serie talleres, pues es una herramienta que permite experimentar en actividades que fomentan el desarrollo de habilidades y conocimientos que atiendan a un objetivo de aprendizaje (Rodríguez, 2012). Además, es importante mencionar que estos se dividieron en ocho (8) sesiones, cada una con un sentido pedagógico diferente: la sensibilización, la conceptualización junto a la reflexión y la construcción.

Dicho lo anterior, los hallazgos encontrados se presentan a continuación:

Como primer hallazgo, a partir de la entrevista semiestructurada y cuestionario, se reconoce que los estudiantes suelen replicar conductas violentas y normalizarlas motivados por la necesidad de ser aceptados e igualarse a sus compañeros de grupo, ignorando y desconociendo sus significantes e implicaciones ([Ver. Anexo 4](#)). Si bien, una parte de la población se muestra consciente de las implicaciones de los juegos bruscos, apodos e insultos, reconocen haber participado en alguna ocasión o reiteradamente en este tipo de dinámicas.

Frente a esta realidad, se decidió diseñar con base a los objetivos de sensibilización dos talleres y respecto a la conceptualización un taller.

El primer taller de sensibilización se direccionó a propiciar que los estudiantes se acercaran al reconocimiento y la valoración de las diferentes realidades que pueden converger en un espacio escolar, brindándoles herramientas como casos puntuales de violencia escolar y fomentar espacios de diálogo para comprender las consecuencias y los posibles impactos en la integridad física y emocional de las violencias normalizadas en un individuo.

Mientras que el segundo taller de sensibilización, se enfocó en conocer las perspectivas y sentimientos de compañeros de clase frente a las dinámicas violentas normalizadas en el grupo, este con el enfoque de despertar un sentido de responsabilidad y compasión, mediante espacios de conversación y escucha activa que invitaron a la reflexión de los estudiantes sobre la manera en que sus conductas afectan el sentimiento de bienestar y la comodidad de sus pares en el aula.

Por su parte el taller de Conceptualización, se orientó a brindar una serie de pautas sobre el impacto y consecuencias de las violencias normalizadas en sus compañeros de clase y el cómo estas se pueden transformar en un conflicto violento, para este fin se dio uso de videos tipo reel de redes sociales como YouTube y TikTok que establecieron una visión crítica

sobre las formas de manifestación, el impacto y consecuencias de las violencias escolares normalizadas.

El segundo hallazgo corresponde a las siguientes afirmaciones extraídas de la transcripción de la entrevista semiestructurada, pues se encontró:

A mí me parecen bien los juegos violentos, mientras sean entre amigos. Solo que a veces, los niños no se aguantan y se ponen agresivos, y me parece bien que al fin la persona se pueda defender y no siga siendo abusada ([Ver. Anexo 4](#)).

De este modo, es posible afirmar que los estudiantes al sentirse vulnerados en su integridad frente a este tipo de interacciones violentas tienen el potencial de mostrar comportamientos igualmente violentos frente a sus agresores.

En esta medida, a partir de la información recolectada, se tomó la decisión de diseñar dos talleres de conceptualización orientados hacia herramientas y marcos legales para la atención responsable de las faltas cometidas y la solución pacífica de conflictos. Estos se direccionaron frente a las medidas propuestas por la Secretaría de Educación del Distrito, la JER y el código de infancia y adolescencia que fomenta los principios legales del sistema de responsabilidad penal para adolescentes (SRPA).

El primer taller, se diseñó para conceptualizar a los estudiantes sobre la JER y su ruta de promoción y prevención, en un segundo momento, se solicitó al grupo la construcción de un cartel que representará las principales medidas de la Ruta para afrontar y prevenir los conflictos violentos en la institución.

El segundo de los talleres, desarrolló su propuesta hacia la conceptualización del sistema de responsabilidad penal para adolescentes (SRPA), cuyos abordajes no se centraron

en las consecuencias punitivas de faltas las cometidas por el estudiantado que pueden atentar contra la integridad de un compañero y más bien, se orientaron en mostrar las responsabilidades que estos poseen frente a comportamientos que representan un daño a la integridad de otro.

Para alcanzar el objetivo del taller se solicitó a los estudiantes la elaboración de una cartografía social en grupos, estableciendo discusiones sobre los lugares de la institución en los que, en mayor medida, se presentan actos que representan una violación al SRPA, como riñas o peleas, en cuanto al daño a la integridad de pares.

El tercero de los hallazgos, se refiere a algunas de los discursos manifestados por los estudiantes frente aquellos elementos que representan ser factores diferenciales dentro del aula de clase, esta se sustenta mediante la siguiente afirmación: “Al ver que soy muy bajita me empezaron a decir misión o capul de ojo” (Comunicación personal, 12 de junio 2025, [Ver. Anexo 4](#)). Además, para este contexto resultó pertinente abordar el tema de diferencia, puesto que, en el grupo se encuentran estudiantes provenientes de otras regiones del país y el exterior, tales como Venezuela.

En concordancia a estos resultados se diseñaron dos talleres con la intención de reflexión y construcción en la que los estudiantes reconocieran el valor de la diversidad y la diferencia en el aula.

