



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

VIOLENCIA ESCOLAR EN EDUCACIÓN FÍSICA: ESTUDIO CUALITATIVO EN DOS CENTROS EDUCATIVOS DE CHILE

Javier Ignacio Cortés Zapata

Profesor de Educación Física. Magíster en Dirección y Liderazgo para la Gestión Educativa. Docente del Colegio Esperanza. Chile. Email: javier.cortes.zapata@gmail.com

Felipe Nicolás Mujica Johnson

Doctorando en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universidad Politécnica de Madrid. España. Email: fmujica@live.cl
Web: <https://orcid.org/0000-0002-6956-2357>

RESUMEN

La convivencia es un tema fundamental en la educación escolar, ya que la forma en que las personas se relacionan, tiene consecuencias en el tipo de cultura que la comunidad construye, por lo que se ha decidido investigar las experiencias escolares, familiares y comunitarias de violencia en escolares de octavo año básico que tienen comportamientos violentos en la clase de Educación Física. La investigación responde a una metodología cualitativa, con un enfoque de estudio narrativo. Los resultados indican, que los escolares han presenciado o han sido parte de situaciones de violencia en su familia, en sus colegios y en su entorno social. Dentro de este contexto, los escolares han aprendido a resolver sus problemas con violencia física o psicológica, mientras que las instituciones educativas actúan principalmente con medidas punitivas.

PALABRAS CLAVE:

Ambiente de aprendizaje; relaciones interpersonales; identidad cultural; violencia escolar.

INTRODUCCIÓN.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, representa aquellas libertades, inmunidades y beneficios que, según los valores contemporáneos, todos los seres humanos deberían poder reclamar, ya que se encuentran sustentados invariablemente en la ética, por lo que debiesen ser plasmados en la ley que construye cada nación (Parra, 2000). El bienestar, es uno de esos derechos que se encuentra proclamado en esta declaración, manifestando que la convivencia humana debiese estar regida por normas morales que lo garanticen. Asimismo, los derechos humanos son interpretados como uno de los conceptos más importantes en el repertorio moral internacional (Montero, 2016). No obstante, considerar el bienestar humano en la educación, resulta algo complicado, debido a que es un concepto complejo y abstracto, cuya discusión ha suscitado tradicionalmente grandes dificultades interpretativas (Aguado, Calvo, Dessal, Riechmann, González y Montes, 2012). En la psicología, el concepto de bienestar ha sido estudiado desde dos perspectivas, la hedónica y la eudaemónica. Precisamente, la primera concepción le otorga mayor relevancia a la percepción de las emociones y, por lo mismo, de ella se desprende el bienestar subjetivo (Mujica, 2018). Y, este tipo de bienestar, responde a un modelo tridimensional, compuesto por el afecto positivo, el afecto negativo y la satisfacción con la vida (Rodríguez-Fernández y Goñi-Grandmontagne, 2011). Mientras, la segunda concepción, de acuerdo con Fernández, Muratori y Zubieta (2013), se enfoca principalmente en constructos psicológicos, como el desarrollo personal, las formas de afrontar los retos vitales y el esfuerzo que realizan las personas para conseguir sus metas. Igualmente, también incluye las valoraciones que las personas hacen de sus circunstancias y de la sociedad. Por consiguiente, es fundamental que en los centros educativos se considere el bienestar del alumnado, pero, evidentemente, sin renunciar a los propósitos filosóficos que dirigen la educación (Marina, 2005; Mujica, Orellana y Luis-Pascual, 2019).

No obstante, con base en lo mencionado anteriormente, existen muchos fenómenos sociales que afectan el buen ambiente de aprendizaje en los centros educativos y, en concreto, en la asignatura de Educación Física (Camacho-Miñano y Aragón, 2014; Monforte y Pérez-Samaniego, 2017). Al respecto, en relación con el contexto donde se realizó esta investigación, es posible señalar que en Chile la educación escolar se enfrenta a una grave problemática en la convivencia escolar, que es la violencia en los establecimientos educacionales (Carrasco, López y Estay, 2012; Instituto Nacional de la Juventud, 2017; Ministerio de Educación, 2011). Esto, desde la perspectiva del aprendizaje social, es un reflejo de la degradación moral que se vive en diferentes sectores de la sociedad. Entonces, la buena convivencia se presenta como un tema fundamental en la educación escolar, ya que la forma en que las personas se relacionan, tiene consecuencias en el ambiente de aprendizaje, de modo que la presencia de violencia en los entornos educativos, colocan en riesgo el aprendizaje escolar (Cid, Díaz, Pérez, Torruella y Valderrama, 2008) y el bienestar del alumnado (Bisquerra y Hernández, 2017).

1. VIOLENCIA ESCOLAR

La violencia, es un fenómeno que ha estado muy presente en los centros educativos de Chile, como lo señala la encuesta nacional de violencia escolar realizada en el año 2010. Así, los resultados de dicha encuesta indican que un 86%

