



Prácticas comunicativas en familia y docencia asociadas con la violencia de género en colegios oficiales de Cartagena, Colombia

Karol Joao Juliao Posso

<https://orcid.org/0000-0003-4986-7767>
Universidad de La Guajira, Colombia
kjuliaop@uniguajira.edu.co

Ivon Santos Ríos

<https://orcid.org/0000-0001-8047-6612>
Institución Educativa Norberto Iguarán
Weber, Colombia
ivonsantos1806@outlook.es

Milvia José Zuleta Gutiérrez

<https://orcid.org/0000-0001-5771-9655>
Universidad de La Guajira, Colombia
mjzuleta@uniguajira.edu.co

Sayuris Yelind Martínez Salas

<https://orcid.org/0000-0001-5348-3323>
Universidad de La Guajira, Colombia
smartinezs@uniguajira.edu.co

Yenifeth Blanco Torres

<https://orcid.org/0000-0002-5530-8526>
Universidad de La Guajira, Colombia
yoblancot@uniguajira.edu.co

Resumen

Este estudio estimó la asociación entre las prácticas comunicacionales familiar y docente y la violencia de género en estudiantes de educación secundaria, así como la prevalencia de violencia escolar con enfoque de género en colegios oficiales del distrito de Cartagena. Se desarrolló un estudio transversal analítico con muestreo por cuotas en diez instituciones educativas oficiales; se aplicaron instrumentos validados para medir violencia escolar, comunicación familiar y comunicación con el profesorado, y se estimaron asociaciones ordinales mediante coeficientes de correlación y comparaciones de medias, calculando tamaños de efecto con errores estándar ajustados por clúster de colegio. Los resultados muestran que la comunicación abierta en la familia se asocia con menores niveles de violencia simbólica/psicológica, física y sexual, mientras que patrones comunicativos cerrados o ambiguos se relacionan con

Recibido: 11/3/2025 | Enviado a pares: 12/15/2025 | Aceptado por pares: 1/7/2026 | Aprobado: 2/27/2026

DOI: 10.5294/edu.2026.29.1.3

Para citar este artículo / to reference this article / para citar este artigo

Juliao Posso, K. J., Santos Rios, I., Zuleta Gutiérrez, M. J., Martínez Salas, S. Y., y Blanco Torres, Y. Prácticas comunicativas en familia y docencia asociadas con la violencia de género en colegios oficiales de Cartagena, Colombia. *Educación y Educadores*, 29(1), e2913.
<https://doi.org/10.5294/edu.2026.29.1.3>

una mayor exposición a agresiones; de forma análoga, prácticas docentes basadas en el diálogo y la negociación se vinculan con un menor riesgo de victimización a causa de estilos más autoritarios, y las agresiones se canalizan principalmente a través de testigos presenciales y, en el entorno digital, de redes sociales como Facebook y servicios de mensajería. Se concluye que componentes modificables de la comunicación en la familia y en el aula constituyen puntos de entrada privilegiados para diseñar estrategias educativas y de convivencia orientadas a prevenir la violencia de género y escolar, lo que a su vez justifica el desarrollo de intervenciones pedagógicas sistemáticas y, en futuras investigaciones, análisis multinivel u ordinal que profundicen en estos vínculos.

Palabras clave

Cultura de paz; igualdad de género; relación alumno-docente; relación padres-hijos; violencia de género.

Family and Teaching Communication Practices Associated with Gender-Based Violence in Public Schools in Cartagena, Colombia

Abstract

This study estimated the association between family–teacher communication practices and gender-based violence among secondary students, as well as the prevalence of school violence with a gender perspective in public schools in Cartagena. An analytical cross-sectional study with quota sampling was conducted in ten public schools; validated instruments were used to measure school violence, family communication and teacher communication, and ordinal associations were estimated through correlation coefficients and mean comparisons, with effect sizes and confidence intervals computed using standard errors adjusted for school clustering. Results show that open family communication is associated with lower levels of symbolic/psychological, physical and sexual violence, whereas closed or ambiguous communication patterns are related to higher exposure to aggression; similarly, teacher practices grounded in dialogue and negotiation are linked to a lower risk of victimization compared with more authoritarian styles, and aggression is mainly channeled through in-person interactions with bystanders and, in digital settings, through social networks such as Facebook and messaging services. The study concludes that modifiable communication components at home and in the classroom are key entry points for designing educational and school-coexistence strategies aimed at preventing gender-based and school violence, which in turn supports the development of systematic pedagogical interventions and, in future research, multi-level or ordinal analyses that deepen understanding of these relationships.

Keywords

Culture of peace.; gender equality; student-teacher relationship; parent-child relationship; gender violence.

Práticas de comunicação familiar e docente associadas à violência de gênero em colégios públicos de Cartagena, Colômbia

Resumo

Este estudo estimou a associação entre práticas de comunicação familiar e docente e violência de gênero entre estudantes do ensino médio, bem como a prevalência da violência escolar relacionada ao gênero em colégios públicos de Cartagena, Colômbia. Foi realizado um estudo transversal analítico, com amostragem por cotas, em dez instituições públicas de ensino. Foram aplicados instrumentos validados para mensurar violência escolar, comunicação familiar e comunicação docente. As associações entre as variáveis foram estimadas por meio de coeficientes de correlação e comparações de médias, com cálculo de tamanhos de efeito e erros-padrão ajustados por agrupamento escolar. Os resultados indicam que a comunicação aberta no ambiente familiar está associada a menores níveis de violência simbólica/psicológica, física e sexual, enquanto padrões comunicativos fechados ou ambíguos se relacionam a maior exposição à agressão. Da mesma forma, práticas docentes baseadas no diálogo e na negociação estão associadas a menor risco de vitimização em comparação com estilos mais autoritários. Observou-se ainda que as agressões são relatadas principalmente por testemunhas e, no ambiente digital, disseminadas por redes sociais, como Facebook, e aplicativos de mensagens. Conclui-se que componentes modificáveis da comunicação familiar e da sala de aula constituem espaços estratégicos para o desenvolvimento de ações educativas e de convivência escolar voltadas à prevenção da violência de gênero e da violência escolar. Esses achados reforçam a necessidade de intervenções pedagógicas sistemáticas e de pesquisas futuras com análise multinível ou modelos ordinais que aprofundem a compreensão dessas relações.

