

**UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA  
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
DOCTORADO LATINOAMERICANO EN EDUCACIÓN**

**Juegos e interacción social en los recreos y su relación con los comportamientos  
violentos: El caso de las y los estudiantes de VI año de una escuela de la  
Dirección Regional de Educación Occidente**

**Tesis de Graduación sometido a la consideración del Tribunal Examinador del  
Programa del Doctorado Latinoamericano en Educación de la Escuela de  
Educación para optar al grado de:**

**Doctorado**

**Por**

**Jenny María Artavia Granados**

**San José, Costa Rica**

**2011**

## **Tribunal Examinador**

Esta tesis ha sido aceptada y aprobada, en su forma presente, por el Tribunal Examinador del Programa del Doctorado Latinoamericano de la Escuela de Educación de la Universidad Estatal a Distancia, como requisito parcial para optar al grado de:

Doctor en Educación

## Dedicatorias

A Marcos Augusto y Yoxini (q.d.D.g)

Una víctima más de la violencia en las carreteras.

A mis sobrinos:

Orlando, Rafael

Luis Osvaldo, Zayhra y Luis Elías

A Elenita

Pequeña luchadora por la vida

A las niñas, niños y jóvenes

Víctimas y victimarios de la violencia escolar

## Agradecimientos

Al fiel compañero de mi vida y mi trabajo: Dios. No hay un minuto en toda la labor de esta investigación que Él no se sentara a mi lado, aportando a mi labor: sabiduría, apoyo y guía.

A mi madre, por todo el apoyo incondicional y el consejo oportuno.

A la Dra. Natalia Campos Saborío, directora y amiga, quien con su dirección, valentía y entrega por la vida, supo darme siempre un gran apoyo y ánimo para alcanzar esta meta.

Al Dr. Gilberto Alfaro Varela y al Dr. Daniel Flores Mora, por confiar en mí, por su guía y ayuda incondicionales en el proceso que implicó concluir esta investigación.

A Helvetia, mi compañera y amiga solidaria, por todo el apoyo incondicional que siempre me ha brindado en este, nuestro caminar personal y académico.

A Lenín y Adriana, asistentes responsables y laboriosos que hicieron posible la conformación de un eficiente equipo de observación de los recreos, en la escuela objeto de estudio.

A las y los niños, personal docente y administrativo de la escuela donde realicé mi investigación, quienes sin pensarlo dos veces, abrieron para mí las puertas de la escuela para que pudiese hacer realidad mi sueño.

Al las autoridades de la Universidad de Costa Rica, especialmente a las autoridades de la Sede de Occidente, quienes apoyaron mi deseo de superación académica.

A las amigas y los amigos que siempre estuvieron pendientes del camino que recorrí en estos cuatro años, tras la realización de un sueño personal y académico.

A todas y todos muchas gracias

## Tabla de contenidos

Tribunal Examinador .....	ii
Dedicatorias .....	iii
Agradecimientos .....	iv
Tabla de contenidos .....	v
TABLA DE CUADROS .....	xiii
 CAPÍTULO I	
 ENCONTRANDO RESPUESTAS A LA VIOLENCIA QUE SE SUSCITA EN LOS RECREOS ESCOLARES.....	
2	2
<i>1. El estado del arte</i> .....	2
1.1.1. Introducción .....	2
1.1.2. La violencia de la escuela y la violencia en la escuela .....	3
1.1.2.1. Violencia en la escuela.....	5
1.1.2.2. Violencia de la escuela.....	7
1.1.2.3. Conclusiones de las consultas bibliográficas internacionales y nacionales realizadas sobre la temática: La violencia de la escuela y la violencia en la escuela ...	10
1.1.3. La violencia manifiesta en los recreos escolares .....	12
1.1.3.1. Comportamientos violentos en los recreos escolares.....	12
1.1.3.2. Conclusiones de las consultas bibliográficas internacionales y nacionales realizadas sobre la temática “Comportamientos violentos en los recreos escolares” ...	19
1.1.4. Conclusiones del estado del arte.....	20
1.2. TRAS LA BÚSQUEDA DE RESPUESTAS.....	22
1.2.1. El problema y el propósito: Justificación .....	22

1.2.2. Planteamiento del problema.....	33
1.3. <i>Pregunta generadora</i> .....	35
1.3.1.Subpreguntas.....	35
1.3.2. Objetivo general .....	36
1.3.2.1. Objetivos específicos .....	36
1.4. <i>Posición paradigmática del investigador</i> .....	37
1.4.1. Supuestos ontológicos .....	38
1.4.2. Supuestos epistemológicos.....	38
1.4.3. Supuestos axiológicos.....	38
1.4.4. Supuestos heurísticos .....	39

## CAPÍTULO II

### EL CAMINO HACIA LA TEORÍA: ENTRE LA VIOLENCIA

EN LA ESCUELA Y LA VIOLENCIA DE LA ESCUELA.....	42
2. <i>Sociedad y escuela: ámbitos complejos para las relaciones sociales</i> .....	42
2.1. El ámbito social, económico, cultural y su relación con los comportamientos de violencia que se suscitan en el ámbito escolar .....	42
2.2. El ámbito escolar y su relación con las conductas de violencia de la escuela y en la escuela .....	51
2.3. Violencia, conflicto, acoso o intimidación (bullying), agresividad y maltrato: Aclarando conceptos.....	55
2.4. <i>Para comprender el proceso de la violencia</i> .....	62
2.4.1. <i>Enfoques y teorías sobre la violencia</i> .....	62
2.4.1.1. <i>Teorías instintivas y producto de la biología</i> .....	62

2.4.1.2. <i>Teorías del aprendizaje social</i> .....	64
2.4.2. <i>La violencia reactiva y la violencia instrumental</i> .....	68
2.4.3. La violencia abierta o manifiesta y la violencia estructural .....	69
2.4.4. La violencia vista desde diferentes dimensiones .....	70
2.4.4.1. Violencia económica .....	71
2.4.4.2. Violencia política .....	72
2.4.4.3. Violencia social .....	74
2.5. Violencia de la escuela o violencia en la escuela. A modo de introducción .....	78
2.5.1. Violencia escolar o de la escuela .....	79
2.5.1.1. ¿Qué causa la violencia de la escuela? .....	82
2.5.2. Violencia en la escuela .....	85
2.5.2.1. ¿Qué causa la violencia en la escuela? .....	87
2.5.2.2. Conociendo los factores que ocasionan la violencia en la escuela .....	87
2.5.2.2.1. Factores personales .....	87
2.5.2.2.2. <i>Factores familiares</i> .....	90
2.5.2.2.3. Factores escolares .....	91
2.5.2.2.4. Factores socioculturales y socioeconómicos .....	93
2.5.3. ¿Cuáles son los tipos y comportamientos de violencia que se suscitan en el contexto educativo? .....	96
2.5.3.1. Disrupción en las aulas .....	97
2.5.3.2. Indisciplina .....	98
2.5.3.3. Violencia física, verbal o psicológica .....	99
2.5.3.4. La intimidación .....	103
2.5.3.5. Violencia sexual .....	104

2.5.3.6. Violencia contra la escuela .....	105
2.5.3.7. Violencia estudiantil interinstitucional .....	105
2.6. Juegos e interacciones sociales en los recreos y su relación con los comportamientos violentos.....	106
2.6.1. El patio escolar: escenario del recreo.....	106
2.6.2. En el recreo.....	108
2.7. El niño y la niña preadolescentes comparten el recreo.....	111
2.7.1. Desarrollo psicosocial del niño y la niña preadolescente .....	114
2.7.2. Los preadolescentes se relacionan con sus iguales .....	128
2.7.2.1. Dificultades que enfrentan las y los preadolescentes en la integración social.....	132
2.7.2.2. El preadolescente juega e interactúa socialmente en los recreos con sus pares.....	135
2.8. La escuela ante el reto de la prevención y búsqueda de la convivencia escolar .....	137
2.8.1. La escuela ante la violencia escolar .....	140
2.8.2. El docente ante la violencia escolar .....	143
2.8.3. El docente y la función de la supervisión, en pro de la prevención y la convivencia escolar.....	147
2.8.4. El espacio del recreo: ¿Se supervisa? .....	150
 CAPÍTULO III	
UNA RUTA DE APROXIMACIÓN METODOLÓGICA	
AL PROCESO DE INVESTIGACIÓN .....	157



3.1. <i>El estudio</i> .....	157
3.2. <i>El contexto</i> .....	160
3.2.1. <i>Contexto comunal</i> .....	161
3.2.2. <i>El contexto institucional</i> .....	164
3.3. <i>Sujetos y fuentes de información</i> .....	168
3.4. <i>El ingreso a la escuela.</i> .....	175
3.5. <i>Técnicas e instrumentos para la recolección de los datos</i> .....	177
3.5.1. <i>Observación participante</i> .....	177
3.5.2. <i>Entrevista en profundidad</i> .....	179
3.5.3. <i>Grupos focales</i> .....	181
3.5.4. <i>Técnicas de documentación</i> .....	183
3.6. <i>Análisis de los datos</i> .....	184
3.6.1. <i>Etapas del análisis de los datos</i> .....	184
3.7. <i>Categorías de análisis</i> .....	195
4. <i>Interpretación de los datos</i> .....	199
5. <i>Validación de los datos</i> .....	199
6. <i>Construcción del texto</i> .....	200
7. <i>Obtención de resultados y conclusiones</i> .....	200
 Capítulo IV	
Explorando el recreo escolar .....	202
4.1. <i>Juegos que realizan las y los estudiantes en los recreos</i> .....	204
4.1.1. <i>Función del recreo escolar</i> .....	205
4.1.2. <i>Juegos que se desarrollan en el recreo</i> .....	209

<i>4.2. Interacciones sociales entre las y los estudiantes en los recreos</i> .....	214
<i>4.2.1. Compañeros y compañeras con quienes comparten el recreo</i> .....	215
<i>4.2.2. Compañeros y compañeras con los cuales no les gusta compartir el recreo</i> .....	221
<i>4.3. Comportamientos violentos que se propician en los juegos y en las interacciones sociales de las y los estudiantes en los recreos</i> .....	235
<i>4.3.1. Tipos de comportamientos violentos que se desarrollan entre compañeros y compañeras durante los recreos</i> .....	236
<i>4.3.1.1. Violencia física durante los recreos</i> .....	237
<i>4.3.1.2 Violencia verbal en el desarrollo de los recreos</i> .....	254
<i>4.3.1.3 Violencia psicológica en los recreos</i> .....	258
<i>4.3.1.4 Comportamientos generados a partir de la violencia verbal y psicológica: amenazas, intimidación, rechazo, exclusión entre compañeros y compañeras durante los recreos</i> .....	261
<i>4.3.1.4.1 Rechazo entre estudiantes</i> .....	263
<i>4.3.1.4.2. Exclusión entre estudiantes</i> .....	266
<i>4.3.1.4.3. Amenazas entre estudiantes</i> .....	269
<i>4.3.1.4.4. Intimidación entre estudiantes</i> .....	272
<i>4.3.1.5. Maltrato sexual durante los recreos</i> .....	276
<i>4.3.1.6. Tras la búsqueda de más respuestas</i> .....	286
<i>4.3.1.7. Actos de vandalismo hacia el edificio o recursos de la escuela</i> .....	306
<i>4.4. Espacios físicos y de tiempo de la escuela, organizados por la administración de la institución educativa para el recreo</i> .....	313
<i>4.4.1. Tiempo asignado</i> .....	313
<i>4.4.2. Espacios físicos</i> .....	319

<i>4.5. Sitios preferidos por las y los estudiantes para compartir el recreo .....</i>	<i>333</i>
<i>4.6. Escenarios de la escuela en estudio que por su ubicación y sus limitaciones espaciales, propician la violencia entre las y los estudiantes .....</i>	<i>338</i>
<i>4.7. Rol del personal docente y administrativo durante el desarrollo de los recreos, en la escuela en estudio .....</i>	<i>353</i>
<i>4.7.1. Presencia del personal docente en los recreos .....</i>	<i>362</i>
<i>4.7.2. Tipo de organización empleada por la escuela para la supervisión del recreo ..</i>	<i>364</i>
<i>4.7.3. Acciones que llevan a cabo el personal docente y administrativo cuando se suscitan comportamientos violentos en los recreos.....</i>	<i>374</i>
<i>4.7.4. Existencia de procesos de prevención de los comportamientos violentos entre las y los estudiantes durante el recreo escolar.....</i>	<i>387</i>

## CAPÍTULO V

<i>Interpretando lo que sucede en los recreos escolares, que comparten las y los estudiantes de VI año de una escuela de la Dirección Regional de Educación Occidente.....</i>	<i>396</i>
<i>5.1. Juegos e interacciones sociales en las que participan las y los estudiantes de VI año, durante los recreos de una escuela de la Dirección Regional de Educación Occidente, y su relación con el desarrollo de comportamientos violentos.</i>	<i>397</i>
<i>5.2. Escenarios asignados por la escuela en estudio para el desarrollo de los recreos, donde se producen comportamientos violentos entre las y los estudiantes ...</i>	<i>412</i>
<i>5.3. Rol que desempeña el personal docente y administrativo durante el desarrollo de los recreos, en una escuela de la Dirección Regional de Educación Occidente .....</i>	<i>418</i>

## CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES .....	425
6.1. En relación con la naturaleza de la investigación .....	425
6. 2. De la investigación .....	426
6.2. Recomendaciones .....	435
6.2.1. A las autoridades del Ministerio de Educación Pública.....	435
6.2.2. Al personal docente.....	436
6.2.3. A la directora de la escuela .....	437
6.2.4. A las universidades formadoras de docentes .....	438
6.2.5. A los medios de comunicación masiva .....	438

## CAPÍTULO VII

REFERENCIAS .....	440
ANEXOS.....	466

## TABLA DE CUADROS

Cuadro No. 1	
Principales actos de violencia escolar, suscitados en diferentes países. Período de 1997 al 2009. ....	25
 Cuadro No. 2	
Número de estudiantes de la escuela en estudio según nivel y género .....	165
 Cuadro No. 3	
Características personales y académicas de los estudiantes de VI año de la escuela en estudio .....	169
 Cuadro No. 4	
Ocupaciones de los padres y madres de familia de las y los estudiantes de VI año de la Escuela en estudio .....	172
 Cuadro No. 5	
Características personales y profesionales de los sujetos del estudio .....	174
 Cuadro No. 6	
Ejemplo de matriz de la triangulación categoría No. 3 y sus subcategorías .....	189
 Cuadro No. 7	
Ejemplo de matriz análisis del dato .....	194

## TABLA DE FIGURAS

Ilustración No. 1: Ejemplo de la utilización de la guía de observación. ....	186
Ilustración No. 2: Ejemplo del empleo de la identificación de las categorías por color.....	187
Figura No. 1	
Resultados del sociograma aplicado a las y los estudiantes grupo VI año en estudio, acerca de la respuesta negativa para compartir el recreo con algunos compañeros y compañeras.....	224
Figura No. 2	
Resultados del sociograma aplicado a las y los estudiantes del grupo VI año en estudio, acerca de la persona que agrede de forma física, verbal o psicológica a otros estudiantes durante el recreo.....	232
Ilustración No. 3: Ilustración del juego “el molote” . ....	238
<i>Ilustración No. 4. Ilustración del juego “ los caballitos” . ....</i>	<i>239</i>
Ilustración No. 5. Ilustración del empleo de zancadillas durante el recreo. ....	240

Ilustración No. 6. Ilustración del empleo de violencia física contra una niña.....	241
<i>Ilustración No. 7. Ilustración ejemplo de cómo un varón agrede a una niña .....</i>	<i>242</i>
<i>Ilustración No. 8. Ilustración del juego “policías y ladrones” .....</i>	<i>243</i>
<i>Ilustración No. 9. Ilustración de la violencia verbal entre estudiantes .....</i>	<i>256</i>
<i>Ilustración No. 10. Ilustración de la exclusión entre estudiantes.....</i>	<i>262</i>
Ilustración No. 11: Ilustración del maltrato sexual en el “túnel del amor” .....	279
Ilustración No. 12: Ilustración del maltrato sexual entre varones.....	281
Ilustración No. 13: Ejemplo de la ficha de estudio de caso, empleada con estudiante.....	283
Ilustración No.14: Ilustración de grafitis elaborados por las estudiantes en las paredes de los baños de las mujeres, escuela en estudio. ....	307
Ilustración No.15: Ilustración de grafitis elaborados por las estudiantes en las paredes de los baños de las mujeres, escuela en estudio. ....	308

Ilustración No. 16: Mapeo de la distribución de la infraestructura de la escuela  
objeto de estudio.....321

Ilustración No. 17: Ilustración de la interacción social de las y los chicos  
populares con otros compañeros .....400



**LISTA DE ANEXOS**

## Anexo No. 1

Carta solicitud de permiso a la directora de la escuela en estudio.....461

## Anexo No. 2

Fórmula de consentimiento para padres y madres de familia.....464

## Anexo No. 3

Carta padres y madres de familia solicitando el permiso para que sus  
hijas e hijos participaran del proceso de investigación.....468

## Anexo No. 4

Carta a las y los estudiantes informando acerca del proyecto y  
solicitando su anuencia a participar del mismo.....470

## Anexo No. 5

Guía de observación de los recreos.....472

## Anexo No. 6

Guía de entrevista personal docente de la escuela objeto de estudio.....473

## Anexo No. 7

Guía entrevista directora de la escuela objeto de estudio.....477

Anexo No. 8

Guía entrevista conserjes que laboran en la escuela en estudio.....482

Anexo No. 9

Guía de entrevista asesor supervisor.....486

Anexo No. 10

Guía de preguntas para el grupo focal con estudiantes.....490

Anexo No. 11

Sociograma empleado a las y los estudiantes sujetos del estudio.....494

Anexo No. 12

Ficha de trabajo empleada con las y los estudiantes sujetos del estudio.....497

## RESUMEN

Esta investigación tiene como propósito comprender cómo los juegos y la interacción social, de las y los estudiantes de VI año, durante los recreos de una escuela de la Dirección Regional de Educación Occidente, se relaciona con los comportamientos violentos en esa institución educativa. Para su logro se empleó la investigación cualitativa, la cual permitió adentrarse en el desarrollo del recreo escolar: los juegos y las interacciones sociales de las y los niños, para tratar de indagar si estas actividades suscitan comportamientos violentos de índole: física, psicológica, verbal y de maltrato sexual.

Para alcanzar los objetivos propuestos en la investigación, se emplearon varias técnicas de recolección de datos: observaciones, entrevistas a profundidad, grupos focales, sociograma y la ficha con un estudio de caso. Esto con la intención de obtener diversas opiniones y sentimientos de los diferentes sujetos del estudio.

Las categorías que se definieron según los objetivos del estudio, y que se concretaron conforme se fue avanzando en el proceso de investigación, son las siguientes:

- \* Juegos que realizan las y los estudiantes en los recreos.
- \* Interacciones sociales entre las y los estudiantes en los recreos.
- \* Comportamientos violentos que se propician en los juegos y en las interacciones sociales de las y los estudiantes en los recreos.

\* Escenarios de la escuela en estudio, que propician la violencia entre las y los estudiantes.

\* Rol del personal docente y administrativo durante el desarrollo de los recreos en la escuela en estudio.

Las conclusiones del estudio se refieren a:

-Respecto a los juegos que desarrollan durante el recreo escolar las y los estudiantes sujetos del estudio, se logró identificar que sí existen juegos que propician comportamientos violentos entre estudiantes.

-Existen estudiantes que ejercen cierto liderazgo. Este aspecto es aprovechado para marcar la pauta y, con ello, controlar y manipular a ciertos compañeros y compañeras, quienes por su indefensión, no los pueden enfrentar. Esto provoca comportamientos violentos de índole físico, de rechazo y exclusión, así como de maltrato sexual.

-Los espacios organizados por la escuela para el desarrollo de los recreos, resultan ser muy limitados en cuanto a extensión se refiere. Tal hecho podría generar algunos de los comportamientos violentos entre estudiantes, que se suscitan frecuentemente en los recreos.

-Los juegos y las interacciones personales entre estudiantes, en los recreos, permiten el desarrollo de comportamientos violentos de tipo físico (golpes, zancadillas, empujones), verbal (uso vocabulario soez, apodos, insultos), maltrato sexual (tocamientos, acoso), rechazo, intimidación y exclusión.

-La escuela tiene organizado el proceso de supervisión del recreo por parte de las y los docentes. Sin embargo, en su mayoría, estos no asumen a cabalidad tal función. Existe

un conflicto entre la dirección y el personal docente respecto a la supervisión del recreo; pues las y los docentes consideran que no les corresponde supervisar el recreo, pero lo hacen porque se les exige realizarlo.

-Existe una marcada tendencia a emplear modelos punitivos y relacionales para la resolución de los conflictos durante los recreos, aunque el personal docente considera que este modelo no es funcional para evitar la violencia. La escuela no posee un plan de prevención de la violencia, el cual procure la convivencia pacífica.

## SUMMARY

The purpose of this investigation is to understand how games and social interaction between sixth grade students during their academic breaks within a school in the Dirección Regional Educativa de Occidente are related with the violent behaviors in the target institution. To complete the purpose of this research, a qualitative investigation process was applied in which data was collected based upon student's social interaction and games as a means to confirm whether students exhibited violent behaviors: physical, verbal, sociological, and sexual harassment.

To fulfill the objectives proposed within this investigation, various techniques were applied to collect the required data: observations, interviews, target groups, socialgram, and the students' academic files. These elements were used in order to obtain diverse opinions and perceptions from the different target subjects being studied.

The defined categories stemming from the objectives of this research are the following:

- \*Games and/ or activities observed during the academic breaks
- \*Social interactions between students during the academic breaks
- \*Violent behaviors that stem from participating in the games and/or activities or social interactions among students during their breaks.
- \*School settings that promotes violence between students.
- \*Role of teachers and administrators in the target institution during the student's recess

Conclusions:

- Games/Activities were identified in which violent behavior was noted between students.

As such, pupils should be guided in understanding to respect one another during their break time activities.

- Certain pupils were identified as leaders that set a target group's rules in order to control and manipulate others who are defenseless and unable to confront them. This situation sets the stage for physical violent behavior with rejection and exclusion as well as sexual harassment.

- School areas for recess were also noted as being inadequate for the number of students within the targeted institution which also generated violent behavior amongst several pupils within the student body.

- Games and personal interaction among students during their break time lead to physical violent behavior (i.e. hitting, tripping and pushing), verbal (i.e. swearing, nicknames and insults), sexual harassment (i.e. molestation and harassment) as well as rejection, intimidation and exclusion.

- The target school has organized supervision by the teachers during each recess but most do not fully assume this function. There is a dispute between the management and staff regarding the supervision of break time as teachers feel that they should not be made responsible for monitoring the playground, but they do so because they are required to complete this obligation.

- There is a marked tendency to use punitive and relational models for the resolution of conflicts during recess, but the staff believes that these models are not functioning well enough to prevent certain situations. The school does not have a violence prevention plan which resolves peacefully any tumult observed during students' academic break.

**CAPÍTULO I**  
**ENCONTRANDO RESPUESTAS A**  
**LA VIOLENCIA QUE SE SUSCITA EN**  
**LOS RECREOS ESCOLARES**



## **CAPÍTULO I**

### **ENCONTRANDO RESPUESTAS A LA VIOLENCIA QUE SE SUSCITA EN LOS RECREOS ESCOLARES**

El primer capítulo está organizado en cinco apartados, a saber: el estado del arte, el planteamiento del problema y los subproblemas, la justificación del estudio, los objetivos y la posición paradigmática de la investigadora.

