

Metodología investigación-creación en la construcción digital de una autoetnografía¹

Research-Creation Methodology in the Digital Construction of an Autoethnography

Luis Albeiro Martínez-León²

Artículo recibido el 22 de julio de 2021; artículo aceptado el 13 de junio de 2023

Este artículo puede compartirse bajo la [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/) y se referencia usando el siguiente formato: Martínez-León, L. A. (2023). Metodología investigación-creación en la construcción digital de una autoetnografía. *I+D Revista de Investigaciones*, 18(2), 120-128. <http://dx.doi.org/10.33304/revinv.v18n2-2023010>

Resumen

El objetivo de la investigación fue contribuir con la mitigación de la violencia escolar a través de la construcción digital de una autoetnografía soportada en ambientes de concertación y convivencia escolar con estudiantes de octavo grado de la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento del municipio de Villavicencio. El enfoque de investigación fue cualitativo, y su diseño metodológico fue desarrollado en tres fases: 1) identificación de problemáticas (diagnóstico), 2) cortes experienciales (diseño del instrumento de intervención), y 3) implementación y validación de las estrategias pedagógicas. La muestra la constituyeron 29 estudiantes a los que se les aplicó el test “Vive sin violencia, vive la convivencia”, valorado mediante una rúbrica en escala tipo Likert. Finalmente, se evaluó el impacto del recurso educativo digital a través de una construcción digital de su propia autoetnografía. Los resultados evidenciaron la existencia de problemas de comportamiento frente a la violencia y acoso escolar.

Palabras clave: violencia, relaciones entre pares, solución de conflictos, comportamiento, autoetnografía.

Abstract

The objective of the research was to contribute to the mitigation of school violence through the digital construction of an autoethnography supported in concerted environments and school coexistence with eighth-grade students of the Institution Educational Luis Carlos Galán Sarmiento of the municipality of Villavicencio. The research approach was qualitative, and its methodological design was developed in three phases: Phase I. Identification of problematic diagnosis, II phase. Experiential cuts, design of the intervention instrument, and phase III. Implementation and validation of pedagogical strategies. The sample consisted of 29 students, to whom the test “Live without violence, live coexistence” was applied, assessed by means of a rubric on a Likert-type scale. Finally, the impact of the digital educational resource was evaluated through a digital construction of their own autoethnography. The results showed the existence of behavior problems in the face of violence and school bullying.

Keywords: violence, peer relations, conflict resolution, behaviour, autoethnography.

¹ Tipo de artículo, tipo de enfoque (cualitativo), resultado de un proyecto de investigación culminado, perteneciente al área de ciencias sociales, subárea de sociología, desarrollado en el Grupo de Investigación Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación, fue financiado por la Universidad de Investigación y Desarrollo - UDI (Bucaramanga, Colombia). Dirección: Cl. 9 # 23-55, Bucaramanga, Santander. Fecha de inicio: 26 de febrero de 2020. Fecha de terminación: 6 de agosto de 2021.

² Magíster en TIC para la Educación, Universidad de Investigación y desarrollo. IE Luis Carlos Galán (Bucaramanga, Colombia). Dirección: Cl. 9 # 23-55, Bucaramanga, Santander, PBX: 6352525. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8873-7047>. Correo electrónico institucional: lmartinez38@udi.edu.co. Rol Credit del autor: investigación.

Introducción

La investigación-creación es una forma de investigación que, considerada como el proceso sistemático por el cual se desarrolla, se valida y se evalúa un nuevo conocimiento. De esta manera, se reevalúa conocimiento existente o teorías propuestas, para mejorar en la construcción de nuevo conocimiento (Carreño 2014).

En cuanto a referentes sobre la autoetnografía se pueden citar las investigaciones de Montero-Sieburth (2006), Montagud-Mayor (2016), y Bénard-Calva (2019). Estos autores la definen como una narrativa propia que exhibe una observación crítica al desenredar circunstancias o contrariedades que en muchas ocasiones implica derivaciones sociales y políticas, que junto a las narrativas desarrolladas con el instrumento TIC, conforman un mecanismo imaginativo.

De esta forma, encarnan la sagacidad y capacidad de edificar narrativas tanto de manera individual como colectiva. Cada narrativa autoetnográfica pertenece a un único instante intrínsecamente de un espacio, un período, o contexto explícito de la vida escolar del sujeto investigado (Navarro-Arcos, 2018).