de los escolares encuestados reconoce que los insultos y las burlas ocurren algunas veces o casi siempre en sus colegios. Con esa misma frecuencia, un 50% identifica amenazas y hostigamiento, y un 10% detecta agresiones con armas blancas. Las peleas alcanzan el 71% de los casos, mientras que los robos o hurtos un 69%. Además, más de 13 mil estudiantes reconocieron que en sus establecimientos ocurren agresiones con armas de fuego (Ministerio de Educación, 2011). Otro reciente estudio sobre el acoso escolar en Chile, proporciona altas cifras que demuestran lo mucho que ha penetrado este fenómeno en el ambiente educativo, determinando que el 61% de los escolares declara que otro estudiante de su establecimiento le ha intimidado o maltratado verbalmente, insultándole, burlándose o amenazándole (Instituto Nacional de la Juventud, 2017). La palabra violencia, proviene del latín vis, que significa fuerza vital y es justamente en esa fuerza que se encuentra la violencia, como una expresión posible del ser humano, pero hay que saber enfrentarla con inteligencia, ya que es un error pensar que se reduce a un mal que hay que erradicar, porque lo reprimido siempre aflora en forma monstruosa (Imberti, 2003). También se refiere al origen de este término Whaley (2001) quien indica que la raíz etimológica de la palabra violencia, remite al concepto de fuerza, pero agrega que la violencia implica siempre el uso de la fuerza para producir daño, puede hablarse de violencia política, económica, social, en un sentido amplio, aunque en todos los casos el uso de la fuerza remite al concepto de poder. La violencia también es entendida “como una forma de enfrentar un conflicto de manera destructiva, surgiendo cuando el conflicto no se aborda con el diálogo, el autocontrol, la mediación o la negociación” (Calderón, 2007, p. 36). Entre las causas de la violencia escolar se encuentran factores exógenos y endógenos, aunque la escuela solo tiene una acción directa en los endógenos, como el clima escolar, relaciones interpersonales y rasgos personales de los alumnos en conflicto, mientras que en los factores exógenos se encuentra el contexto social, la familia y los medios masivos de comunicación (Fernández, 1999, p. 31). Las causas de la violencia, han atribuidas al propio sistema educativo, ya que las políticas y prácticas educativas que van asociadas con la estandarización, además de representar una pedagogía excluyente, tiene entre sus principales soluciones el castigo, afectando negativamente el aprendizaje y propiciando un clima de violencia (Epp y Watkinson, 1999). Otras prácticas educacionales que han sido atribuidas a esta problemática, son la deshumanización, la estratificación y los malos tratos, que sistematizan la violencia y generan que los alumnos respondan de forma violenta hacia los profesores o administrativos, sin embargo, la mayor cantidad de ataques se dirigen contra los compañeros o contra ellos mismos.

El efecto que tiene la violencia en la dimensión psicológica y emocional, fue abordado en un estudio longitudinal, en el que participaron 1319 adolescentes entre 12 y 16 años de la comuna de Valencia en España. Dicha investigación tuvo por objetivo analizar las implicaciones que tienen las formas de violencia directas (agresiones físicas y verbales) e indirectas (exclusión social, difusión de rumores) entre compañeros en el ajuste social, de modo que obtuvo entre sus principales resultados que “es la coexistencia de ambos tipos de violencia, directa e indirecta, la que produciría los efectos negativos en la autoestima y el ánimo depresivo de los adolescentes” (Cava, Buelga, Musitu y Murgui, 2010, p. 30). La dimensión emocional, es un factor que va a influir en el ciclo de la violencia que se vive en los centros escolares, como se indica en un estudio en que participaron 421 niños y adolescentes de diferentes ciudades de Perú, el cual logró identificar que las características mencionadas en los agresores, describen a personas violentas, que tienen problemas de autocontrol personal, problemas emocionales y de

interrelación con su entorno, así como de rendimiento en el colegio (Ugarte, 2016). Cuando las personas logran desarrollar la empatía emocional, tienen la capacidad de vincularse con los sentimientos de las otras personas, la cual no se limita a que la persona se abstenga de participar en actos de violencia, sino que también esta capacidad ha demostrado modular el juicio moral de las personas y, por ende, su capacidad para acometer actos moralmente reprobables, como la agresión injustificada a otro igual (Gómez-Ortiz, Romera y Ortega-Ruiz, 2017). Para lograr cualquier objetivo con propósitos remediales o preventivos en este ámbito, es fundamental que existan funcionando en los establecimientos educacionales sistemas de apoyo para el alumnado, debido a que la incorporación de estos sistemas, favorece el desarrollo de las relaciones interpersonales y el bienestar emocional entre el alumnado, despertando los valores propios de la ayuda en el marco del desarrollo moral de los sujetos que la prestan (Avilés y Alonso, 2014). En Chile, se llevó a cabo un estudio cualitativo en estudiantes de enseñanza media, en el cual se identificó un sentido de la violencia que no tiene por objeto hacer daño a alguien más débil, sino más bien, utilizar el enfrentamiento o la *pelea* para obtener reconocimiento social (García y Madriaza, 2006), lo cual responde a la necesidad de reafirmar una identidad que obtiene prestigio por medio de los actos violentos.

Ante esta problemática que se vive en los centros educativos, el año 2011 en Chile se decidió afrontar esta situación desde el ámbito legal, promulgándose la ley de violencia escolar, la cual no ha sido bien valorada desde una perspectiva pedagógica, siendo criticada por invisibilizar el amplio papel que tiene el contexto social en las conductas violentas de los escolares, por el carácter punitivo ante este tipo de hechos que alientan las medidas de expulsión y exclusión social, además de restar valor a la función formativa de las instituciones educativas (Carrasco, López y Estay, 2012).

2. APRENDIZAJE SOCIAL DE LA VIOLENCIA

La teoría del aprendizaje social, es formulada por el psicólogo canadiense Albert Bandura, concibiendo que “la conducta depende de una serie de factores ambientales (estímulos, refuerzos y castigos) y de factores personales (creencias, pensamientos, expectativas)” (Palomero y Fernández, 2001, P. 24). Este enfoque atribuye a las experiencias familiares y comunitarias de los escolares, una incidencia fundamental sobre el tipo de relación que construye el alumnado con sus pares, profesores y personal paradocente en los recintos educativos. Un estudio que considero estos factores, tuvo por objetivo explorar los nexos existentes entre la percepción del clima familiar, escolar y comunitario en la violencia escolar teniendo presente el papel del bienestar y malestar subjetivo de 1795 adolescentes (11 a 18 años) pertenecientes a la Comunidad Autónoma de Andalucía. Sus resultados, confirman la incidencia que tienen estos factores en la conducta violenta, indicando que los/as adolescentes que perciben un clima positivo en sus familias, caracterizado por el apoyo y la cohesión, la apertura en la expresión de sentimientos y necesidades y la ausencia de conflicto; insultan, pegan e intimidan en menor medida a sus iguales (Jiménez y Lehalle, 2012). El entorno familiar también ha sido investigado como un factor preventivo y protector ante la violencia escolar, como es el caso de un estudio en el que participaron 1884 adolescentes españoles con edades entre 11 y 17 años, que tuvo como propósito relacionar desde una perspectiva cuantitativa la percepción del clima familiar y la victimización por los iguales en la escuela, junto con la autoestima y la satisfacción con la vida, teniendo