#### **1. El estado del arte**

##### **1.1.1. Introducción**

Con el objetivo de ofrecer un panorama general de la investigación “Juegos e interacción social en los recreos y su relación con los comportamientos violentos: el caso de las y los estudiantes de estudiantes de VI año de una escuela de la Dirección Regional de Educación Occidente”, se llevó a cabo una revisión minuciosa de la información hallada como parte de la búsqueda bibliográfica. Esta correspondió a libros, artículos de revistas e investigaciones de las colecciones bibliográficas de las bibliotecas y centros de documentación de las universidades estatales, así como de la revisión de revistas electrónicas indexadas.

Respecto al tema de la violencia en las escuelas, se encontró variedad de libros, artículos de revistas científicas e investigaciones, que aluden a la situación de América Latina. También, se hallaron trabajos referidos a países como España y Estados Unidos, entre otros.

En cuanto a la temática específica de la violencia en los recreos escolares, la información encontrada es mucho menor. Sin embargo, se presentan algunos estudios realizados, tanto a nivel nacional como internacional.

De acuerdo con la información obtenida, se estructuró el estado del arte a partir de dos criterios. El primero fue la violencia de la escuela y la violencia en la escuela; el segundo criterio correspondió a la violencia manifiesta en los recreos.

Como parte de la organización del estado del arte, se consideró oportuno partir de la temática general de la violencia “de la” y “en la” escuela. Esto para luego presentar los resultados de la búsqueda de información a nivel nacional e internacional, sobre la violencia que se manifiesta en los recreos escolares.

### **1.1.2. La violencia de la escuela y la violencia en la escuela**

La revisión bibliográfica realizada en libros, artículos e investigaciones, resultó abundante. Existe gran cantidad de información que permite al lector tener un panorama general sobre la problemática de la violencia que se presenta en los centros escolares.

Por otra parte, la exploración bibliográfica permitió visualizar el manejo que la sociedad y específicamente, los medios de comunicación masiva, hacen del problema de la violencia en las escuelas. También, se lograron reconocer los factores que impulsan la violencia en los centros educativos, así como las diferentes manifestaciones de violencia que se presentan en el interior de las escuelas.

Las fuentes bibliográficas consultadas permitieron establecer que, los estudios realizados sobre el tema de investigación, son analizados desde dos perspectivas:

a) Violencia en la escuela

b) Violencia de la escuela

En estudios realizados sobre la violencia que afecta a las instituciones educativas, autores como Abad (2002), Abramovay (2005), Torres (2005), Brawer (2006), Osorio (2006) y Carrión (2007) y coinciden en que este fenómeno debe ser abordado desde dos posiciones, la violencia en la escuela y la violencia de la escuela. Al respecto, Abad (2002) hace un análisis crítico de la violencia en el ámbito escolar, a partir de dos visiones: la escuela como reflejo o receptora de la conflictiva social externa, que irrumpe a lo interno de ésta, y la escuela como ente que origina, propicia y tolera la violencia.

Torres (2005) presenta un artículo que reflexiona sobre la gran capacidad que tiene la violencia para multiplicarse y expandir sus dinámicas y consecuencias. La autora propone los factores que producen la violencia y que reafirman su origen pluricausal.

Brawer (2006), por su parte hace referencia al impacto que ha sufrido la opinión pública con el aumento de la violencia en los centros educativos. Enfatiza la necesidad de establecer la diferencia entre violencia escolar y violencia en la escuela. La autora también señala la problemática que se ha generado, a partir de la década de los noventa, con la implementación del modelo económico impuesto a la sociedad. A partir de esta situación, Brawer aduce que se ha generado un incremento de la violencia estructural, la cual también se manifiesta en la escuela.

Por otra parte, Osorio (2006) presenta una obra con un profundo mensaje crítico sobre las nociones “violencia escolar” y “violencia en las escuelas”. Para el autor, la noción de violencia escolar es una construcción social, creada a partir de la realidad

cotidiana. Redefine la noción de violencia escolar como violencia social, que irrumpe en las escuelas.

Finalmente, para Carrión (2007), la violencia se debe analizar desde dos posiciones: violencia de la escuela y violencia en la escuela. Realiza una argumentación que explica cómo se observan estos tipos de violencia, en el interior de los centros educativos. Carrión considera fundamental entender ambas visiones, para poder diseñar políticas que permitan contrarrestar las relaciones, motivaciones y lógicas particulares, sobre las cuales se configuran y expresa la violencia escolar.

#### **1.1.2.1. Violencia en la escuela**

Autores como Ortega (2004), Martínez-Otero (2005), Torrego (2006) y Sánchez (2006), señalan que, el fenómeno de la violencia presente en las instituciones educativas como producto de factores externos a esta, presenta algunas manifestaciones. Algunas de las que citan, se encuentran la disrupción en las aulas, indisciplina, violencia física, verbal o psicológica (maltrato escolar), intimidación, violencia sexual, violencia contra la escuela y violencia estudiantil interinstitucional.

Sobre este tema, se encontró una variedad de bibliografía, que permitió ahondar en información específica, relacionada con estas manifestaciones de violencia en las escuelas, cuyo origen está ligado con factores sociales como la comunidad y la familia, entre otros.

En este sentido la investigación realizada por Aznar, Cáceres e Hinojo (2007), en escuelas primarias de España, específicamente en Córdoba y Granada, presenta una visión general sobre conflictividad y violencia escolar. Este estudio destaca las

manifestaciones de violencia que se producen entre estudiantes y los momentos cuando se presentan las situaciones de conflictividad.

Por su parte, Dos Reis, (2003) presenta un estudio realizado a partir de los trabajos periodísticos en un diario de Brasil. Desde este punto de vista, Dos Reis busca los nexos existentes entre las políticas de la educación pública y las posiciones del periódico ante la violencia. El documento destaca, desde la perspectiva crítica, la problemática de la violencia en las escuelas brasileñas, así como la situación del entorno social, económico y político donde se ubican las escuelas.

Abramovay (2005), por otra parte, menciona cómo en las últimas décadas niños y jóvenes de América Latina están expuestos a la violencia, ya sea como víctimas o como agentes de esta. Además, señala que la violencia afecta el ambiente escolar, lo cual perjudica la calidad del proceso educativo.

En su trabajo, Vinyamata (2003) expone la importancia de los conflictos en la vida de las personas y de las sociedades; así como la necesidad de comprender el conflicto y saber actuar educativamente. La obra propone las causas y los efectos de los conflictos, orígenes y tipos de conflictos, así como la necesidad de impulsar una educación para la convivencia y la democracia. Por último, presenta información referente a cómo resolver los conflictos para transformar la escuela y cómo educar para la gestión alternativa de conflictos.

Dallera (2006) expone en su libro que, una de las causas de la alteración en los procesos de socialización de niños y jóvenes en la familia y, posteriormente, en la institución educativa, es la desaparición progresiva de los límites. Para este autor, los límites establecen demarcaciones necesarias para la orientación cultural, la inserción

social y la integración a la vida adulta. En su obra, Dallera reflexiona acerca de la necesidad de reconstruir y valorizar las instituciones sociales, para producir criterios de normalidad social y cultural, a través de procesos de socialización.

### **1.1.2.2. Violencia de la escuela**

Al revisar la segunda perspectiva sobre las manifestaciones de violencia, se encontró que la institución educativa es una de las instituciones sociales que genera violencia escolar. Esto se debe a que, en su interior, varios factores podrían hacer posible el incremento de manifestaciones de violencia.

Al respecto, De Felippis (2004), Martínez-Otero (2005), Ortega (2006) y Torrego (2006), entre otros, señalan, como factores de riesgo, los roles de docentes y estudiantes basados en el poder de dominio y control de una instancia superior sobre otra. Este factor crea problemas de comunicación y de relaciones interpersonales, así como, posibles abusos. Un sistema educativo refuerza los logros académicos y no toma en cuenta las individualidades de la comunidad estudiantil, provoca fracaso escolar y, por ende deserción del sistema educativo. Las dimensiones de la escuela y la cantidad de estudiantes impiden una atención individualizada de las necesidades, tanto cognitivas como afectivas. Las pugnas de poder entre docentes, administrativos, estudiantes y padres de familia, podrían crear un clima violento. El exceso de trabajo, que se asigna a las y los docentes, resulta un generador de cansancio e incapacidad para hacer frente a un exceso de demandas y necesidades. Todas estas situaciones podrían generar comportamientos violentos.

Autores como Vinyamata (2003), Díaz-Aguado (2004), Cabrera (2005), Dallera (2006) y Carrión (2007), indican la existencia de manifestaciones de violencia, que

surgen en el interior de la escuela como producto de la violencia estructural. En este sentido Carrión (2007, p. 1), manifiesta que:

La violencia de la escuela hace referencia a los sistemas pedagógicos tendientes a la disciplina y al adoctrinamiento que impone la institucionalidad a través de los llamados procesos civilizatorios (“la letra con sangre entra”); por ello, se podría afirmar que se trata de una violencia estructural que es consustancial al sistema educacional.

Por otra parte, Cabrera (2005) intenta provocar la reflexión del lector sobre el fenómeno de la violencia en la escuela, analizando el lenguaje discursivo entre el profesor y el alumno. La autora señala que, la violencia empieza a ser visible para nuestros ojos, pero, también se está tornando audible para nuestros oídos. A partir de este enunciado, reflexiona en torno a la huella que dejamos en el otro, con las acciones y las verbalizaciones que se dirigen a las y los estudiantes en el centro escolar.

Investigaciones realizadas en nuestro país, como las de Arias, Feoli y Fernández (2002), Cascante (2002) y Campos (2004) exponen la relación entre la violencia escolar que se genera en las instituciones educativas y los factores relacionados con la implementación y los seguimientos de las normas disciplina, el tipo de enfoque curricular implementado en los salones de clase, las actitudes de las y los docentes ante lo que se denominó el “círculo represivo del aula” (Cascante, 2002) el manejo de la disciplina, por último, la incapacidad para realizar un adecuado manejo de los límites en los salones de clase, por parte de las y los docentes.

Arias, Feoli y Fernández (2001) analizaron, en dos instituciones educativas, las interacciones de violencia física o emocional, en la relación de socialización docente

alumno, que se producen dentro del aula y del ámbito escolar. Desde esta perspectiva, las investigadoras identificaron actitudes consideradas violentas, tanto físicas como psicológicas, en este tipo de relaciones. Al respecto, las investigadoras hallaron en una de las escuelas objeto de estudio, por ejemplo la ausencia de una práctica dirigida hacia la pedagogía diferencial por lo que las docentes no consideraban las diferencias individuales de las y los estudiantes, no se advierte la flexibilidad en el trato hacia los niños sino que el desarrollo de la lección se orienta hacia el cumplimiento de la programación, empleo de inadecuados patrones de comunicación caracterizados por actitudes tanto verbales como gestuales de índole agresivas, distanciamiento afectivo con las y los estudiantes, comportamientos que conllevan mensajes que demuestran falta de empatía, entre otras actitudes.

En el caso específico de la investigación realizada por Mason y Vargas (2002), se analiza la relación entre la violencia escolar y la ausencia cotidiana de una práctica de valores de solidaridad y tolerancia. En este estudio, los investigadores hallaron que, las y los docentes promueven en los salones de clase estrategias que no contribuyen a la vivencia activa de valores y, por ende existe un alto nivel de violencia. Los investigadores encontraron que los docentes son tolerantes con sus estudiantes y que promueven aspectos como: flexibilidad en sus actuaciones con los niños, pasar por alto bromas, chistes de los niños, perdonar fácilmente actuaciones incómodas de los estudiantes, entre otras acciones.

Cascante (2002), aborda la temática de la violencia escolar a partir de la interrogante ¿cuáles son las manifestaciones de violencia que se generan en un aula de sexto grado de escuela primaria, en una zona urbana de San José, y su vinculación



con el enfoque curricular que manejan los dos maestros a cargo de ese grupo? Como parte de las conclusiones establecidas por la investigadora, se indica que el currículum técnico desarrollado en las instituciones educativas hace posible el incremento de manifestaciones de violencia en los salones de clase en estudio. Las manifestaciones de violencia docente se evidenciaron a partir de la discriminación en el aula, así como presencia de marginación, juego violento entre las y los estudiantes y discriminación entre los estudiantes.

Por otra parte, Campos (2004) presenta una investigación de tipo cualitativa, la cual determinó cómo el manejo del enfoque curricular empleado por la y el docente de Español y Matemática con las y los estudiantes de décimo año de un colegio, incidieron en las manifestaciones de violencia que se generaron en el aula, específicamente, las relacionadas con género.

#### **1.1.2.3. Conclusiones de las consultas bibliográficas internacionales y nacionales realizadas sobre la temática: La violencia de la escuela y la violencia en la escuela**

- A partir de la revisión bibliográfica realizada, se pudo constatar que el tema la violencia de la escuela y en la escuela, ha generado variedad de trabajos: libros, artículos de revistas científicas e investigaciones. Los estudios encontrados se enmarcan en la perspectiva multidisciplinaria, donde participan sociólogos, pedagogos, psicólogos, trabajadores sociales, médicos, entre otros. Todos ellos han proporcionado aportes para esta problemática, que se manifiesta en las instituciones educativas.

- Las investigaciones realizadas por los especialistas corresponden, mayoritariamente, a países como: España, Argentina, Brasil, México, Estados Unidos y Costa Rica. Encontrándose un predominio de estudios realizados en España y Argentina.
- Como se puede deducir, los estudios que se presentan analizan la violencia desde las perspectivas de la violencia de la escuela y la violencia en la escuela. Sin embargo, existe una tendencia a emplear en mayor medida, la visión de violencia en la escuela. Asimismo, existen otras tendencias como la norteamericana, la cual le da primacía al “bullying” o intimidación en grupos de estudiantes.
- Las fuentes consultadas, tanto a nivel nacional como internacional, permiten conocer la problemática de la violencia en las escuelas. A partir de esto, el análisis bibliográfico, constató que la violencia está vigente en los centros educativos, e identificó las manifestaciones de esta, que se suscitan más en la escuela. Asimismo, las fuentes reconocen diferentes visiones sobre el origen de la violencia en los centros educativos. Todos estos hallazgos han permitido ampliar el conocimiento del tema en estudio, así como abren la posibilidad de análisis de la información hallada y reconocen las nuevas perspectivas y tendencias con que se aborda la violencia en las escuelas.
- A nivel nacional, el abordaje de la temática sobre la violencia en las escuelas, ha sido relativamente escasa. En la revisión bibliográfica realizada en las bibliotecas y centros de documentación de las universidades estatales, se halló que, del 2001 al 2009, se realizaron diez investigaciones. En estas se identifica que tanto los factores externos como los internos a las instituciones educativas, fomentan los comportamientos violentos en las escuelas.

El segundo criterio de organización empleado en el estado del arte, es aquel que se relaciona con la temática de la presente investigación.

### **1.1.3. La violencia manifiesta en los recreos escolares**

El patio escolar, o patio de recreo, es aquel contexto espacio- temporal asignado por la institución escolar, con el objetivo de que las y los estudiantes puedan compartir actividades lúdicas y recreativas, durante un período denominado recreo. Para el desarrollo del recreo, la institución escolar asume una serie de restricciones y acuerdos, emitidos por la dirección de la escuela y los docentes, para condicionar la forma cómo se utilizará el patio escolar, durante el lapso del recreo. Estas restricciones procuran, en primera instancia, proveer un alto grado de seguridad física a las y los estudiantes, así como, regular la convivencia entre niños y niñas.

A partir de lo anterior, se presenta en el siguiente apartado información obtenida sobre el tema de la violencia en los recreos escolares. Se hace referencia a investigaciones realizadas, tanto a nivel nacional como internacional, producto de una búsqueda exhaustiva.

#### **1.1.3.1. Comportamientos violentos en los recreos escolares**

En la revisión bibliográfica realizada hasta el momento, se localizaron dos investigaciones cuyas temáticas versan sobre las manifestaciones de violencia, que ocurren durante el desarrollo de los recreos escolares en Costa Rica, así como dos investigaciones realizadas en México. A continuación, se presenta un resumen que reúne los datos más importantes de cada uno de estos estudios.

En el año 2003, Muñoz realizó una investigación denominada “El recreo escolar en el sexto grado ¿juego o violencia? Este estudio corresponde con una investigación cualitativa, de corte metodológico etnográfico. Se llevó a cabo en la Escuela Tailandia de Mazatlán, en México. La interrogante que propuso la investigadora fue ¿cómo se lleva a cabo el recreo y si existe violencia en este?

Las conclusiones del estudio de Muñoz, son las siguientes:

- Un 47, 5 por ciento de los estudiantes consideran que algunas veces el recreo en su escuela es violento.
- Un 68, 9 por ciento muestra interés por reunirse y formar grupos para realizar actividades a la hora del recreo.
- El 49, 5 por ciento considera que algunas veces los compañeros disfrutan de juegos rudos o violentos.
- El 60 por ciento de los estudiantes aduce que, algunas veces molesta a otros o pelea con ellos.
- un 43, 6 por ciento señala que, algunas veces, tiene miedo de los agresores.
- El 50 por ciento de los estudiantes, consideran que algunas veces sus compañeros se burlan o son molestados por ellos.
- El 42,7 por ciento señalan que, algunas veces les pegan o son lastimados en el recreo.
- Un 37, 8 por ciento enuncian que, en ocasiones, en los recreos son insultados o se burlan de ellos.
- El 27 por ciento indican que sus compañeros les quitan sus cosas por la fuerza.

En el año 2005 Reyes llevó a cabo una investigación de tipo cualitativa, en Chihuahua, México. El estudio se denominó “La agresividad y violencia en los juegos de los niños durante el recreo escolar” y tenía como finalidad, analizar las causas que pueden motivar una conducta violenta y agresiva en los juegos durante el recreo escolar, en dos escuelas en Villa Juárez denominadas Francisco Villa y Emiliano Zapata.

Este estudio tenía como objetivos: investigar y analizar las interacciones que se producen entre los alumnos durante el recreo escolar, aproximarse a través de los datos obtenidos al tipo de relaciones que se establecen entre los niños mediante el juego, identificar los posibles problemas que se generan entre los alumnos en el recreo escolar, focalizar los problemas para su atención desde la perspectiva de los directivos y maestros y aportar sugerencias que contribuyan a erradicar los problemas durante el recreo escolar.

Las conclusiones a las que llegó la investigadora, son las siguientes:

- Maestros y alumnos esperan el recreo ansiosamente, los estudiantes corren por todos los espacios de la escuela, algunos niños molestan a las niñas, los alumnos mayores de cuarto, quinto y sexto grado se agreden, insultan y golpean de manera alarmante.
- En ambas escuelas prevalecen problemas de conducta agresiva de manera particular en algunos alumnos que cursan el cuarto, quinto y sexto grado.
- Los juegos que comparten están basados en la agresión física y verbal, resultando en ocasiones hasta peligrosos, puesto que frecuentemente esta situación ha provocado que los niños resulten seriamente lastimados.

- La violencia y agresividad que se reflejan en los juegos realizados en las escuelas del estudio, son del conocimiento de los directores y profesores. Estos atribuyen los comportamientos de agresividad en los juegos de los alumnos a factores externos al contexto escolar y algunos aceptan parte de responsabilidad en ello.
- La vigilancia de los maestros durante el recreo es casi nula, la dirección de las escuelas han asignado áreas a los docentes para que vigilen los juegos y la disciplina de los niños, pero estas indicaciones no se cumplen.
- El problema de la agresividad en los juegos de los niños durante el recreo escolar en las escuelas ha sido una realidad ignorada, aún sabiendo que está presente, poco se ha hecho para prevenirla o erradicarla.

En el año 2007, se presentó una investigación de Coto, Jiménez, Martínez, Pizarro y Viales, para optar por el grado de Licenciatura en Pedagogía con énfasis en I y II Ciclos de la Universidad Nacional, Sede Regional Chorotega. El estudio se denominó “Conductas que afectan la calidad de los recreos de los niños y niñas de las Escuelas Alba Ocampo Alvarado, Centro Educativo CENIT y Unidocente Las Delicias, circuitos 02 y 04 de la Dirección Regional de Liberia Guanacaste. El objetivo de este trabajo consistió en analizar las conductas que afectan la calidad de los recreos de los niños y las niñas de II Ciclo, en las escuelas elegidas para posteriormente, elaborar una propuesta de posibles soluciones, la cual ofreciera mecanismos de socialización, que mitigaran las conductas agresivas de los niños en los recreos.

Las investigadoras identificaron los siguientes aspectos:

- Los estudiantes consideran que las y los docentes no asumen su trabajo de vigilar los recreos; por el contrario dedican ese tiempo a otro tipo de labores y no se percatan de las situaciones problemáticas entre los discentes, las cuales provocan agresiones verbales y físicas.
- Las normas y el control de límites es de vital importancia. Sin embargo, los niños de esas escuelas no tienen claro cuáles son las reglas o normas establecidas por la escuela.
- En los recreos se suscitan incidentes, producto de los juegos violentos que practican los varones.
- Los programas de televisión transmiten a los niños y las niñas conductas hostiles, las cuales se evidencian en los juegos agresivos y peligrosos que se presentan durante los recreos.

En el año 2008, Moreno, E. presentó una investigación aplicada, para optar por el título de Máster en Planificación Curricular de la Universidad de Costa Rica. Este estudio tiene como título: "Comportamiento agresivo en los recreos escolares: una propuesta de juegos alternativos para propiciar la socialización". Este tenía como objetivos: caracterizar los comportamientos calificados como agresivos que presentan durante los recreos, los niños y las niñas de educación general básica de la institución donde se realiza la investigación; distinguir, desde la percepción de las personas involucradas, las posibles causas de los eventos agresivos presentados por el estudiantado durante el recreo; determinar el alcance de las estrategias de intervención que se ponen en práctica para el manejo del comportamiento agresivo de los niños y las niñas durante los recreos, a partir de las opiniones de las personas involucradas en

el desarrollo del recreo; y finalmente, plantear una propuesta curricular para la prevención de la agresión entre el estudiantado durante los recreos.

Las conclusiones de este trabajo de investigación se pueden resumir a continuación:

- Un alto porcentaje (79 por ciento) de los niños y las niñas han sido agredido por sus compañeros y compañeras, durante el recreo.
- Respecto a la forma como han sido agredidos durante el recreo, un 54 por ciento fue agresión verbal y un 37 por ciento agresión física (golpes, empujones, otros).
- En el segundo ciclo, la mayoría de las agresiones se dan entre niños y niñas del mismo grado.
- Los lugares, donde se producen relaciones agresivas en los recreos, son cerrados (aulas, gimnasio, otros), canchas y patios.
- Las posibles causas de la agresión, según la opinión del personal docente y los estudiantes, son socioculturales, emocionales e institucionales.
- Las estrategias implementadas en la institución, como respuesta a las agresiones, fueron: conversar con las personas implicadas en el problema y/o regañar al agresor.
- Dentro de las actividades que realizan los niños y las niñas en los recreos figuran: el fútbol, las carreras, la anda, caminar, conversar, entre otras.
- Dentro de las propuestas del personal docente para evitar las agresiones, están: juegos guiados, trabajar valores en clase, represión, recreos con diferentes niveles.
- Las propuestas de los estudiantes, para evitar agresiones durante los recreos, son: castigar o regañar, acuerdos y juegos, e incrementar la vigilancia.