Palavras-chave

Cultura de paz; igualdade de gênero; relações professor-estudante; relações pais-filhos; violência de gênero.

La violencia de género en las escuelas de América Latina y el Caribe afecta la permanencia estudiantil, vulnera la integridad física, psicológica y restringe el derecho a la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres, pero estadísticamente más documentada para el género femenino. Este fenómeno se manifiesta en agresiones físicas, verbales, sexuales, discriminación multidimensional y hostigamiento digital, cuyos efectos se observan en el ausentismo, el bajo rendimiento académico y en un clima escolar sitiado por la hostilidad (Unesco, 2021; ONU Mujeres, 2023; Cepal y OIG, 2024).

En la región Caribe colombiana, específicamente en el departamento de Bolívar y su distrito capital Cartagena de Indias, la evidencia muestra la presencia de violencia intrafamiliar y su influencia en el matoneo estudiantil, además de su falta de atención oportuna. Prueba de ello se refleja en el maltrato conyugal y en actitudes sexistas en los hogares, cuyas conductas negativas son adoptadas por estudiantes hombres y mujeres en las escuelas para violentar a sus compañeros/as, así como en la normalización de estos comportamientos por parte de quienes observan y no actúan a favor de las personas vulneradas (Betín y Díaz, 2014; Polo, 2015).

En Colombia, la Ley 1620 de 2013 creó el Sistema Nacional de Convivencia Escolar¹ y estableció rutas institucionales de prevención, atención y seguimiento de la violencia en escenarios educativos. En este estudio, la norma se asume como marco regulatorio que estructura protocolos escolares ante reportes de agresión y que orienta la articulación interinstitucional escuela-familia.

En términos de violencia escolar, entendida como todas aquellas manifestaciones de violencia dentro, fuera, durante el camino hacia la escuela o

en entornos digitales (Unesco, 2026). No obstante, Marín-Escobar *et al.* (2024) expresan que la prosocialidad, con sus acciones de solidaridad, cooperación y empatía con las personas emocionalmente vulneradas, es un buen mecanismo para el mejoramiento de la convivencia, búsqueda y alcance del bien común. Por otra parte, en Cartagena de Indias, Garcés-Prettel *et al.* (2020), hallaron que la comunicación familiar y pedagógica centrada en la regulación emocional se asocian con menos agresión entre pares en establecimientos educativos. Asimismo, los autores evidenciaron que los vínculos comunicacionales con los docentes y las familias están relacionados con la prevención de la violencia estudiantil. Paralelamente, estudios recientes complementan este panorama al describir los efectos de la educación para la paz y la convivencia escolar mediante estrategias de mediación, conciliación, participación y articulación entre escuela, familia y comunidad (Gutiérrez-Meza *et al.*, 2024).

Sin embargo, cabe recalcar que, pese a los estudios antes mencionados, la evidencia cuantitativa sobre violencia de género en escuelas urbanas del Caribe colombiano continúa siendo limitada, especialmente en lo relacionado con formas de agresión menos visibilizadas de la mujer al hombre, y cuyos factores están asociados a las pocas denuncias, estigmas sociales y normas de género. En consecuencia, persisten vacíos de medición y comparabilidad que requieren evidencia empírica con instrumentos estandarizados y análisis estadísticos robustos (Ríos, 2025; Gómez *et al.*, 2025).

En estos términos, faltan mediciones estandarizadas de dimensiones de comunicación en aula y el hogar (tono, lenguaje no verbal, receptividad, apertura, asertividad, regulación emocional, mediación y resolución de conflictos) vinculadas a indicadores de violencia de género dentro de la escuela, e incluso casi no se perciben asociaciones por enfoque de interseccionalidad-sexo, autoidentificación étnico-racial, estratificación y/o clase social, orientación sexual o discapacidad- (Unesco, 2021; Cepal

¹ Para investigadores, académicos y profesionales de las ciencias de la educación del ámbito internacional: su función puede interpretarse en concordancia con políticas de convivencia y salvaguarda escolar de otros sistemas educativos: esto define responsabilidades institucionales, mecanismos de reporte y acciones de acompañamiento.

y OIG, 2024; Rodríguez-Sánchez y Pinilla-Puentes, 2023; Rivera-Montero *et al.*, 2021). En este orden de ideas, el objetivo del estudio es estimar la asociación entre dimensiones de la comunicación familiar y docente (tono, lenguaje no verbal, receptividad, apertura, asertividad, regulación emocional, mediación y resolución de conflictos) y formas de violencia de género en el contexto escolar (simbólica, verbal, psicológica, sexual y digital) en instituciones educativas oficiales de Cartagena de Indias. En este orden de ideas, la disposición de indicadores estadísticos permite describir con eficacia los entornos de convivencia escolar y direccionar el diseño de programas de cualificación docente, actualización curricular y trabajo con familias respecto a la prevención de la violencia de género. En particular, estos resultados se circunscriben en la agenda de escuelas seguras y libres de violencia promovida por organismos internacionales (Unesco, 2023; Unesco, 2019; WHO, 2002), así como por las políticas nacionales de convivencia y equidad de género, cuyos aportes se convierten en un referente específico para el contexto cartagenero (Cartagena Cómo Vamos, 2025; Domínguez y Vázquez, 2024; Domínguez *et al.*, 2024; López y Chávez, 2011; MEN, 2022; 2025; Procuraduría General de la Nación, 2024).