En este sentido, el primero de los talleres se orientó hacia el reconocimiento y reflexión del daño de discursos estereotipados negativos en la sociedad y como estos son replicados, buscando así que los estudiantes reconocieran las diferentes culturas, orígenes y creencias sociales que convergen en un espacio escolar.

Para el alcanzar este objetivo se solicitó la construcción de carteleras sobre la forma en que los estudiantes perciben a ciertos grupos étnicos y sociales considerados como diferentes, para consecuentemente, se estableciera un diálogo participativo entre los docentes y estudiantes sobre el impacto de los estereotipos negativos en la sociedad y en el aula de clases.

El segundo taller se orientó en el reconocimiento y la valoración de la diferencia en el aula de clases, mediante un juego en el que los estudiantes construyeron, reflexionaron y resaltaron el valor individualidad de cada uno de los compañeros con quien comparten en el aula de clases. La instrucción solicitada para el inicio del taller fue pegar una hoja blanca en la espalda del compañero y en ella escribir sus aspectos más positivos.

Esta actividad buscó exaltar los valores de la alteridad: compasión, hospitalidad, valoración, reconocimiento, además de la confianza. Posteriormente, se solicitó a los estudiantes diseñar una actividad o un juego similar con el mismo objetivo y lo compartieran a sus compañeros.

El último de los talleres buscó que los estudiantes de grado séptimo reflexionaran sobre la experiencia de los talleres y con base a ello la elaboración de una serie de propuestas que representara los aprendizajes adquiridos sobre el impacto de las violencias normalizadas y la importancia de disminuir este tipo de comportamientos en el aula, la cual se presentó hacia sus compañeros y docentes presentes en el aula.

Es importante mencionar que el éxito de la estrategia didáctica se midió a partir del criterio de evaluaciones establecidas en las rúbricas y listas de chequeo, estableciendo una comparativa entre la fase diagnóstica y el final de la implementación.

¿Cómo se traduce la pedagogía de la alteridad en la construcción de la estrategia didáctica?

La estrategia didáctica que surge en esta investigación, a partir de los principios de la pedagogía de la alteridad, se concretó por medio de talleres, pues, es una herramienta que representa el desarrollo de actividades extraescolares y escolares vinculados a la cotidianidad, los cuales fomentan el desarrollo de habilidades para la vida (Rodríguez, 2012). Además, desde el campo de la investigación social educativa funciona como una herramienta para la recolección de información y su interpretación.

Es así que el uso de talleres presenta una manera organizada y estructurada en formato de hoja de ruta, que promueve el desarrollo secuencial de habilidades y conocimientos importantes para los objetivos y metas propuestas para el proyecto.

En lo que respecta a los elementos prácticos de la Pedagogía de la Alteridad presentados a los estudiantes de grado séptimo, 701, abordan puntualmente: el entendimiento y la comprensión de sus compañeros, la responsabilidad de conocerlos, el identificar aquellas situaciones que los afligen, además de sus deseos personales, todos se desarrollaron a partir de actividades que fomenten la escucha activa, el diálogo y los valores alteros: responsabilidad, compasión y hospitalidad.

El enfoque de esta propuesta, a su vez, mostró la importancia de una sana convivencia dentro del aula, sensibilizando, conceptualizando y creando reflexiones sobre la alteridad, comprendiendo aquellos elementos teóricos que aportan a ella tales como: la diferencia, la diversidad que permiten establecer la importancia y el valor de las relaciones sociales desde el respeto hacia lo diferente.

Una vez claras la forma en que la propuesta didáctica atiende la problemática de violencias normalizadas identificadas en el contexto de grado séptimo, es necesario mencionar el fomentó de los valores que representan el enfoque de la pedagogía de la alteridad y se enfatizaron en cada sesión de intervención, pues puntualmente Mínguez y Linares resaltaron la importancia de la responsabilidad, la hospitalidad y la compasión.

Cuando se habla de responsabilidad, esta se debe entender como la piedra angular en la ética Levisiana, pues hace referencia a la “relación radical y originaria entre los seres humanos,” (Mínguez y Linares, 2023; p.12), pues establece la necesidad de una relación de dependencia mutua que fomenta el cuidado de la integridad del otro.

En este sentido la responsabilidad, debe ser un valor que debe ser ejercida y cultivada por cada individuo, pues mediante ella es posible asegurar la garantía de mantener una buena convivencia, que permita el reconocimiento y la valoración de la diferencia (Mínguez y Linares, 2023 y Levinas, 1996).

De este modo, en el panorama educativo es posible percibir la responsabilidad cuando se conoce de aquellos comportamientos y discursos que afectan la integridad física y emocional de un compañero y se decide no realizarlos, pues un comportamiento responsable mutuo garantiza la comodidad y la buena convivencia en el aula de clases.

En este sentido, los valores de la hospitalidad y la compasión son descritos por Mínguez y Linares (2023), como procesos de compadecimiento que se producen al observar a un individuo en situación de vulnerabilidad. Esta realidad compasiva dentro de las instituciones educativas presenta una gran pregunta ¿Cómo se enseña a ser hospitalario y compasivo?, pues estas son fruto de una reacción humana improvisada e innata. Por ende, esta compasión

y hospitalidad son reflejo de la sensibilidad de aquel que se siente en la necesidad de socorrer al otro en su dificultad.