La autoetnografía se convierte entonces en una vasta herramienta pedagógica para que los estudiantes hagan su autorreconocimiento a través de construcciones narrativas que les permitan expresarse de manera dinámica, pues son nativos digitales sitiados por herramientas tecnológicas. Por este motivo, son capaces de entender el manejo de imágenes y videos como parte textual de su entorno tecnológico, de crear y transformar más contenidos

Además, cuentan con la capacidad de realizar diversos trabajos al mismo tiempo, donde ellos son los protagonistas de su aprendizaje y fortalecen su autoestima, su ser social y sus competencias tecnológicas en un mundo complejo que velozmente es devorado por la tecnología. En nuestro caso, la pedagogía educativa en las que los estudiantes protagonizan las creaciones de su propia vida.

Existen varios trabajos al respecto sobre la mitigación de la violencia y el acoso escolar, entre los que se pueden nombrar autores como López-Mendoza (2021), Olivera-Carhuaz y Yupanqui-Lorenzo (2020), Galvis y Orjuela (2017), González-Medina y Treviño-Villarreal (2019), y Navarro-Arcos (2018). Ellos concuerdan con que el acoso y la violencia escolar es un problema que muy seguramente tiene un amplio espectro dentro de los elementos sociales, familiares y escolares, pues inciden indudablemente en el comportamiento al encarar de manera directa la violencia escolar.

Un trabajo fundamental sobre el acoso escolar a nivel regional fue realizado por Ortega-Ruiz (2006), en una Institución Educativa del barrio Porfía de la Ciudad de Villavicencio, Meta. Los autores afirman que este fenómeno es una situación que se visibiliza en los centros educativos de Villavicencio, y su objetivo principal fue caracterizar la violencia escolar y sus repercusiones a nivel social y familiar.

Con la implementación de la tecnología y las innovaciones en este campo en torno a los trabajos investigativos autoetnográficos, las estrategias pedagógicas admiten mayor colaboración por parte de los jóvenes. Esto porque conceden un protagonismo más dinámico en la postura activa de su aprendizaje (Cabreara-Medina et al., 2016).

Este trabajo de investigación tiene dos propósitos, el primero, contribuir con los aportes de la investigación cualitativa, en la forma de escritura y presentación de resultados, denominada “autoetnografía” (Blanco, 2012). El segundo fue presentar una visión de la violencia escolar como un fenómeno que se presenta con más frecuencia en la escuela y que conlleva a choques entre jóvenes con conductas atípicas, mostrando conductas sediciosas, alborotadoras y con un agudo valor de manipulación.

Estas últimas, en muchos casos, provienen de situaciones complicadas que los conducen a exhibir este patrón de conductas (Ortega-Ruiz, 2006). Igualmente, los estudiantes que manifiestan agresión de manera frecuente tienen conflictos frente a las interrelaciones colectivas que van estableciendo a lo largo de su vida y, por lo tanto, dificulta su correcta integración y socialización en cualquier contexto (Jiménez-Gutiérrez y Lehalle, 2012).

Marco teórico

Autoetnografía

La autoetnografía es una metodología cualitativa donde su núcleo arranca de lo particular en la investigación. Posteriormente, busca comprender el entorno y el espacio temporal en el cual se da la vivencia propia, en tres espacios como lo son el cultural, el social y la política (Bénard-Calva, 2019).

Existen dos maneras de entender la autoetnografía, la primera, cuyo núcleo está basado en la forma para transferir el laberinto, de la misma actualidad, y las experiencias del sujeto (Bénard-Calva, 2019). La segunda busca metas que sobrepasan el horizonte, como

la del aforo de meditación y generalidad teórica. Esta fue una discusión muy acentuada en los Estados Unidos, pero que no alcanzó hacer eco en Europa, muy especialmente en España, donde fue sesgada en apoyo de una insuperable opción (Montagud-Mayor, 2016).

Uso de las TIC para la construcción de la autoetnografía digital

Según Montagud-Mayor (2016), la autoetnografía se concentra en la posibilidad para transferir el laberinto de cada realidad, y, por consiguiente, las experiencias del individuo. Además, pretende logros que van más allá de la narrativa: expresar lo inimaginable y lo imaginable.