Diseño metodológico

La investigación se sustentó en un enfoque cuantitativo no experimental, de diseño correlacional exploratorio y corte transversal. Se basó en determinar las asociaciones entre variables comunicativas familiares y docentes y la violencia de género en el ámbito escolar. Esta estrategia resulta adecuada para generar hipótesis en contextos donde existen vacíos empíricos (Tabachnick y Fidell, 2019; Field, 2018). La población objeto de estudio la conformaron estudiantes entre los 14 y 18 años pertenecientes a colegios oficiales del distrito de Cartagen² de

estrato socioeconómico 1 y 2³. Se aplicó muestreo por cuotas (sexo, etnia, curso e institución) hasta completar $n \approx 800$. Dado su carácter no probabilístico, los resultados son interpretados como proporciones en la muestra y asociaciones internas, sin inferencia poblacional. Para análisis comparativos por sexo no se filtró previamente por condición de victimización; los “casos” se definieron como reporte \geq “al menos una vez”. Como *instrumentos y propiedades psicométricas* están:

- Violencia escolar (VES). Se utilizó la escala VES (Garcés, 2015), que evalúa agresión psicológica/verbal, física y sexual (Hair *et al.*, 2019).
- Análisis factorial exploratorio: tres factores que explican 57,16% de la varianza; KMO = 0,893; Bartlett χ^2 (136) = 5.973,426; $p < 0,001$. Fiabilidad: $\alpha = 0,80$ (agresión psicológica/verbal) y $\alpha = 0,76$ (agresión física/sexual).
- Comunicación familiar. Parent-Adolescent Communication Scale (Barnes y Olson, 1985), dimensiones: abierta, ofensiva y evitativa (Cronbach, 1951). Varianza explicada 63,25%; KMO = 0,765; Bartlett χ^2 (861) = 11.256,515; $p < 0,001$. Fiabilidad: $\alpha = 0,85$ (abierta), $\alpha = 0,71$ (ofensiva) y $\alpha = 0,66$ (evitativa; aceptable en estudios exploratorios).
- Comunicación docente-estudiante. Escala de Gauna para comunicación verbal (intención comunicativa, formas de expresión, estilo, elementos del discurso) y no verbal (contacto visual, expresión corporal, uso de la voz). Varianza explicada 63,25%; KMO = 0,759; Bartlett χ^2 (666) = 2.682,932; $p < 0,001$. Fiabilidad global $\alpha = 0,78$.

diez colegios oficiales de educación secundaria. Vale señalar que en Colombia los denominados “colegios oficiales” son los establecimientos educativos financiados y administrados por el Estado.

- 3 Para facilitar la lectura más inteligible, este artículo usa definiciones operativas: “etnia” se entiende como autoidentificación sociocultural; “estrato social” se emplea como categoría administrativa del entorno residencial utilizada en política pública y servicios; y “colegio oficial” como unidad escolar estatal. Estas categorías se incluyen con fines analíticos de contextualización y no como etiquetas esencialistas.

2 Contextualización para la comunidad científica y/o académica internacional. La investigación tuvo lugar en Cartagena de Indias, ciudad del Caribe colombiano ubicada en la zona norte de Colombia, sobre la costa del mar Caribe, en

Se establecieron proporciones con intervalos de confianza del 95% (método Wilson). Las comparaciones entre grupos constaron de pruebas no paramétricas (Mann-Whitney y Kruskal-Wallis) con tamaños de efecto (r de biserial/ δ de Cliff). Las asociaciones se modelaron mediante regresión ordinal (odds proporcionales) reportando razones de momios (OR), intervalos de confianza del 95% y errores estándar robustos clusterizados por institución educativa (10 colegios), con el fin de modelar la dependencia intraclase. De manera complementaria, se estimó la correlación intraclase (ICC) como indicador del grado de anidamiento. Se controló la tasa de descubrimientos falsos (Barnes y Olson, 1985).

Otro aspecto a señalar es que las comparaciones entre grupos se presentan con propósito principalmente descriptivo; la interpretación sustantiva del estudio se fundamenta en la estructura ordinal y asociativa de los análisis, con estimación robusta por clúster institucional.

El *procesamiento de los datos* se realizó en SPSS versión 21. Se verificó la consistencia de la base (rangos, valores perdidos y recodificaciones ordinales) y se documentaron los criterios de depuración de registros. Dado el carácter ordinal de las escalas, se reportaron estadísticos descriptivos y se priorizaron pruebas no paramétricas y modelos ordinales. Para evitar inferencias sesgadas por el anidamiento de estudiantes, los análisis inferenciales se realizaron

con errores estándar ajustados por clúster de institución educativa.