en cuenta el sexo de las personas participantes. Así, dicho estudio obtuvo en sus resultados que la percepción de un clima familiar positivo, fomenta la cohesión, el apoyo, la confianza, la intimidad entre los miembros de la familia y favorece dinámicas de comunicación familiar abierta y empática. De esta forma, se potencia el desarrollo de recursos personales en el adolescente, como la autoestima y la satisfacción con la vida. En este sentido, las personas adolescentes que perciben un clima familiar positivo y demuestran habilidades sociales ante sus compañeros, se encuentran más protegidos de los estados depresivos o de un prolongado malestar subjetivo, al igual que de ser víctima de las conductas hostiles de sus pares, ya que los agresores buscan como objetivos de violencia a chicos y chicas que se encuentran más vulnerables (Povedano, et al., 2011).

La posibilidad de investigar en profundidad las experiencias de violencia que tiene un grupo de escolares que manifiesta conductas violentas durante las clases de Educación Física, permite generar información contextualizada a su realidad local, aportando información relevante para la intervención psicopedagógica, con un énfasis en la prevención desde un enfoque formativo, ya que una vez producido el daño, el problema se vuelve más complejo y se corre el riesgo de que comience un ciclo de violencia, donde la víctima se convierte en victimario. Para ampliar la comprensión sobre la violencia escolar, el objetivo de este estudio es analizar las experiencias en torno a la violencia de los escolares que actúan en forma violenta en la clase de Educación Física. Entonces, a través de esta investigación, se pretende responder a la siguiente interrogante, ¿cuáles son las experiencias de violencia dentro y fuera del centro educativo del alumnado que ha protagonizado dicho fenómeno social en Educación Física?

3. METODOLOGÍA

La presente investigación utilizó una metodología cualitativa, debido a que produjo sus hallazgos por medios diferentes a los procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación, enfocándose principalmente en la vida de los escolares, sus experiencias vividas, los comportamientos realizados y sus emociones (Strauss y Corbin, 2002). Así, se enmarcó en un planteamiento naturalista, que indagó en las subjetividades en torno al fenómeno de la violencia en el marco de la Educación Física. Asimismo, para este estudio se optó por este enfoque metodológico, por la idoneidad que tiene con el objetivo de estudio, favoreciendo la pluralidad de técnicas metodológicas y la adaptación a un contexto propio de la acción humana (Pérez, 1998). Además, este estudio cualitativo es de tipo narrativo, ya que indagó en los relatos autobiográficos de sus participantes, los cuales por medio de sus narraciones reflejan sus experiencias reales en torno al tema de estudio. Sin embargo, estas experiencias no son reflejadas con una completa transparencia, ya que las personas han de recurrir a modos de relatarlas con los que se encuentran familiarizados, de forma que de su bagaje cultural seleccionan aquel estilo que mejor sintetiza sus historias personales (Sparkes, 2003). A través de los relatos comunicados por el alumnado, fue posible revelar los significados que se encontraron presentes en torno a la violencia, los cuales no teorizaron o representaron el fenómeno como un objeto estable en el mundo, sino más bien como una actividad creadora de un sentido único (Pérez-Samaniego, Devís-Devís, Smith y Sparkes, 2011).

Los participantes de la investigación fueron 8 escolares (7 hombres y 1 mujer) entre 13 y 15 años, que se encuentran cursando octavo año básico en un establecimiento educacional municipalizado (financiamiento público) de la ciudad de Valparaíso y un establecimiento educacional particular subvencionado (financiamiento público y privado) de la ciudad de Quilpué, que pertenecen a la Quinta Región de Chile. Los casos fueron seleccionados de manera intencionada, dada la naturaleza de la investigación (Jordán y Méndez, 2017). El criterio de inclusión, fue ser un/a estudiante que tenga antecedentes referidos a un comportamiento violento, en el registro de observaciones del libro oficial del curso y haber sido identificado, a través de la observación no participante, realizando conductas violentas (golpes y/o insultos) durante las clases de Educación Física. Cabe destacar, que en el estudio participaron más hombres porque solo se identificó una mujer con antecedentes de violencia escolar. Se ha seleccionado esta asignatura, porque los escolares tienen mayor amplitud de acción y autonomía, ya que las clases se desarrollan en el patio de la escuela. Además, en esta asignatura abunda la interacción social en sus actividades. Una vez identificados los casos, se les proporcionó un consentimiento informado en donde tomaron conocimiento de los fines investigativos del proceso, de la confidencialidad de los datos y procedieron a aceptar voluntariamente su participación en el estudio. Además, padres, madres y/o tutores tomaron conocimiento de la investigación y otorgaron su autorización.

La primera técnica de recolección de datos, fue indagar en el registro de observaciones del libro oficial del curso, que es completado por los/as docentes e inspectores en forma anual. La segunda técnica de recolección de datos utilizada fue la observación no participante, la cual se utilizó durante seis sesiones en cada establecimiento educacional, para obtener información de alumnos y alumnas que presenten comportamientos violentos en las clases de Educación Física. La tercera técnica utilizada fue la entrevista semi-estructurada construida *ad-hoc*, para abordar las narraciones vinculadas al objeto de estudio, orientándose a indagar en las experiencias que los participantes han vivenciado u observado sobre el fenómeno de la violencia. Este tipo de entrevista tiene un gran interés en la actualidad, y se asocia, a la expectativa de que es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista en una situación de entrevista diseñada de manera relativamente abierta que en una entrevista estructurada o cuestionario cerrado (Flick, 2007).