La tecnología permite esa expresión en los jóvenes, es un medio donde se mueven libremente. En ese encuentro con los actores del contexto educativo se desenvuelven. Allí, crean las condiciones para expresar esos saberes, vivencias, y conocimientos a otros, sin caer en monotonía. Además, se logra observar cómo se resuelven conflictos mediante la expresión artística digital, enfocada a optimizar la convivencia en los estudiantes, no solo de la institución educativa, sino que toque otros adolescentes (Olivera-Carhuaz y Yupanqui-Lorenzo, 2020).

Las TIC inmersas en los ambientes educativos sin duda redundan en los aportes que le pueden prestar a la práctica educativa en su conglomerado, estudiantes, maestros y por ende a la comunidad educativa literalmente (Cabreara-Medina et al., 2016). En el escenario de los estudiantes, los adelantos tecnológicos tienen a su disposición gran variedad de recursos digitales, *software*, documentos en línea, buscadores, páginas web, etc. Sin duda, armonizan la intervención en redes entre pares y ayudan al compromiso de proyectos en forma cooperativa con las instituciones educativas (Godoy-Zúñiga y Calero, 2018).

La violencia escolar

De acuerdo con Trucco e Inestroza (2017), “la violencia puede expresarse en diversos ámbitos de la vida de las personas: las escuelas, las familias, y en la comunidad, ya sea entre los vecinos o pandillas” (p. 15). El hostigamiento en el ámbito escolar es un espejo de la disgregación de la comunidad en el contexto, donde se evidencia una nación de derecho frágil. Un armazón del panorama social económico inepto en la reparación de una población que no posee una cobertura elemental. De la misma manera, un rompimiento del entretejido social donde se desata un altercado en la continua lucha por zonas, en la supervivencia, la disputa por espacios alternos de sobrevivencia y reestructuración sociopolítica (Tello, 2005).

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]

(2019), la violencia juvenil se encuentra fuertemente relacionada con situaciones presentadas en el ambiente colegial, pues dos de cada 10 escolares en otras partes del hemisferio cohabitan con el azote del acoso y violencia escolar. Esto representa 246 millones de chicos en el mundo.

Así mismo, hay varias visiones dentro del problema que muy seguramente ayudarán a tener un amplio espectro de los elementos sociales, familiares y escolares, pues inciden indudablemente en el comportamiento al encarar de manera directa la violencia escolar (Cardona-Arias, 2015).

Metodología

El presente trabajo investigativo se desarrolló con un enfoque cualitativo, de tipo creación y de carácter autoetnográfico. La investigación-creación es una modalidad de investigación que se considera un proceso institucionalizado dentro de un contexto académico y va más allá de sus posibles precursores. Es relativamente reciente, con particular auge en Canadá desde finales del siglo XX (Carreño, 2014).

El diseño de investigación escogido para esta investigación fue el estudio de un caso cultural, el cual considera “a una unidad (grupo, comunidad o ciudad) en función de toda la cultura (sistémicamente), desde su historia y evolución hasta todos sus subsistemas social, educativo, económico y político” (Hernández-Sampieri et al., 2018, p. 485).

La selección de la muestra se realizó a través de muestreo diverso o de máxima variación. El grupo estuvo compuesto por 29 estudiantes de octavo grado. Dado que eran menores de edad, se obtuvo el consentimiento de los padres y el asentimiento de los estudiantes. A estos últimos se les administraron tres instrumentos de forma virtual mediante diversas herramientas.

Para el primer caso, se utilizaron encuentros virtuales sincrónicos a través de Google Meet, y la recolección de datos se llevó a cabo mediante Google Form. En el segundo caso, se empleó el programa Survio, y para el tercero, se utilizó el software Powtoon.

Respecto a la recolección de la información, el primer instrumento se llamó “Cuestionario sobre la percepción de la violencia escolar en el colegio Luis Carlos Galán Sarmiento de Villavicencio”. El segundo instrumento que se empleó se denominó “Interacción con el objeto de aprendizaje: vive sin violencia, vive la convivencia”. Por último, el tercer instrumento que se utilizó fue la construcción de autoetnografías personales.

Los tres instrumentos previamente mencionados fueron valorados por expertos mediante la utilización de una rúbrica para determinar su confiabilidad. Esta última

estaba conformada por cuatro categorías: suficiencia, claridad, coherencia y relevancia, así como se evidencia en la tabla 1.