El estudio se ajustó a la Declaración de Helsinki, a la normativa colombiana para investigación con menores de edad y a los principios de riesgo mínimo. El protocolo fue aprobado por el Comité de Bioética de la Universidad San Buenaventura, en Cartagena, cuyo aval institucional se dispuso en el Acta No. 005-2025, con Radicado No. CEB-2025-034 del 20 de marzo de 2025. Se obtuvo consentimiento informado escrito de madres/padres o acudientes y asentimiento de los/las estudiantes. Se garantizó la participación voluntaria, el retiro sin consecuencias y la confidencialidad de la información; las instituciones fueron anonimizadas y los datos se almacenaron en repositorios protegidos. Dado el carácter sensible del tema, ante reportes de violencia se activó la ruta institucional de atención conforme al Sistema Nacional de Convivencia Escolar (Ley 1620 de 2013). Para fortalecer la calidad del reporte, se siguieron lineamientos Strobe para estudios observacionales transversales (Von Elm *et al.*, 2007).

Resultados

La Tabla 1 muestra las modalidades frecuentes de violencia contra la mujer en el escenario escolar: proporción en la muestra de victimización (\geq “al menos una vez”) por tipo de agresión.

Tabla 1. Casos de mujeres víctimas de violencia de género (porcentajes)*

Modalidad	Nunca	Al menos una vez	Algunas veces	A menudo	Muy a menudo
Insultos por etnia	29,3%	43,1%	16,9%	5,9%	4,8%
Apodos por orientación sexual	34,9%	32,9%	15,2%	5,9%	11,1%
Burlas y por estrato social	48,4%	32,0%	12,4%	4,1%	3,0%
Palabras soeces	53,4%	24,8%	12,2%	4,2%	5,3%

Modalidad	Nunca	Al menos una vez	Algunas veces	A menudo	Muy a menudo
Comentarios machistas y sexistas	56,7%	24,8%	10,6%	5,0%	2,7%
Amenazas e intimidación	78,6%	12,8%	5,4%	1,8%	1,4%
Discriminación racial	80,2%	11,0%	4,3%	1,8%	2,7%
Rechazo por identidad de género	66,7%	19,2%	8,4%	2,9%	2,8%
Pseudónimos por discapacidad	41,4%	32,2%	13,3%	5,9%	7,0%
Compañeros espectadores	58,7%	25,7%	9,2%	3,5%	2,5%
Golpes	73,6%	17,2%	5,4%	2,2%	1,7%
Tocar partes íntimas	77,3%	10,5%	6,9%	2,8%	2,5%
Acoso sexual	93,2%	3,7%	1,4%	0,3%	1,4%

* Prevalencia definida como \geq "al menos una vez".

Fuente: elaboración propia.

En las mujeres, la violencia simbólica y psicológica predominó en la muestra. Siete de cada diez reportaron insultos por etnia al menos una vez (70,7%), dos de cada tres informaron apodos por orientación sexual (65,1%) y más de la mitad refrieron sobrenombres por discapacidad (58,6%) y burles por estrato social (51,6%). Asimismo, el lenguaje ofensivo fue frecuente (palabras soeces: 46,6%) y los

comentarios machistas/sexistas alcanzaron 43,3%. En contraste, las agresiones físicas y sexuales se presentaron con prevalencias menores: golpes (26,4%), tacto de partes íntimas (22,7%), amenazas e intimidación (21,4%) y acoso sexual (6,8%). La presencia de testigos se registró en 41,3%, lo que describe un contexto donde la violencia identitaria y verbal aparece como la modalidad más recurrente.

Tabla 2. Casos de hombres víctimas de violencia de género (porcentajes)

Modalidad	Nunca	Al menos una vez	Algunas veces	A menudo	Muy a menudo
Insultos por etnia	38,3%	34,8%	17,0%	5,0%	4,9%
Apodos por orientación sexual	43,7%	29,9%	18,1%	4,3%	4,0%
Burlas y por estrato social	41,4%	36,0%	14,3%	5,1%	3,2%
Palabras soeces	44,4%	32,4%	14,2%	4,2%	4,8%
Comentarios machistas y sexistas	58,0%	23,6%	11,0%	3,0%	4,4%
Amenazas e intimidación	48,3%	21,4%	6,4%	11,8%	12,1%

Modalidad	Nunca	Al menos una vez	Algunas veces	A menudo	Muy a menudo
Discriminación racial	51,7%	16,0%	8,3%	12,0%	12,0%
Rechazo por identidad de género	36,7%	10,1%	14,4%	17,8%	21,0%
Pseudónimos por discapacidad	40,0%	31,3%	12,8%	8,1%	7,8%
Compañeros espectadores	38,0%	15,8%	17,7%	14,8%	13,7%
Golpes	50,0%	14,0%	6,0%	16%	14%
Tocar partes íntimas	57,6%	21,6%	5,3%	7,8%	7,7%
Acoso sexual	63,2%	13,3%	11,4%	8,0%	4,1%

Fuente: elaboración propia.

En los hombres, la violencia simbólica y psicológica también fue elevada, pero se observó una mayor frecuencia relativa de agresiones físicas, sexuales y de amenaza. Se destacaron el rechazo por identidad de género (63,3%), la presencia de compañeros espectadores (62,0%), insultos por etnia (61,7%), sobrenombres por discapacidad (60,0%), burlas por estrato social (58,6%) y apodos por orientación se-

xual (56,3%). Asimismo, las agresiones físicas y sexuales presentaron prevalencias considerables: golpes (50,0%), tacto en partes íntimas (42,4%), acoso sexual (36,8%) y amenazas e intimidación (51,7%). En conjunto, el patrón sugiere que en la muestra masculina coexisten repertorios de agresión simbólica y formas de coerción física/sexual, sin que ello implique causalidad o generalización poblacional.