El tratamiento de los datos, se llevó a cabo por medio del análisis categorial de contenido y las categorías se obtuvieron por medio de un proceso que sigue una vía deductiva-inductiva (Osse, Sánchez y Ibañez, 2006). Por lo mismo, las macrocategorías o dimensiones del estudio fueron establecidas desde el marco teórico. Posteriormente, en la recogida de los datos, se procedió a la codificación en donde se establecieron las categorías o códigos del estudio. El análisis fue estructurado en las tres fases que señala Mejía (2011): (a) reducción de datos; (b) análisis descriptivo; e (c) interpretación. En la primera fase se realizó la transcripción de las entrevistas y de las notas de campo, para formar los documentos primarios que iniciarían la creación de la unidad hermenéutica, proceso por el cual se fueron identificando las unidades de registro (citas con un contenido significativo), que dieron inicio al proceso de codificación de los datos, en el que son agrupadas por su semejanza semántica, formando los códigos, que tras un análisis asociativo, formarían las categorías del estudio. Para optimizar la codificación, relación y teorización de los datos, se utilizó el programa informático Atlas.ti versión 7.5

(Mujica-Johnson y Jiménez, 2019). Luego, se examinaron minuciosamente los datos procesados, para luego construir enunciados empíricos y descriptivos de la realidad estudiada. Estos enunciados representan conclusiones e ideas fundadas en los datos cualitativos, siguiendo las ideas del alumnado participante. Por último, en la tercera fase se construyeron enunciados teóricos de carácter conceptual y explicativo, apoyados en una revisión bibliográfica sobre estudios que se relacionan con los resultados y teorías que ayudan a la comprensión de los hallazgos, aportando a su credibilidad. Para garantizar la credibilidad y confiabilidad del estudio, se ha aplicado en el análisis la triangulación de datos en la dimensión personal (Martínez, 2006), que consiste en contrastar la información obtenida en diferentes sujetos (Aguilar y Barroso, 2015).

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Producto del análisis de contenido, que estuvo guiado por el objetivo de analizar las experiencias en torno a la violencia de escolares que actúan en forma violenta en la clase de Educación Física, se identificaron 170 unidades de registro, las cuales fundamentan las 3 categorías que se presentan en la Tabla 1, con su descripción semántica.

Tabla 1.
Categorías de las narraciones escolares en torno a la violencia.

Categoría	Significado	U.R
Experiencias violentas	En esta categoría se encuentran los hechos de violencia en que los escolares han sido víctimas o agresores, como también los actos de violencia que ellos han observado, ya sea en la escuela, en su hogar o en espacios públicos.	77
Expresión emocional	En esta categoría se describen los estados emocionales que han sido vivenciados durante los episodios de violencia, así como el sentido que representa.	51
Afrontamiento de la Violencia	En esta categoría se encuentran las acciones que realiza la institución escolar para afrontar y prevenir las situaciones violentas. También se encuentran propuestas de los escolares para abordar el fenómeno.	42

U.R: Unidad de registro. Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se presenta una descripción más detallada de las categorías, la cual se encuentra guiada por fragmentos significativos obtenidos en el discurso de los escolares. Con el objetivo de favorecer la interpretación de los resultados y asegurando el anonimato de los participantes, fueron identificados con letras, en donde B, C y D, pertenecen al establecimiento educativo municipal y A, E, F, G y H, pertenecen al establecimiento particular subvencionado. Con el fin de hacer más fluida la redacción, se utilizará el término los escolares para las ocho personas que participaron como informantes.

3.1 EXPERIENCIAS VIOLENTAS

El contexto familiar ha sido narrado como uno de los espacios donde han vivenciado episodios conflictivos que derivan en violencia, identificándose una diferencia cultural en la forma de resolver esos conflictos según su establecimiento educacional. En el establecimiento municipal, se identifica la presencia de violencia física en las relaciones sociales, la cual es utilizada para enfrentar las situaciones conflictivas o para ejercer poder, lo cual es expresado en la siguiente cita: “en mi casa todos pelean a puños garabatos, así como discusiones de familia y hay puñetazos, cachetadas, patadas y eso” (159-160; B). También es posible apreciar que esta forma de relacionarse es en parte normalizada por la escolar participante, manifestando que las situaciones no tienen mayor gravedad, al señalar lo siguiente: “en mi casa siempre hay trampas, pelean así verbalmente pero no más allá de golpes o de alguna otra tragedia grave” (298-299; C). Otra expresión de un modelo familiar violento es la siguiente: “la otra vez que hice una maldad mi papá me pegó para que aprendiera que eso no se hace” (193; B). Estas situaciones revelan una dinámica familiar que ha configurado una convivencia violenta, la cual es expresada por los jóvenes en el entorno social de la institución educativa (García, 2008) Por otra parte los escolares del establecimiento particular subvencionado identifican situaciones conflictivas que derivan en discusiones, pero que se desarrollan a través de un diálogo, como señala uno de los casos: “cuando en mi casa hay problemas, mi papá con mi mamá discuten no más, después se arreglan” (759-760; F) y cuando hay discusiones con mayor intensidad se toman decisiones que evitan continuar el enfrentamiento, evidenciándose que las agresiones físicas no han sido una de las opciones para abordar las problemáticas, como se puede apreciar en este relato: “mi mamá, no me acuerdo porqué pero se peleó con mi abuela súper fuerte y de ahí nos fuimos, vivía en Quillota mi abuela y nos fuimos en micro con mi mamá a Valparaíso (1122-1124; H). La familia es un modelo de socialización para los niños y las niñas, por lo tanto, es un espacio donde se genera una gran parte de los aprendizajes sociales y queda en evidencia el negativo modelo que reflejan algunas familias, resolviendo sus conflictos con agresiones físicas y psicológicas. La familia es muy importante, porque es un modelo para el desarrollo integral del individuo (Arufe, 2012). Ella sin duda es la clave de la génesis de las conductas agresivas de los jóvenes y es ella la que genera amores y desamores que redundarán en la edad adulta, cuando se conviertan en ciudadanos ajustados a las normas de convivencia de la sociedad (Fernández, 1999).