Tabla 1

Rúbrica para la evaluación de los instrumentos

Categoría	Calificación	Indicador
Suficiencia Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de esta.	1. No cumple con el criterio	Los ítems no son suficientes para medir la dimensión
	2. Bajo nivel	Los ítems miden algún aspecto de la dimensión, pero no corresponden con la dimensión total
	3. Moderado nivel	Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente.
	4. Alto nivel	Los ítems son suficientes
Claridad El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintaxis y semántica son adecuadas.	1. No cumple con el criterio	Los ítems no son claros
	2. Bajo nivel	Los ítems requieren bastantes modificaciones, o una modificación muy grande, en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos de los ítems
	4. Alto nivel	Los ítems son claros, tienen semántica y sintaxis adecuada
Coherencia El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	1. No cumple con el criterio	Los ítems no tienen relación lógica con la dimensión
	2. Bajo nivel	Los ítems tienen una relación tangencial con la dimensión.
	3. Moderado nivel	Los ítems tienen una relación moderada con la dimensión que está midiendo.
	4. Alto nivel	Los ítems se encuentran completamente relacionados con la dimensión que se está midiendo.
Relevancia El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	1. No cumple con el criterio	Los ítems pueden ser eliminados sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2. Bajo nivel	Los ítems tienen alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo mismo que mide este.
	3. Moderado nivel	Los ítems son relativamente importantes
	4. Alto nivel	Los ítems son muy relevantes y deben ser incluidos todos en el cuestionario.

Fuente: Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008, pp. 35-36).

Resultados y discusión

En este apartado se muestran los resultados obtenidos después de aplicar el cuestionario sobre la percepción de la violencia escolar en el colegio Luis Carlos Galán Sarmiento de Villavicencio. Para su análisis se partieron de tres categorías o ámbitos: el personal, el social y el familiar. De esta forma, se trata de conocer cuáles eran las actitudes de los estudiantes frente a cada ámbito y

cómo cada uno incide en el comportamiento de los estudiantes y sus desempeños comportamentales.

De acuerdo con los resultados de los tópicos del ámbito personal, las respuestas con valoración siempre y casi siempre predominan superando el 90%, lo que indica casos relevantes de manera individual de los estudiantes de grado octavo en aspectos como:

1. Se sienten importantes cuando sus compañeros les demuestran miedo.

2. Se sienten muy bien cuando inician riñas.
3. Usan en muchas ocasiones la violencia para defenderse.
4. Se sienten cómodos cuando crean discusiones que terminan en riñas.
5. Se sienten fuertes cuando maltratan a sus compañeros.
6. Se sienten muy bien cuando agreden físicamente a sus compañeros.
7. Les gusta mostrarse poderosos, por eso agreden a los que les demuestran miedo.

Las anteriores apreciaciones concuerdan con lo expresado por Galvis-Ocampo y Orjuela-Escarpeta (2017), quienes afirman que algunos estudiantes instruyen la violencia, no solo fastidiando a los compañeros, sino maltratándolos física y psicológicamente de forma reiterada por espacios de tiempo extendido. Las actuaciones de violencia pueden ser expresadas de manera oral (ultrajes, alias, hablar mal de alguien, chismes), psicológica (intimidaciones, coacción), física (riñas, tundas, porrazos, derribar cosas) y a través del abandono social (no tomar en cuenta o rechazar).

En cuanto al ámbito familiar, de acuerdo con los resultados obtenidos, se evidencian aspectos de autoritarismo en los hogares por parte de los padres (84%), ausencia de reglas claras (84%), poco diálogo al interior de los hogares (95%), ausencia de normas o reglas claras de convivencia (84%). Lo más notorio es que los padres no acompañan los procesos escolares de sus hijos (95%).

Aunque la violencia escolar hace reseña al espacio donde se distinguen los comportamientos belicosos, estos no siempre se forman en la escuela. Por el contrario, tienen que ver con otros ámbitos, como es la violencia en las familias. Ahora bien, frente a los componentes familiares, algunos estudios relacionan la violencia escolar con conexiones belicosas o provocadoras asociadas a los miembros de la misma familia

No obstante, la calidad de los lazos y los nexos entre los componentes familiares ayudan al joven para frenar o se implique en conductas violentas en el colegio (Castro-González, 2015). Finalmente, en el ámbito social, el 55% de los encuestados manifestaron no sentirse bien en el colegio, ya que no se relacionan de manera cordial con sus compañeros.