Si se mira, a la hospitalidad, se puede decir que es un elemento a fin de la responsabilidad; lo cual quiere decir que sin la existencia de responsabilidad no habría hospitalidad. Esta se interpreta como la atención frente a la llamada de socorro de otro y parte desde la concepción del hombre como agente abierto y dependiente.

La hospitalidad, no hace referencia solo de abrir las puertas al otro brindando una mano amiga, sino, que se refiere a la responsabilidad que se obtiene al hacerse cargo de las necesidades del otro, mostrando pasividad, recepción e incondicionalidad frente a las situaciones que acomplejan al otro (Mínguez y Linares, 2023 y Levinas, 1974).

En el espacio escolar, la hospitalidad hace presencia en aquellos momentos en donde se promueve el diálogo y la escucha activa, ya que estas prácticas son la recepción de ideas, percepciones y experiencias que afligen la integridad física y emocional de los compañeros.

Por su parte, la compasión es una forma de mirar al otro en su debilidad y apiadarse de sus precariedades. Desde la perspectiva ética levisiana es la forma en la cual el ser humano se muestra vulnerable frente a la vulnerabilidad del otro, prestando su atención frente a las complicaciones, rompiendo indiferencias frente a situaciones de fragilidad (Montero, 2019).

La compasión en el entorno escolar se manifiesta cuando los estudiantes, a la hora de dialogar y escuchar el momento de fragilidad de sus compañeros, disponiéndose en compartir también de aquellas situaciones que afectan su integridad de igual manera.

La secuencialidad de las actividades y ejes temáticos planteadas en los talleres y el uso de materiales, narrados anteriormente, fomentaron estos valores correspondientes a la

alteridad, al mismo tiempo que promueven la curiosidad, el interés y un diálogo comprensivo entre los estudiantes y el docente de manera lúdica y didáctica.

Estos talleres contaron con un objetivo formativo específico: sensibilización, conceptualización, además de reflexión y construcción que aparecerán secuencialmente a lo largo del proceso. Teniendo en cuenta esta aclaración, a continuación, se presenta la proyección del cronograma con las fechas de la aplicación de los talleres (Ver. Tabla 5).

Tabla 4

Cronograma

Nº de sesión	Actividad	Fecha de aplicación
1	Taller 1 de sensibilización	25/07/2025
2	Taller 2 de sensibilización	08/08/2025
3	Taller 1 de contextualización	28/08/2025
4	Taller 2 de contextualización	29/08/2025
5	Taller 3 de contextualización	29/08/2025
6	Taller 1 de reflexión y construcción	12/09/2025
7	Taller 2 de reflexión y construcción	18/09/2025
8	Taller 3 de reflexión y construcción	19/09/2025

Elaboración propia

De cualquier forma, es necesario comprender a que hace referencia el objetivo y la lógica de cada uno de los talleres, a continuación, se expone su justificación y abordajes.

Talleres de sensibilización

Los talleres de sensibilización, promueven el reconocimiento y valoración de las dificultades de compañeros de clases frente a los comportamientos violentos normalizados, su fragilidad frente a estas y el daño a su integridad, de forma que se “construya actitudes conscientes que reconozcan al otro para concienciar acciones que fomenten la relación con la diferencia y familiarizar compromisos desde la responsabilidad” (Barrera, 2012, p.60)

La lógica de estos talleres fue brindar a los estudiantes una mirada hacia las temáticas de: violencias normalizadas, con el fin comprender el daño e impacto de conductas y discursos cuyas lógicas violentas culturales y estructurales son ignoradas o desconocidas. Durante las sesiones con lógica de sensibilización “se incentiva el cambio de visión y de pensamiento de cada uno de los diferentes integrantes del grupo” (Barrera, 2012, p.12).

Las actividades presentadas en cada una de estas sesiones, intentó llevar a la toma de conciencia frente al impacto de las violencias escolares normalizadas, estableciendo dinámicas de trabajo autónomo tanto grupal que favorecieron la escucha y el diálogo entre los estudiantes.

Talleres de conceptualización

Estos talleres de conceptualización resaltan los elementos teóricos y los valores más importantes para alcanzar la Alteridad: responsabilidad, hospitalidad y compasión, pues su comprensión lleva a la disminución de la presencia de comportamientos violentos que afectan la integridad de estudiantes.

Este proceso de conceptualización lleva a la apropiación de conocimientos que permite entender las dinámicas de su contexto (Castillo y Cabral, 2020). En esta medida, establecer diálogos concretos dando uso de herramientas pedagógicas y conceptos legales

proporcionados por la secretaría de Educación Distrital y Ministerio de Educación Nacional como la JER y el SRPA, establecen una visión general sobre la magnitud de la problemática.

Es así que el uso de estas herramientas e instrumentos legales brindan a los estudiantes acercamientos conceptuales con las cuales logren identificar las implicaciones del fenómeno, formando así sus propias conclusiones y posturas frente al mismo, transformando sus comportamientos.

Es de resaltar que cada una de las sesiones de talleres de conceptualización consta de un momento en el que se explican los elementos teóricos de una manera corta y concisa, seguida de un momento de desarrollo de actividades por parte los estudiantes, fortaleciendo el trabajo en equipo, el diálogo grupal y la comprensión de actitudes personales en relación de cada una de las temáticas.