Tabla 3. Diferencia en agresión física, verbal y sexual según sexo*

Tipo de agresión	Hombre (media)	Mujer (media)	p-valor
Agresión física	1,7253	1,5238	0,000
Agresión verbal	1,7916	1,7146	0,060
Agresión sexual	1,4130	1,1474	0,000

* Contrastes entre sexos mediante U de Mann-Whitney sobre puntuaciones compuestas; se reportan medias como estadísticos descriptivos. Adicionalmente, los contrastes entre sexos se reportan como apoyo descriptivo. Las conclusiones analíticas se sustentan en la lógica ordinal/asociativa.

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 3 es consistente con el patrón observado en las Tablas 1 y 2: los hombres presentan puntuaciones superiores en agresión física (1,73 vs. 1,52; $p < 0,001$) y sexual (1,41 vs. 1,15; $p < 0,001$), mientras que la agresión verbal no difiere de forma estadísticamente significativa (1,79 vs. 1,71; $p = 0,060$). Estos contrastes deben interpretarse con cautela, dado el carácter ordinal de las escalas y el muestreo no probabilístico; por ello, el análisis inferencial se complementó con

modelos ordinales con errores estándar robustos por clúster de colegio, que preservan el sentido de las categorías y corrigen la dependencia institucional.

Canales de comunicación de la violencia

Los canales que reportaron violencia incluyeron: mediación digital, mediación análoga y denuncia directa/presencial.

Tabla 3A. Canales de mediación digital en la violencia escolar (porcentajes)*

Canal (digital)	Nunca	Al menos una vez	Algunas veces	A menudo	Muy a menudo
Facebook	68,3%	15,5%	7,5%	2,6%	6,2%
Celular o teléfono	78,5%	10,3%	4,3%	2,0%	4,9%
WhatsApp	83,7%	7,5%	2,9%	2,4%	3,6%
Mensajes de texto	84,2%	6,8%	4,0%	2,3%	2,4%
Páginas web	86,4%	5,6%	2,5%	2,4%	3,1%
Twitter	90,0%	4,2%	2,7%	1,1%	2,0%
Instagram	90,5%	3,4%	1,9%	1,8%	2,4%
Correo electrónico	90,5%	4,9%	2,1%	1,1%	1,4%
YouTube	91,2%	2,9%	1,1%	2,6%	2,3%

* En el contexto de la mediación digital, Facebook concentra la mayor proporción de reportes de violencia cibernética, seguido por telefonía/mensajería.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3B. Agresión directa/presencial (porcentajes)*

Canal (directo/presencial)	Nunca	Al menos una vez	Algunas veces	A menudo	Muy a menudo
Directa	91,6%	4,3%	1,5%	1,8%	0,8%
Presencial	41,4%	32,2%	13,3%	5,9%	7,0%

* Las categorías Directa y Presencial refieren interacción cara a cara; para evitar doble conteo, se recomienda utilizar una sola definición operativa en análisis posteriores.

Fuente: elaboración propia.

Diferencias por sexo en canales de comunicación

Comparaciones de medias (t de Student para muestras independientes). Estas comparaciones se interpretan únicamente con propósito descriptivo.

Tabla 4. Canales de comunicación según sexo*

Canales de comunicación	Hombres (media)	Mujeres (media)	p-valor
Redes sociales e internet	1,3449	1,2610	0,073
Móvil	1,4314	1,3636	0,278
Análoga	1,2161	1,1939	0,597

* Las medias por canal no muestran diferencias estadísticamente significativas por sexo ($p > 0,05$), lo cual describe una distribución similar de canales en ambos grupos. Estas comparaciones de medias cumplen una función descriptiva y no constituyen evidencia causal ni inferencial fuerte.

Fuente: elaboración propia.

Comunicación familiar y conductas agresivas

Asociaciones (Tau-b de Kendall) entre comunicación familiar y agresiones (psicológica y física).

Tabla 5. Comunicación con padre y madre e indicadores de agresión (τ_b)*

Dimensión/ítem	Agresión física (τ_b)	Agresión psicológica (τ_b)
Abierta: “Puedo hablarle sobre lo que pienso sin sentirme incómoda, pero siento que mi papá me escucha y me defiende”.		-0,084**
Abierta: “Cuando mi papá me habla yo le creo todo lo que me dice y hago todo lo que me indica para que no me maltraten”.	-0,060*	-0,080**
Abierta: “Si tuviese cerca podría contarle mis problemas a papá, porque, además de escucharme, hace respetarme”.	-0,064*	
Abierta: “Puedo expresarles mis sentimientos y siempre están para mí”.		
Evitativa: “Hay temas de los que prefiero no hablarles, porque sé la clase de padres que tengo”.	0,065*	0,078*

* La comunicación familiar abierta se asocia con menor agresión; la evitativa, con mayor agresión. La magnitud de las asociaciones es pequeña, pero consistente.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 6. Comunicación docente e indicadores de agresión (ρ_s / τ_b)*

Ítem de comunicación docente	Agresión física	Agresión psicológica
“El docente me genera confianza y respeto cuando se expresa”.	-0,226**	
“El docente se caracteriza por darme buenos consejos y por su buen trato”.	-0,141**	
“Me interesa la materia, porque habla de la importancia de hacernos respetar como mujeres”.	-0,119*	
“El profesor cuida de nosotras y nos enseña a valorarnos como lo hace un padre”.		-0,139**
“Me siento mejor cuando el profe da la clase porque nos enseña a ser fuertes emocionalmente”.		-0,125*
“Siempre hace interesante la clase: (pregunta/recuento/ejemplo/anécdota)”.		-0,111*

* Las conductas docentes asociadas con menor agresión física fueron las relativas a generar confianza y respeto al expresarse, brindar buenos consejos y ofrecer buen trato; en cambio, el cuidado, el fortalecimiento emocional y las introducciones didácticas de clase se asociaron principalmente con menor agresión psicológica.