Por su parte, el 66% de los estudiantes creen que no existen buenas relaciones con sus maestros y directivos. Así mismo, el 66% de los estudiantes tienen una percepción de que los conflictos dentro del colegio y del aula no son resueltos de manera justa. También el 71% manifiesta participar en actividades donde acosan a sus compañeros. El 91% dice que no colabora con el orden o

disciplina en el aula. En general, el 62% no le importa ser rechazado por realizar actos de indisciplina, y el 74% de los estudiantes aceptan los actos de indisciplina de sus compañeros.

De acuerdo con Houdin-Gómez (2013), la intimidación y agresividad que sucede en los centros educativos es el espejo de las gigantescas desigualdades y la dominación de mando que se apostó en una sociedad, en la que el mercado supuestamente intangible estampilla los modelos de vínculos tanto presentes como futuros. Las situaciones de maltrato corresponden a ser vistas desde diferentes aristas, entre las cuales se encuentran el abuso del poder adulto, que es manejado dentro del entorno familiar (donde deberían ser garantes del cuidado, amparo y formación educativa de sus hijos e hijas), sumado a las instituciones educativas, convirtiéndolos, así como un modelo pedagógico más en los entornos educativos de los colegios en sus diferentes etapas de degradación social.

En cuanto a los resultados del segundo instrumento, que se relacionaba de forma directa con la interacción del objeto de aprendizaje: “Vive sin violencia, vive la convivencia”. Igualmente, se hizo el análisis bajo las tres categorías ya mencionadas, pero, para esto, se definieron dos subcategorías adicionales: el autoconcepto y la autoestima, para determinar el alcance del trabajo desde el enfoque autoetnográfico.

Los resultados del ámbito personal permitieron inferir que los estudiantes de grado octavo de la Institución Educativa Luis Carlos Galán tienen una percepción acerca de la “educación afectiva” interesante (Roa-García, 2013, p. 242), en donde el autoconcepto y la autoestima se entrelazan de manera sinérgica.

Por un lado, el autoconcepto, como lo expresa Roa-García (2013), “participa considerablemente en la conducta y en las vivencias de los estudiantes” (p. 242). Por ende, la autoestima es la consecuencia de un desarrollo, estampado como un tatuaje, impregnado en las experiencias propias y del entorno social.

Los triunfos y frustraciones, las apreciaciones y acotaciones de los individuos que constituyen parte del ambiente del joven van construyendo el autoconcepto y la autoestima de forma casi imperceptible.

En el ámbito familiar, la problemática manifestada anteriormente demuestra que el autoconcepto y la autoestima familiar de los estudiantes del grado octavo de la Institución Educativa Luis Carlos Galán, se percibe como una necesidad urgente de mejora en el colegio. Así pues, se debe trabajar más en las familias, por ejemplo haciendo escuelas de padres que favorezcan estos espacios.

Finalmente, en el ámbito social, al hacer el análisis bajo las dos categorías, se resalta que el autoconcepto social de los estudiantes está asociado a la comunicación, la

interacción y la solidaridad con su par (Méndez y Archundia, 2015).

En cuanto a la autoestima social o lo que se denomina:

interacción social, establece que el joven adolescente con sus amistades o pares conforma un nuevo factor protector externo destacado, en tanto provee un soporte afectivo adicional y aún más, en algunos casos, suple las falencias del grupo familiar disfuncional, el grupo actúa como un agente de socialización (Leiva et al., 2013, p. 114).

Para los estudiantes del grado octavo de la Institución Educativa Luis Carlos Galán, la autoestima dentro del grupo es fuerte. De esta forma, se evidencian lazos de solidaridad y empatía.

Para finalizar, los estudiantes desarrollaron las autoetnografías personales que eran el propósito de la investigación. En ese momento, los estudiantes de grado octavo de la Institución Educativa Luis Carlos Galán crearon su autoetnografía. El hecho de hacer las narrativas por medio de la transmedia hizo confrontar al estudiante con una realidad que pocas veces en su cotidianidad se preguntan, los resultados fueron muy

Conclusiones

Con respecto al objetivo general de contribuir a la mitigación de la violencia escolar en los estudiantes de octavo grado de la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento en el municipio de Villavicencio, se implementaron diversas acciones. Se implementó la construcción digital de una autoetnografía como estrategia metodológica, la cual se basó en ambientes de concertación y la convivencia escolar. Durante este proceso, se pudo constatar la multiplicidad individual de cada estudiante, tanto dentro como fuera de los entornos escolares y el salón de clase.