Los relatos sobre este tipo de experiencias escolares se manifiestan en los dos establecimientos educacionales, representadas principalmente por peleas que incluyen golpes y/o insultos, las cuales reflejan la validación de la violencia como una forma de solucionar los conflictos, como se aprecia en la siguiente cita: “los problemas acá se solucionan de repente a golpes, pero así que los solucionan hablando, no mucho por lo que yo he visto” (336-337; C). Una situación que se manifiesta en los dos establecimientos es que las situaciones de violencia son derivadas al personal encargado de la disciplina: “cuando hay peleas los profesores los separan y los mandan a inspectoría” (687-688; E), lo que ha generado que en el establecimiento municipal se prefiera continuar el desarrollo del conflicto en las afueras del establecimiento educacional para no ser detenido por los inspectores, lo cual produce que la situación se torne más peligrosa, ya que es posible que no hayan adultos responsables que puedan intervenir: “acá cuando se amenazan en el colegio, después pelean afuera po” (496; D). En cuanto a la clase

de Educación Física, los escolares del colegio particular subvencionado señalan que es común observar situaciones de juegos con violencia, pero son aceptadas como normales o de diversión, lo cual genera sentido sobre el aprendizaje social de la violencia, ya que estos alumnos no expresan modelos de comportamientos violentos en sus hogares, los cuales pueden ser construidos en mayor medida en los establecimientos educativos: “en mi curso no a veces juegan a cosas violentas, pero nunca con malas intenciones, como a veces jugar a pegarse algunos de mi curso, pero sin malas intenciones” (1158-1159; H). Esta forma violenta de relacionarse coloca en juego la autoestima y el autoconcepto de los escolares, por lo que los involucrados defienden la identidad que han construido, esa que es reconocida por su fortaleza (García y Madriaza, 2006) ante los ataques recibidos: “en la clase ahora estaban todos jugando a la pelota y todos se insultaban” (706-707; E). Ante esta situación la violencia se valida como una buena opción para defenderse y solucionar los conflictos, argumentando que es necesario pelear: “porque aquí hay hartas personas que molestan, igual que en todos los colegio hay personas que molestan” (836-838; F). Algunos escolares han descrito situaciones más graves que les ha tocado vivenciar al interior de sus establecimientos, narrándolos así: “me cambiaron a este colegio el año pasado porque me hacían Bullying, me hicieron tres años Bullying psicológico, me molestaban, decían que mi papá tenía plata, me decían que era feo, que era cuico” (56-58; A) o “yo tenía un compañero que era como más grande que todos, entonces le pagaba a todos, porque tenía más fuerza y una vez yo iba saliendo y me agarró por detrás y me enterró un fierro” (952-954; G). Estos escolares que no señalan ser víctimas de violencia en su hogar, si describen haber sufrido violencia en sus colegios, lo que ha generado un modelamiento de ese tipo de conductas, generando que ahora actúen como victimarios. Los escolares no manifiestan consciencia del daño que se causa al violentar a otra persona, por lo mismo, ellos lo consideran como un juego legítimo, que es sin malas intenciones y que no busca dañar a nadie, reflejando que “la violencia entre escolares es un fenómeno muy complejo que crece en el contexto de la convivencia social, cuya organización y normas comunes generan procesos que suelen escapar al control consciente y racional de la propia institución, así como de sus gestores” (Fernández, 1999, p. 27). Este tipo de juegos es muy peligroso a nivel social, ya que la violencia se convierte en un medio de diversión, provocando que los involucrados logren insensibilizarse ante estas experiencias.

Los escolares de ambos establecimientos educativos relatan que en sus barrios han podido observar episodios de violencia, como el siguiente: “he observado cuando pelean a veces, una vez estaban el fin de semana en una fiesta y después se miran feo o algo así, y después se dicen garabatos y ahí después salen peleando afuera” (444-445; D) o “una vez estaba en un asado familiar en la casa y de repente habían unos tipos que empezaron a gritarse en la esquina y después se sintieron balazos, como 5 balazos un herido en el suelo y quedó la media embarrada y llegaron los carabineros, la ambulancia y quedó la embarrada” (20-22; A). Estas narraciones presentan la compleja dinámica en la construcción de los aprendizajes sociales, respaldando la idea que promueve a las instituciones escolares a indagar sobre la realidad de la vida cotidiana en los diversos escenarios de los estudiantes, para así poder comprender la interdependencia que puede existir entre la tríada familia-escuela-barrio (García y Madriaza, 2006; García, 2008) y de esta forma abordar la violencia desde una perspectiva sistémica.

3.2 EXPRESIÓN EMOCIONAL

Las emociones han emergido en los relatos estudiantiles como una manifestación corporal que activa el comportamiento violento, como se indica en la siguiente cita: “le empezaron a tirar papeles y ella pensó que era la niña de atrás, pero cuando se dio cuenta que la estaban molestando se enojó y se empezó a armar la pelea” (226-228; B). El enojo, surge luego de una valoración que amenaza la identidad e integridad personal y que, a la vez, es considerada como injusta o inadecuada, la cual prepara al organismo para defenderse, por lo que la vivencia de esta emoción variará según el sentido subjetivo (González, 2009) de cada escolar. Las personas que han construido una configuración subjetiva que se encuentra influenciada por la violencia puede ser reconocida por sus pares, como se manifiesta en esta cita: “las peleas se arman porque hay niños que reaccionan mal a casi todo, andan a la defensiva y son enojones, son impulsivos, porque a lo mejor tienen problemas en su casa o tienen algún trauma de pequeños” (413-414; C). Aunque los escolares tengan el conocimiento y el sentimiento de malestar que produce ser víctima de violencia, no es motivo suficiente para que ellos eviten ese tipo de actuar: “el otro día pelié con un compañero porque me estaba molestando, me estaba insultando y me enoje po, yo no le aguanto” (679-680; E).