En el año 2010, Artavia presentó los resultados de un proyecto de investigación de la Universidad de Costa Rica, denominado: La violencia escolar explícita e implícita en las y los estudiantes de segundo ciclo de la Enseñanza general básica de una escuela del circuito 01 de la Dirección Regional de Educación Occidente, durante el desarrollo del recreo. Este estudio es de índole cuantitativa, con un alcance que corresponde a un estudio descriptivo. Dentro de los objetivos que se procuraron alcanzar, estaban: reconocer los tipos de violencia explícita e implícita que se propician en las actividades lúdicas y en las interacciones personales de las y los estudiantes de segundo ciclo de la Enseñanza General Básica, en los recreos; identificar los mecanismos de prevención y las estrategias empleadas por la escuela, para contrarrestar la violencia explícita e implícita que se suscita en los recreos; y por último, determinar el nivel de integración del personal docente y administrativo de la escuela, durante el desarrollo de los recreos. A continuación, se presenta un resumen de las conclusiones de esta investigación:

- Un alto porcentaje de estudiantes manifiesta que existen enfrentamientos entre estudiantes, durante los recreos, y estos enfrentamientos se visualizan a través de procesos de violencia tanto física como verbal.
- En los tipos de violencia explícita que se propician en las actividades lúdicas y en las interacciones personales de las y los estudiantes en los recreos, tienen predominio los juegos bruscos que propician violencia física y verbal.
- El motivo de los enfrentamientos varía según el nivel escolar. En el caso de las y los estudiantes de IV año, los enfrentamientos se producen como resultado de los juegos que comparten. En el caso de las y los niños de V y VI año, los enfrentamientos obedecen a asuntos de diversa índole: por la percepción que tienen

del otro, por viejos problemas personales o por aspectos que giran en torno a relaciones sentimentales que mantienen con compañeros del sexo contrario.

- Respecto a las manifestaciones de violencia implícita u oculta, se logró comprobar que el empleo de insultos y apodos, provoca enojo, humillación y ofensa entre las y los niños. Existe un alto porcentaje de niñas y niños que son amenazados por aspectos relacionados con matonismo, dinero o relaciones amorosas. También, existe exclusión por aspectos que tienen que ver con el género, condición social, particularidades educativas o por características físicas.
- La escuela no cuenta con normas de convivencia para el desarrollo de los recreos, ni tampoco con un plan de prevención y atención de la violencia.
- Los mecanismos empleados por la escuela, para contrarrestar la violencia que se suscita en los recreos, se basa en un procedimiento sancionador, en el cual prevalece la aplicación de medidas correctivas.
- El personal docente, en general, considera importante la supervisión del recreo. Sin embargo, existe un alto porcentaje de este personal que no está comprometido totalmente con el proceso de supervisión.

#### **1.1.3.2. Conclusiones de las consultas bibliográficas internacionales y nacionales realizadas sobre la temática “Comportamientos violentos en los recreos escolares”**

- Una vez realizada la revisión bibliográfica sobre la violencia en los recreos, se pudo constatar que es un tema poco investigado. A nivel nacional sólo se encontraron los estudios de Coto y otras (2007), Moreno (2008) y Artavia (2010). A nivel internacional, hasta el momento, sólo se encontraron las investigaciones de Muñoz

(2003) y Reyes (2005). Esto permite corroborar que es un área de estudio poco abordada por las investigaciones y, por tanto, resulta una temática que requiere su indagación.

- Las cinco investigaciones coinciden en el hecho de que, en los recreos de las escuelas estudiadas, sí se manifiesta violencia tanto física como verbal. Coto y otras (2007) y Moreno (2008) implementan en sus estudios propuestas para que las escuelas se den a la tarea de promover juegos y otras actividades, las cuales procuren mejorar la socialización de las y los estudiantes durante los recreos.
- Las investigaciones emplean diferentes enfoques metodológicos, lo cual hace posible observar la temática en estudio desde diferentes perspectivas.

#### **1.1.4. Conclusiones del estado del arte**

A partir de la elaboración del estado del arte, se obtuvo un panorama amplio acerca de la temática en investigación. En el caso particular del estado del arte sobre los juegos y las interacciones sociales, desarrolladas por las y los estudiantes durante los recreos, y su relación con las manifestaciones de violencia en la escuela, se considera lo siguiente:

\* El tema de la violencia en las escuelas es de gran actualidad y está siendo abordado en diversos países; pero, con mayor énfasis, en España, Argentina, Brasil, Estados Unidos.

\* A través de las fuentes analizadas, fue posible profundizar en la información relacionada con la relación existente entre las manifestaciones de la violencia en la escuela y el entorno social. Desde esta perspectiva, la revisión bibliográfica facilitó el

reconocimiento de la influencia que tienen los procesos de globalización -sus efectos e implicaciones sociales, económicas, políticas y culturales- sobre la sociedad, el aumento de la pobreza y, en consecuencia, el aumento de la exclusión y la marginación de amplios sectores. Esta información será muy útil en el desarrollo de la investigación, pues tanto a nivel mundial como nacional, el desarrollo de la violencia en las escuelas va en aumento y esta sería una importante variable al respecto.

\* Los estudios sobre la violencia en las escuelas están siendo abordados de forma multidisciplinaria. Así, desde la pedagogía, sociología, psicología, trabajo social, entre otras disciplinas, se han ido realizando aportes.

\* A través del estado del arte, se reconoció la existencia de diferentes tendencias o perspectivas para analizar la problemática de la violencia en las escuelas. Esta situación permitió asumir, con mayor claridad, la perspectiva desde la cual se desarrolló esta investigación.

\* En cuanto a la temática sobre la violencia en los recreos, tanto a nivel nacional como internacional, es mínimo el número de estudios encontrados. Esta situación permite constatar que, la investigación propuesta, será un valioso aporte al análisis del fenómeno de la violencia, presente en las escuelas, de manera más integral. Existen varias investigaciones sobre la problemática de la violencia en las aulas, pero, sobre la violencia en los recreos únicamente existen dos estudios a nivel nacional y uno a nivel internacional.

## **1.2. TRAS LA BÚSQUEDA DE RESPUESTAS**

### **1.2.1. El problema y el propósito: Justificación**

Las manifestaciones de violencia que se presentan diariamente en el mundo entero, permiten comprender que algo grave pasa en el interior de la sociedad. Al respecto Leiva (2007, p. 117) manifiesta que: “la agresión se ha instalado en nuestras vidas. La hemos asumido como una manera de ser y de estar en el mundo; la intolerancia a la indiferencia, la exclusión, la ausencia del diálogo, la resolución de conflicto por medio de la agresión, todos se han vuelto comportamientos cotidianos”. Como consecuencia, las instituciones sociales que conforman nuestra sociedad, llámese familia, escuela, iglesia u otras, responsables de formar integralmente a niños y jóvenes, han atravesado dificultades que han ido socavando sus bases.

En los últimos años, esos entes han debido asumir una lucha constante ante los acelerados cambios sociales, económicos, políticos y culturales que se producen en la sociedad. Estos cambios han provocado un acelerado crecimiento de la desigualdad y la exclusión social, transformaciones en las relaciones sociales, laborales y en el interior de las familias, así como modificación de valores, creencias y pautas de comportamiento. Todo esto ha devenido en hechos de violencia que incrementan en cantidad y gravedad. Valle citado, por O’neal (2007, p. 24), considera también que, “existen otros factores que inciden en el comportamiento violento; por ejemplo, los espectáculos de cine y televisión, los juegos de video, los deportes extremos e incluso las dietas poco balanceadas y la presencia de metales y químicos nocivos en el ambiente”.

El fenómeno de la violencia se ha filtrado en todas las instancias: la calle, el lugar de trabajo, la escuela, la familia, entre otros espacios. La violencia, tal y como lo indica Carrión (2007) se observa en los centros educativos desde dos visiones: por un lado, los centros educativos promueven prácticas que no permiten el desarrollo adecuado y equitativo de los procesos educativos; lo cual genera procesos internos de violencia estructural. Por otra parte, la violencia en la escuela se vincula con las bases sociales, como la familia, la comunidad, la cultura y la estructura socioeconómica de un país.

La violencia ingresa al interior de las escuelas, proveniente de un medio ambiente donde existen problemas socioeconómicos que favorecen exclusiones sociales, raciales y de género. De la misma forma, el niño o el joven trae consigo un cúmulo de relaciones sociales que se mantienen en su familia, comunidad, amigos, entre otros. Todas estas situaciones permiten la estancia del estudiante en una institución escolar.

La escuela, por tanto, no está inmune a la violencia. Tal y como lo señala Abramovay (2005), esta institución, a la cual le correspondía ser un sitio seguro y protegido, se ha ido convirtiendo en un lugar peligroso, donde ocurren robos, homicidios, abusos sexuales, amenazas y daños a bienes materiales.

Como resultado, la sociedad convive con hechos de violencia que sacuden todas las instancias mundiales. Diariamente, los medios de comunicación masiva permiten al costarricense conocer el aumento de la violencia en las calles, en el seno del hogar, en las comunidades y también en las escuelas y colegios.

Desde la última década del siglo XX y hasta el año 2009, el incremento de la violencia en instituciones educativas de naciones como Estados Unidos y Argentina,

comenzó a ser noticia, en los medios de comunicación masiva. Relatos sobre niños y jóvenes que, con armas escondidas en sus útiles escolares, dan muerte a compañeros, compañeras y docentes en las instalaciones educativas, se han convertido en noticia frecuente de noticieros televisivos y prensa escrita. El periódico La Nación (2007, Abril 17) presentó algunos datos que revelan cómo la sociedad estadounidense, desde el año 1927, fue víctima de la peor masacre escolar, cuando un hombre causó una explosión en una escuela en Michigan. Entonces murieron 38 niños y siete docentes. Asimismo, se presentó una secuencia de graves sucesos violentos, que se han suscitado en esa nación norteamericana, en las últimas décadas. A continuación, se propone un cuadro que muestra la secuencia de actos violentos contra estudiantes y profesores, ocasionado por estudiantes de diversos países.

**Cuadro No 1**  
**Principales actos de violencia escolar, suscitados**  
**en diferentes países: Período de 2000 al 2009**

Fecha	Suceso	Número de agresores
Marzo 2000	-Muerte de un estudiante en Mount Morris TownShp, Michigan.	Niño de seis años dispara.
Marzo 2001	- Muerte de dos personas y 13 heridos en la escuela secundaria Santee, California.	Estudiante de 15 años.
Enero 2002	- Asesinato de tres personas en Gruñid, Virginia.	Un estudiante de la Facultad de Derecho de los Apalaches, dispara.
Abril 2003	-Un estudiante muerto y tres heridos escuela secundaria John Mc. Donogh en Nueva Orleans.	Disparos contra el colegio, de un estudiante.
Febrero 2004	- Muerte de un joven de 17 años en la secundaria Ballou, Washington	Tiroteo en el colegio, por parte de un estudiante.
Marzo 2005	- Diez estudiantes mueren en Red Lake (Reserva india de Ojibwe)	Estudiante de secundaria.
Setiembre 2006	- Muerte del director en la zona rural de Cazenovia en Wisconsin.	Disparos de un estudiante de 15 años.
Octubre 2006	- Muerte de cinco niñas y cinco heridas en la escuela de la comunidad de Pensilvania.	Un hombre en un asalto.
Abril 2007	-Treinta y tres estudiantes muertos y 15 heridos en la Universidad Virginia Tech.	Joven universitario dispara.
Octubre 2007	- Un joven dispara en escuela de EE.UU. y se suicida.	Un joven de 14 años de una escuela de Cleveland.
Noviembre 2007	- Joven mató a la directora, una enfermera y 5 compañeros de un colegio en Tuusula, Finlandia	Un estudiante de 18 años mató fríamente a ocho personas en su colegio.
Febrero 2008	-Joven asesina a 5 estudiantes en Northern Illinois University.	Joven de 27 años mató a balazos a estudiantes y luego se suicida.
Abril 2008	- Un grupo de niños de 8 a 10 años planeaban violento ataque contra maestra.	Grupo de nueve niños de tercer grado de la escuela primaria Center al sur de Georgia.
Setiembre 2008	- Estudiante finlandés mató a 10 en una escuela profesional de Finlandia.	Joven estudiante de 20 años.
Marzo 2009	- Joven mata 15 estudiantes de escuela en Winnenden, Alemania.	Joven germano de 17 años.

Fuente: datos tomados del periódico La Nación : (2004, octubre 3) (2007, abril 17), (2007, octubre 11), (2007, noviembre 9), (2008, febrero 16), (2008, setiembre 24), (2009, marzo12)



De manera similar, Oconitrillo (2003) presentó en el diario La Nación, una noticia que alertó a los costarricenses sobre la muerte de un estudiante del colegio de Venecia de Matina en Limón, cuando recibió un disparo por parte de un joven de 15 años de edad. Según Vizcaíno (2004), dos menores son baleadas en la escuela Unidad Pedagógica José Rafael Araya de Tibás. El hecho ocurrió cuando a un joven se le cayó el bulto donde llevaba un arma escondida y esta se disparó accidentalmente. En ese mismo año en la escuela de Barrio Cuba dos jóvenes hirieron a dos profesores, quienes trataban de impedir un problema entre pandillas escolares. Ávalos (2006) informó que dos jóvenes fueron detenidas por atacar con arma blanca a una compañera, en el Liceo Experimental Bilingüe de la Trinidad de Moravia.

Gólcher (2005) periodista del diario La Nación, publica una noticia donde el Ministerio de Educación Pública manifiesta que se encuentra indagando a 312 docentes por agresiones a sus estudiantes.

También, en mayo del 2008, Vargas, O. y Carvajal, M. (2008) informaron sobre un colegial de 16 años de un centro educativo de Limón, quien fabricó un rifle con planos obtenidos en Internet. El rifle estaba ensamblado de forma que, con sólo aflojar un tornillo, se desarmaba en dos piezas, siendo, por tanto, muy fácil de esconder.

Asimismo, Cordero, M. y Carvajal, M. (2008) enuncian que, en las escuelas de Limón, se inició un programa para que los niños cambiaran sus juguetes bélicos por cuadernos y camisetas. Como resultado, 110 menores entregaron pistolas, rifles, ametralladoras y cuchillos plásticos. Con este programa se pretendía que los niños tomaran conciencia del peligro que implican las armas.

En mayo del 2008, Villegas (2008) presenta una noticia cuyo título se lee: “Exalumno llevó pistola para vengarse de profesoras”. Este estudiante había sido expulsado de un colegio en San José, por llevar marihuana y asaltar en el colegio.

En el año 2009, una joven de un colegio de San José perdió la mitad de su oreja al ser mordida por una compañera en una riña, y un estudiante de Cartago, fue golpeado en la cabeza por un compañero y requirió una cirugía. Esta información fue suministrada por Villegas (2009).

Para el año 2010, las noticias de violencia entre escolares siguieron presentándose. En marzo de ese año, Arguedas, C. (2010) informa a los costarricenses que la policía atrapó a seis colegiales provenientes de liceos de San José y Puntarenas, por asaltar y herir a víctimas. El 14 de mayo, ese mismo diario informa que, estudiantes de un colegio en San José, lanzaron bombas de reacción química, piedras y huevos a la policía, como protesta por aspectos relacionados con el uniforme. En julio del 2010, Vargas, O. y Medina, K. (2010) comunican a la sociedad costarricense que, un estudiante de diecisiete años disparó como venganza contra la directora de un centro educativo privado en Heredia, dejando a la víctima muy grave. Como parte de la nota periodística, se presentó un breve resumen de cómo, a partir del 2005 y hasta el 2008, docentes y estudiantes son atacados por estudiantes agresores, quienes emplean armas de fuego o armas blancas.

Guerrero (2006) indica que, en un foro organizado por el Programa Interdisciplinario de Estudios y Acción Social de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia (PRIDENA), de la Escuela de Trabajo Social y la Vicerrectoría de Acción Social de la Universidad de Costa Rica, la Licda Rocío Solís coordinadora de la Oficina

de los Derechos de los Niños y las Niñas del Ministerio de Educación Pública, presentó datos relacionados con reportes de violencia escolar. Según su trabajo, el problema de la violencia:

Pasó del 53 por ciento en el 2002 al 64 por ciento en el 2005 de centros educativos con reporte de casos de violencia. Detalló que los casos atendidos en el nivel de preescolar aumentaron de 10.571 en el 2002 a 14.176 en el 2005, mientras que en I y II ciclo pasaron de 52.966 en el 2002 a 54.000 en el 2005 y en III ciclo y en la Educación Diversificada se pasó de 20.072 en el 2002 a 20.704 en el 2005. (p. 24)

Asimismo, Guerrero (2006) agrega que, la mayoría de los casos de violencia, se presentaron entre estudiantes, con un total de 99.955 y, entre estudiantes y docentes suman 6.634.

En marzo del 2010, según informa Mata (2010), el Ministerio de Educación Pública reconoce su impotencia ante la violencia generada por estudiantes. Según la viceministra de educación Alejandrina Mata, el fenómeno de la violencia se divide en dos tipos: la que es propia de la edad del menor y responde a cambios hormonales y búsqueda de integración y, aquella que tiene que ver con el contexto donde viven los jóvenes y la exclusión social sufrida. Asimismo, en mayo del 2010, Mata, A. indica que, el matonismo es la principal forma de violencia en los colegios del país. En el año 2009 el Ministerio de Educación Pública atendió ciento cuarenta y siete denuncias de matonismo o bullying, donde las y los estudiantes víctimas fueron maltratados a través de burlas, discriminaciones y exclusiones.

En la investigación realizada por Moreno (2008), se propone que, a raíz de la proliferación de episodios agresivos entre estudiantes de colegios, escuelas y preescolares, el Ministerio de Educación Pública se dio a la tarea de desarrollar un recuento estadístico de los reportes de agresiones entre esta población estudiantil. Según Moreno (2008), los resultados de la estadística señalan que:

Los episodios agresivos se dan en cualquier lugar donde exista una interrelación entre el estudiantado, tanto dentro como fuera del centro escolar. En el I y II ciclos se reportaron 1.397 agresiones en los pasillos y 835 en el aula, comparadas con 1. 777 agresiones ocurridas fuera de la escuela. (p. 4)

La escuela es una organización social que cuenta con distribuciones espaciales para diferentes fines, donde se presentan situaciones conflictivas en las interacciones que se dan entre los protagonistas de ella.

Al respecto, Leiva (2007) manifiesta que, en el ambiente escolar, se da una serie de actos agresivos entre compañeros y compañeras y, la mayoría de las acciones agresivas, se llevan a cabo en espacios donde no hay supervisión de los adultos, como los son los recreos o las actividades al aire libre.

Existen estudios sobre la violencia escolar que se produce en las aulas, pero se ha explorado poco la violencia escolar que ocurre en los diferentes escenarios de la escuela, donde juegan e interactúan socialmente los y las estudiantes, como son los recreos. La revisión bibliográfica de este proceso de investigación, ha encontrado que, a nivel nacional, los estudios de Coto, M., Jiménez, T., Pizarro, O. & Viales, X. (2007) y Moreno (2008), han tenido como finalidad indagar acerca de la violencia que se suscita

en los recreos escolares. En el caso del trabajo de Moreno (2008), su objetivo fue investigar las agresiones que se dan durante los recreos en una institución preescolar y primaria. En cuanto a la investigación de Coto y otras (2007), se analizaron las conductas que afectan la calidad de los recreos de II ciclo en tres escuelas de Liberia. A nivel internacional, se encontró una investigación realizada por Muñoz (2003), donde la investigadora plantea si el recreo escolar en sexto grado de una escuela mexicana es juego o violencia.

La temática de la violencia en los recreos escolares, ha sido poco abordada por las y los investigadores educativos. Sin embargo, se considera oportuno realizar un estudio que complemente las investigaciones realizadas acerca de la violencia en las aulas de escuelas costarricenses, con un estudio que tome en cuenta las manifestaciones de violencia desarrolladas durante el recreo escolar. Es importante recordar que el recreo es una actividad recreativa, la cual forma parte del espacio pedagógico de la escuela y es un proceso que se desarrolla en un espacio temporal asignado por la escuela, como parte del proceso general pedagógico, para que las y los estudiantes puedan: descansar durante la jornada escolar, socializar y jugar con los pares.

Para el desarrollo del recreo, la institución escolar asume una serie de restricciones y acuerdos que establecen la dirección de la escuela y los docentes, para condicionar la forma como se utilizará el patio escolar durante este lapso. Estas restricciones procuran, en primera instancia, proveer un alto grado de seguridad física a las y los estudiantes, así como regular la convivencia entre niños y niñas. No obstante, tal y como lo indica Moreno (2008) la agresión verbal y física en los recreos es

frecuente en la institución objeto de su estudio. También, la investigadora señala que, estos actos de agresión, ocurren en cualquier espacio físico de la institución.

En consecuencia, resulta pertinente realizar un estudio que indague sobre la violencia en la escuela durante los recreos, en escenarios específicos como lo son los corredores, soda, servicios sanitarios, canchas de juegos y plazas.

Eso ya que, son espacios abiertos, donde la presencia de adultos es mínima y los niños y niñas se mueven con mayor libertad para relacionarse con sus pares. Asimismo, es donde los educandos, mediante situaciones de juego, aprenden a ceder, cooperar, ser solidarios y respetuosos, competir, esforzarse, cumplir reglas predeterminadas por ellos, entre otros aspectos. En consecuencia, investigar sobre estos espacios permitiría determinar si el desarrollo del recreo, el juego realizado y la interacción social de niños y niñas están propiciando comportamientos violentos.

En el patio escolar, las y los niños participan de una serie de juegos que acceden al movimiento libre, así como estimulan su imaginación, seguridad, competitividad, independencia, construcción y creatividad. El recreo provee al estudiante la oportunidad de establecer interacciones sociales, que favorecen su capacidad socializadora y autónoma a la vez que permite la adquisición de actitudes y valores indispensables en la vida, como: responsabilidad, solidaridad, cooperación, respeto, tolerancia, orden, entre otros.

Sin embargo, tal y como lo señala Muñoz (2003), el recreo escolar no siempre cumple con la función para la cual se destinó, como lo es la convivencia armónica, la socialización y el desarrollo de la competencia comunicativa, sino, en gran medida, es un favorecedor de actos violentos.

La población meta de este estudio son niños y niñas de VI año escolar, cuyas edades oscilan entre los 12 y los 14 años de edad. Por tanto, se ubican en el período de infancia denominado “la infancia intermedia o preadolescencia”. La elección de esta población obedece a varios factores. En primera instancia, el desarrollo psicosocial de los niños y las niñas de la infancia intermedia, se caracteriza por el inicio de un proceso de socialización secundaria, donde comienzan a tener grupos de amigos para compartir el juego social. El juego pasa de tener reglas implícitas a poseer reglas explícitas, dadas con anterioridad y seguidas estrictamente, las cuales, únicamente pueden ser cambiadas, si los otros pares están de acuerdo. Desde esta perspectiva, niños y niñas desarrollan el pensamiento autónomo sobre moralidad, lo cual les va a permitir definir lo bueno y lo malo, en las negociaciones con los pares.

Otro factor, que se tomó para cuenta en la elección de la población, está relacionado con los cambios físicos y psicológicos propios de la infancia intermedia o preadolescencia. Esto porque es la etapa donde las niñas y los niños muestran, con mayor frecuencia, irritabilidad, inestabilidad y rebeldía. Estos aspectos permitirían, en el trabajo de campo, estar en contacto directo con niños y niñas que desarrollan procesos de socialización, los cuales les van permitiendo mayor independencia de los adultos, mayor seguridad, autoestima y el logro de un equilibrio óptimo en las relaciones con los pares.

Asimismo, muy ligado a la temática en estudio, la Oficina de los Derechos de los Niños y las Niñas del Ministerio de Educación Pública, citado por Guerrero (2006), suministra datos relacionados con reportes de violencia en las instituciones educativas.

Aquí se señala que, en el año 2005, se dio un fuerte aumento de casos de violencia en I y II ciclo, los cuales pasaron de 52. 976, en el 2002 a 54. 500, en el 2005.