Fuente: elaboración propia.

Discusión

El estudio, con muestreo por cuotas en 10 instituciones educativas oficiales de Cartagena de Indias, registró que la violencia de género entre pares adoptó, sobre todo, formas simbólicas y psicológicas, atravesadas por marcadores identitarios de etnia, orientación/identidad y discapacidad. En el desglose por modalidades, los varones concentran niveles superiores de reporte de victimización/exposición en la mayoría de categorías, sobre todo en agresión física, sexual y amenazas; las mujeres, por su parte, reportan con mayor frecuencia insultos por etnia, apodosos vinculados a la orientación sexual y comentarios machistas/sexistas. No se observaron diferencias por sexo en la distribución de canales. El entorno digital, con énfasis en Facebook y servicios de mensajería, reúne un volumen considerable de reportes.

Conviene precisar que las asociaciones detectadas son de magnitud pequeña, pero consistente. A nivel familiar, la comunicación abierta con la madre se asocia negativamente con agresiones psicológicas

y físicas ($\tau_b \approx -0,06$ a $-0,08$), mientras que patrones evitativos muestran el signo opuesto. En el aula, las prácticas comunicacionales del profesorado orientadas a la participación, con trato justo al comunicar la disciplina, uso deliberado de recursos no verbales e introducciones de clase que activan respuestas, se relacionan con menor exposición a agresiones; el efecto parece más nítido en la agresión física. Interpretamos estos resultados como indicios de mecanismos relacionales plausibles, donde los climas comunicativos con confianza y negociación reducen oportunidades de escalamiento hostil.

En un marco explicativo, estos resultados son compatibles con aproximaciones socioecológicas y de aprendizaje social, en las que la violencia escolar y de género emerge de la interacción entre factores individuales (habilidades socioemocionales), relacionales (calidad de la comunicación familiar y docente), institucionales (clima escolar y gestión de convivencia) y macrosociales (normas de género, desigualdad y racismo) (Bronfenbrenner, 1979; Hei-

se, 1998; Bandura, 1977). En esta lógica, la comunicación opera como un mecanismo proximal capaz de amplificar o amortiguar la escalada agresiva.

Aporte respecto de la literatura y del contexto

Los hallazgos son congruentes con trabajos que ubican la calidad del vínculo docente-estudiante como un factor protector ante el matoneo y la victimización, y con evidencia local que subraya el peso del clima relacional en Cartagena. También dialogan con síntesis recientes sobre prácticas parentales y conductas violentas en la adolescencia, que sitúan la apertura comunicativa como un amortiguador de riesgo. En clave sistémica, el enfoque de escuela completa y los informes internacionales sobre efectos del acoso en rendimiento y bienestar respaldan intervenciones que articulen aula, familia y gestión institucional.

Ahora bien, el estudio introduce matices relevantes para el contexto urbano, al analizar los siguientes aspectos: 1) la ausencia de brechas por sexo en los canales contrasta con informes donde los varones dominan la violencia directa y las mujeres la indirecta; aquí, las plataformas digitales parecen homogeneizar oportunidades y repertorios; 2) la centralidad de Facebook sugiere que la ecología de plataformas locales condiciona la visibilidad de eventos y los itinerarios de denuncia; 3) las expresiones identitarias étnicas y de género afloran con peso propio, lo que obliga a pensar estrategias que combinen ciudadanía digital, enfoque intercultural y perspectiva de género. En el campo educativo, esto requiere del paso de diagnósticos generales acerca de violencia escolar a patrones explicativos que incluyan explícitamente la calidad de la relación familia-escuela y el clima comunicacional en el aula como factores protectores o de riesgo, así como la implementación de principios rectores que propicien la toma de decisiones coherentes, justas y responsables, para integrar contenidos curriculares basados en una comunicación asertiva en la forma-

ción inicial, así como en los dispositivos institucionales de orientación escolar.

Implicaciones para política y la práctica

Tres escenarios cuya factibilidad operativa emerge de los datos y deben entenderse como recomendaciones orientativas derivadas de asociaciones observadas, no como inferencias causales:

1. Familias: fortalecimiento de habilidades comunicativas (escucha activa, asertividad, regulación emocional y negociación), a través de talleres breves de escuela de padres, guías prácticas y seguimiento con orientación escolar, priorizando hogares con patrones comunicativos evitativos/ofensivos.
2. Aulas y docencia: desarrollo de competencias comunicativas docentes (lenguaje inclusivo, disciplina no humillante, mediación y reparación), incorporando microrrutinas pedagógicas (acuerdos de aula, círculos de diálogo y protocolos de intervención del testigo) y formación sostenida en enfoque de género e interculturalidad.
3. Nivel institucional y digital: adopción de un enfoque de escuela completa que integre formación docente, trabajo con familias y ciudadanía digital, con protocolos de reporte y respuesta para ciberviolencia en redes sociales y mensajería, articulados a la Ley 1620 de 2013 y al Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar (Siuce) (MEN, 2025), con indicadores de seguimiento.

Estas líneas no sustituyen las rutas intersectoriales existentes; más bien, las hacen operativas dentro de la escuela y facilitan su articulación con las orientaciones nacionales de prevención y atención integral, incluyendo la violencia sexual. Se enfatiza que su implementación debe basarse en evaluación y mejora continua, con monitoreo de efectos no intencionados.