La cotidianidad en que viven este tipo de interacción social, genera que los actores involucrados sean muy sensibles a los estímulos que puedan provocar un enfrentamiento violento, ya que se encuentra en juego la identidad personal que han ido construyendo, caracterizada por la fortaleza y su capacidad de atacar a quienes tengan el atrevimiento de amenazarlos, generando a través de esta dinámica una red de enemigos: “cuando hay amenazas casi siempre termina en pelea, porque se tienen mala, pasan así y se miran feo, empujan, todo eso o su forma de ser, cuando hablan muy choro, cuando hablan así a algunos les enoja y a otros no y por eso pelean” (500-503; D). Los escolares con estos aprendizajes sociales cuando interpretan que han sido molestados, amenazados o agredidos, generan un estado emocional de enojo, que los encamina a reaccionar con violencia (Ugarte, 2016), por lo que es de mucha importancia educar los pensamientos y creencias del alumnado, ya que “todo lo que sentimos depende de lo que pensamos, de la percepción y de la valoración que atribuimos a los comportamientos propios o ajenos y a los acontecimientos, es decir, a lo que pasa por nuestra cabeza” (Salmurri, 2015, p. 78). En similares estudios se ha identificado que existe un circulante emocional fuerte entre victimario y víctima, pero los sentimientos experimentados son distintos según el rol en la relación, pues mientras los primeros se divierten y regocijan con la desventura ajena, la víctima siente miedo y vergüenza (Velásquez, 2005), mientras que en el presente estudio se identifica que la emoción predominante es el enojo, lo cual puede ser explicado en que los escolares del estudio han aprendido a ejercer la violencia para lograr reconocimiento entre sus iguales.

En las experiencias familiares de violencia también se describe la vivencia emocional, manifestada como un suceso frustrante, la cual deriva en un estado emocional de ira, que activa la expresión de la conducta violenta que cumple una función social de defensa ante una situación injusta: “mi mamá tiene una pareja y el me trata mal po, me molesta, me dice garabatos, me manda, oye hueón anda pa ya me dice y eso me tiene mal po y yo el otro día me enoje, me calenté y empecé a llorar y me puse rojo y quería pegarle y lo empuje y todo eso po, como que me agarro, pero no pudo, así que ahí quedo” (471-474; D). Según la teoría de la señal-

activación, la frustración no provoca agresión de forma directa, sino que conduce en realidad a un estado de activación de la ira, la cual “provoca una predisposición para responder de forma agresiva, si bien tal respuesta solamente se produce cuando la persona encolerizada se encuentra en una situación en la que existen estímulos con significado agresivo” (Palomero y Fernández, 2001, p. 23). La tensión que se produce entre el joven y su familia cuando existen episodios de violencia, desencadena un círculo vicioso, en el que se amplifica la rabia que tienen unos y otros, ya que los jóvenes sienten rabia de no encontrar en su familia la comprensión de apoyo y afecto que necesitan (Bustos, 2010).

Un segundo estado emocional expresado en los relatos familiares es el de los celos, principalmente con los hermanos, lo cual se refleja en las siguientes dos citas: “en mi casa peleamos con mis hermanos a veces por celos, envidia, eso” (169-170; A) o “en la casa peleo con mi hermano chico de 5 años, es que es el regalón, o sea de primera era el regalón porque era el más pequeño y ahora que llegó el otro está celoso entonces siempre peleamos por eso, porque de repente mi mamá está ocupada y la tengo que ayudar, entonces yo tengo que estar viendo al bebé y él quiere que yo juegue con él” (306-309; C). El conflicto es una situación de confrontación de dos o más protagonistas, entre los cuales existe un antagonismo motivado por una confrontación de intereses, por lo que algunos conflictos cursan con agresividad cuando fallan en alguna medida, los instrumentos mediadores con lo que hay que enfrentarse al mismo (Fernández, 1999), por ello el rol de los padres es fundamental, tanto en su ejemplo de resolver los conflictos, como en la guía que le dan a sus hijos/as.

3.3 AFRONTAMIENTO DE LA VIOLENCIA

Los escolares de los dos establecimientos educacionales mencionan en su discurso que los profesores se muestran ajenos a las situaciones de violencia, ya que no ocupan un papel central al momento de abordar esta problemática, ya sea en un rol de prevención o reparación de los hechos de violencia, siendo los inspectores los que abordan estos eventos, ya que son los encargados del ámbito disciplinar, por lo que la actuación docente se limita según los relatos a denunciar los hechos por medio del libro oficial del curso y derivarlo a los encargados del tema, como se aprecia en las siguientes dos citas: “cuando hay peleas, no sé, no hacen casi nada, como que los ven, pero a veces cuando están los inspectores de media separan a los que pelean dentro del liceo” (531-533; D) o “los profesores los separan y los mandan a inspección igual” (687-688; E). En cuanto a las acciones que realizan los inspectores, relatan que tienen como principal medida el castigo, citando a los apoderados, para generar una suspensión de clases y cuando la situación es grave o reiterativa, se puede llegar a la expulsión, aplicando la lógica del poder disciplinario (Carrasco, López y Estay, 2012), lo cual se expresa en estas dos citas: “si alguien hace bullying no sé po, le cancelan la matrícula y conversan con el apoderado” (398-397; C) y “unos compañeros que discutieron y pelearon este año, le llamaron al apoderado y los suspendieron a los dos” (794-795; F). Este tipo de métodos responden a una perspectiva punitiva y conductista, que pretende lograr por medio de los castigos un cambio de conducta, siendo el miedo a ser expulsado o suspendido, el principal sentido subjetivo que se espera construir, el cual es un método que ha sido aprendido por el alumnado y se ve reflejado en algunas medidas de prevención que ellos aplicarían: “si pelea siempre y sigue hablando choro o casas así, hay que echarlo no más” (619-620; D), “poner más inspectores, que estén más atentos” (722-723; E) o “cuando hayan peleas, primero

hay que retarlos y decirles que no tienen que hacerlo más y si lo vuelven a hacer anotarlos o tomar medidas más drásticas” (1190-1191; H). Los escolares del colegio particular subvencionado han narrado una forma alternativa de abordar el conflicto, por medio de conferencias sobre el tema, lo cual ha sido bien valorado, expresándose en la siguiente frase: “el método que han tomado de las charlas y eso, encuentro que eso es lo correcto que deberían hacer más charlas aún para que no haya tanta violencia” (1227-1228; H). Los escolares manifiestan que las medidas punitivas no resuelven el problema, expresado en las siguientes dos citas: “cuando me hicieron *bulliyng* el colegio echó a todos los que me molestaban pero después se quedaron unos pocos y me seguían molestando” (61-63; A) o “expulsar, suspender y llamar al apoderado, pero yo digo que eso no soluciona nada, siguen molestando, robando, drogándose” (266-269; B).