La presente investigación pretende brindar un aporte al proceso educativo, en cuanto a la concepción general de educación. Esto porque se busca trascender el aula, para acceder a otros escenarios de la escuela, donde se debe establecer una educación relacionada con la convivencia pacífica de los seres humanos y los valores del respeto a los demás.

La escuela está llamada a asumir un papel protagónico en la búsqueda de procesos de interacción social que favorezcan el cumplimiento de los derechos humanos. Es necesario que las autoridades de educación, las y los docentes, las y los estudiantes, tomen conciencia sobre la necesidad de analizar la problemática de la violencia en las escuelas y, así se asuman procesos y acciones que permitan desarrollar una cultura de paz.

### **Propósito**

El propósito de esta investigación etnográfica es comprender de qué manera los juegos y la interacción social, que desarrollan las y los estudiantes de VI año durante los recreos de una escuela de la Dirección Regional de Educación Occidente, tienen relación con los comportamientos violentos en esta escuela.

#### **1.2.2. Planteamiento del problema**

El presente proyecto de investigación procura comprender cómo los juegos y la interacción social, que desarrollan las y los estudiantes de VI año durante los recreos de una escuela de la Dirección Regional de Educación Occidente, tienen relación con los comportamientos de violencia en esta institución.



El abordaje del tema de la violencia en la escuela, que se presenta en este estudio, hace posible investigarlo desde una perspectiva que, según el alcance de las investigaciones anteriormente realizadas, no se había asumido. Es de interés para este estudio, indagar si los juegos y las interacciones sociales, que desarrollan las y los niños durante el tiempo del recreo en la escuela en estudio, propician la violencia. Se considera que la metodología cualitativa, y sus técnicas de recolección de datos, conducen a un contacto directo, pues permiten observar y conversar con los sujetos del estudio.

El tema elegido para este proyecto de investigación, es de gran actualidad, pues genera gran controversia y preocupación en todos los ámbitos de la sociedad costarricense. Especialmente, cuando las cifras estadísticas del Departamento de análisis estadístico del Ministerio de Educación Pública, establecen un incremento de la violencia en el ámbito escolar y en todos los niveles del sistema educativo, desde educación preescolar, I y II Ciclos, III Ciclo y Educación diversificada hasta Educación Especial. Autoridades educativas, así como especialistas nacionales e internacionales, escriben libros y artículos que pretenden hacer conciencia en las personas, sobre una problemática que también enfrentan los costarricenses, en la actualidad.

Resulta importante para las autoridades del país en general y, específicamente de la región y la institución objeto del estudio, contar con una investigación que profundice en el fenómeno de la violencia en el recreo, donde los y las niñas interaccionan con mayor libertad que en el aula, bajo el control del docente.

El aporte de este estudio se fundamenta en la descripción, explicación e interpretación de la violencia que ocurre cuando los niños y niñas juegan, conversan,

caminan por los pasillos de la institución, compran en la soda, utilizan los servicios sanitarios, entre otros. Desde esta perspectiva, el trabajo permite comprender quiénes presentan conductas violentas, en qué actividades, a dónde suceden y por qué suceden. De manera que, además de conocerlas, se atiendan de forma oportuna y adecuada, al ofrecer alternativas educativas que orienten a los y las niñas a interaccionar sana y responsablemente, respetándose a ellos mismos y a los otros.

Los hallazgos de este estudio, junto con las manifestaciones de violencia que se dan en el aula, proveen una visión más completa del fenómeno que se desarrolla en la escuela.

### **1.3. Pregunta generadora**

¿De qué manera los juegos y la interacción social, que desarrollan las y los estudiantes de VI año durante los recreos de una escuela de la Dirección Regional de Educación Occidente, tienen relación con los comportamientos violentos que se suscitan en esta institución educativa?

#### **1.3.1. Subpreguntas**

1.1 ¿Cuáles son los juegos que realizan los y las estudiantes de VI año de una escuela de la Dirección Regional de Educación Occidente la durante los recreos, que son propensos a comportamientos violentos?

1.2 ¿Cuáles son las interacciones sociales (interacciones verbales, lenguaje de señas, corporales, entre otras), de las que participan las y los estudiantes durante los recreos, que evidencian comportamientos violentos?

1.3 ¿Qué tipos de violencia se propician en los juegos y en las interacciones sociales de los y las estudiantes de VI año, en los diferentes escenarios, durante los recreos de la escuela en estudio?

1.4 ¿En cuáles escenarios, asignados por la escuela para el desarrollo de los recreos, se producen comportamientos violentos entre las y los estudiantes

1.5 ¿Cuál es el rol del personal docente y administrativo de la escuela en estudio, en los diferentes escenarios de la escuela, durante el desarrollo de los recreos?

### **1.3.2. Objetivo general**

Comprender cómo los juegos y la interacción social, que desarrollan las y los estudiantes de VI año durante los recreos de una escuela de la Dirección Regional de Educación Occidente, tienen relación con los comportamientos de violencia en esta institución educativa.

#### **1.3.2.1. Objetivos específicos**

- 1- Caracterizar los juegos que realizan durante los recreos las y los estudiantes de VI año de una escuela de la Dirección Regional de Educación Occidente, para inferir cuáles de estos son propensos a suscitar comportamientos violentos.
- 2- Caracterizar las interacciones sociales en las que participan las y los estudiantes durante el desarrollo de los recreos, para identificar en cuáles de estas se evidencian comportamientos violentos.

- 3- Identificar los tipos de violencia que se propician en los juegos y en las interacciones sociales que desarrollan las y los estudiantes de VI año, en los recreos de la escuela en estudio.
- 4- Reconocer los escenarios asignados por la escuela en estudio, para el desarrollo de los recreos, donde se producen comportamientos violentos entre las y los estudiantes.
- 5- Describir el rol que desempeña el personal docente y administrativo durante el desarrollo de los recreos, en una escuela de la Dirección Regional de Educación Occidente.

#### **1.4. Posición paradigmática del investigador**

La perspectiva metodológica desde la cual se desarrolló la investigación, tiene como base el diseño de una investigación cualitativa, asimismo empleó un método etnográfico para interpretar y reconstruir la realidad. Torres, citado por Goetz y LeCompte (1988), señala que:

Los etnógrafos intentan describir y reconstruir de forma sistemática y los más detalladamente posible las características de las variables y fenómenos, con el fin de generar y perfeccionar categorías conceptuales, descubrir y validar asociaciones entre fenómenos, o comparar los constructos y postulados generados a partir de fenómenos observados en escenarios distintos. (p. 13)

Respecto a la posición paradigmática que asumió esta investigación, se construyó a partir de supuestos epistemológicos, ontológicos, axiológicos y heurísticos.

#### **1.4.1. Supuestos ontológicos**

En la investigación denominada, “Los juegos y las relaciones de interacción social que desarrollan las y los estudiantes de VI año en los diferentes escenarios, durante los recreos de una escuela de la Dirección Regional de Educación Occidente, y su relación con los comportamientos violentos en la escuela”, se asumió la realidad de la violencia escolar como un hecho social construido de manera interactiva y dinámica, esto es, cargada de subjetividades que están presentes en la construcción e interpretación de la misma. Para documentar la realidad del fenómeno en estudio, se emplearon varias técnicas de recolección de datos, las cuales permitieron obtener información, lo más cercana y natural posible, al fenómeno que se indagó.

#### **1.4.2. Supuestos epistemológicos**

Se asumió que el objeto de estudio puede ser analizado y comprendido a partir de tres niveles diferentes: sensible, conceptual y holístico. Asimismo, se asumió que al descubrir el fenómeno en estudio interactuando con él, observando lo que sucede: cuándo, cómo, dónde, para qué, por qué suceden los hechos y devolviendo lo observado de manera sistematizada a los participantes, se logró un nivel de validación de la percepción generada por la investigación.

#### **1.4.3. Supuestos axiológicos**

La temática que se procuró desarrollar en esta propuesta requiere de un cuidadoso manejo ético. Asimismo, dado que la población base de este estudio son

niñas y niños, fue preciso, -en primera instancia- contar con la aprobación de ellos para la realización del estudio.

En segunda instancia, es requisito indispensable solicitar a los padres y madres de familia su autorización para desarrollar la investigación con sus hijos e hijas, lo cual se logró a través de un consentimiento informado.

Se procuró que el estudio se desarrollara dentro de un sentido ético, buscando minimizar las influencias recíprocas, preferencias, inclinaciones o creencias personales de la investigadora, asimismo, respetando a los sujetos investigados y cuidando el equilibrio y ecuanimidad en el resultado de la investigación. De igual forma, se procuró controlar la influencia de los propios valores e intereses en la investigación, tratando de no sesgar o influenciar los datos obtenidos y los resultados del estudio. Al ser este un trabajo que promovió la participación activa de los observados, estimuló los valores de compromiso y solidaridad de la investigadora, docentes y estudiantes, en el desarrollo del estudio.

#### **1.4.4. Supuestos heurísticos**

La metodología cualitativa con la cual se desarrolló la investigación, permitió, a través del empleo de técnicas de recolección de datos como la observación participante, los grupos focales y las entrevistas en profundidad, descubrir, analizar y comprender los datos que aparecieron durante el avance del estudio. El empleo de este tipo de técnicas facilitó a la investigadora penetrar en el proceso de juego e interacción social, que llevaron a cabo niños y niñas en el recreo.

Este proceso de investigación permitió conocer los escenarios donde niños y niñas se movilizaron durante el tiempo de los recreos, identificando cuáles eran los juegos y las interacciones sociales más frecuentes entre ellos. Asimismo, se pudo reconocer los comportamientos violentos que propiciaron los juegos y las interacciones sociales dadas en ese momento escolar.

En el proceso de observación, se implementó el uso de una crónica diaria, la cual permitió realizar anotaciones que describieron minuciosamente los acontecimientos suscitados entre las y los estudiantes, durante el período de los recreos. Igualmente, los datos recolectados a partir de las entrevistas en profundidad y los grupos focales, fueron interpretados y analizados rigurosamente. La investigadora logró conocer la realidad que se vivió en los recreos de la escuela en estudio, mediante los procesos de interpretación y comparación de los datos; es decir a través de la triangulación y el análisis de la información obtenida en el trabajo de campo.

En este tipo de investigación no se espera una explicación de lo que sucede en el patio escolar, durante el recreo, en términos de comportamientos violentos, tampoco se pretende una predicción de lo que ocurrirá en el futuro.

Desde esta perspectiva, los problemas de investigación fueron siendo descubiertos y redefinidos por la investigadora, conforme se avanzó en el trabajo de campo. Por tanto, el diseño de investigación se fue modificando a medida que se desarrolló el trabajo de campo y emergieron nuevos intereses o problemas por resolver.

**CAPÍTULO II**

**EL CAMINO HACIA LA TEORÍA: ENTRE LA**

**VIOLENCIA EN LA ESCUELA Y AL VIOLENCIA**

**DE LA ESCUELA**



## **CAPÍTULO II EL CAMINO HACIA LA TEORÍA: ENTRE LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA Y LA VIOLENCIA DE LA ESCUELA**

En este capítulo se analizan los diferentes tipos de violencia: física, verbal, psicológica y de maltrato sexual que se desarrollan en la escuela y los factores que causan el desarrollo de los comportamientos violentos en el ámbito escolar. Asimismo, se estudian los juegos e interacciones sociales que se promueven entre estudiantes durante el recreo escolar y su relación con los comportamientos violentos.

### ***2. Sociedad y escuela: ámbitos complejos para las relaciones sociales***

Dado lo compleja que resulta ser la dinámica que se desarrolla entre la sociedad y la escuela, resulta pertinente conocer los ámbitos que permean las relaciones sociales que en éstas se suscitan. En torno al incremento de la violencia en ambas instancias: sociedad y escuela, surge la necesidad de conocer las causas que hacen posible ese aumento del fenómeno de la violencia. Por eso, en este apartado, se pretende analizar la relación de la violencia con los diferentes ámbitos: social, económico y cultural, y su influencia en los procesos de la violencia en la escuela y la violencia de la escuela.

#### **2.1. El ámbito social, económico, cultural y su relación con los comportamientos de violencia que se suscitan en el ámbito escolar**

En los últimos años, las sociedades han experimentado procesos de mundialización bastante complejos, los cuales han impulsado un proceso de globalización que ha impactado las dimensiones económicas, políticas, sociales y culturales. Especialmente, esto ha ocurrido en aquellos países con menores posibilidades de hacer frente a los cambios económicos, que se han generado. Para

Ruiz (2005, p. 104), “uno de los principales componentes que definen la mayoría de las sociedades de nuestros días es el que, bajo los parámetros de la globalización, el mercado se ha convertido en el principal rector de la vida social, política y cultural”.

Desde estos ámbitos, la globalización ha generado cambios que han impactado las sociedades de diversas maneras. En el área cultural se ha producido la homogeneidad, aspecto que se opone a la diversidad cultural de los pueblos. En el ámbito sociopolítico, la globalización ha generado una inadecuada distribución de la riqueza, lo cual ha ocasionado una mayor marginación y exclusión social para millones de personas en el mundo. Al respecto, Torres (2002, p. 12) indica que: “estamos ante modelos que benefician a muy pocas personas, al tiempo que condenan a la pobreza y exclusión a grandes contingentes de la población”.

Desde la perspectiva económica, el capitalismo ha atravesado fronteras internacionales, por medio de la eliminación de las barreras arancelarias, la realización de transacciones con las transnacionales y la apertura de mercados de libre comercio. Esto ha supeditado a los países con menor desarrollo económico a este tipo de políticas, provocando serias crisis en lo interno de sus economías.

En el ámbito de la revolución tecnológica, los avances en telecomunicaciones, la informática, los medios de transporte y la industria en general, han alcanzado niveles de desarrollo sin precedentes. Tal como lo señala Pérez (2006), la economía mundial depende de manera creciente de las innovaciones tecnológicas y científicas. El uso social del conocimiento, resulta sumamente importante para el desarrollo de las naciones en general y, especialmente, aquellas que tienen la posibilidad de contar con toda la tecnología de avanzada. Por otra parte: “del dominio de las innovaciones

tecnológicas, del nivel educativo de la fuerza de trabajo y de la capacidad para racionalizar los procesos, depende el éxito de los sistemas políticos, de las empresas, de las instituciones”. (Pérez 2006, p. 4)

Los países latinoamericanos no han permanecido ajenos a la implementación de transformaciones sociales, económicas, políticas y culturales en el seno de sus sociedades. En el caso específico de Costa Rica, estos cambios han acelerado el aumento de la pobreza, el deterioro de los servicios sociales, el aumento de la exclusión y marginación de sectores sociales, cambios en la familia y la escuela.

El Estado de la Nación (2006) presenta datos que permiten reconocer cómo la economía sigue siendo la estructura débil en el desarrollo humano sostenible del país. Señala el informe, que para el año 2005, Costa Rica se alejó de la aspiración que tenían sus ciudadanos de aumentar los ingresos económicos, para llevar una vida digna. La pobreza continúa estancada y por tercer año consecutivo cae el ingreso promedio de los ocupados, se redujo la inversión social y persistirán las brechas de acceso al mercado laboral. También, se indica que, el crecimiento anual de los ingresos de los pobres tuvo una caída de casi un uno por ciento por año, mientras que para los ricos se incrementó en un cuatro por ciento anual.

A partir del año 2007, un nuevo fenómeno económico se presenta en el escenario mundial, amenazando la estabilidad de las economías. En el caso específico de los Estados Unidos, se inicia un proceso de desaceleración en su economía, llevando a la economía global a un estado de gran incertidumbre. Según el Estado de la Nación (2008), el proceso de desaceleración económica internacional tendrá para Costa Rica severas implicaciones económicas y sociales, ante las cuales los costarricenses sufrirán

problemas de desempleo, verán caer los salarios reales, aumentará la pobreza y bajarán los ingresos fiscales.

En el caso particular de Costa Rica, además de la desaceleración de la economía estadounidense, otros aspectos como los altos precios de los combustibles y de los granos han puesto al país en serios problemas económicos pues depende de ambos recursos para el abastecimiento de la población, en cuanto a lo energético y lo alimentario.

Estos factores económicos han hecho posible que se afiance la desigualdad en la distribución de los ingresos, así como el aumento de la inflación. De igual manera, han permitido que se ensanche aún más la brecha social entre ricos y pobres, aumentando así las desigualdades sociales. El Informe XIV (2008) del Estado de la Nación señala que, en el año 2007, Costa Rica logró realizar importantes avances en aspectos económicos y sociales, pero, estos logros resultaron ser insuficientes para avanzar en materia de desarrollo humano. En el Décimo Quinto Informe se indica que, el año 2008 se dio una desaceleración económica, que provocó a nivel mundial una caída en la economía real. En Costa Rica esta situación provocó una contracción de la economía, así como un aumento en el desempleo y la pobreza. Y por último, el Décimosexto Informe (2009) del Estado de la Nación indica que, en el año 2009 la pobreza volvió a crecer en 0,8 puntos porcentuales; provocando un aumento en la desigualdad social.

Por otra parte, en materia de seguridad ciudadana, el país ha experimentado en los últimos años altos índices de delitos contra la vida humana. Los ciudadanos costarricenses hemos reaccionado ante la violencia modificando nuestros estilos de vida y tomando medidas para proteger la integridad física y patrimonial. El Estado ha

procurado promocionar la seguridad comunitaria y la profesionalización de la policía. Sin embargo, los esfuerzos son neutralizados por el avance, a pasos agigantados de la delincuencia y la corrupción.

A raíz de todo esto, en la sociedad han surgido diversas patologías, entre las cuales se pueden citar la delincuencia, el narcotráfico y la violencia, entre otras. Ante el fenómeno de crecimiento de la desigualdad y la exclusión social, se han suscitado, a lo interno de la sociedad costarricense, cambios en las relaciones sociales y laborales, en el interior de las familias, en valores, creencias y pautas de comportamiento. Así, los hechos de violencia se han ido incrementando en cantidad y gravedad. Diariamente, los medios de comunicación masiva, permiten a los costarricenses conocer el aumento de la violencia en las calles, en el seno del hogar, en las comunidades y, también, en las escuelas y colegios.

A partir de los años noventas del siglo XX y hasta el año 2009, el incremento de la violencia en instituciones educativas, de naciones como Estados Unidos, Argentina y países europeos, entre otros países, comenzó a ser noticia, en los medios de comunicación masiva. Relatos de niños y jóvenes que agreden con armas escondidas en sus útiles escolares y dan muerte a compañeros, compañeros y docentes, en las instalaciones educativas, se han tornado noticia frecuente en noticieros televisivos y la prensa escrita.

En los periódicos nacionales es cotidiano leer titulares, que alertan a la ciudadanía costarricense, acerca del desarrollo de la violencia escolar, tanto a nivel nacional como internacional. Para el año 2003, en el periódico *La Nación*, Loaiza, V. y Gólcher, R. (2003), denuncian que el Ministerio de Educación Pública reporta un total de 83.800

casos de violencia estudiantil, entre los cuales se citan: agresiones físicas, mensajes escritos ofensivos, robos y destrucción de material entre los estudiantes de preescolar, escuelas y colegios. A partir del 2003 y hasta el año 2010, los periódicos nacionales hacen del conocimiento de los costarricenses que la violencia en escuelas y colegios se ha vuelto cada vez más intensa y frecuente, pues, surgen ataques entre estudiantes y hacia profesores, con armas de fuego y armas punzo cortantes.

En la investigación realizada por Moreno (2008), se enuncia que, a raíz de la proliferación de episodios agresivos entre estudiantes de colegios, escuelas y preescolares, el Ministerio de Educación Pública se dio a la tarea de desarrollar un recuento estadístico de los reportes de agresiones entre esta población, a través del cuadro de matrícula final del año 2002. La población total, tomada en cuenta para este estudio, estuvo compuesta por 160 instituciones preescolares, 3.904 escuelas diurnas y 10 nocturnas, 580 colegios diurnos y 46 nocturnos, así como 46 instituciones de educación especial. Según Moreno (2008), los resultados de la estadística señalan lo siguiente:

Los episodios agresivos se dan en cualquier lugar donde exista una interrelación entre el estudiantado, tanto dentro como fuera del centro escolar. En el I y II ciclos se reportaron mil trescientos noventa y siete agresiones en los pasillos y ochocientos treinta y cinco en el aula, comparadas con mil setecientos setenta y siete agresiones ocurridas fuera de la escuela. (p. 4)

Asimismo, la estadística también expone la existencia de diferentes tipos de agresión: verbal o escrita, física, destrucción de materiales y robos, entre otros. Al

respecto, Moreno (2008) aduce que, la estadística muestra, en el nivel de primaria, la agresión verbal como la más frecuente con 2.509 casos reportados, y agresión física con 1.607 casos.

Por otra parte, el Departamento de Análisis Estadístico del Ministerio de Educación Pública, en el boletín 07-08, presenta las estadísticas sobre los casos de violencia reportados por los directores en Educación tradicional en el período 2003-2007. Esta información propone que en I y II Ciclos de la Educación General Básica, durante ese período, la cantidad de casos de violencia entre estudiantes y docentes atendidos por el personal administrativo ha estado alrededor de los 2.700 casos, excepto en el 2005, cuando se reportaron 3.247 casos. Desde esta perspectiva, Vinyamata (2003) señala que el hecho de que los centros escolares sean noticia por los episodios de violencia ahí desencadenados, ha causado una creciente alarma social.

La escuela costarricense no está inmune a la violencia escolar, que años atrás se ha venido experimentando en otros países. Por el contrario, como bien lo señala Abad (2002, p. 31), “los cambios económicos, políticos y sociales, entre otros, motivaron la llamada “crisis educativa”, uno de cuyos fenómenos es la presencia de violencia inusitada en el ámbito escolar”. La autora propone que, la violencia escolar tendría como fundamento dos explicaciones: en primer lugar, se concibe la escuela como un ente receptor de los conflictos sociales generados fuera de la institución. En este sentido, la escuela es una caja de resonancia que mantenía un prestigio de confianza y afinidad con estudiantes, familiares de éstos y la comunidad en general. Osorio (2006) indica que, la violencia en las escuelas se debe visualizar como hechos de violencia social, los cuales irrumpen en la institución educativa. Asimismo, Sánchez (2006, p.

49) dice que, “la violencia se encuentra en la sociedad, la familia, los escenarios escolares, en la calle, en el trabajo, bien de forma directa o bien camuflada de forma simbólica”.

En segundo lugar, la otra explicación percibe a la escuela como la propiciadora directa de la violencia que se suscita cotidianamente en ella, ya sea de manera explícita o implícita. Galtung, citado por Abad (2002, p. 33) menciona que la violencia institucional es: “una violencia que está edificada dentro de la estructura y se manifiesta como poder desigual expresión de las injusticias de los mecanismos institucionales”. Abad (2002) sostiene que se trata de una violencia institucional, la cual es sistémica e indirecta porque no hay un culpable, son consecuencias involuntarias de las prácticas institucionales y pedagógicas establecidas por la institución. Torrego (2006, p. 247) manifiesta que, “hoy sabemos que hay un tipo de violencia que es endémica de la vida escolar, que emerge como parte de la cultura de la escuela y que tiene que ver con la configuración de las relaciones interpersonales que allí existen”.

Por su parte, Carriles (2008, p. 174) fusiona ambas perspectivas y explica que: “la escuela se ha convertido en un reflejo y a la vez en órgano productor y reproductor de estados de violencia”.

Como se señaló anteriormente, en los últimos años la escuela costarricense ha visto cómo se ha incrementado en cantidad y gravedad los hechos violentos en los espacios escolares. La violencia escolar, que ha venido impactando la escuela, se caracteriza por la diversidad de grados y matices, los cuales van desde la intimidación y el acoso, hasta el abuso y la agresión.