Talleres de reflexión y construcción

Esta serie de talleres fomenta momentos de reflexión sobre el sentido y significado violento cultural y estructural de las violencias normalizadas, además de conocer sus consecuencias en la integridad física y la autopercepción de compañeros. En concordancia de ello, se generaron espacios para la construcción de productos que representaran propuestas personales del grupo para la solución y disminución de estas prácticas

Durante la implementación de la propuesta didáctica, los talleres orientados hacia el objetivo de reflexión y construcción, buscaron fomentar en los estudiantes preguntas sobre los elementos prácticos abordados, tales como: ¿Qué aprendí?, ¿Cómo me es de utilidad para mi entorno cotidiano? y ¿a qué me invita? (León, 2021). Las cuales tienen la intención de cuestionar y establecer una visión crítica sobre sus comportamientos y el impacto de estos con quienes se comparte el espacio.

Los espacios de reflexión y construcción abordaron algunas problemáticas identificadas durante la fase diagnóstica de la población, pues para esta, se decidió abordar las temáticas de diferencia, diversidad y estereotipo negativo. Las cuales representan en el contexto un avance hacia el reconocimiento y significado oculto de algunos discursos presentes en los entornos sociales cotidianos.

Adicionalmente, en estos talleres el docente tiene la tarea de brindar y crear espacios que posibiliten a los estudiantes entender su responsabilidad frente a la mejora del ambiente escolar, comprendiendo la importancia de reconocer y valorar a sus compañeros de clases como personas únicas y diferentes merecedoras de respeto frente a su individualidad, sus dificultades y sus necesidades, protegiendo su autopercepción e integridad física.

Una vez comprendidos mediante la Alteridad, la importancia del reconocimiento y el valor de sus compañeros, los estudiantes idearon propuestas que puedan representar una mejora y un cambio para la prevención y disminución de las conductas violentas normalizadas, sus sentidos ocultos en sus discursos y sus implicaciones en el grupo.

Es importante mencionar, este tipo de taller también tiene el fin de evaluar mediante la categoría de análisis propuesta (Ver. Tabla 3) que funcionará como criterio de evaluación para la experiencia, el desarrollo y aprendizaje de la población frente a los saberes presentados en sesiones anteriores, para de esta manera establecer una comparativa entre fase diagnóstica del grupo y el final de la última sesión de implementación.

Una vez presentada la comparativa de los resultados de la fase diagnóstico y la implementación de la estrategia, de acuerdo a la IA, se estableció el análisis de la pertinencia de la estrategia y su ajuste para la mejora de la propuesta didáctica.

Capítulo V: conclusiones y sugerencias

La investigación permitió evidenciar que la implementación de la estrategia didáctica basada en la pedagogía de la Alteridad, logró parcialmente disminuir las conductas violentas en grado séptimo, pues desde el plano reflexivo y discursivo la población conoció algunas de las lógicas violentas estructurales y culturales de las violencias normalizadas, juegos bruscos, apodos e insultos, además de sus implicaciones frente a la integridad y autopercepción de sus compañeros.

Si bien, no se eliminó este tipo de prácticas, la implementación significó un avance sobre la toma de conciencia frente al daño causado, el reconocimiento y la valoración frente a otros y la responsabilidad para el fomento de una buena convivencia escolar.

Frente al primer objetivo específico, caracterizar los comportamientos y discursos violentos que son frecuentes en el ambiente escolar de grado séptimo. Se concluye que las prácticas violentas en el grupo, juegos bruscos, apodos e insultos son normalizadas por los estudiantes, dado que son consideradas como conductas amistosas, cuyos significantes son desconocidos o ignorados, dado que se perciben como representación de confianza entre los implicados. Estas prácticas terminan afectando la integridad física y emocional de compañeros, además de presentar el potencial de generar un conflicto que perjudique la convivencia escolar.

Si bien, como se mencionó, la documentación de estas prácticas violentas en el microsistema escolar, presentan lógicas acordes a la teoría del triángulo de la violencia de Johan Galtung, pues: las violencias directas se manifestaron como todas las violencias observables a plena vista, en este caso: juegos bruscos, apodos e insultos; mientras que, las violencias estructurales percibidas correspondían a todas las lógicas discursivas violentas, tales como: sexistas en cuanto al rol de género o xenófobas. Por último, las violencias culturales en

este contexto se presentan como el factor de la normalización, pues a través de confianza y amistad, eran justificados todo tipo de comportamientos violentos.

Por parte de los objetivos específicos, diseñar una estrategia diseñada con base en los elementos teóricos y prácticos propuestos por la pedagogía de la alteridad y mejorar la estrategia didáctica diseñada a partir de los resultados obtenidos en el proceso de evaluación de su implementación. Es posible sostener que esta presentó efectos positivos en los estudiantes sobre todo en los niveles de sensibilización y reflexión, evidenciados en los productos elaborados pues se observaron nociones básicas de la Alteridad, tales como el respeto, la responsabilidad, el reconocimiento en compañeros el impacto de la violencia y su valor como persona, además de la formulación de propuestas para mejorar la convivencia en el grupo.