Si la institución escolar niega la realidad social de los escolares, junto con sus inquietudes, es muy probable que este se revele ante la disciplina que se le desea enseñar, por sobre todo si se utiliza como argumento la autoridad, generando que ellos desarrollen una emoción de rechazo hacia el entorno, generando dificultades en el aprendizaje curricular y en la convivencia escolar, siendo problemas que no son de índole intelectual, ni relativos a sus características intrínsecas de personalidad, sino que surgen de la negación del amor como espacio de convivencia y se corrigen restituyendo dicho espacio (Maturana et al., 1997). Uno de los factores que emerge sobre la ausencia de amor en la educación escolar, es el constante uso de métodos punitivos para el abordaje de situaciones problemáticas, los cuales promueven el miedo, emoción negativa que se asocia a los problemas en las habilidades emocionales y sociales, como lo señalan Pulido y Herrera (2016) explicando que los individuos que evidencian mayores niveles de miedo son más reacios a la interacción y el contacto con los demás, lo que dificulta el desarrollo de sus habilidades emocionales y sociales. Uno de los motivos por los que el castigo excesivo puede aumentar las conductas disruptivas de los escolares, es que las emociones son procesadas mentalmente, por lo que las emociones negativas son dolorosas, entonces, se ponen en acción conductas inconscientes en su origen, de protección o defensa ante el dolor psíquico (Timoneda, 1999). Un estudio realizado en un centro de Educación Secundaria de España, sobre las respuestas dadas por los docentes a las conductas transgresivas más frecuentes del alumnado, nos demuestra que el problema de falta de estrategias formativas para afrontar la situación trasciende las fronteras, concluyendo que existe un uso habitual de la amonestación y el parte disciplinario, lo que supone una actuación punitiva que pudiera tener un escaso carácter formativo y/o correctivo de las conductas a largo plazo. Además, el común uso de la expulsión de clase, denota la necesidad formativa del profesorado, para ofrecerle un mayor número de estrategias de actuación, y la instauración de otros protocolos en los centros educativos (Buendía, et al., 2015), para de esta forma considerar el aprendizaje social de la violencia como una compleja dinámica de configuración subjetiva, formada por diferentes interacciones con el entorno.

5. CONCLUSIÓN

Se puede concluir que los escolares que interactúan con comportamientos violentos en la clase de educación física han vivenciado hechos de violencia física y psicológica en sus establecimientos educacionales, como también en el exterior, ya que la familia y el barrio han aportado en este tipo de experiencias. En el ámbito

familiar existe una diferencia cultural en la forma de abordar los conflictos según el establecimiento educacional, mientras que el ámbito de la escuela y el barrio, el fenómeno se desarrolla con similitud.

Los escolares normalizan la solución violenta de conflictos, expresando sus emociones para defender su identidad e integridad, proceso que se encuentra ausente de reflexiones o pensamientos que consideren las consecuencias negativas de sus actos. Los escolares se muestran carentes de estrategias de resolución de conflictos, de educación emocional y de apoyo psicológico, que les pueda ayudar a trascender los aprendizajes de modelos violentos de interacción social que en ocasiones son utilizados para obtener reconocimiento ante sus pares. Ante esta realidad, es muy difícil que consigan solucionar sus conflictos de forma autónoma, más aún si el rol docente se reduce a transferir la problemática a los inspectores, quienes la transfieren al hogar, favoreciendo un ciclo que abandona la formación humana y se limita a condicionar la disciplina. Esta situación hace que las actividades que requieren autonomía e interacción interpersonal como las que se desarrollan en las clases de Educación Física, sean espacios propicios para practicar la violencia, pero a la vez para educar desde un enfoque formativo el comportamiento social, sin embargo para lograr esto último se requiere reconocer esta compleja realidad e intencionar objetivos pedagógicos que estén orientado a ello, apoyando la labor del docente que se enfrenta a este contexto. Las instituciones educativas frente a la violencia han reflejado cumplir una labor disciplinaria, transfiriendo o expulsando la problemática a otros entornos sociales, careciendo de un rol formativo y en consecuencia provocando que los escolares más afectados resuelvan sus conflictos con violencia en las afueras de las instituciones, para evitar ser sancionados.

Por último, los escolares hacen un llamado a que se genere un mejor clima de convivencia en sus instituciones educativas, proponiendo en algunos casos acciones más estrictas y en otros un cambio de paradigma ante el fracaso de las medidas punitivas, valorando las acciones con un contenido pedagógico.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Aguado, M., Calvo, D., Dessal, C., Riechmann, J., González, J. y Montes, C. (2012). La necesidad de repensar el bienestar humano en un mundo cambiante. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, 119, 49-76.

Aguilar, S. y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88.

Arufe, V. (2012). La educación en valores en el aula de Educación Física. ¿Mito o realidad? *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, 9, 32-42.

Avilés, José y Alonso, Natividad (2014). Sistemas de apoyo en la escuela para el desarrollo de la convivencia y la prevención de la violencia escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 7(1), 257-266.

Bisquerra, R. y Hernández, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. *Papeles del psicólogo*, 38(1), 58-65.

Buendía, L., Exposito, J., Aguadez, E. y Núñez, C. (2015). Análisis de la convivencia escolar en las aulas multiculturales de Educación secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 303-319.

Bustos, A. (2010). *Violencia Escolar: Una Mirada Desde la Investigación y los Actores Educativos*. Valparaíso: Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.