Hoy, el sistema educativo se enfrenta a un mundo cambiante, ante el cual la educación tiene que ir afrontando sus constantes desafíos. Asimismo, debe tratar de resolver problemas que son preocupación tanto del personal docente, como de la sociedad en general.

Para Sánchez, las estructuras sociales fuera de la escuela pueden estar causando graves consecuencias a la actividad escolar, pues: “pueden promover una forma de violencia estructural que puede producir desesperanza y desesperación en las y los pequeños” (Sánchez, 2006, p. 19). Al respecto, Carbonell y Peña (2001) concuerdan con Sánchez al afirmar que, la escuela es una organización social poseedora de los mismos problemas que el resto de la sociedad, es un espejo que refleja los males del entorno. Martínez (2005) coincide con ellos al señalar que, la sociedad contiene altas dosis de violencia y, la escuela, no es un campo aislado. Asimismo, Pintus (2005) indica que, realmente, la violencia que vive la sociedad se ha trasladado a los espacios físicos de la escuela y, al igual que Abad (2002), manifiesta que la sociedad se refleja en la escuela y puede ser considerada como una caja de resonancia de esta. Asimismo, Jares (sf, p. 80) también señala que: “la escuela no es un medio aislado de los conflictos sociales externos a ella”. Sin embargo, Pintus (2005) considera que la escuela no puede quedarse solo con la concepción de que, el origen de la violencia escolar es ajeno a la institución, y remitir la problemática al contexto, sino que, debe emprender la tarea de analizar los límites que posee y las posibilidades para implementar acciones en pro de la prevención o resolución de esta problemática. Al respecto, Carbonell y Peña (2001, p. 15) consideran que, la escuela “como organización, bastante compleja, debe cuidar el propio entramado organizativo y orientar la acción hacia la prevención ante la aparición de conductas perturbadoras de

la paz escolar”. Romans, Petrus y Trilla (2002) coinciden con Carbonell y Peña (2001) al señalar que, la educación social debe incidir en las causas de los problemas y hacer prevención de ellas. Le corresponde a la escuela asumir procesos de reflexión, que le permitan encarar la problemática de la violencia a partir de los factores externos, que ingresan al ámbito escolar, e internos, que se producen en el contexto escolar y hacen posible el desarrollo de comportamientos violentos entre los diferentes actores del acto educativo: estudiantes, docentes, personal educativo, padres de familia y otros miembros de la comunidad a la cual sirve.

## **2.2. El ámbito escolar y su relación con las conductas de violencia de la escuela y en la escuela**

La escuela, como institución social, está llamada a educar para el logro de un desarrollo humano armónico y socialmente justo, así como para el cambio y la movilidad social. La educación es un proceso global y social, el cual está presente a lo largo de la vida y tiene por finalidades las siguientes: el desarrollo de un conjunto de capacidades, destrezas y habilidades para la incorporación productiva al mercado de trabajo; la formación para la realización personal y la socialización de la persona, de modo que esta asuma los valores y actitudes que le permitan convivir pacífica y solidariamente con los otros miembros de la sociedad. Sin embargo, tal y como lo indica Mora (2005) la educación se desenvuelve en un contexto socioeconómico, político y cultural que podría ver favorecida o limitada esta función social. Además, señala el autor que: “en el caso de nuestro país, asistimos a la paulatina introducción de un marco claro de exclusión social que reduce las posibilidades de movilidad ascendente de la población”. Mora (2005, p. 152) Según esto, los procesos sociales y económicos podrían venir a deteriorar la situación de las familias, limitando, por un

lado, el acceso y la permanencia de las y los estudiantes en el sistema educativo y por otra parte, generando serios conflictos sociales. Al respecto, Ugalde (2005) indica que, las tensiones sociales han ido creando un ambiente de inseguridad personal y social, lo cual ha provocado el enfrentamiento de “los comportamientos propios del individualismo con los valores siempre esperados de la cooperación y la solidaridad; todo lo cual socaba las bases de una democracia social, en paz, con justicia y libertad” (2005, p. 180).

Ante esta problemática, hoy, más que nunca, la escuela debe ser visualizada como un lugar que va más allá del proceso de aprender, para pasar a ser reconocida como un ámbito de convivencia, donde las y los estudiantes acuden a una instancia regulada por normas y reglas sociales, la cual les enseñan a identificar los papeles que cada quien tiene que desarrollar. La convivencia en las instituciones educativas no resulta ser fácil, sobretodo porque, en el proceso educativo que se implementa, se establecen relaciones interpersonales entre diversas poblaciones. Estas relaciones presentan múltiples expectativas del proceso educativo, responsabilidades, intereses, actitudes y capacidades de relación muy variadas. Desde esta perspectiva, se identifican diferentes tipos de relaciones interpersonales, que se podrían agrupar en tres grandes poblaciones educativas que conviven en un solo escenario. Por un lado se encuentran los adultos, encargados del proceso docente y administrativo; luego el grupo de los docentes y estudiantes donde se desarrollan relaciones verticales y jerarquizadas de poder, así como ausencia de procesos recíprocos de comunicación; por último está el grupo compuesto por los estudiantes, donde se desarrollan relaciones interpersonales entre pares, que los llevan a experimentar sus potencialidades constructivas y de conflicto. Asimismo, es importante recordar que, también ingresan al

desarrollo del proceso educativo las necesidades, intereses y las relaciones interpersonales que se presentan entre padres de familia y comunidad donde la escuela presta sus servicios

La diversidad de formas de pensar, sentir y actuar que caracterizan a la red social de un sistema educativo, hacen de este una instancia donde confluyen todo tipo de comportamientos y actitudes, los cuales podrían tornar complejo el desarrollo social del ámbito escolar. Martínez-Otero (2005, p. 92) manifiesta que: “la pérdida de la armonía en el claustro por sobrecarga de tareas, por abuso de poder, por desacuerdos sobre estilos de enseñanza, por incapacidad para el trabajo en equipo, por pobre identificación con el proyecto educativo del centro, etc”, así como: la desmotivación del estudiante, el fracaso escolar, empobrecimiento de los procesos de comunicación, el excesivo énfasis en el individualismo y la pertenencia a grupos con líderes conflictivos, entre otros aspectos, podrían ser los detonantes de la violencia en las instituciones educativas.

La educación tiene como una de sus metas capacitar para vivir en sociedad. Sin embargo, ante los factores externos e internos ya citados, se hace cada vez más difícil cumplir con esta. Tal y como lo señala Martínez-Otero (2005), la escuela hace un gran esfuerzo por contrarrestar los efectos negativos de los ambientes de exclusión, que caracterizan a la sociedad actual, pero poco puede hacer en solitario.

La escuela debe admitir que, en muchas ocasiones, ante los conflictos de convivencia que se observan entre estudiantes, se ve obligada a asumir una actitud de reserva e incapacidad para solucionarlos. Abramovay (2005, p. 15) señala que: “la idea de que la escuela es un sitio que debe ofrecer protección, y de que también es un lugar

que tiene que ser preservado por la sociedad, ya no corresponde a la realidad de la mayoría de los establecimientos escolares”. Torrego (2006) coincide con Abramovay, al señalar que la visión de armonía que parecía reinar en las escuelas, está siendo actualmente cuestionada.

En la escuela actual se encuentran muchas formas de violencia, que la hacen ser un sitio peligroso. Las noticias televisivas y la prensa escrita corroboran que, en escuelas y colegios, ocurren robos, homicidios, abusos sexuales, amenazas y daños a la infraestructura física de las instituciones educativas. Abramovay (2005) explica que, las edificaciones de escuelas y colegios lucen cercadas, puertas y ventanas con verjas, el uso de cámaras de vídeo o de guardias de seguridad privada. Asimismo, la revisión cotidiana de los salveques o bolsos que portan las y los estudiantes con sus implementos escolares, son el reflejo fiel de las medidas que estas instituciones educativas deben asumir. Esto se realiza para no exponer a sus estudiantes y personal docente a la violencia y para tratar de detener aquellas personas agentes de violencia, que podrían ser sujetos tanto internos como externos a la institución.

Martínez-Otero (2005, p. 91) manifiesta que: “los brotes de agresividad o de violencia en los centros educativos constituyen un fenómeno al que nos empezamos a acostumbrar y al que cabe interpretar como un reflejo de lo que ocurre en la sociedad”. Este fenómeno de violencia se puede observar, según Martínez-Otero (2005) y Vinyamata (2003), en los centros escolares, con manifestaciones que van desde la interrupción en las aulas o interrupciones del ritmo de las clases, conflictos de indisciplina entre profesores y estudiantes, vandalismo y daños materiales, hasta la violencia física. Asimismo, se dan también procesos de intimidación entre pares, que conlleva el

maltrato físico, verbal, psicológico y social. Vinyamata (2003, p. 74) señala que, en la escuela, también se produce violencia estructural, “existe una desigualdad de poder entre el alumnado, personal no docente, profesorado en general, equipo directivo y administración, por falta de funcionamiento efectivo y real de los órganos democráticos de gestión de los centros”. El poder de dominio y control viene a marcar una relación asimétrica, la cual genera problemas de comunicación y de relaciones interpersonales. Para Romans, Petrus y Trilla (2002, p. 96), “la agresividad de los alumnos es una respuesta a la violencia institucional que se produce a través de los reglamentos, evaluaciones, contenidos instructivos y orientaciones sociales”. Vinyamata, señala también que: “la violencia que se da en los centros de enseñanza está sustentada en una cultura que valora y justifica la opresión, el dominio del más fuerte y violento, el maltrato” (2003, p. 74). Abramovay (2005) concuerda con esta visión y menciona que un ambiente hostil va a perjudicar las relaciones entre las personas que componen la escuela. Las interacciones sociales que se desarrollan en el contexto escolar manifiestan un fuerte componente emotivo que podría tender al desenvolvimiento de un clima hostil, el cual eventualmente lograría desarrollar manifestaciones de violencia entre estudiantes-estudiantes, estudiantes-docentes, docentes-docentes, docentes-personal administrativo, docentes-padres de familia, entre otros.

### **2.3. Violencia, conflicto, acoso o intimidación (bullying), agresividad y maltrato:**

#### **Aclarando conceptos**

Para abordar comprensivamente la temática de la violencia, resulta fundamental aclarar el uso indiscriminado que se realiza de los términos: violencia, conflicto, acoso, agresividad y maltrato. Estos son empleados, cotidianamente, como si fueran sinónimos.

Como parte del desarrollo de la problemática de la violencia en el ámbito escolar, se considera indispensable definir estos términos, pues la palabra violencia puede tener muchas expresiones y puede ser percibida de diversas maneras en los diferentes países y culturas.

En primera instancia, se procede a identificar el término “agresividad”, ya que, según lo señala Olweus, citado por Avilés (sf), a partir de la conducta agresiva se generan el resto de conductas violentas.

La agresividad, desde el punto de vista positivo, se puede entender como una de las posibles formas de comportamiento de los seres vivos para dominar su medio y lograr su sobrevivencia. Pero, por otra parte, se encuentra la agresión perversa, la cual, según Carbonell y Peña, se “traduce en conductas violentas orientadas a causar una lesión física a otra persona, pero también habríamos de considerar en esta esfera las conductas psicológicas y verbales” (2001, p. 22).

Respecto al concepto de agresividad, Bandura, citado por Carbonell y Peña (2001, p. 20) lo define como: “una conducta perjudicial y destructiva que socialmente es definida como agresiva”. Cerezo (2002, p. 25) entiende la agresividad como: “cualquier forma de conducta que pretende herir física o psicológicamente a alguien; esta conducta provoca disgusto y rechazo y por tanto es censurable”. La conducta agresiva es una conducta intencional, con la cual se pretende obtener algo y, para ello, se coacciona al otro, con la intención de hacer saber y sentir el poder y el dominio del agresor. Como resultado del acto agresivo, se causan lesiones o perjuicios a otro individuo.

Las conductas agresivas se enmarcan en los trastornos de personalidad, según Cerezo (2002), estos trastornos se dividen en “trastorno disocial”, que ocurre en edades tempranas (niñez y hasta la adolescencia), y “trastorno antisocial”, el cual ocurre en la edad adulta. Para Cerezo (2002), el trastorno disocial que se manifiesta en la infancia y la adolescencia, se evidencia como un patrón repetitivo de comportamiento agresivo, el cual va del agresor al agredido. Desde este comportamiento, el agresor causa daño físico y amenaza a otras personas o animales, destruye la propiedad de otras personas, manifiesta comportamientos fraudulentos o robos y viola, de forma grave, las normas establecidas. Cerezo (2002) explica que, la Organización Mundial de la Salud, en su clasificación de trastornos mentales y del comportamiento, CIE-10 de 1992, señala el comportamiento agresivo como una expresión de trastornos disociales, tanto en niños como en adultos. Asimismo, este ente indica que, en las edades infantiles, este tipo de comportamientos: “suponen desviaciones más graves que la simple “maldad” infantil o rebeldía del adolescente” (Cerezo, 2002, p. 28).

La conducta agresiva presenta ciertas características, tal como el deseo de herir y hacer daño a otro por parte del agresor. No siempre la agresión está completamente bajo el control del que la ejerce; más bien, se tiende a sobrepasar el control consciente.

Otro término relevante es el de “acoso”, “intimidación” o “bullying”. Olweus, citado por Avilés (sf), considera que el “acoso” es una subcategoría de la conducta agresiva.

La palabra “bullying” se deriva del vocablo inglés “bully”, el cual significa, como sustantivo, significa valentón o matón y, como verbo, significa maltratar o amedrentar.

El “acoso” se presenta cuando uno o varios individuos ejercen un comportamiento lesivo, intencional y recurrente contra uno o más individuos. Este se caracteriza por la



existencia de un abuso sistemático del poder y de forma repetida en el tiempo. Olweus (1998) insiste en que: “no se emplean (o no se deberían emplear) los términos “acoso” o “agresión intimidatoria” (bullying) cuando dos alumnos de edad y fuerza (física o psicológica) similares riñen o se pelean”. Para Olweus, el empleo de esos términos implica la existencia de un desequilibrio de fuerzas, donde la víctima tiene dificultad para defenderse del acosador.

La conducta de acoso se puede expresar de diversos modos, verbal, físico, psicológico y social. Olweus, citado por Tamar (2005), señala que existen dos tipos de acoso: el directo, en el cual el ataque se da de forma abierta hacia la víctima (contacto físico), y el acoso indirecto, el cual se produce en forma de aislamiento social y exclusión deliberada de un grupo.

El acoso presenta consecuencias tanto para la víctima, como para el agresor y los observadores. El acosador es quien ejerce la violencia sobre un igual y, durante el proceso, se pueden involucrar otros pares, quienes participan de forma activa o pasiva en la conducta. La víctima es, generalmente, un individuo que pertenece al grupo de pares y suele mostrar inferioridad física, psicológica o social. Ante el acoso del agresor, todos los pares que actúan como observadores, son influidos para favorecer el maltrato entre iguales.

El acoso directo o de ataque abierto, generalmente, conlleva reacciones agresivas y belicosas con los pares. El agresor se muestra ansioso y con una gran necesidad de dominar a los otros, generalmente es un individuo de gran fortaleza física.

Benítez y Justicia (2006) dicen que no resulta fácil definir el concepto de maltrato entre iguales y, mucho menos, conseguir una definición consensuada entre los

diferentes investigadores del tema. Sin embargo, consideran que las definiciones ofrecidas hasta el momento, comparten una característica común: la señalar al maltrato entre iguales como una conducta específica del comportamiento agresivo. Olweus, citado por Tamar (2005), define el maltrato entre iguales como:

Aquella conducta sistemática de agresión física (peleas, daño físico) y/o psicológica que un alumno o alumna, o grupo de alumnos ejerce sobre otro a través de reiterados ataques, destacando la asiduidad de la conducta. Esta implica además, intimidación y victimización, a través de insultos, rumores, vejaciones, aislamiento social, amenazas verbales y con armas blancas. (p. 214)

Benítez y Justicia (2006, p. 154) definen el maltrato entre iguales tomando en cuenta, “la intencionalidad de causar daño sin que medie una provocación previa, la frecuencia y duración de la situación de maltrato, la asimetría de poder entre víctima y agresor, así como el carácter directo e indirecto (verbal, físico y relacional) de los comportamientos exhibidos”. Para estos autores, los comportamientos hostiles no encubiertos por el agresor trascienden el mero acoso.

Desde el punto de vista de esta definición, se establece el cumplimiento de una serie de comportamientos para que la conducta sea reconocida como maltrato. Entre ellos se encuentran: la existencia de un desequilibrio de poder entre la víctima y el agresor, la frecuencia y duración del maltrato, la intencionalidad del maltrato y la pretensión de hacer daño.

Según Olweus, citado por Avilés (sf), la “violencia” es otra subcategoría de la conducta agresiva. El término “violencia” proviene del latín “violentia”, o sea, fuerza. Se

entiende por violencia aquella manera de obrar acompañada de coacción o fuerza física, sobre una persona, a fin de influir en su voluntad y obligarla a actuar de manera determinada. La violencia equivale a obligar a una persona, haciendo uso de la fuerza, la intimidación o la coacción moral, es decir, a obrar en contra de su voluntad. La Organización Mundial de la Salud define la violencia como, “el uso deliberado de la fuerza física o el poder, que causa o tiene muchas posibilidades de causar lesiones contra uno mismo, otra persona, un grupo o comunidad” (OMS, 2001, p. 3).

Para Aznar, Cáceres e Hinojo (2007, p. 165), la violencia es “la conducta o conductas en las que se hace un uso inadecuado del poder con el objetivo de conseguir dañar a alguien quedando por encima de esa persona y por supuesto, sin ser consciente de las consecuencias que pueden acarrear las conductas violentas”. Por otra parte, Vinyamata (2003, p. 73), considera que “la violencia es todo aquello que puede representar o significar perjuicio, producir por efecto o defecto un mal a otro, a uno mismo o al entorno, ya sea realizado o llevado a cabo de manera consciente o inconsciente”. Torrego (2006, p. 20) conceptualiza la violencia como “una actitud o comportamiento que constituye una violación o un arrebató al ser humano de algo que le es esencial como persona (integridad física, psíquica o moral, derechos, libertades)”. Maturana, citado por Abad (2002, p. 31), define la violencia como “un modo de relación en el que alguien niega al otro como legítimo Otro y lo lleva hasta su destrucción en el esfuerzo por obtener su obediencia y sometimiento”.

En todas estas definiciones, priva siempre el consenso de que: “todo y cualquier acto de agresión física, moral o institucional dirigido contra la integridad de uno o varios

individuos o grupos, es considerado como acto de violencia” según Abramovay (2005, p. 16).

Generalmente, existe una tendencia a entender los conceptos de “violencia” y “conflicto” como sinónimos. Sin embargo, estas nociones poseen ciertas particularidades que las distinguen. El “conflicto” es una situación que forma parte de la vida cotidiana, donde una o varios individuos se encuentran ante diferencias de criterio, intereses o posición personal que los afecta. Tal como lo señalan Muñoz, Saavedra y Villalta (2007, p. 200): “el conflicto se refiere a diferencias de criterio, de intereses o de posición personal frente a temas, situaciones o puntos de vista, los conflictos son inherentes a la sociabilidad humana”. Por lo general, estos individuos tienen la capacidad de enfrentar esta situación y buscar condiciones para resolver los conflictos, de forma positiva y creativa. Aznar, Cáceres e Hinojo (2007) aducen que, el conflicto en sí mismo no daña gravemente la convivencia escolar.

La “violencia”, por su parte, es el modo extremo para solucionar el conflicto y, más que lograr su solución, tiende a arraigarlo y perpetuarlo. La “violencia” busca una manera negativa de abordar o resolver un conflicto.

Para efectos de este estudio, se asume el concepto de “violencia” como aquel o aquellos comportamientos, mediante los cuales un estudiante o grupo de estudiantes hacen daño a otro u otros, empleando la coacción y/o la fuerza física, así como la agresión verbal, por señas o el acoso, la exclusión, el rechazo y el maltrato sexual. Asimismo, se tomarán en cuenta aquellos comportamientos cuya finalidad sea provocar daños al mobiliario, a los recursos didácticos escolares o a la infraestructura de la escuela, a través de actos vandálicos.

## **2.4. Para comprender el proceso de la violencia**

### **2.4.1. Enfoques y teorías sobre la violencia**

Existen diferentes enfoques y teorías que procuran explicar el fenómeno de la violencia, desde diferentes perspectivas: psicológica, antropológica, genética, sociológica, entre otras.

Desde la psicología, surge el interés por tratar de comprender la naturaleza de la agresividad del ser humano, asunto por el cual se han desarrollado varias teorías que procuran precisamente explicar la violencia desde dos perspectivas: por un lado, las teorías instintivas y producto de la biología, y por otra parte las teorías del aprendizaje social.

#### **2.4.1.1. Teorías instintivas y producto de la biología**

Respecto a las teorías instintivas, estas se basan en el supuesto de que la existencia humana está influida por los instintos. Domènech e Íñiguez (2002, p. 1), indican que “estos modelos identifican una causa del comportamiento agresivo que se sitúa dentro de la persona”. Desde este modelo, las dos teorías que se incluyen, son las siguientes: la teoría psicoanalítica de la agresión y la teoría etológica.

El enfoque psicoanalítico: según Freud (1950) la agresión está vinculada con dos instintos del ser humano, por un lado el instinto de vida (Eros) y el instinto de muerte (Thanatos), los cuales están muy relacionados. La agresión sería entonces el resultado de enviar el instinto de muerte hacia el exterior, impidiendo así la tendencia autodestructiva de la persona. Para Freud (1981), la agresión es el mecanismo que logra mantener el equilibrio entre los deseos de supervivencia y la tendencia

destruccion, a través de la canalización de la energía de Thanatos y continuar así con la preservación de la vida. Se produce entonces por la tensión intra-psíquica del individuo (deseo de vida versus deseo de muerte). La violencia sería entonces la energía que ha desbordado el aparato psíquico y está libre, dando paso al acto violento.

En el año 1963 Lorentz postula el enfoque etológico, en este analiza la agresión como una conducta que es innata y por ende inevitable que se produzca en la persona. Es una teoría instintiva que se basa en que la energía agresiva del organismo, es producto de un esquema bioquímicamente pre programado. Para los etólogos, la agresión es concebida como una conducta estable y constante, que requiere ser liberada lentamente para evitar que se produzca una explosión difícil de controlar para la persona. La expresión de violencia debe ser visualizada como un mecanismo adaptativo, que se desarrolla para promover la conservación de la especie. Al respecto, Palomero y Fernández enuncian que para Lorentz, "la agresividad forma parte de su conducta territorial, que está al servicio de la supervivencia y conservación de la especie, y que las luchas entre rivales conducen a establecer jerarquías que permiten la selección de los individuos más fuertes y sanos del grupo". (2001, p. 22)

Desde el punto de vista biológico, la agresión se ha analizado a partir de la herencia genética, síndromes patológicos y procesos bioquímicos y hormonales. Respecto a las consideraciones genéticas, los estudios se llevaron a cabo con pares de gemelos idénticos y no idénticos, dentro de un mismo ambiente y de diversas edades. Estos estudios procuraron determinar si la violencia está influida por los genes o por el ambiente. A partir de los estudios realizados, algunas de las conclusiones indican que la conductas agresivas antisociales se hayan más influidas por los factores genéticos

que por el ambiente, mientras que los síntomas de la conducta antisocial no agresiva, es mayor la influencia del ambiente.