A pesar de los elementos anteriormente narrados, no fue posible observar cambios sostenidos en las conductas del grupo, lo cual indica que la intervención no fue suficiente para generar transformaciones comportamentales profundas. Es por ello, que es necesario establecer una serie de ajustes, cuyos significantes puedan mejorar el impacto de la estrategia, para lograrlo fue necesario considerar los resultados del proyecto y los límites del estudio.

Estos límites del estudio se manifestaron en forma de: interrupciones institucionales que afectaron la continuidad de los talleres, dificultades para el manejo del grupo y la indisciplina, junto a la falta de vinculación del investigador con el grupo 701. Los cuales significaron una problemática para el impacto y el alcance de los objetivos propuestos, ya que afectaron su continuidad y la posibilidad de observar cambios sostenidos en la convivencia del grupo.

En cuanto a la respuesta a la pregunta problema ¿Cómo disminuir las conductas violentas que afectan la integridad de los estudiantes de grado séptimo de la Institución

Educativa Distrital República de Colombia, a partir de la implementación de una estrategia didáctica basada en la pedagogía de la alteridad?, se concluye que la implementación de una estrategia didáctica basada en la pedagogía de la alteridad, permite en los estudiantes el aprendizaje y desarrollo de sensibilización, conceptualización, reflexión sobre el impacto de las conductas violentas normalizadas, además de resaltar importancia de establecer una valoración y reconocimiento de las virtudes y dificultades en sus compañeros.

Los efectos de esta serie de intervenciones fueron más cognitivos que comportamentales, situación que evidencia la necesidad de establecer procesos más prolongados, sistematizados además de presentar garantías de continuidad.

Adicionalmente, en la evaluación del proceso se realiza una serie de consideraciones y sugerencias que podrían mejorar la calidad y el alcance de la propuesta, como, garantizar la continuidad temporal de los talleres, ya que las interrupciones afectan el aprendizaje y la consolidación de conocimientos, habilidades socioemocionales y éticos. Condición fundamental para fortalecer el impacto de futuras implementaciones.

Es así que en coherencia con el enfoque de la metodología de Investigación Acción, se presenta el reajuste de la propuesta donde se considera añadir sesiones de talleres los cuales abordan conceptos que no fueron considerados inicialmente como: A) la relación familiar como posible desencadenante de la normalización de conductas violentas escolares, cuyas aportes y variables podrían mejorar los resultados obtenidos y B) otras estrategias propuestas por la Secretaría de Educación del Distrito, atención y seguimiento para la solución pacífica y dialogante de conflictos en el aula.

Este reajuste, surge del proceso de reflexión crítica de los resultados obtenidos, las valoraciones obtenidas del DOFA elaborado por el docente de la institución que acompañó el

proceso, los límites y oportunidades de mejora identificados durante la implementación. La siguiente reorganización de talleres responde a la necesidad de profundizar en categorías que podrían mejorar los resultados de la estrategia.

Tabla 5

Reajuste de la propuesta

N° de sesión	Tipología del taller	Eje temático	Propósito del taller
1	Sensibilización	Violencias escolares y su impacto.	Sensibilizar a los estudiantes de grado séptimo sobre el impacto de las violencias escolares normalizadas en los compañeros de clase.
2	Sensibilización	Alteridad	Sensibilizar a los estudiantes de grado séptimo sobre las percepciones positivas o negativas existentes de compañeros dentro del aula de clases.
3	Sensibilización	Las violencias con origen en el entorno familiar.	Sensibilizar a los estudiantes sobre el impacto que pueden tener algunas prácticas familiares no muy positivas en el entorno escolar.
4	Contextualización	Violencias escolares, violencias escolares normalizadas y reacción agresiva.	Conceptualizar a los estudiantes las formas en que se presentan las violencias escolares y las consecuencias de las mismas.
5	Contextualización	Justicia Escolar Restaurativa y su ruta para la solución pacífica de conflictos "promoción y prevención".	Conceptualizar la Justicia Escolar Restaurativa (JER) y su ruta espiral "Promoción y prevención" a los estudiantes para la gestión adecuada de sus conflictos de forma pacífica y dialogante.
6	Contextualización	Justicia Escolar Restaurativa y su ruta para la solución pacífica de conflictos "atención y seguimiento".	Conceptualizar la Justicia Escolar Restaurativa (JER) y su ruta espiral "atención y seguimiento" a los estudiantes para la gestión adecuada de sus conflictos de forma pacífica y dialogante.
7	Contextualización	Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA).	Conceptualizar a los estudiantes sobre el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA), en el cual se buscará mostrar cuáles son las consecuencias penales de los delitos cometidos por menores de edad.
8	Contextualización	Las violencias con origen en el entorno familiar.	Conceptualizar algunas prácticas familiares que llegan a considerarse violentas en el entorno escolar y el problema de replicarlas.
9	Reflexión y construcción	Diversidad, diferencia y estereotipo.	Crear una reflexión en los estudiantes sobre el problema de los estereotipos que pueden poseer sobre la diversidad y diferencias en la sociedad humana.