Calderón, P. (2007). *Los conflictos entre profesores y alumnos: del aburrimiento, desmotivación e indisciplina en la escuela*. Valparaíso: Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.

Camacho-Miñano, M. y Aragón, N. (2014). Ansiedad física social y educación física escolar: las chicas adolescentes en las clases de natación. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 116(2), 87-94.

Carrasco, C, López, V. y Estay, C. (2012). Análisis crítico de la ley de violencia escolar de Chile. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 11(2), 31-55.

Cava, M., Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Psicodidáctica*, 15(1), 21-34.

Delgado, J. y Gutiérrez, J. (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.

Delgado, G. y Rodríguez, A. (2010). Estudio de expresiones de violencia escolar entre estudiantes de escuelas básicas venezolanas. *Revista de Investigación*, 34(70), 57-69.

Epp, J. y Watkinson, A. (1999). *La Violencia en el Sistema Educativo: Del daño que las escuelas causan en los niños*. Madrid: La muralla.

Fernández, I. (1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.

Fernández, O., Muratori, M. y Zubieta, E. (2011). Bienestar eudaemónico y soledad emocional y social. *Boletín de psicología*, 118, 7-23.

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

García, M. y Madriaza, P. (2006). Estudio cualitativo de los determinantes de la violencia escolar en Chile. *Estudios de Psicología*, 11(3), 247-256.

Glaser, B. (1992). *Basic of grounded theory analysis: Emergence vs. forcing*. Mill Valley: Sociology press.

Gómez-Ortiz, O., Romera, E. y Ortega-Ruiz, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social, y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), pp. 27-38.

González, F. (2009). La significación de Vygotski para la consideración de lo afectivo en la Educación: Las bases para la cuestión de la subjetividad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9, 1-24.

Imberti, J. (2003). *Violencia y Escuela: Miradas y propuestas concretas*. Barcelona: Paidós.

Instituto Nacional de la Juventud. (2017). *Bullying en establecimientos educacionales*. Santiago: Dirección de Estudio Sociales.

Jiménez, T. y Lehalle, H. (2012). La violencia escolar entre iguales en alumnos populares y rechazados. *Psychosocial Intervention*, 21(1), 77-89.

Jordán, J. y Méndez, J. (2017). Rasgos esenciales de los profesores excelentes en su relación con los alumnos tras el visionado de películas pedagógicamente valiosas, *Estudios sobre educación*, 33, 103-126.

Marina, J. (2005). Precisiones sobre la educación emocional. *Revista Interuniversitaria del Profesorado*, 54, 27-44.

Martínez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa, *Paradigma*, 27(2), 1-20.

Mejía, Julio (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 1(1), 47-60.

Maturana, H., Coddou, F. Montenegro, H., Kunstmann, G. y Méndez, C. (1997). *Violencia en sus distintos ámbitos de expresión*. Santiago: Dolmen.

Ministerio de Educación. (2011). *Bullying: un enemigo oculto en nuestras escuelas*. Santiago: Gobierno de Chile.

Monforte, J. y Pérez-Samaniego, V. (2017). El miedo en Educación Física: Una historia reconocible. *Movimiento*, 23(1), 85-99.

Montero, J. (2016). ¿Pueden los derechos naturales hacer alguna contribución a la filosofía de los derechos humanos? *CRÍTICA, Revista Hispanoamericana de Filosofía*, 48(144), 61-88.

Mujica, F. (2018). Las emociones en la educación física escolar. El aporte de la evaluación cualitativa. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, 51, 64-78.

Mujica-Johnson, F. y Jiménez, A.C. (2019). Percepción emocional en la asignatura de Baloncesto de estudiantes del Grado en Ciencias del Deporte: Estudio piloto. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 19(2), 152-166.

Mujica, F., Orellana, N. y Luis-Pascual, J.C. (2019). Perspectiva moral de las emociones en los contextos de educación formal. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 14(1), 69-90.

Osses, S., Sánchez, I. y Ibañez, F. (2006). Investigación cualitativa en educación. Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos* 32(1), 119-133.

Palomero, J. y Fernández, M. (2001). La violencia escolar: Un punto de vista global. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 19-38.

Parra, E. (2000). ¿Quiénes tienen derechos humanos? *Isonomía*, 2(4), 1-5.

Pérez, G. (1998). *Investigación Cualitativa, retos e interrogantes: I métodos*. Madrid: La Muralla.

Pérez-Samaniego, V., Devís-Devís, J., Smith, B. y Sparkes, A. (2011). La investigación narrativa en la educación física y el deporte: qué es y para qué sirve. *Movimento*, 17(1), 11-38.

Provedano, A., Hendry, L., Ramos, M. y Varela, R. (2011). Victimización escolar: clima familiar, autoestima y satisfacción con la vida desde una perspectiva de género. *Psychosocial Intervention*, 20(1), 5-12.

Pulido, F. y Herrera, F. (2016). Miedo y rendimiento académico en el contexto pluricultural de Ceuta. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 185-203.

Rodríguez-Fernández, A. y Goñi-Grandmontagne, A. (2001). La estructura tridimensional del bienestar subjetivo. *Anales de Psicología*, 27(2), 327-332.

Sparkes, A. (2003). Investigación narrativa en la Educación Física y el Deporte. *Revista Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 2-3, 51-60.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquía.

Timoneda, C. (1999). Una propuesta de diagnóstico e intervención psicopedagógica basada en Y desde la práctica. *Revista de Investigación Educativa*, 17(2), 515-520.

Ugarte, R. (2016). *Percepción de la violencia en escolares de secundaria en zonas de producción, micro comercialización y consumo de drogas*. Miraflores: Centro de información y educación para la prevención del abuso de drogas.

Velázquez, Luz (2005). Experiencias estudiantiles con la violencia en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 739-764.

Whaley, J. (2001). *Violencia Intrafamiliar: Causas biológicas, psicológicas, comunicaciones e interaccionales*. México: Plaza y Valdéz.

Fecha de recepción: 21/11/2019
Fecha de aceptación: 15/12/2019