Desde los procesos hormonales y de neurotransmisores, se han realizado estudios respecto a la testosterona, los estrógenos y andrógenos y su la relación con la agresión; pues estas hormonas contribuyen a crear diferencias físicas entre las personas, aspecto que podría ser un factor que incite la agresión. Asimismo, se han realizado estudios relacionados con otros factores biológicos, que también podrían predisponer las conductas violentas, entre ellas se citan: las asimetrías cerebrales, disfunciones en la región pre-frontal, las complicaciones que se pueden suscitar durante el nacimiento, así como la influencia de deficiencias nutricionales. En cuanto a los neurotransmisores, Zawadzki (2007, p. 36), indica que “se han identificado neurotransmisores en lo que se denomina neuroquímica de la agresividad y que estos no se relacionan en forma directa con una conducta específica, sino más bien condicionan la sensibilidad a los estímulos y a las probabilidades de respuesta”.

#### **2.4.1.2. Teorías del aprendizaje social**

El otro grupo de teorías que procuran explicar la violencia, son aquellas que hacen referencia a las proposiciones del aprendizaje social. Estas teorías procuran explicar cómo la cultura, la educación que se recibe y las interacciones sociales influyen sobre las conductas agresivas.

La teoría del aprendizaje social surge como producto de los trabajos de Bandura, y enfatiza en cómo el medio ambiente afecta el comportamiento humano. Para Bandura y Walters (1982), la conducta agresiva se adquiere de dos modos: a través de la experiencia directa o a través de la observación de la conducta de los demás. Desde

esta perspectiva, la agresión al igual que cualquier conducta humana, es producto del aprendizaje. La persona tiene en la vida real, así como en el cine, la televisión y los juegos de video, diversos actos de violencia que le permiten obtener información relativa a la forma en cómo se agrede y las consecuencias sean positivas o negativas de las conductas violentas. Un grupo social puede impulsar a sus integrantes hacia la agresión.

Muy ligada a esta teoría, en el año 1986 Huesmann desarrolló una teoría de los guiones, la cual plantea que la conducta social es guiada también a partir de imágenes audiovisuales agresivas, y que una vez que estas son almacenadas en la memoria, guían la conducta de las personas hacia acciones violentas, producto de programas con contenidos violentos que se muestran en la televisión, el cine o los juegos de video.

También en el año 1992 Agnew propuso la teoría denominada “Teoría general de la presión”, la cual determina que las normas sociales pueden provocar y justificar la agresión como un producto cultural de las características políticas y económicas de la sociedad. Por tanto, según Agnew cuando una persona recibe un trato de inferioridad o es presionado dentro de las relaciones sociales, podría responder con enfado y desarrollar conductas violentas.

Otra de las teorías que intentan explicar la naturaleza de la violencia, es la denominada modelo Ecológico. Este modelo incorpora tanto los factores personales como los ambientales, que actúan sobre la persona. Bronfenbrenner (1987) creador de esta teoría, trató de demostrar que no existe una causa única que determine la conducta humana, y que esta sólo puede ser explicada dentro de un contexto y las experiencias que vive en este. Así entonces, el ambiente sería un aspecto



fundamental para tratar de explicar el desarrollo de las conductas en las personas, es precisamente el ambiente donde reciben influencia de diversos elementos. Esta teoría permite comprender la compleja interacción de las personas en sus ambientes familiares, escolares, comunales, entre otros, y la capacidad de estas para adaptarse, tolerar y crear nuevas relaciones.

Desde la sociología, los estudios realizados centran el análisis en el grupo social y no en el individuo. El estudio de la violencia desde la perspectiva sociológica se orienta desde dos posiciones: la psicosocial y la estructural. La psicosocial busca establecer los factores que predisponen a una persona a la violencia y la estructural pretende analizar las relaciones, los conflictos y desequilibrios de la sociedad en su conjunto. Para Ovejero citado por Barrientos (2007), las causas que determinan un evento deben ser buscadas entre los hechos sociales que lo preceden, y no entre los estados de conciencia individual.

El enfoque psicosocial analiza la violencia como una reacción ante la frustración y las condiciones que la generan. La frustración, es generalmente producida cuando la persona se siente privada de bienes o derechos que considera justo poseer. Cuando la persona no logra sus aspiraciones, mayor es su frustración, y por ende se da una mayor predisposición a la violencia. Si la persona percibe que no logra tener el nivel de vida y las posesiones que desea, y si además no se siente respetado ni parte de la sociedad, podría entonces considerar la violencia como un medio para lograr sus objetivos.

El enfoque estructural por su parte, enfatiza en la sociedad en su conjunto, toma en cuenta el aparato reproductivo, la distribución de los bienes y el sistema de estratificación social. Para Garay y Gezmet citados por Boggino (2005, p. 72), los

procesos estructurales son “fenómenos y procesos cuyo origen y desarrollo tiene que ver con fuerzas sociales y productivas, donde la posibilidad de incidencia de los sujetos y hasta de un pueblo o país, es muy pequeña. Tienen la función de estructurar y determinar otros procesos, las instituciones y hasta la vida de las personas”. Según el enfoque estructural, la disputa entre las personas, está ligada al contar o no con el acceso a bienes económicos, sociales, políticos y culturales. La situación social y económica que caracteriza a la sociedad globalizada, trae consigo profundos cambios que afectan directamente a gran parte de la población que por su situación social y económica, son marginados y excluidos, lo cual provoca violencia estructural. Ante los procesos estructurales que se desarrollan, las personas o grupos sociales tienen muy poca incidencia. A partir de estos procesos estructurales, los sistemas educativos por ejemplo, enfrentan problemas relacionados con la desmotivación y apatía de la población estudiantil, el autoritarismo, el fracaso escolar, la violencia, entre otros aspectos.

A partir de las teorías expuestas, se puede reconocer que la violencia como fenómeno humano y social que resulta ser, no posee una única explicación, sino que por el contrario, las causas de la violencia son multifactoriales, aspecto que permite tomar en cuenta las diversas perspectivas que procuran brindar su origen. Desde esta perspectiva y como lo señalan Garay y Gezmet citados por Boggino (2005, p. 72), la violencia es el resultado de la interacción de tres componentes: “los procesos estructurales, los procesos institucionales como el escenario y las tramas donde la violencia se expresa y los procesos psíquicos inconclusos, deteriorados o faltantes en las historias vitales de los actores del drama”. A partir de la articulación y la interacción entre estos tres componentes y para efectos de esta investigación, se considera preciso

abordar la violencia dentro de la escuela a partir de las nociones de violencia de la escuela y violencia en la escuela, porque se considera que esta conceptualización podría permitir de forma integral, explicar y dar respuestas a la violencia que acontece en las escuelas.

#### **2.4.2. La violencia reactiva y la violencia instrumental**

Para lograr una mejor comprensión del por qué sucede la violencia y cómo prevenirla, es fundamental reconocer tanto los tipos de violencia, como las funciones que cumple. Así, desde esta perspectiva, resulta necesario exponer las diferencias que se dan entre la violencia reactiva y la violencia instrumental.

Según Díaz-Aguado (sf): “la violencia reactiva es como una explosión, que surge cuando se experimenta un nivel de tensión o de dificultad que supera la capacidad de la persona (o del grupo) para afrontarlo de otra manera”. Este tipo de violencia surge como respuesta ante la ofensa real o percibida. Los comportamientos que se observan en este tipo de violencia, van desde el insulto hasta el golpe con que responde el agresor cuando siente que otra persona lo ha herido. Según Chaux (2003, p. 49), se ha relacionado la violencia reactiva con “un comportamiento de rabia impulsivo, motivado por un deseo de herir a alguien, como reacción a una frustración o provocación inmediatamente anterior”.

La violencia instrumental, o violencia preactiva, no está precedida de ninguna ofensa. Se da el uso de la agresión como instrumento para conseguir un objetivo, que puede ser recursos, dominación o estatus social, entre otros. En este tipo de violencia, se puede encontrar el niño o la niña que intimida a otros más pequeños o indefensos por simple diversión o para que le sea entregado lo que desea. Díaz-Aguado (sf)

manifiesta que la violencia instrumental “tiende a perpetuarse al impedir desarrollar otros procedimientos más complejos para conseguir lo que se pretende y al producir un alto nivel de crispación, provocando una serie de reacciones de violencia que contribuyen a legitimarla”.

### **2.4.3. La violencia abierta o manifiesta y la violencia estructural**

La violencia puede ser clasificada en: violencia abierta o manifiesta y violencia estructural.

La violencia manifiesta tal y como lo indica su nombre, es aquella forma que se ejerce directamente sobre el cuerpo. Sus efectos son totalmente visibles: peleas, luchas, forcejeos, golpes, disparos, etc. También, existe otro tipo de manifestaciones de la violencia directa, la cual se refleja en actos vandálicos a objetos y personas. Este tipo de violencia no produce resultados aislados, sino que desencadena nuevos brotes de violencia. Los actos vandálicos son una señal de protesta o rebeldía, emitida por las personas, y que va en contra de los límites impuestos por la sociedad y la autoridad.

La violencia estructural, por su parte, es aquella que surge en las instituciones culturales, económicas y sociales. Se caracteriza por el empleo de un discurso de razón, el cual contiene elementos científicos, mitológicos e ideológicos. Desde esta perspectiva, el Estado regula y administra las conductas de los colectivos de la sociedad, a través de valores, folclore, costumbres, normas, leyes y ritos, entre otros. Este tipo de violencia se expresa mediante discriminación de sectores de la población según edad, género, nivel social, económico y etnias, entre otros. Abad (2002, p. 35) aduce que: “somos parte de una sociedad con una descomunal asimetría de poder

(sostenida por la fuerza), especialmente de decisión sobre la distribución de los recursos, bautizado en los 60` por Galtung como violencia estructural o injusticia social”.

La exclusión social también es parte de la violencia estructural. A través de esta niegan aspectos fundamentales de carácter político, de derecho, ciudadanía, género, a grandes estratos de la población. Por ejemplo, el derecho a tener techo digno, alimento, vestido, trabajo, educación. Esto puede generar ambientes propicios para la violencia.

Las situaciones de violencia tienen algunos rasgos comunes que caracterizan la conducta. Torrego y Moreno citado por Aznar, Cáceres e Hinojo (2007), considera que estos rasgos se deben a que la violencia es un comportamiento versátil, el cual se manifiesta de diversas maneras. Así, la violencia es ubicua, porque se da en todas partes, concede poder a quien la ejerce, se puede comercializar y produce efectos devastadores.

#### **2.4.4. La violencia vista desde diferentes dimensiones**

El incremento de la violencia ha permitido que muestre una gran diversidad de actores, escenarios y lógicas, que intervienen simultáneamente. Estos elementos se pueden concebir desde diversas dimensiones.

En términos generales, se identifican tres dimensiones de la violencia:

- Violencia económica
- Violencia política
- Violencia sociocultural

#### **2.4.4.1. Violencia económica**

Cuando el sistema económico es el centro de una sociedad, se produce un desplazamiento de los valores humanos, lo cual hace posible que la violencia se exprese de diversas maneras. Esta violencia diariamente se hace visible para una gran cantidad de personas, a través de problemas relacionados con la pobreza, el desempleo, la explotación, la especulación financiera, el robo, la usura, la corrupción y el deterioro de los servicios básicos de salud, educación y vivienda.

El capitalismo, con su tendencia de acumular el poder económico en pocas personas, perjudica económicamente a una gran mayoría, pues atenta contra la subsistencia y el nivel mínimo de vida. Sullings (2006) considera que:

La violencia del sistema capitalista la sufren los excluidos y los marginados, la sufren los explotados por un salario miserable y también los diversos eslabones sujetos a la presión del eficientismo economicista. La sufren las víctimas de la usura, endeudados de por vida y la sufren también los homo consumidores, cuya voluntad es manipulada por la publicidad. (p. 3)

La violencia que generan los sistemas económicos va más allá del interés por mantenerse en el poder o alcanzar sus metas económicas. También, se ejerce violencia al destruir y contaminar el medio ambiente y los recursos naturales. Asimismo, se ejerce violencia cuando se da la apropiación del poder político y se manipulan las instituciones creadas para garantizar los derechos de todos los y las ciudadanas; o, cuando el poder económico se apodera de los medios de comunicación masiva para condicionar la subjetividad de las personas.

Otro aspecto importante acerca de la violencia económica, es la relación que se produce entre la economía y el armamentismo, la cual se ha tornado en ayuda mutua. Esto porque, por un lado, el poder económico trata de consolidar sus privilegios apoyados en el poder militar, mientras que, la industria dedicada a la creación de armas busca aumentar sus ganancias a través de los conflictos producidos entre los diferentes países. Asimismo, algunos líderes buscan mantenerse en el poder y, para ello, han fomentado el odio hacia ciertos sectores de la población, impulsando la discriminación entre etnias o grupos sociales.

#### **2.4.4.2. Violencia política**

La violencia política mantiene una relación muy estrecha con la violencia económica. Entre ambas formas se emplea la violencia para imponer y mantener vigentes determinados sistemas políticos y económicos, en beneficio de ciertos sectores de la sociedad con mayor poder adquisitivo y político. Este tipo de violencia es producto de una estructura social injusta, donde predomina la explotación por el capital, la exclusión y la marginación económica, social y cultural de grandes grupos sociales.

La violencia política es un fenómeno que procura, en última instancia, modificar, desarrollar, sostener o reproducir el ordenamiento social y las relaciones y estructura de poder, que definen y caracterizan a una sociedad y, por tanto, al Estado. Al respecto, Grossi (sf, p. 2) manifiesta que la violencia política “es un instrumento de poder coactivo que es utilizado para la perpetuación, sostenimiento, modificación o cambio del poder mismo, es por tanto, un elemento de orden y cambio social”. El Estado está autorizado para ejercer la violencia política, desde la perspectiva de la legitimidad y la legalidad que le corresponde. La clase dominante que está en el poder ha empleado diversos

medios de socialización, como lo son la educación y los medios de comunicación, entre otros, para configurar un sistema de valores y normas de dominio. También, ha empleado a través del Estado, diversos medios para autenticar el uso de la violencia. Entre ellos se pueden citar la institucionalidad y las fuerzas armadas y policiales. Esta manipulación ideológica se hace manifiesta mediante el ocultamiento de la violencia estructural, la legitimación de la represión institucional y la deslegitimación de toda violencia social contra el sistema.

El Estado ejerce la violencia política desde tres formas, a saber: la que ejerce sobre los ciudadanos, la que llevan a cabo los ciudadanos, a través de grupos organizados contra el Estado (revolución, guerrilla, terrorismo), y la que ejercen los ciudadanos contra otros, a través de procesos de enfrentamiento civil por un modelo de Estado (guerra civil).

Como producto de la violencia política surgen las violaciones de los derechos humanos y, con estos, el surgimiento de la victimización como fenómeno de expresión social ante la desestabilización política. Generalmente, las violaciones a los derechos humanos están ligadas a acontecimientos de violencia generalizada, donde las acciones de destrucción se llevan a cabo sobre una gran cantidad de individuos o grupos. Este tipo de crímenes son el producto del encubrimiento de la violencia política de un sistema, a través de sus aparatos ideológicos (instituciones estatales, ejército, entre otros), los cuales actúan u omiten actuar para reproducir la eficacia del estado de impunidad.



#### **2.4.4.3. Violencia social**

La violencia social abarca una serie de campos. Entre esos campos se pueden citar: la violencia intrafamiliar, violencia escolar, violencia sexual y la violencia que transmiten los medios de comunicación social, entre otros. Estos tipos están directamente relacionados con aquellos obstáculos que impiden el desarrollo humano, situación que, a su vez, provoca exclusión social. Cuando las personas no se pueden beneficiar con bienes o derechos y, además, están expuestas a diferentes formas de discriminación, se encuentran en situación de vulnerabilidad social. Este aspecto las pone en el riesgo de generar violencia. La falta de seguridad, así como las pocas o nulas posibilidades de desarrollo personal, son condiciones que hacen posible se genere la violencia. Galtung, citado por Martínez (2005, p. 3), considera que “la violencia está presente cuando los seres humanos se ven influidos de tal manera que sus realizaciones afectivas, somáticas y mentales, están por debajo de sus realizaciones potenciales, de modo que cuando lo potencial es mayor que lo afectivo y ello es evitable, existe violencia”.

Martínez (2005) señala que, en el siglo XXI, la seguridad mundial está amenazada por aspectos como: el crecimiento descontrolado de la población mundial, la disparidad de oportunidades económicas, una excesiva migración, el deterioro del medio ambiente, el narcotráfico, el terrorismo. A partir de esta problemática, según la autora, se produce un alto grado de pobreza y exclusión social. En medio de todos estos aspectos, grandes sectores de la población son testigos presenciales del deterioro de su calidad de vida, de la falta de solución a problemas relacionados con la desigualdad en los ingresos y el acceso de tierra, la aparición de la delincuencia, la corrupción y la criminalidad, entre otros. Estos problemas han modificado el sistema de vida de miles

de personas en el mundo entero. Ante estas situaciones, la sociedad, en general, ve amenazada la seguridad ciudadana, la cual tiene como finalidad la preocupación por la calidad de vida y la dignidad del ser humano, en términos de libertad, acceso al mercado y oportunidades sociales.

Como parte del proceso de investigación sobre la violencia en los recreos, se considera importante referir la violencia intrafamiliar, como un tipo específico de violencia social. El núcleo de la familia resulta ser un ente esencial de formación para cada una de las personas que conforman la sociedad, en general, y, en el caso específico del proceso de estudio que nos ocupa, de las y los niños que interactúan socialmente en el recreo escolar de la escuela objeto de estudio.

Los cambios económicos y culturales que se producen en la sociedad, podrían afectar las relaciones internas de las familias, y generar, problemas de violencia intrafamiliar o violencia doméstica. Dentro de esta concepción, se observan aquellos actos de violencia física, psicológica, de acoso o intimidación, llevados a cabo por algún miembro de la familia contra otro u otros, en el seno del hogar.

En los procesos de violencia intrafamiliar intervienen una serie de factores, entre ellos: los modelos de organización familiar, las creencias culturales, los estereotipos relacionados con los roles relacionales y las maneras particulares de significar el maltrato.

Resulta importante entender que la violencia doméstica va más allá de eventos aislados, de conflictos cotidianos que pueden llevar a una palmada o una discusión. Por el contrario, es una forma de comportamiento del victimario que se presenta constantemente y le permite mantener el poder y el control sobre la víctima.

Los victimarios emplean diversas formas de abuso o maltrato, entre ellos se pueden citar:

\*Abuso verbal y emocional: el victimario emplea frases o palabras cuyos mensajes procuran insultar, amenazar, humillar a la víctima.

\*Intimidación a través de la cual el victimario coacciona o amenaza a su víctima.

\*Aislamiento, el cual procura controlar la vida de la víctima (uso del tiempo, sus actividades, contacto con otras personas, entre otros).

\*Abuso económico: se da un control sobre el manejo y gasto del dinero que ingresa a la familia.

\*Abuso sexual: en este tipo de abuso es frecuente que se produzcan relaciones forzadas, amenazas con intimidación y violaciones.

\*Abuso físico, donde uno de los cónyuges emplea su fuerza física para agredir físicamente al otro y, también, se producen las amenazas con armas de fuego, arma blanca u otros objetos.

\*Patrimonial, donde el victimario destruye el patrimonio familiar (muebles, ropa, etc.)

Por las condiciones de desigualdad que presentan las víctimas, las personas que resultan ser más vulnerables en los procesos de violencia intrafamiliar son las mujeres, los niños, los ancianos, los jóvenes y las personas con alguna discapacidad.

Existe una serie de factores que pueden acelerar la violencia intrafamiliar, por ejemplo: modelos de crianza agresivos, personalidad agresiva, altos niveles de estrés cotidiano, abuso del alcohol y las drogas, problemas maritales, la aceptación cultural, por parte de la sociedad, de los procesos agresivos hacia la mujer y la ausencia de valores en las interacciones familiares.

La mayoría de los casos de violencia doméstica se producen contra la mujer, dada la desigual relación entre el hombre y la mujer, como manifestación de un sistema patriarcal, donde se presenta la oposición masculina para que las mujeres ejerzan nuevos roles económicos que demanda la familia. Existen una serie de aspectos que han ido produciendo cambios en lo interno de las relaciones familiares, por ejemplo: la nueva definición de roles conyugales donde el principio de igualdad se ha ido promoviendo de forma muy lenta; la implementación de nuevas relaciones paterno-infantiles, donde se ha evolucionado en materia de derechos, pero también se ha ido incrementando la pérdida de las relaciones de jerarquía y sumisión; una lenta; participación de los varones en las responsabilidades familiares y domésticas, y, finalmente modificaciones en las prácticas laborales de las mujeres, entre otros aspectos.

En cuanto a la inserción de la mujer en el mundo laboral, según Cáritas, citado por Martínez (2005), es un proceso marcado por una serie de obstáculos, como entre los cuales se pueden citar, la baja cualificación profesional, una alta precariedad en el empleo, salarios inferiores los de los hombres en el mismo puesto laboral, una elevada dificultad para acceder a puestos de responsabilidad y la acumulación del pluriempleo derivado de la doble jornada. Estas son algunas de las dificultades que le ha correspondido asumir a la mujer. A pesar de todos los cambios, el modelo patriarcal aún está determinado por imágenes culturales de dominación, poder y sus respectivas normas, lo cual ha provocado una mayor dependencia económica y cultural de los hombres.

Los niños y las niñas son otros miembros de la familia con mayor vulnerabilidad a procesos de violencia intrafamiliar. Ellos muestran mayor indefensión y son más

propensos a ser víctimas de abuso y maltrato por parte de los adultos. Muchos padres emplean el castigo verbal, psicológico y físico contra sus hijos, siguiendo patrones de repetición de los modelos de crianza. Otros padres de familia consideran como justos los castigos que propinan a sus hijos. La violencia que se implementa en niños y jóvenes puede traer una serie de consecuencias, entre las que destacan: el bajo rendimiento escolar, el deterioro de la autoestima, conductas que afecten los comportamientos sociales y, posteriormente, serán la base de conductas delictivas y, por último, cuando la presión psicológica es continua, la víctima es vulnerable al alcoholismo, las drogas y la depresión.

## **2.5. Violencia de la escuela o violencia en la escuela. A modo de introducción**

La violencia que se está desarrollando en las escuelas obedece a un fenómeno con múltiples causas. Resulta fundamental, como lo señala Osorio (2006), referir la pertinencia de los términos “violencia escolar o de la escuela” y “violencia en las escuelas”. Este autor señala como el origen básico de estos términos el que, al hablar de “violencia escolar o de la escuela”, se definen los procesos antidemocráticos provocados por el sistema educativo; mientras que, el término “violencia en la escuela” hace referencia a los hechos de la violencia social que penetran en la institución escolar. Asimismo, Carrión (2007) coincide con Osorio al señalar que, existe cierto consenso entre los estudiosos de la violencia, para clasificarla bajo dos perspectivas analíticas: la entendida como “violencia de la escuela” y la definida como “violencia en la escuela”. Brawer (2006), también considera que existe una diferencia entre ambos conceptos. Por un lado conceptualiza la violencia escolar como aquella que se produce en la institución escolar, a partir de los roles que se asignan a estudiantes, docentes,

padres de familia, directivos, otros. Por otra parte, la violencia en la escuela se refiere a los hechos que tienen a esta institución como escenario, pero no son producto de las prácticas que en ella se desarrollan.