10	Reflexión y construcción	Alteridad	Señalar en cada compañero de clase sus facetas más positivas, pues partirá desde los cuestionamientos ¿Quién es esta persona para mí? y ¿Qué es lo más valioso que posee como ser humano?, invitándolos a reflexionar sobre los aspectos positivos que posee cada uno de sus compañeros, manteniendo una dinámica de pensamiento sobre el otro.
11	Reflexión y construcción	Las violencias con origen en el entorno familiar.	Realizar propuestas desde el aula de clases para mitigar las violencias con origen en el entorno familiar.
12	Reflexión y construcción	Recapitulación de todas las temáticas abordadas	Realizar propuestas de acuerdo a lo aprendido durante todas las sesiones anteriores, en contribución a la disminución de las violencias escolares.

Elaboración propia.

Lista de Referencias

- Ávila. J (2021). Pedagogías de la alteridad, experiencias educativas en la localidad de Usme, Bogotá (Colombia). Revista Muesca. Universidad Antonio Nariño de Bogotá. Colombia.
- Barrera. A (2012). El proceso de sensibilización como metodología para la aceptación y reconocimiento del ser. Revista senderos pedagógicos. <https://ojs.tdea.edu.co/index.php/senderos/article/view/27>
- Bronfenbrenner, U. (1987). Ecología del Desarrollo Humano. Madrid: Paidós Ibérica, Ediciones S. A
- https://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/maestria_asesoria_familiar/familia_contemporanea/modulo1/la-ecologia-del-desarrollo-humano-bronfenbrenner-copia.pdf
- Calderón, P. (2009) Teoría de conflictos de Johan Galtung. Revista de Paz y Conflictos, núm. 2, 2009, p. 60-81. Universidad de Granada, España.
- Cañon. L (2007). Violencia y educación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas Bogotá, Colombia. <https://share.google/ZF7vAS4EoxOimeimZ>
- Carr, W. y Kemmis. S (1988) Teoría crítica de la enseñanza (la investigación-acción en la formación del profesor), p. 250 (Col. Educación).
- Castillo. A. & Cabral. L (2020). Del concepto a la conceptualización: una construcción significativa. Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica. Querétaro, México.
- <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7803856>.

- Centro de Escritura Javeriano. (2022). Listas de chequeo. Pontificia Universidad Javeriana. <https://www.javerianacali.edu.co/centro-escritura/recursos/listas-de-chequeo>.
- Cobos, F (1995). Janus malherido: Ser adolescente en Colombia. En: Cajiao. Proyecto Atlántida: Estudio sobre la adolescencia escolar en Colombia (Tomo I). p. 327-355 .<https://redaprende.colombiaaprende.edu.co/metadatos/recurso/proyecto-atlantida-la-cultura-fracturada/>
- Constitución Política de Colombia de 1991. Asamblea Constituyente de 1991. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125con>
- Colegio República de Colombia.(2025). Colegio República de Colombia IED. PEI “Educación en valores para la convivencia y la productividad”. Manual de convivencia 2025. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/<https://www.redacademica.edu.co/sites/default/files/2025-06/11%20MANUAL%20REP%20DE%20COLOMBIA%20%202024-2025.pdf>
- Da Silveira. D, Colomé. C, Heck W, Teresinha. N, Fernandes. M & Viero. V (2015). Grupo focal y análisis de contenido en investigación cualitativa., 24(1-2), 71-75. <https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962015000100016> .
- Decreto 1122 de 1998. Por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país y se dictan otras disposiciones. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1498>

Decreto 1038 de 2015. Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz.

Colombia. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=61735>

Fajardo. A y Jurado. R (2013). Pedagogías de la alteridad pensar la educación en las geografías del sur. Universidad de Manizales. Maestría de educación desde la diversidad.

Fernández. L (2007). ¿Cómo se elabora un cuestionario? Instituto de ciencias de la educación. Universidad de Barcelona. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.ub.edu/idp/web/sites/default/files/fitxes/ficha8-cast.pdf

Galtung. J (1998). Tras la violencia, tres 3R: Reconstrucción, Recolección, Resolución.

Gernika Editoriales. <https://share.google/P3kzCKk8EfuFysD7M>

Galtung. J (2016) La violencia: cultural, estructural y directa. Cuadernos de estrategia, ISSN 1697-6924, N°. 183, 2016. p 147 -

168. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832797>

González, R & Molinares. I (2010). La violencia en Colombia. Una mirada particular para

su comprensión de cómo percibimos la violencia so a gran escala y hacemos invisible violencia no mediática. Universidad del Norte. Barranquilla, Colombia.

Revista investigación y desarrollo vol. 18, n° 2 (2010), págs. 346-369- ISSN 0121-3261 http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-32612010000200007

González. L (2012). La búsqueda del rostro del otro en la vida escolar. Alcaldía de Bogotá (p.259 - 270). <https://share.google/MG7tvDHSPvFVPjtG3>

Gimeno. A (1999). La familia como desafío para la diversidad.

<https://www.studocu.com/es-ar/document/universidad-de-flores/familia-y-sistemas-familiares/gimeno-la-familia-el-desafio-de-la-diversidad/7474474>

Hoyos. M.(2009). Emmanuel Levinas: entre la cautividad y la filosofía. Universidad Escuela de Administración, Finanzas e Instituto Tecnológico. Co-herencia. pp. 39-51. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77413098003>

I.E.D República de Colombia.edu.co (2025) Proyecto educativo institucional: Educación en valores para la convivencia y la productividad.