Aportes pedagógicos y transferibilidad internacional

Los hallazgos aportan al campo pedagógico en cuatro ámbitos. Primero, en formación docente, al mostrar que las competencias comunicativas (escucha activa, mediación, lenguaje no humillante y regulación emocional) son condiciones de prevención de violencia relacional. Segundo, en gestión de aula, se respaldan microrrutinas pedagógicas de alta factibilidad (acuerdos de interacción, protocolos del testigo, círculos breves de diálogo y reparación). Tercero, en la relación escuela-familia, la comunicación abierta en el hogar y la comunicación pedagógica basada en confianza funcionan como factores protectores convergentes. Cuarto, en transferibilidad, aunque el estudio se sitúa en Cartagena, la lógica relacional identificada puede orientar decisiones pedagógicas en sistemas educativos con desafíos análogos de convivencia y diversidad sociocultural.

Fortalezas, límites y calidad metodológica

Entre las fortalezas se destacan un amplio tamaño muestral ($N \approx 800$) y propiedades psicométricas adecuadas conforme a las escalas. Entre los límites, el diseño transversal y el muestreo por cuotas acotan la inferencia causal y las generalizaciones; el autorreporte puede introducir sesgos de recuerdo y deseabilidad. En cuanto al anidamiento, la dependencia intraclase por institución ($n = 10$) fue considerada mediante errores estándar robustos clusterizados por colegio, lo que reduce el riesgo de subestimación de errores; no obstante, futuros trabajos podrían emplear modelos multinivel con interceptos aleatorios cuando se disponga de un mayor número de instituciones. Asimismo, aunque se presentan medias como apoyo descriptivo, las comparaciones se basaron en pruebas no paramétricas y tamaños de efecto.

Para robustecer futuras versiones del análisis, sugerimos adoptar: 1) modelos ordinales y multinivel con errores robustos/clústers por institución y ajus-

tes por edad, curso y composición del hogar; 2) verificación de invarianza de medición por sexo y grupo etario; 3) módulos específicos de ciberviolencia que distingan entre modalidades y plataformas, evitando duplicaciones entre “directa” y “presencial”.

Agenda de investigación

El siguiente paso razonable es pasar de asociaciones a trayectorias. Diseños longitudinales permitirán observar la estabilidad y el cambio de conductas y distinguir selección de influencia. Donde sea posible, recomendamos cuasiexperimentos (p. ej., diseños escalonados o diferenciales a partir de la implementación por fases de acuerdo con los programas) y, cuando la logística lo permita, ensayos por conglomerados. La validación externa en otros distritos y la incorporación de indicadores estandarizados de ciudadanía digital y normas de género ampliarán el alcance. Finalmente, la rápida mutación del ecosistema digital exige vigilancia metodológica: la plataforma dominante hoy puede no serlo mañana, mientras que las prácticas violentas se adaptan con rapidez.

Consideración final

El mensaje práctico y claro: pequeñas mejoras sostenidas en la comunicación en casa y en el aula se asocian con menos violencia entre pares. Dado el diseño transversal y el muestreo no probabilístico, este hallazgo no permite afirmar efectos causales ni generalizaciones poblacionales; sin embargo, su consistencia sugiere que la comunicación es un blanco plausible para intervenciones preventivas de bajo costo y alta escalabilidad. En términos de conflicto escolar, estos resultados invitan a asumir la escuela no solo como escenario donde se expresa la violencia, sino como espacio social que puede transformarse mediante prácticas comunicativas multidireccionales, con liderazgo pedagógico y articulación sostenida con las familias y con las políticas públicas de convivencia.

Referencias

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Barnes, H. L. y Olson, D. H. (1985). Parent-adolescent communication scale. En Olson, D. H. *et al.* (eds.), *Family inventories*. University of Minnesota.
- Betín Portacio, Z. M. y Díaz Ramírez, E. C. (2014). Proyecto piloto de prevención de la violencia familiar y basada en género con estudiantes de la Institución Educativa Nuevo Bosque, desde la Comisaría de Familia Zona Centro. Cartagena 2013-2014 [Trabajo de grado, Universidad de Cartagena]. <https://hdl.handle.net/11227/1126>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Cartagena Cómo Vamos. (2025). Informe de calidad de vida 2024: Educación.
- Cepal - Comisión Económica para América Latina y el Caribe y OIG - Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe. (2024). La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y la Agenda Regional de Género en América Latina y el Caribe: Indicadores de género a 2024. <https://oig.cepal.org/es/documento/la-agenda-2030-desarrollo-sostenible-la-agenda-regional-genero-america-latina-caribe-o>
- Congreso de Colombia. (2013). Ley 1620 de 2013. Sistema Nacional de Convivencia Escolar.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- Departamento Administrativo Distrital de Salud de Cartagena. (2024). Violencia de género e intrafamiliar: Semana epidemiológica 43 de 2024. DADIS Cartagena.
- Domínguez-de la Ossa, E. y Vázquez-Miraz, P. (2024). Manifestaciones y escenarios de la violencia escolar en comunidades educativas de Cartagena, Colombia. *Revista Portuguesa de Educação*, 37(1), e24004. <https://doi.org/10.21814/rpe.26531>
- Domínguez-de la Ossa, E., Vázquez-Miraz, P., Fortich-Pérez, D. y Campo-Landines, K. (2024). Competencias ciudadanas contra el acoso escolar en Cartagena, Colombia. *Educare*, 28(3). <https://doi.org/10.15359/ree.28-3.18479>
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (5 ed.). Sage.
- Garcés, M. (2015). Comunicación y prevención de la violencia escolar (Instrumento VES) [Documento de trabajo].
- Garcés-Prettel, M., Santoya-Montes, Y. y Jiménez-Osorio, J. (2020). Influencia de la comunicación familiar y pedagógica en la violencia escolar. *Comunicar*, 28(63), 77-86. <https://doi.org/10.3916/C63-2020-07>