### **2.5.1. Violencia escolar o de la escuela**

El término “violencia escolar” es definido por Osorio (2006, p. 77) como: “aquellos episodios de hostilidad, de agresión, de maltrato, de discriminación, que genera el sistema educativo”. Según este autor, el concepto no es cuestionado por la sociedad; al respecto señala que: “todo lo que ocurra dentro de las aulas será, para esa construcción que hace la sociedad, violencia escolar y no violencia social que irrumpe en las aulas” (Osorio 2006, p. 80). Asimismo, Carrión (2007, p. 1) indica que en la “violencia de la escuela” existen “los sistemas pedagógicos tendientes a la disciplina y al adoctrinamiento que impone la institucionalidad a través de los llamados procesos civilizatorios (“la letra con sangre entra”), por ello, se podría afirmar que se trata de una violencia estructural que es consustancial al sistema educacional”.

Osorio (2006) propone que la pérdida del orden democrático en las escuelas se debe, básicamente, a cuatro aspectos: la ideología autoritaria, la falsa moralidad que ha generado discriminaciones de raza, culto y de capacidades, la cuestión del laicismo que tomó lo religioso como único camino a la verdad y, por último, el fondo común de verdades como un modelo de pensamiento que permitió la aparición de la jerarquía dentro del sistema educativo.

El concepto de “violencia escolar” se ha ido construyendo a partir de una realidad social violenta. Al respecto Osorio (2006) expresa:

Esa construcción social muestra, en su formulación, un nivel de responsabilidad en la sociedad, que es quien construye esta noción. Y así define, erróneamente, como violencia escolar lo que ocurre dentro de las aulas, cuando lo que se está advirtiendo claramente es que la violencia que aparece allí es producto de la irrupción de la violencia social “en” las escuelas. (p. 79)

Osorio (2006) define el término “violencia escolar” como una construcción social, la cual tiene una base ideológica para su explicación. El autor manifiesta que: “detrás de las nociones que se construyen socialmente como “la realidad”, o como “la explicación de la realidad”, hay una ideología que, en este caso, además de errar el diagnóstico, criminaliza a los jóvenes” (2006, p. 30). Asimismo, señala que el término “violencia escolar”, es un concepto construido socialmente bajo ideologías de los gobernantes. En esta concepción, no se toman en cuenta los condicionantes que subyacen del medio. Por ejemplo, no se observa la situación social y económica de niños y jóvenes ubicados en sectores de la población pobre quienes, en muchos de los casos, no presentan las mismas posibilidades de otros sectores de la sociedad, en cuanto al acceso a la salud, educación, vivienda y justicia. La respuesta que la sociedad propone ante las situaciones de violencia e inseguridad, es endurecer las penas contra la población infantil y juvenil con causas penales.

El término “violencia escolar” ha recibido una gran difusión en la sociedad actual. Pero, por algún motivo, no se dice que también hay violencia en las calles, en la televisión, en las canchas de fútbol, en los hogares y en otros lugares. Vivimos en una sociedad donde la violencia impregna la vida cotidiana de las personas, ya sea

individual y colectivamente. Sin embargo, nos sentimos extrañados de que esta violencia se refleje en las instituciones educativas. A través de los medios de comunicación, el tratamiento del tema sobre la violencia escolar refleja, justamente, la visión de violencia que se requiere presentar. Estos medios presentan a la opinión pública discrepancias que van desde la negación de la problemática, por parte de los políticos, frente al clamor de los docentes, hasta disipar u ocultar las cifras estadísticas sobre la problemática existente. Márquez y Jáuregui (2005) aducen que, ante estas noticias, los políticos buscan neutralizar la crítica social, presentando la situación como una normalidad y dejando de lado la aseveración realizada por especialistas, donde se señala una grave crisis social.

Los medios de comunicación, a nivel nacional e internacional, a partir de la década de los noventa, se han encargado de difundir episodios de violencia escolar acaecidos en escuelas y colegios, como muestra de una problemática que enfrentan las instituciones escolares. Sin embargo, no hacen referencia a los factores externos que posibilitaron estos conflictos.

El incremento de la violencia en instituciones educativas, en naciones como Estados Unidos y Argentina, entre otros países, comenzó a ser noticia a través de los medios de comunicación masiva. Relatos de niños y jóvenes que abren fuego con armas que escondían entre sus útiles escolares y dan muerte a compañeras, compañeros y docentes en las instalaciones educativas. Por ejemplo, en Costa Rica, el periódico La Nación (2007, Abril 17) presenta algunos datos que revelan cómo la sociedad estadounidense desde el año 1927, fue víctima de la peor masacre escolar, cuando un hombre causó una gran explosión en una escuela de Michigan, mató a 38



niños y 7 docentes. Asimismo, presenta una secuencia de graves sucesos violentos que se han suscitado en esa nación, en las últimas décadas. Esto deja atrás una lista de heridos y muertos, entre los que se cuentan estudiantes y profesores; todo esto causado por estudiantes activos o egresados.

A nivel nacional, la ciudadanía costarricense también fue alertada sobre la problemática de la violencia en escuelas y colegios. En el periódico La Nación Loaiza y Gólcher (2003) presentan un artículo donde se informa a la ciudadanía costarricense que el Ministerio de Educación Pública reportó un total de 83. 800 casos de violencia estudiantil, entre los cuales se citan agresiones físicas, mensajes escritos ofensivos, robos y destrucción de material entre los estudiantes de preescolar, escuelas y colegios

Como bien se puede observar, los titulares que aparecen en los diarios dejan ver la magnitud de los hechos violentos que se dan frecuentemente en las instituciones escolares. Desde esta perspectiva, como lo señala Osorio (2006), se estaría considerando que esta problemática responde al concepto de violencia escolar, a partir del cual se achaca toda la problemática de la violencia a la escuela.

#### **2.5.1.1. ¿Qué causa la violencia de la escuela?**

Como se indicó anteriormente, la institución educativa es una de las que genera violencia escolar, pues en su interior varios factores podrían hacer posible el incremento de estas manifestaciones. Entre los factores de riesgo se podrían señalar por una parte, los roles de docentes y estudiantes basados en el poder de dominio y control de una instancia superior sobre otra, lo cual crea problemas de comunicación y de relaciones interpersonales y posibles abusos. Por otra parte, un sistema educativo que enfatiza en los logros académicos y no toma en cuenta las individualidades de la comunidad

estudiantil, provoca fracaso escolar y, por ende, deserción del sistema educativo. También, las dimensiones de la escuela y la cantidad de estudiantes, puede impedir una atención individualizada a las necesidades tanto cognitivas como afectivas. Igualmente, las pugnas de poder entre docentes, administrativos, estudiantes y padres de familia, podrían crear un clima violento. Finalmente, el exceso de trabajo que se asigna a las y los docentes resulta un generador de cansancio e incapacidad para enfrentar un exceso de demandas y necesidades, lo cual podría devenir en comportamientos violentos.

Investigaciones realizadas en nuestro país como la de Arias, Feoli y Fernández (2002), Cascante (2002) y Campos (2004), exponen la relación existente entre la violencia escolar, que se genera en las instituciones educativas objeto de estudio, y factores relacionados con: la implementación y seguimientos de las normas de disciplina, el tipo de enfoque curricular implementado en los salones de clase, las actitudes de las y los docentes ante lo que se denominó el “círculo represivo del aula”, manejo de la disciplina y la incapacidad para un adecuado manejo de los límites en los salones de clase, por parte de las y los docentes. En el caso específico de la investigación realizada por Mason y Vargas (2002), se señala la relación entre la violencia escolar y la práctica de los valores de solidaridad y tolerancia en un grupo de escuelas del circuito 04 de la Dirección Regional de Limón. Este estudio indica que las y los docentes promueven, en los salones de clase, estrategias que no contribuyen a la vivencia activa de valores y, que por ende, existe un alto nivel de violencia. Asimismo, autores como Vinyamata (2003), De Felippis (2004), Díaz-Aguado (2004), Martínez-Otero (2005), Dallera (2006), Carrión (2007) entre otros, coinciden en que existen

manifestaciones de violencia que son de la escuela y surgen en el interior de esta, como producto de la violencia estructural. Al respecto, Carrión (2007) manifiesta que:

La violencia de la escuela hace referencia a los sistemas pedagógicos tendientes a la disciplina y al adoctrinamiento que impone la institucionalidad a través de los llamados procesos civilizatorios (“la letra con sangre entra”); por ello, se podría afirmar que se trata de una violencia estructural que es consustancial al sistema educacional. (p. 1)

Asimismo, existen otros factores de riesgo que podría asociarse con las manifestaciones de violencia escolar producidos en las instituciones escolares. Entre estos se podrían citar los siguientes:

- El énfasis en el rendimiento académico de la población estudiantil, sin tomar en cuenta las individualidades, el contexto social y la familia donde se desenvuelven las y los estudiantes. Esta situación provoca fracaso escolar y, con ello, la deserción escolar; ante esto se estaría hablando de violencia social. Martínez-Otero (2005) considera que la preocupación excesiva por los resultados académicos de los alumnos, en comparación con la norma, es uno de los factores asociados con el ámbito escolar que se podrían relacionar con las manifestaciones de violencia escolar.
- Cuando los valores culturales que estipula la institución educativa no concuerdan con determinados grupos étnicos y religiosos, entre otros.
- La excesiva cantidad de estudiantes en los salones de clase, lo cual no permite la atención individualizada que requieren las y los alumnos. Esto provoca una masificación del proceso escolar, que no facilita la creación de vínculos, ni el sentido

de pertenencia. Al respecto Martínez-Otero (2005), opina que la pérdida de armonía en el centro, por sobrecarga de tareas, abusos de poder, pobre identificación con el proyecto educativo del centro y el elevado número de alumnos, que impide la atención personalizada, podrían convertirse en gérmenes de violencia.

- La extenuante jornada laboral que se asigna a las y los docentes, la cual genera cansancio e impotencia ante el exceso de demandas y necesidades tanto de la institución educativa como de la comunidad en la que brinda sus servicios profesionales. Muchas veces, esta situación podría propiciar comportamientos violentos.
- Las luchas de poder que se generan a lo interno de la institución entre docentes, padres de familia, estudiantes y sector administrativo, generan un clima organizacional de hostilidad y violencia. Abramovay (2005) también señala que, la falta de diálogo entre las personas que componen el ambiente escolar y la falta de interacción entre la familia y la comunidad, son otros factores que podrían influir en el desencadenamiento de la violencia.

### **2.5.2. Violencia en la escuela**

El concepto de “violencia en las aulas” está muy ligado con la realidad que vive diariamente la comunidad escolar, como producto de las situaciones del contexto social. La violencia en la escuela elige este escenario como ámbito privilegiado para estallar, pero, no están relacionadas con las y los docentes ni con la institución. Tiene que ver con los sujetos mismos, sus problemáticas, el contexto donde se desarrolla. Vinyamata (2003, p. 73) expone que: “la violencia que surge en nuestros centros se explicaría porque los distintos actores sociales estarían reproduciendo el sistema de

normas y valores de la sociedad en la que están insertos y de la sociedad en general”. Asimismo, señala que los problemas de convivencia escolar, son sólo un reflejo de los problemas de convivencia sociales. Sánchez (2006, p. 19) concuerda con estas ideas y enuncia que: “las propias estructuras sociales de fuera de la escuela pueden tener graves consecuencias para la actividad que tiene lugar en el seno de ellas, pues pueden promover una forma de violencia estructural que puede producir desesperanza y desesperación en los pequeños y pequeñas”. También, para Onetto (2004) las personas que vienen a la escuela proceden de un espacio externo y traen consigo diferentes grados de satisfacción o frustración, los cuales podrían ser condicionantes que favorezcan la violencia. Entre los especialistas que se han dado a la tarea de emplear el concepto “violencia en las escuelas” están: Abad (2002), Díaz-Aguado (2005), Ruiz (2005), Pintus (2005), Moreno (2005), Sánchez, Alvarado & Rosales (2006) y Abramovay (2005), entre otros.

Osorio (2006, p. 80) señala que: “un concepto como el de violencia “en” las escuelas no es admisible socialmente porque se romperían todos los mitos que se han armado para sostener esa realidad, frente al saber colectivo. Por esta razón, se advierte que se produce un gran malestar a la hora de hablar de violencia “en” las escuelas y no de violencia escolar”.

Desde estas perspectivas y, como bien lo señala Brawer (2006, p. 12):

No es de extrañar entonces, que el incremento de la violencia estructural, relacionada con las condiciones económicas y sociales que responden al modelo económico-social actual, se manifieste en un incremento de la violencia personal en todos los ámbitos e instituciones de nuestra sociedad, entre ellas la escuela.

### **2.5.2.1. ¿Qué causa la violencia en la escuela?**

Sánchez (2004) indica que, la escuela es un reflejo de la sociedad y reproduce a nivel micro lo que sucede a nivel macro. Asimismo, existen diversas instituciones como la familia, la escuela y el Estado, entre otras, que interfieren unas con otras. Señala la autora que: “por estas mismas interferencias no nos es posible pensar en forma sencilla un adentro y un afuera de las instituciones, en la medida en que sus espacios se proyectan y transforman desde un territorio hacia otro...desde un espacio institucional a otro” (2004, p. 115). La violencia que se manifiesta en las instituciones escolares es un hecho complejo, el cual es determinado por aspectos sociales, económicos, familiares, históricos, culturales e institucionales. Desde esta óptica, la violencia es un problema social y la escuela lo padece. Leva y Fraire (s.f., p. 29) manifiestan que: “la violencia afecta a las estructuras sociales sobre las que debe producirse la actividad educativa; se expresa en el espacio escolar por donde transitan sus participantes en el desarrollo de la vida cotidiana de las instituciones educativas”.

Entre los factores que con mayor frecuencia, ocasionan la violencia en las escuelas, destacan: factores personales, factores familiares, factores escolares y factores socioculturales.

### **2.5.2.2. Conociendo los factores que ocasionan la violencia en la escuela**

#### **2.5.2.2.1. Factores personales**

Desde el punto de vista del desarrollo socio-emocional, el niño y la niña aprenden a comportarse dentro del grupo familiar, de amigos y amigas y compañeros y compañeras de la escuela. El proceso educativo está llamado a desarrollar procesos de formación integral, que faciliten el crecimiento del proceso socioafectivo en cada uno

de los y las estudiantes. Para Hernández (2005, p. 386), “la educación socioafectiva supone orientar, instruir y facilitar los medios para proporcionar y potenciar tanto las estrategias como los valores que permiten una mayor adaptación y enriquecimiento personal, social y cultural de los educandos”.

Dentro del desenvolvimiento socio-emocional, resulta muy importante el desarrollo de las relaciones interpersonales, los valores y el desarrollo moral. Ahora bien, esta área es influida por el medio cultural y social, el medio socioeconómico donde se desenvuelve la familia, el ambiente familiar, el nivel de autoestima del niño y la niña, así como las relaciones que mantengan con compañeros y compañeras y con el docente.

El medio cultural y social donde se desarrolla el niño o la niña, es la base de su proceso de socialización. Ahí aprende lo que se espera de él, a través de la transmisión de valores y actitudes.

El medio socioeconómico de la familia ejerce gran influencia sobre la manera como se estimulan y encauzan ciertas conductas de las y los niños. Asimismo, el ambiente familiar ejerce gran influencia en sus procesos de socialización. Si el grupo familiar crea las condiciones adecuadas y estimula las muestras de cariño, relaciones de estímulo y procesos de comunicación fluidos, se irá forjando una personalidad sana en el niño o la niña.

Las relaciones que el niño o la niña poseen con sus pares del grupo escolar pueden afectar, positiva o negativamente, su desarrollo socio-emocional.

Existe una serie de necesidades que el ser humano posee las cuales deben ser satisfechas, de lo contrario podrían estar causando conflicto. Train (2003) cita algunas como:

- Necesidad de tener una imagen clara del mundo.
- Necesidad de tener un objetivo en la vida.
- Necesidad de estimulación.
- Necesidad de arraigo.
- Necesidad de amor.

Para Onetto (2004), si el ser humano logra satisfacer sus necesidades de manera adecuada, va a vivir en un clima de aprobación de la vida. Pero, si las necesidades pendientes son muchas y muy profundas, va a vivir en un clima de resentimiento. Onetto (2004, p. 19) manifiesta que: “del resentimiento vital surgen los comportamientos destructivos para consigo mismo y/o para con los demás. Se puede volcar hacia fuera como impulso permanente a dañar, someter, herir, agredir, atemorizar, humillar al otro. Se puede volver en contra de sí mismo, realizando las mismas acciones pero de forma destructiva”.

Ahora bien, existen ciertas patologías infantiles y juveniles que influyen en el desarrollo de comportamientos violentos. Entre ellas se destacan: la baja tolerancia a la frustración, el déficit atencional, la hiperactividad, problemas de autoestima, depresión, estrés y trastornos psiquiátricos, entre otros. Asimismo, existen niños y jóvenes rebeldes a quienes les agrada oponerse a las directrices provenientes de los adultos, llámense padres de familia, educadores, etc. También, repercute en la



violencia el aspecto relacionado con el género, el cual contribuye a fomentar la cultura machista, donde se exaltan los modelos duros y agresivos que imperan en la sociedad.

#### **2.5.2.2. Factores familiares**

En el seno de la familia se han venido presentando una serie de cambios, tales como: reducción de sus funciones sociales, disminución de su tamaño, pérdida de autoridad paterna, progresiva emancipación de las mujeres, aumento de la disolución de los matrimonios. Para González (2003, p. 43), la estructura familiar ha ido evolucionando y ha creado diversas formas de familias, debido, básicamente, al “descenso de la nupcialidad, la importancia creciente en las uniones de hecho, la divorcialidad ascendente, el aumento de las familias monoparentales y de los hogares unipersonales y la progresiva presencia de parejas sin hijos y de parejas homosexuales”.

La familia, como institución social, tiene como fin primordial la socialización de sus miembros, así como la satisfacción de las necesidades básicas: materiales, seguridad, afectivas y otras.

Cuando la familia no cumple adecuadamente las funciones que la sociedad le ha asignado, se podrían producir problemas de comunicación entre sus miembros, límites difusos, hábitos inadecuados, desarraigo, conflictos y violencia. Marchesi y Hernández (2003, p. 42) aducen que: “se reconoce del pasado una sociedad segura y sin violencia, en cambio del presente se advierten los peligros que representa la inseguridad y la violencia intrafamiliar”.

Para Delgado, Ortiz, Solís y Umanzor (2004), la dinámica que se desarrolla en muchas familias podría aumentar el riesgo de manifestar diversas formas de violencia.

Entre los aspectos que las autoras señalan, están:

- Familias donde las formas de violencia son concurrentes, especialmente violencia contra la mujer.
- Familias donde existe abuso de licor y/o drogas.
- Familias donde existen formas de violencia y alguno de sus miembros tiene acceso o posee armas de fuego.
- Estilos de comunicación disfuncionales.
- Familias con relaciones caracterizadas por el autoritarismo, actitudes de rechazo entre sus miembros, creencias estereotipadas y rígidas en cuanto a la disciplina y el valor del castigo.

#### **2.5.2.2.3. Factores escolares**

Como se ha mencionado anteriormente, la escuela reproduce todo aquello que sucede en la sociedad. Es un espacio de socialización donde se integran valores, sentimientos de pertenencia e identificaciones básicas. Al respecto, Dallera (2006) manifiesta que, la socialización se lleva a cabo por las instituciones sociales que más influyen en la vida de las personas: la familia, la iglesia, los medios de comunicación y la escuela. Este proceso de socialización está compuesto por normas, valores, actitudes y conductas, las cuales afectan y regulan los vínculos que establecen los grupos. Para Dallera (2006, p. 71): “la socialización enseña y da sentido de pertenencia porque lo aprendido coincide con las normas, valores y creencias que confesa la comunidad en la que el sujeto socializado habita.” Vinyamata (2003) también indica que

la escuela se ha ido transformando en una instancia de socialización primaria. Asimismo, señala que: “las pautas de comportamiento respetuosos hacia el entorno escolar (personas y materiales) que el alumno antes interiorizaba en la familia, no cabe esperarlos en muchos de nuestros alumnos y alumnas” (Vinyamata, 2003, p. 72).

En la escuela también existe violencia institucional, la cual puede generar “violencia en la escuela”. Fundamentalmente, las causas son las siguientes:

- Bajos logros académicos y escasas expectativas que tienen docentes y padres de familia o los propios estudiantes, con respecto a algunos estudiantes.
- Modelos agresivos en la institución y de relaciones destructivas en los grupos de pares, que terminan causando conflicto.
- Discriminaciones individuales y grupales que se presentan en el interior de las escuelas. Estas discriminaciones pueden ser sociales, culturales, étnicas, religiosas, de género, etc.
- Currículo inflexible y poco significativo para niños y jóvenes, lo cual podría afectar su motivación para el aprendizaje.
- Escasa relación entre docentes y estudiantes, lo cual viene a dificultar el diálogo y el entendimiento mutuo.
- Humillación pública sobre los estudiantes que no obtienen logros académicos, lo cual va a generar la deserción.
- El tamaño de la institución escolar y la cantidad de estudiantes por aula, hace difícil que el docente pueda atender individualmente el ritmo, intereses y necesidades de las y los estudiantes.

Desde esta perspectiva, la institución educativa promueve prácticas y procedimientos que no están permitiendo el desarrollo adecuado y equitativo de los procesos educativos encaminados a la formación integral de las y los estudiantes. Ross, citado por De Felippis (2004, p. 23), indica que: “los sistemas educativos son cómplices de los malos tratos debido a la violencia sistémica y que esta complicidad y las reacciones de los alumnos ante ella, contribuyen a otras formas más violentas”. Resulta importante conceptualizar el término “violencia sistémica”, para ello se recurre al concepto dado por De Felippis (2004, p. 23): “se ha definido la violencia sistémica como cualquier práctica o procedimiento institucional que produzcan un efecto adverso en los individuos o en los grupos al imponerles una carga psicológica, mental, cultural, espiritual, económica o física”.

Las prácticas que implementan las instituciones educativas llevan a las y los estudiantes a enfrentar muchas veces el fracaso escolar. Pero, como lo señala De Felippis (2004), el centro escolar no se hace cargo de este fracaso escolar, por el contrario, hace creer al estudiante que se debió a sus limitaciones personales.

#### **2.5.2.2.4. Factores socioculturales y socioeconómicos**

A nivel macrosocial, los países enfrentan situaciones que impulsan una intensa violencia social, la cual penetra en todas las instancias sociales e institucionales. Este tipo de violencia se ve reflejada en la sociedad a través de acciones tanto individuales como colectivas, los cuales provocan el miedo y la inseguridad. Dentro de las situaciones que favorecen el sometimiento de las demás personas, acrecientan el dominio de unos sobre otros y, en última instancia, impulsan la violencia social, se encuentran: las acciones terroristas, el narcotráfico, la corrupción en la función pública,

las medidas económicas que aumentan la pobreza, el desempleo, la marginalidad, el tráfico y explotación de niños y mujeres y la exclusión social, entre otros factores.

La exclusión social es una forma de violencia estructural, la cual que va más allá de los aspectos sociales y económicos que definen la pobreza. En este tipo de violencia estructural está acumulada una serie de desventajas que no le permite a conglomerados de la población tener acceso a una mejor calidad de vida. Con la exclusión crece la desprotección, se debilitan los canales de inclusión, se niegan los derechos fundamentales de educación, techo, alimento y trabajo. Para Martínez-Otero (2005, p. 91), en la sociedad existen diversas fuentes de violencia, entre ellas destaca: “las desigualdades sociales, con grandes sectores afectados por la pobreza y por el desempleo, en contraste con la opulencia de algunos grupos. Este desequilibrio estructural actúa como caldo de cultivo propicio para la inadaptación y para las conductas antisociales de los menores”.