<https://www.redacademica.edu.co/sites/default/files/2025-06/11%20MANUAL%20REP%20DE%20COLOMBIA%20%202024-2025.pdf>

Izá. V (2016). El rostro y la otredad de Emmanuel Levinas como elementos de alteridad y su implicación en el personalismo cristiano. Universidad Politécnica Salesiana. Quito, Ecuador. <https://doi.org/10.7476/9789978104934>

Lara. F y Uribarren. T (2013). ¿Cómo elaborar una rúbrica? Investigación educ. médica vol.2 no.5 Ciudad de México.

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000100010

León. S (2021). La reflexión crítica del aprendizaje como instrumento de valoración para las clases en línea. Universidad Iberoamericana Puebla,

México.https://repositorio.iberopuebla.mx/bitstream/handle/20.500.11777/4955/P_IT_SOTO_Sandra_FH.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Levinas, E. (1974). Humanismo del Otro Hombre. Siglo XXI.

<https://archive.org/details/levinas-emanuel-humanismo-del-otro-hombre>

Levinas, E. (1982). Ética como filosofía primera. Aparte de la revista de filosofía.

Reedición (2006)

http://www.kaleidoscopio.com.ar/fs_files/user_img/textos_etica/Etica%20como%20Filosofia%20Primera_Emanuel%20Levinas.pdf

Levinas, E. (1998). La huella del otro. Taurus Ediciones.

https://monoskop.org/images/9/96/Levinas_Emanuel_La_huella_del_otro_2001.pdf

Levinas, E. (2000). *Ética e Infinito*. Machado Libros

Ley 70 de 1993. Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=7388>

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación.

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

Ley 1098 de 2006. Por el cual se reglamenta la cátedra de infancia y adolescencia.

<https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf>

Ley 1620 de 2013. Por 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. [https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-](https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-327397_archivo_pdf_proyecto_decreto.pdf)

[327397_archivo_pdf_proyecto_decreto.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-327397_archivo_pdf_proyecto_decreto.pdf)

Ley 1732 de 2014. Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. Colombia.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=59313>

Magendzo. A (2004) Educar para la diversidad. En la construcción de una sociedad democrática es imperativo reconocer la legitimidad del Otro-Otra. Ministerio de Educación Nacional. Altablero No. 28, MARZO-ABRIL 2004.

<https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87388.html>

McDonald. D (2024). "Cuestionarios y entrevistas en la investigación por encuestas".

EBSCO. <https://www.ebsco.com/research-starters/health-and-medicine/questionnaires-and-interviews-survey-research>

Ministerio de Educación Nacional (2017). Guía De Promoción De Derechos Humanos Sexuales Y Reproductivos Y Prevención, Identificación Y Atención Acoso

Escolar. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-322244_archivo_prevencion_atencion_acoso_escolar.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2021). Educación para todas las personas sin excepción. Lineamientos de política para para la equidad y la inclusión en educación.

https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/archivos_contenidos/AF%20LINEAMIENTOS%20DE%20POLI%CC%81TICA%20ACCESIBLE.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2022). Inclusión y equidad: hacia la construcción de una política de educación inclusiva para Colombia.

https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_17.pdf

Ministerio de Educación Gobierno de Chile (2019). ¿Cómo prevenir y abordar la Violencia Escolar? https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/10/cartilla_10.pdf

Mínguez. R y Linares. L (2023). La pedagogía de la alteridad Un compromiso ético con otro modo de educar. Ediciones OCTAEDRO. España.
<https://octaedro.com/libro/la-pedagogia-de-la-alteridad/#:~:text=La%20pedagog%C3%ADa%20de%20la%20alteridad%20tiene%20su%20origen%20en%20la,fragilidad%20de%20quien%20se%20siente>

Miranda. S y Ortiz J. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), e064. Epub 23 de abril de 2021. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>

Montero, C. (2019). La compasión: diálogo con M. Nussbaum y E. Levinas, *Pensamiento*, 75 (285), 947-961. Universidad Alberto Hurtado, Chile.
<https://doi.org/10.14422/pen.v75.i285.y2019.008>

Nápoles. A y Marrero. C (2023). Diseño y aplicación de la lista de chequeo, como herramienta para abordar la reducción de riesgos en la gestión por competencias. *Revista de investigación Latinoamericana en competitividad organizacional*. <https://share.google/xqjhOOGqWQ5HYrJep>

Obaco. E (2020) Competencias docentes para la resolución de conflictos en el ámbito escolar. Competencias docentes para la resolución de conflictos en el ámbito escolar. Universidad de los Andes. Venezuela. *Educere*, vol. 24, núm. 77, pp. 37-46, 2020.

Ortega. P (2011). Pedagogía y alteridad. Una Pedagogía del Nos-Otros. Revista virtual universidad católica del norte. p. 128 -146.

<https://share.google/LVVBhBSFkc41f8M2>

Papalia. D & Feldman. R (2012). Desarrollo humano”. Mc Graw Hill Education.

Duodécima edición. México Distrito federal. ISBN: 978-607-15-0933-8

Parra. R (1995) El tiempo mestizo escuela y modernidad en Colombia. En: Cajiao .