- García-Maldonado, G., Joffre-Velázquez, V. M., Martínez-Salazar, G. J. y Llanes-Castillo, A. (2011). Ciberbullying: forma virtual de intimidación escolar. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(1), 115-130. [https://doi.org/10.1016/S0034-7450\(14\)60108-6](https://doi.org/10.1016/S0034-7450(14)60108-6)
- García-Maldonado, G., Martínez-Salazar, G. J., Saldívar-González, A. H., Sánchez-Nuncio, R., Martínez-Perales, G. M. y Barrientos-Gómez, M. del C. (2012). Factores de riesgo y consecuencias del cyberbullying en un grupo de adolescentes: Asociación con bullying tradicional. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, 69(6), 463-474.
- Gómez, A., Jiménez, J. M., Burgués, A., Carbonell, S. y García-Yeste, C. (2025). Impact of the peer group intervention in the dialogic model of prevention and resolution of conflicts to prevent gender violence from the school context. *International Journal of Educational Research Open*, 9, 100456. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2025.100456>
- Gutiérrez Meza, J. D., Meléndez Banquez, J. y Acevedo Pérez, G. A. (2024). Paz en instituciones educativas de Cartagena-Colombia: Desafíos ante la complejidad de la convivencia escolar. *Revista de Ciencias Sociales*, 30(esp. 10), 339-352. <https://doi.org/10.31876/rsc.v30i.42847>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. y Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8 ed.). Cengage.
- Heise, L. L. (1998). Violence against women: An integrated, ecological framework. *Violence Against Women*, 4(3), 262-290. <https://doi.org/10.1177/1077801298004003002>
- Jiménez Aguirre, Y. J. y Jiménez Osorio, J. J. (2018). Factores comunicacionales y violencia escolar: Un análisis desde la relación de los estudiantes con sus padres y profesores de trece instituciones educativas oficiales de Cartagena de Indias-Colombia [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Bolívar].
- López, M. y Chávez, E. (2011). Violencia entre pares y diferencias por sexo en secundaria. *Universitas Psychologica*, 10(2), 345-360.
- Marín-Escobar, J. C., Marín-Benítez, A. C., Maury-Mena, S. C., Guerrero, C. M. y Maury, A. (2024). La prosocialidad: estrategia de educación integral frente a la violencia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 22(1), 120-143. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.22.1.5681>
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). Directiva 01: Orientaciones para la prevención de violencia sexual en entornos escolares.
- Ministerio de Educación Nacional. (2025). Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar (SIUCE).
- ONU Mujeres. (2023). Iniciativa Spotlight: Programa Regional para América Latina. Informe narrativo final de programa.
- Polo Payares, E., Colón Iriarte, C., Álvarez Quintero, K., Anaya Barrios, E., Guerrero Paredes, V., Ramos Valencia, I., Rodríguez Ríos, M. y Rivera Vergara, G. (2015). Características de la violencia de género en un grupo de

mujeres residentes en Cartagena de Indias-Colombia. *Revista Ciencias Biomédicas*, 6(2), 272-281. <https://doi.org/10.32997/rcb-2015-2955>

Procuraduría General de la Nación. (2024). Procuraduría intensifica lucha contra la violencia escolar: Más de 300 instituciones visitadas.

Ríos, A. N. (2025). La prevención de la violencia sexual en contra de la mujer en el contexto escolar de nivel secundario: Una revisión documental. *Encuentros Educativos*, 1(1), 78-96.

Rivera Montero, D., Arenas Duque, A., Roldán Restrepo, D., Forero Martínez, L. J., Rivillas García, J. C., Murad Rivera, R., Calderón Jaramillo, M., Sánchez Molano, S. M. y Arteaga Aldana, J. S. (2021). Percepciones de niñas, niños y adolescentes sobre violencias en los entornos familiar y escolar en ocho municipios de Colombia. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 39(1), 1-11. <https://doi.org/10.17533/udea.rfnsp.e339061>

Rodríguez Sánchez, J. K. y Pinilla Puentes, P. M. (2023). La violencia de género en el ámbito escolar: Comprendiendo el fenómeno. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 19(1), 151-176.

Tabachnick, B. G. y Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics* (7 ed.). Pearson.

Unesco. (2019). Behind the numbers: Ending school violence and bullying. <https://doi.org/10.54675/TRVR4270>

Unesco. (2021). Violencia de género en el ámbito escolar en América Latina: Eventos regionales para profundizar el abordaje y la prevención. Informe de los eventos. OREALC/Unesco Santiago.

Unesco. (2023). Safe learning environments: Preventing and addressing school violence. <https://www.unesco.org/en/health-education/safe-learning-environments>

Unesco. (2026). Entornos de aprendizaje seguros: prevención y tratamiento de la violencia en la escuela y sus alrededores. <https://www.unesco.org/es/health-education/safe-learning-environments>

Von Elm, E., Altman, D. G., Egger, M., Pocock, S. J., Gøtzsche, P. C. y Vandenbroucke, J. P. (2007). The Strengthening the Reporting of Observational Studies in Epidemiology (STROBE) statement: Guidelines for reporting observational studies. *PLOS Medicine*, 4(10), e296. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.0040296>

World Health Organization [WHO]. (2002). World report on violence and health. <https://www.who.int/publications/i/item/9241545615>