Cada sujeto simbolizaba la verdad de un conjunto en sí mismo, manifestándose a través de su manera de expresarse, su vocabulario singular, su forma de pensar y su manera de interactuar en la diversidad cultural. Este reconocimiento llevó a la identificación de otros escenarios de concertación, donde los estudiantes tuvieron la oportunidad de expresar sus sentimientos y vivencias escolares mediante la construcción de narrativas digitales.

Esta investigación logró su cometido, pues un 93% de los estudiantes encuestados y que elaboraron la autoetnografía construyeron sus narrativas utilizando la herramienta Powtoon. Los estudiantes, al construir sus vidas en el contexto escolar, exploraron sus debilidades y fortalezas, descubriendo nuevas formas de expresar sus

valiosos para el investigador y el proyecto, ya que se pudo constatar y reforzar con sus trabajos como fue su trasegar de persona en los campos personal, social y familiar, y cómo se refuerza su autoconcepto y autoestima. En la figura 1, se muestran algunas autoetnografías construidas por los chicos mediante la aplicación del software Powtoon.

Figura 1

Autoetnografías realizadas por los estudiantes



emociones, sentimientos y pensamientos desde su perspectiva personal. Utilizaron herramientas tecnológicas para plasmar de manera lúdica sus historias autoetnográficas.

Por otro lado, el uso de narrativas digitales es fundamental para que los estudiantes cuenten sus experiencias. Estas les permiten recrear sus experiencias de manera diferente, donde la creatividad y la motivación salen a relucir.

El espectro en el que se ubican los docentes permite escuchar a las familias en la exploración de soluciones, y por ende orientarlas. El triunfo de la mediación demanda de un ejercicio regularizado de los actores que entran en la problemática.

Es prioritario estar en permanente comunicación con la comunidad educativa, los sujetos objetos de la investigación y estar a la vanguardia en aspectos para fortalecer los conocimientos de forma continua, de tal manera que se puedan tener herramientas para mediar en los procesos de concertación

En conclusión, los trabajos permitieron constatar y fortalecer la experiencia de los estudiantes en sus ámbitos personal, social y familiar. La construcción de narrativas contribuyó al reforzamiento del autoconcepto y la autoestima de los estudiantes. La utilización de la transmedia permitió que los estudiantes se enfrentaran a realidades que raramente experimentan en su vida diaria.

Conflictos de interés

El autor declara que no tiene conflictos de interés potenciales relacionados con los contenidos de este artículo.