Proyecto Atlántida: Estudio sobre la adolescencia escolar en Colombia (Tomo I).

p. 121-

142.<https://redaprende.colombiaaprende.edu.co/metadatos/recurso/proyecto-atlantida-la-cultura-fracturada/>

Pedreño. M (2020). Pedagogía de la alteridad y práctica docente: un estudio

comparativo entre México y España. Universidad de Murcia. Facultad de

Educación Departamento de Teoría e Historia de la Educación.

<https://portalinvestigacion.um.es/documentos/63bc33473035a915c707c7e1>

Ramos. J (2012). Cuando se habla de diversidad ¿de qué se habla? Una respuesta

desde el sistema educativo. Revista Interamericana de Educación de Adultos,

vol. 34, núm. 1, enero-junio, 2012, pp. 76-96 Centro de Cooperación Regional

para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe Pátzcuaro, México.

Real Academia Española. (2024). “Violencia” Diccionario de la lengua española (23.^a

ed.). Recuperado de <https://dle.rae.es>, [10 de diciembre,2024]

Rodríguez. M (2012). El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar.

Universidad Francisco José de Caldas. Bogotá ,

- Colombia. https://die.udistrital.edu.co/publicaciones/capitulos_de_libro/el_taller_u
[na estrategia para aprender enseñar e investigar](https://die.udistrital.edu.co/publicaciones/capitulos_de_libro/el_taller_u)
- Rodríguez. A (2024) Impacto de la autoestima en la adolescencia. Universidad de Valladolid, España. <https://share.google/mhxUy84UPC68dARrE>
- Rodríguez. C y Caño. A (2012). Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de intervención. Universidad de Málaga, España.
<https://share.google/B7pf7H8l8fRjHh7lO>
- Secretaría de educación del distrito (2023) Justicia Escolar Restaurativa en Bogotá: Una apuesta por la construcción de paz en la escuela.
https://www.redacademica.edu.co/sites/default/files/2023-07/Justicia_Escolar_Restaurativa.pdf
- Torrico. E, Santín. C, Montserrat. A, Menéndez. D, y López. M (2002). El modelo ecológico de Bronfenbrenner como marco teórico de la Psicooncología Anales de Psicología, vol. 18, núm. 1, 2002, pp. 45-59. Universidad de Murcia, España.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16718103>
- UNESCO (2022). El rol de las y los docentes para prevenir y abordar la violencia escolar. <https://www.unesco.org/es/articles/el-rol-de-las-y-los-docentes-para-prevenir-y-abordar-la-violencia-escolar>
- Universidad Internacional de Valencia. (2024). La violencia Escolar un problema grande que resolver. <https://www.universidadviu.com/pe/la-violencia-escolar-un-problema-grande-que-resolver>
- Universidad de los Andes. (2023). ¿Qué es una matriz DOFA? Descubre cómo usar esta importante herramienta. <https://programas.uniandes.edu.co/blog/que-es->

una-matriz-dofa-descubre-como-usar-esta-herramienta-para-potenciar-tus-fortalezas

Urquijo. S & González. G (1997) Adolescencia y Teorías del Aprendizaje. Fundamentos. Documento Base. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Adolescencia y Teorías del Aprendizaje. Fundamentos. Documento Base

Valverde. L (1994). El diario de campo. Revista de Trabajo social.
social.ht/share.google/3M7y3A7IGOk0KI8c

Verdugo. J (2013). “ENTRE LA REALIDAD Y LA FANTASÍA” motivar y fortalecer la producción textual a través de la implementación de estrategias de escritura de textos narrativos en el curso 807. Universidad Pedagógica de Colombia. Bogotá, Colombia.

Lista de anexos

Anexo 1: Guion y consentimiento informado 2024

<https://drive.google.com/drive/folders/1aiWKQ-dT5CO9-kNIWKWqf3Woa78EJUI>

Anexo 2: Informe 2024

https://drive.google.com/drive/folders/1b4ejX2fElyBLzKiQsjLrWNEtDAyo06eB?usp=drive_link

Anexo 3: Guion, consentimiento informado y test diagnóstico 2025

https://drive.google.com/drive/folders/1TwPLCq4H_sKLaTOxXLS4HLkNGmRAEkCq?usp=drive_link

Anexo 4: Informes 2025

https://drive.google.com/drive/folders/1O2rbvuyZ9t9qGa4WsmtRrNmxBIbNMGzD?usp=drive_link

Anexo 5: Propuesta didáctica

<https://drive.google.com/drive/folders/1BXR0w8OT80INNAhUn9zaq4KyaQbvHpJz?usp=sharing>

Anexo 6: Actividades talleres

https://drive.google.com/drive/folders/1HewQ9Ke7hWWgSXQyT3uWIsAa-1MMRL0X?usp=drive_link

Anexo 7: Rúbricas de evaluación

https://drive.google.com/drive/folders/1T75217EGEyXcc1_IkNKRdIT3MnyYaD9h?usp=drive_link

Anexo 8: Evidencias https://drive.google.com/drive/folders/14K7pd1e-H3nbHwdDdRqxFLA8f1QBJEES?usp=drive_link

Anexo 9: Matriz DOFA

https://drive.google.com/drive/folders/12ltAFDTumzuolPxRuUnjAY0d0T4ZYjJH?usp=drive_link

Anexo 10: Diarios de campo

https://drive.google.com/drive/folders/1a4x08AAwUFNlokNpngWI1-OfMTOgCojW?usp=drive_link