Referencias

- Bénard-Calva, S. (2019). *Autoetnografía. Una metodología cualitativa* (primera edición). Departamento Editorial UAA. https://editorial.uaa.mx/catalogo/ccsh_autoetnografia_9786078652891.html
- Blanco, M. (2012). Autoetnografía: Una forma narrativa de generación de conocimientos. *Andamios, Revista de Investigación Social*, 9(19), 49-74. <https://doi.org/10.29092/uacm.v9i19.390>
- Cabreara-Medina, J. M., Sánchez-Medina, I. I., y Rojas-Rojas, F. (2016). Uso de objetos virtuales de aprendizaje ovas como estrategia de enseñanza-aprendizaje inclusivo y complementario a los cursos teóricos-prácticos. *Revista Educación En Ingeniería*, 11(22), 4-12. <https://educacioneningenieria.org/index.php/edi/article/view/602/291>
- Cardona-Arias, J. A. (2015). Orthodoxy and fissures in the design and implementation of descriptive studies. *Revista Med*, 23(1), 40-51. <https://www.redalyc.org/pdf/910/91043954005.pdf>
- Carreño, V. (2014). ¿Qué es la investigación- creación? *Revista Arbitrada de la Facultad Experimental de Arte de la Universidad del Zulia*, 9(17), 52-62. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/situar/article/view/19632>
- Castro-González, R. S. (2015). La violencia familiar y su influencia en la violencia escolar (bullying) activa, pasiva y testigo en alumnos de secundaria. *ALTAmira Revista Academica*, 3(11), 6-21. <https://doi.org/10.15418/ALTAMIRA1102>
- Escobar-Pérez, J., y Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36. https://www.researchgate.net/publication/302438451_Validez_de_contenido_y_juicio_de_expertos_Una_aproximacion_a_su_utilizacion
- Galvis Ocampo, P. A., y Orjuela Escarpeta, L. M. (2017). *Factores Psicosociales de Violencia Escolar Ejercida por los Estudiantes Participantes del Programa Caminar En Secundaria de la Institución Educativa Multipropósito en la Ciudad de Cali 2017* [Fundación universitaria católica Lumen Gentiú]. https://repository.udem.edu.co/bitstream/handle/11407/7071/T_MCP_549.pdf?sequence=1
- Godoy-Zúñiga, M. E., y Calero-Cedeño, K. M. (2018). Pensamiento crítico y tecnología en la educación universitaria. Una aproximación teórica. *Revista Espacios*, 39(25). <https://www.revistaespacios.com/a18v39n25/18392536.html>
- González-Medina, M. A., y Treviño-Villarreal, D. C. (2019). Violencia escolar en bachillerato: algunas estrategias para su prevención desde diferentes perspectivas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(1), 123-147. <https://doi.org/10.14201/teri.19616>
- Houdin-Gómez, C. (2013). Violencia en las instituciones educativas. Un problema complejo. *Revista Integra Educativa*, 6(2), 85-99. http://www.scielo.org/bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432013000200006
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista-Lucio, P. (2018). *Metodología de la investigación* (cuarta edición). McGraw-Hill Interamericana.
- Jiménez-Gutiérrez, T., y Lehalle, H. (2012). La violencia escolar entre iguales en alumnos populares y rechazados. *Psychosocial Intervention*, 21(1), 77-89. <https://doi.org/10.5093/in2012v21n1a5>
- Leiva, L., Pineda, M., y Encina, Y. (2013). Autoestima y apoyo social como predictores de la resiliencia en un grupo de adolescentes en vulnerabilidad social. *Revista de Psicología*, 22(2), 111-123. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2013.30859>
- López-Mendoza, M. T. (2021). Acoso escolar y estrategias de prevención en educación básica y nivel medio en pro de la solución de problemas institucionales y del entorno educativo. *Tsafiqui: Revista científica en ciencias sociales*, 17, 1. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8270520>
- Méndez, D. G., y Pérez-Archundia, E. (2015). Estrategias para generar la convivencia escolar. *Ra Ximhai*, 11(1), 63-82. <https://doi.org/10.35197/rx.11.01.2015.04.dg>
- Montagud-Mayor, X. (2016). Analítica o evocadora: El debate olvidado de la autoetnografía. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 17(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-17.3.2432>
- Montero-Sieburth, M. (2006). *La autoetnografía como una Estrategia para la Transformación de la Homogeneidad a favor de la Diversidad Individual en la Escuela*. Congreso Internacional de

Educación Intercultural, 1-10.

483

- Navarro-Arcos, H. (2018). *El autorretrato y la autoetnografía: Diseño metodológico de investigación-creación tomando el autorretrato como instrumento autoetnográfico* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].
<https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/13196/NavarroArcosHermes2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Olivera-Carhuaz, E., y Yupanqui-Lorenzo, D. (2020). Violencia escolar y funcionalidad familiar en adolescentes con riesgo de deserción escolar. *Revista Científica de la UCSA*, 7(3), 3-13.
http://scielo.iics.una.py/scielo.php?pid=S2409-87522020000300003&script=sci_arttext
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. Unesco.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366>
- Ortega-Ruiz, R. (2006). La convivencia: un modelo de prevención de la violencia. *La convivencia en las aulas: problemas y soluciones*, 29-48.
<https://www.researchgate.net/publication/237232581>
- Roa-García, A. (2013). La educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y su importancia en la infancia. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativos*, 44, 241-258.
<https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/210/178>
- Tello, N. (2005). La socialización de la violencia en las escuelas secundarias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1165-1181.
<https://www.redalyc.org/pdf/140/14002712.pdf>
- Trucco, D., y Inostroza, P. (2017). *Las violencias en el espacio escolar*. Naciones Unidas.
https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/41068/S1700122_es.pdf