La violencia estructural subyace en instituciones culturales, económicas y sociales. Se manifiesta en la discriminación de que son objeto sectores de la sociedad, debido a variables como edad, género, nivel económico y etnia, entre otros. Este tipo de discriminaciones favorece la existencia del terror, abusos físicos y sexuales, autoritarismo, etc.

También, existen distintas formas de violencia que tienen un fuerte arraigo cultural, como el racismo y la violencia contra la mujer, el niño, personas discapacitadas y personas mayores.

En diversos ámbitos de la sociedad y en las relaciones interpersonales, la violencia se ha constituido en un fenómeno cotidiano, cuyos efectos se reflejan en el aumento de

homicidios, suicidios, violencia doméstica, de la calle y laboral, pandillas, secuestros, violaciones, robos, asaltos, etc. Bloj (2004) señala que:

Las condiciones de vida actuales se presentan como un factor potencial o real de gran deterioro de la calidad de vida individual o colectiva. Las mismas, disminuyen la capacidad de disfrutar, de conectarse con situaciones de placer y generan una sensación de permanente inseguridad e indefensión en los sujetos. En este contexto, no es sólo la calidad de vida lo que disminuye, sino el valor de la vida misma. (p. 125)

Los fenómenos de la violencia en las escuelas, están interrelacionados con variables del entorno escolar y del contexto familiar y social de los estudiantes. Díaz-Aguado (2005) considera que existen condiciones de riesgo, los cuales influyen en la violencia de la escuela. Entre ellas, la autora destaca: la interacción que se suscita entre los pares en la misma escuela, la que existe en la familia, la influencia de los medios de comunicación, el conjunto de creencias, valores y las estructuras de la sociedad de la que forman parte. Como producto de estas interrelaciones, Díaz-Aguado (2005) considera que:

Se podrían suscitar categorías de riesgo que se reflejan en aspectos como la exclusión social, ausencia de límites, exposición a la violencia a través de los medios de comunicación, integración con bandas identificadas con la violencia, facilidad para disponer de armas y la justificación de la violencia en la sociedad en la que dichas circunstancias se producen.(p. 19)

Para Dos Reis (2003), la violencia que se manifiesta en la escuela debe ser vista desde una dimensión global y, básicamente, es una cuestión ligada a la exclusión social agravada por la situación económica.

### **2.5.3. ¿Cuáles son los tipos y comportamientos de violencia que se suscitan en el contexto educativo?**

El creciente aumento de la violencia en las escuelas, tanto públicas como privadas, es un fenómeno que provoca graves trastornos emocionales en los niños y las niñas que son sometidos a golpes, insultos, hostigamiento y amenazas. Esto transforma el centro escolar en un lugar inseguro e inhóspito. Menin (2004) manifiesta que la violencia, muchas veces, permanece oculta procurando su naturalización o minimización. En las aulas y en presencia del docente, se pueden observar: “conductas cotidianas de burla, ridiculización, aislamiento, poner sobrenombres, esconder o arruinar los útiles escolares, son formas de violencia entre pares que suelen pasar totalmente inadvertidas como tales”. (Menin 2004, p. 117). Ostrov y otros (2009), en su investigación de nueve escuelas estadounidenses, encontraron que sí se presentaban conductas agresivas, como: injurias, hostigamiento social, rumores, agresión física entre los niños y que estos comportamientos agresivos requieren de una intervención a través de procesos de prevención, que se deben desarrollar en los salones de clase. De igual manera, Abad (2002) señala que también han aumentado las agresiones a las y los docentes, las cuales se manifiestan de manera física y verbal, caracterizadas por el empleo de intimidaciones, insultos y descalificaciones. Asimismo, se presenta la destrucción de las pertenencias de los profesionales.

Como se ha indicado, el comportamiento violento en los centros educativos está determinado por variables sociales y familiares, los cuales son ajenas a la escuela. Pero, también existen variables internas, propias del centro educativo, las cuales favorecen la ocurrencia o aparición de estos fenómenos.

La violencia que viven muchos niños y jóvenes en sus hogares y comunidades, así como la convivencia en un ambiente socioeconómico hostil, la difusión de conductas violentas en el cine y la televisión, aunado al ambiente violento que se genera en la escuela, propicia pensamientos, emociones y conductas antisociales. Arellano (2007) indica que la violencia ya está en las aulas; su presencia se visualiza a través de manifestaciones de agresión física a docentes, por parte de las y los estudiantes, disputas entre estudiantes, agresión verbal a docentes y entre estudiantes, agresión a docentes a través de escritos (graffitis, periódicos, anónimos), deterioro de la infraestructura de la institución escolar y el mobiliario, entre otras.

A partir del fenómeno de la violencia que se presenta en las instituciones educativas, se puede observar algunas manifestaciones, como:

#### **2.5.3.1. Disrupción en las aulas**

La disrupción en las aulas se da cuando algunos estudiantes impiden, con su comportamiento, el desarrollo normal de la clase. Ello obliga al docente a emplear cada vez más tiempo en controlar la disciplina y el orden. Martínez-Otero (2005, p. 96) manifiesta que: “las disrupciones tienen como protagonistas a los alumnos molestos, que, con sus comentarios, risas, juegos, movimientos, etc., ajenos al proceso de enseñanza-aprendizaje impiden la labor educativa”. Torrego (2006) conceptualiza la



disrupción como un conjunto de conductas inapropiadas, que se dan dentro del salón de clases; esta situación hace suponer que los objetivos educativos de los estudiantes no son los mismos, lo cual provoca que se retarde o impida el proceso de enseñanza y aprendizaje. Torrego (2006) aduce que:

La disrupción en el aula supone la alteración de la adecuada marcha de la dinámica de ésta y se traduce en un conglomerado de conductas inapropiadas dentro del contexto específico del aula que retarda el aprendizaje y se nutre de malas relaciones interpersonales y de falta de comunicación entre sus miembros. (p. 176)

Este tipo de situaciones no provocan violencia, propiamente dicha sin embargo, tal como lo señala Torrego (2006), supone la mayor dificultad y el primer motivo de conflicto escolar. Para la institución educativa, así como para los docentes, es una situación que genera preocupación, pues interfiere con el proceso de enseñanza y aprendizaje.

### **2.5.3.2. Indisciplina**

Cuando los problemas de disciplina generan conflictos en la relación entre los estudiantes y el profesor, esas conductas van más allá de las disrupciones y, por lo tanto, se convierten en problemas de violencia, en mayor o menor grado. Martínez-Otero (2005) señala que, en las aulas, se producen desórdenes que constituyen un serio problema escolar. Este tipo de situaciones generan problemas que van, desde la resistencia pasiva, hasta el desafío y el insulto hacia el docente. Este tipo de

fenómenos pueden provocar agresiones, especialmente verbales, las cuales se pueden ocasionar del estudiante al profesor o viceversa.

### **2.5.3.3. Violencia física, verbal o psicológica**

En la institución educativa suceden fenómenos de violencia donde las conductas, relaciones y comportamientos de agresión están dirigidos a lastimar al otro. Esto desde diversos ángulos: físico, psicológico y moral.

Para Ortega (2004), los grupos escolares adoptan un modelo social donde una persona es dominante y otra es dominada, una controla y otra es controlada, una ejerce poder abusivo y la otra debe someterse. Este tipo de relaciones lleva, generalmente, a una relación de violencia. Este tipo de vinculación social es dañina y se denomina “maltrato”. Olweus, citado por Ortega (2004, p. 2), manifiesta que: “el maltrato entre iguales se ha descrito como un comportamiento prolongado de insulto verbal, rechazo social, intimidación psicológica y /o agresividad física de unos niños hacia otros que se convierten, de esta forma, en víctimas de sus compañeros”. Arce, citado por O’neal (2007), afirma que el maltrato es una realidad en las escuelas y colegios de nuestro país; los estudiantes viven, cotidianamente, entre risas, motes o apodos, chantajes y exclusión social. Asimismo, Martínez-Otero (2005) señala que el maltrato escolar es un fenómeno que consiste en lastimar psicológica o físicamente, y que existen varias modalidades, entre ellas las siguientes:

#### **Violencia física:**

En los últimos tiempos, los casos de violencia física en los centros educativos han ido en aumento, hasta el punto de experimentar episodios de violencia extrema. Para Álvarez, González, Núñez y González (2006, p. 687): “la violencia física es aquella en

la que existe un contacto material para producir el daño y se puede distinguir entre violencia directa e indirecta”. En la violencia directa, el agresor actúa directamente sobre su víctima. Este tipo de maltrato se da a través de patadas, empujones, puñetazos, zancadillas, etc. En la violencia indirecta, el agresor actúa sobre una pertenencia o material de trabajo de la persona o institución a la que quiere dañar. Son ejemplos de la violencia indirecta: los robos, destrozos o esconder pertenencias.

Sánchez (2006, p. 56) manifiesta que: “las situaciones de violencia física a menudo nos remiten a sentimientos de intolerancia hacia los otros, hasta el punto de no soportar todo aquello que los hace diferentes a nosotros como, por ejemplo, su género, su indumentaria, su aspecto físico, sus costumbres o sus prácticas religiosas”. En la violencia física, la palabra es reemplazada por el acto y esta, da paso a la forma brutal. Al respecto Abad (2002, p. 40) enuncia que niños, niñas y jóvenes “acuden a la violencia como último código comunicacional ante la imposibilidad de encontrar significado o sentido a lo que les sucede y al dolor que sienten. La situación desencadenante siempre remite, en su origen, a la relación con otro: la conducta violenta emerge en una trama vincular presente y pasada, nunca es aislada”.

### **Violencia verbal:**

Según Casals (2006), el tipo de acoso más común es el verbal, tanto el directo (insultar, poner mote) como el indirecto (hablar mal de la víctima). También Casals (2006, p. 47) señala que, “los mote y los insultos son los dos tipos de abuso más frecuentes, en esto no hay diferencias de género que valgan y se dan con las demás formas de acoso”. Según Casals, los niños son más dados a los golpes, mientras que las niñas son más propensas a maltratar verbal y socialmente a sus iguales.

Belgich señala la relación existente entre la violencia y las palabras. El autor considera que, el lenguaje es un campo de batalla, en tanto hay “relaciones de fuerzas que se entrecruzan, representaciones sociales de etnias, de clases sociales, de sexo que transversalizan ese campo” (2003, p. 64). También indica que, el lenguaje cotidiano está atravesando por relaciones sociales y representaciones que apelan a la injuria, la degradación y la agresión simbólica. Incluso, el autor considera que las palabras no han perdido su sentido y su fuerza emocional.

Cabrera (2005) plantea que la violencia no solo se reduce a aquellas manifestaciones que son visibles a nuestros ojos, sino también comienza a hacerse visible a nuestros oídos. Asimismo, Cabrera señala que este tipo de violencia tiende a ser menos perceptible, pues no se visualiza ningún acto físico violento contra otro, pero sí se ejerce violencia a través del lenguaje. Desde esta perspectiva, el niño y la niña emplean palabras que provocan violencia en quien las escucha. Se lanzan palabras injuriosas que provocan agravio y se ejecutan gestos obscenos hacia el receptor.

La violencia verbal se expresa a través de insultos, apodos, humillaciones, burlas, etc. Muchas de estas formas, relacionadas con rasgos físicos sobresalientes de la persona, con características psicológicas, con el color de la piel o con la clase social.

### **Violencia psicológica:**

Las formas violentas, empleadas para relacionarse entre las personas, son conductas adquiridas socialmente a través de las experiencias de vida de cada quien. Durante la niñez existe una mayor predisposición a la violencia, pues en el medio social donde se desarrolla el niño y la niña, es frecuente el fomento cotidiano de diversas manifestaciones de violencia. Los niños y niñas se ven sometidos a observar

agresiones verbales en su familia, en el partido de fútbol, en la calle, entre otros, al observar la televisión o en los juegos de vídeo. Asimismo, son víctimas del autoritarismo de adultos (padres de familia, docentes, etc.), padecen de castigos corporales, presencian situaciones de desigualdad por género, etnia, entre otros. Ante todo este ambiente de violencia que rodea a niños y niñas, estos podrían de igual manera o, concebir este tipo de trato como normal y asumirlo en sus relaciones interpersonales.

Delgado, Ortiz, Solís y Umanzor (204, p. 12) definen la violencia o abuso emocional o psicológico “como toda acción u omisión en la que una persona en una relación de poder produce daño a la integridad, autoestima o desarrollo potencial del niño, niña u adolescente”. De la misma forma, las autoras indican que este tipo de violencia se presenta bajo la forma de hostilidad verbal crónica (insultos, burlas, desprecio, críticas o amenazas), falta de respuesta a las necesidades afectivas, ausencia de caricias e indiferencia frente a los estados de ánimo del niño o niña y, por último, indican que, en el contexto escolar, este tipo de abuso o violencia se percibe como falta de interés y atención por parte del docente, el rechazo, la ridiculización, discriminación por discapacidad, género, etnia, dificultades de aprendizaje, entre otros.

La violencia psicológica fomenta comportamientos que llevan a una persona o grupo de personas, a ignorar, no dejar participar, rechazar o amenazar a otro u otros. A través de este tipo de maltrato, se procura infundir temor en la víctima.

Martínez-Otero (2005) aduce que con el maltrato social se procura debilitar o romper el soporte social del sujeto, para dejarlo en total indefensión. Al lograr este cometido, el agresor busca aislar o desprestigiar a la víctima.

#### **2.5.3.4. La intimidación**

En las escuelas, es frecuente que se desarrollen procesos de intimidación y victimización entre iguales. A este tipo de violencia también se le denomina como “bullying”. Para Nogueira (2005), el “bullying” escolar es un término que se emplea para designar el maltrato y la intimidación entre los pares. Este fenómeno se presenta como un malestar que se observa de manera oculta.

A través de la intimidación, uno o más estudiantes acosan a otro (víctima) a través de insultos, rumores, apodos, aislamiento social, etc. Este tipo de situaciones puede provocar en la víctima bajo rendimiento académico, fobia de asistir al centro educativo, tristeza o depresión y pérdida de autoestima. Al respecto, Nogueira (2005) indica que, las víctimas de la violencia entre pares, son frágiles, se sienten desiguales, perjudicados y, generalmente, no piden ayuda. De igual modo, tienen miedo de ir a la escuela, pueden presentar síntomas depresivos, pierden el sueño y se muestran dispersos en clase.

En investigaciones realizadas en los Estados Unidos, respecto al problema del “bullying”, se aprecian resultados que detallan la problemática vivida diariamente en instituciones educativas. Al respecto, Flynt y Morton (2008) exponen que, el “bullying” se ha convertido en un problema en las instituciones escolares de los Estados Unidos. Según el National Youth Violence Prevention Resource Center, se estima que, alrededor de un 30 por ciento de jóvenes escolares, están envueltos en “bullying”. Mencionan los investigadores que, de cada 10 estudiantes, 3 son víctimas del “bullying”.

Del Barrio y otros (2008) proponen que la victimización vivida por estudiantes en educación secundaria obligatoria, se refleja en mayor grado, en las agresiones verbales y, en menor grado, por exclusión social.

En Columbine High School, Red Lake High School y Virginia Tech University, un 66 por ciento de los casos reportados de violencia escolar, fueron maltratados por sus pares, perseguidos y atacados con injurias, entre otros. Señalan los investigadores Meyer y Conner (2008) que, tras este tipo de agresiones, las víctimas sufren de estrés pos-traumático, depresión e insolación. Asimismo, indican que, para mejorar el ambiente escolar, resulta fundamental tener límites claramente establecidos; así como el hecho de que los adultos manifiesten un interés positivo y observen continuamente a los estudiantes.

#### **2.5.3.5. Violencia sexual**

Paniamor citado por Ortiz, Solís y Umanzor (2004, p. 14) define el “abuso sexual” como: “todo acto en el que una persona en una relación de poder involucra al niño, niña u adolescente en una actividad de contenido sexual que propicia su victimización y en la cual la persona ofensora obtiene algún tipo de gratificación”. El acoso sexual es un fenómeno o manifestación oculta de comportamiento antisocial. Este tipo de violencia se da cuando la persona asume el poder con que cuenta como un instrumento para el control y la dominación de otro, hostigándolo mediante actos con contenido sexual.

En el presente estudio se asumió el concepto de maltrato sexual, y se definió como aquellos comportamientos violentos en los cuales se suscitan acciones como: tocamientos, proposiciones inadecuadas y acoso, que se producen entre iguales y

lesionan la intimidad física y emocional de un niño o una niña. Martínez-Otero (2005), indica que este tipo de agresión se desarrolla de forma invisible y quien más la sufre es la mujer. Asimismo, señala que la agresión sexual se concreta a través de tocamientos, hostigamientos e inclusive puede llegar a las violaciones.

#### **2.5.3.6. Violencia contra la escuela**

Los actos de vandalismo y daños materiales que llevan a cabo niños y jóvenes en las instalaciones físicas de escuelas y colegios, así como en los materiales didácticos o mobiliario, dejan ver el espíritu de destrucción (vidrios quebrados, sillas y mesas rotas, entre otros) que caracteriza a muchas instituciones educativas. Al respecto, Martínez-Otero (2005, p. 96) indica que: “la espectacularidad o la expresividad de estas conductas explica en parte su capacidad para reclamar la atención de la opinión pública, al tiempo que se convierten en demostraciones de fuerza de los actores”.

#### **2.5.3.7. Violencia estudiantil interinstitucional**

La violencia estudiantil interinstitucional se lleva a cabo cuando se dan confrontaciones violentas entre estudiantes de diferentes centros de educación, especialmente, educación secundaria. En este tipo de conflictos media el prestigio de los grupos y los colegios en el autoconcepto de sus miembros. Muchas veces, las rivalidades entre instituciones surgen a partir de las comparaciones realizadas sobre aspectos deportivos o académicos. Estas rivalidades pueden llegar a convertirlos en enemigos, en un ámbito más generalizado. Las confrontaciones de violencia, entre estudiantes de diferentes centros educativos, pueden llegar a constituir un serio problema estudiantil.



## **2.6. Juegos e interacciones sociales en los recreos y su relación con los comportamientos violentos**

El juego es la actividad recreativa que por antonomasia resulta ser fundamental para el desarrollo integral de las niñas y los niños. En el ámbito escolar el juego y las interacciones sociales se llevan a cabo en un espacio y un tiempo determinado: el recreo. Justamente el siguiente apartado hace referencia a la importancia que tiene el recreo como parte del proceso pedagógico que se lleva a cabo en la escuela. Asimismo, se realiza una caracterización biosicosocial del niño y la niña preadolescentes que comparten el recreo, y también se plantea cómo a través del juego y las interacciones sociales que comparten en el recreo, surgen comportamientos violentos entre los participantes de esas actividades.

### **2.6.1. El patio escolar: escenario del recreo**

El patio escolar, o patio de recreo, es aquel contexto espacio- temporal asignado por la institución escolar, con el objetivo de que las y los estudiantes puedan compartir actividades lúdicas y recreativas, durante un período denominado recreo. Según Pavía (2000), el patio escolar:

Es el territorio singular en la escala de la vida cotidiana de la vida escolar en tanto configura un espacio de transición, de acoples y rupturas entre el adentro y el afuera de la escuela; entre lo obligado y lo libre; entre el alumnado y el jugador, entre lo que sé y lo que debo aprender. Todo a la vista de muchos, ya que el recreo suele ser un momento de encuentros masivos permeable a la vida exterior. (p. 2)

Desde esta perspectiva, el patio escolar es un lugar significativo, al cual tiene una serie de atributos materiales y simbólicos para los niños y las niñas; además, es sentido como un lugar propio, que dentro de la estructura física de la escuela, es decir que les pertenece. Al respecto, Pavía (2005, p. 58) manifiesta que existe “un vínculo o ligadura que en términos generales, se afianza con el tiempo a través de la ocupación continua, regular o irregular, del mismo espacio”. En este lugar, niños y niñas comparten cotidianamente una serie de saberes prácticos, los cuales resultan fundamentales para la adaptación y permanencia en un grupo. El patio escolar es un escenario donde se desarrolla una serie de actividades recreativas y de interacciones sociales, que las y los estudiantes disfrutan plenamente

Asimismo, la escuela concibe el patio escolar como un espacio pedagógico que permite un lapso de descanso y recreación a las y los estudiantes, a la vez que sirve de complemento al proceso educativo desarrollado en los salones de clase.

Para el momento del recreo, la institución escolar asume una serie de restricciones y acuerdos, dictaminados por la dirección de la escuela y los docentes, para condicionar la forma como se va a utilizar el patio escolar. Estas restricciones procuran, en primera instancia, proveer un alto grado de seguridad física a las y los estudiantes, así como regular la convivencia entre niños y niñas.

El desarrollo urbanístico, vivido actualmente por las comunidades, hace que los espacios de juego sean cada vez más reducidos. Las construcciones de edificaciones en zonas programados y disponibles para el juego de niños y jóvenes, están siendo eliminados, restando así la oportunidad de que puedan disfrutar libremente de actividades lúdicas y recreativas.

Los niños y las niñas que asisten a las escuelas, tienen la expectativa de contar con patios escolares, donde les permita jugar con sus pares. Sin embargo, la escuela actual dispone de espacios físicos cada vez menores para la recreación de las y los estudiantes. Al respecto, Pavía (2005, p. 21) considera que: “a los ojos de ciertos planificadores de la transformación neoliberal, cada espacio en una escuela adquiere valor (justificación económica) cuando su utilización “supera el 70% y se optimiza cuando supere el 80% del tiempo escolar disponible”. También, señala que la escuela de hoy tiene una gran presión por el rendimiento académico; los terrenos que en primera instancia se tenían reservados para los patios de juego, están hoy siendo ocupados por aulas y salas de audiovisuales, oficinas, que podrían resultar ser más productivas.

### **2.6.2. En el recreo**

El recreo escolar es una actividad recreativa, la cual forma parte del espacio pedagógico que se desarrolla en la escuela y tiene como finalidad otorgar a las y los estudiantes el descanso necesario durante la jornada escolar, para lograr que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea más productivo.

Evans y Pellegrini, citados por Moral, Siscar, Ortíz y Luque (2008) proponen la existencia de dos teorías en favor de la creación de los recreos en el horario escolar: la teoría de la energía sobrante y la teoría de la novedad. La teoría de la energía sobrante considera que, cuando los estudiantes pasan un extenso período de tiempo en actitud sedentaria, su capacidad de atención disminuye y, por tanto, se vuelven más inquietos. Evans y Pellegrini consideran que, el recreo consigue que las y los estudiantes liberen la energía sobrante y se reincorporen a la actividad educativa del salón de clases, con

plenas facultades de atención, motivación y capacidad de trabajo. Por otra parte, la teoría de la novedad considera que es necesario introducir el recreo en el proceso educativo, como una variante de clase que procure eliminar la rutina diaria y lograr que el estudiante se integre al proceso de aprendizaje con más entusiasmo e interés.

Podría decirse que, desde la perspectiva de los sujetos partícipes del proceso educativo: docentes y estudiantes, se pueden identificar dos formas de entender el recreo escolar. El docente percibe el recreo como el tiempo necesario para que el niño descanse, juegue, comparta con sus compañeros y compañeras y regrese al aula con mayor entusiasmo para seguir el proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, el recreo constituye una buena oportunidad para que los docentes observen los comportamientos y conductas que asumen sus estudiantes fuera del salón de clases. Para Pavía (2005, p. 81): “el recreo es vivido rutinariamente por los docentes como un corte necesario, sin otra función que la de liberarse por un instante del peso que impone el desarrollo de los contenidos curriculares que constituyen el eje de la tarea principal de la escuela”.

Para las y los estudiantes, el recreo resulta ser una actividad placentera y flexible, acorde con sus necesidades e intereses, el cual permite “a todo niño sentirse libre de manifestar su conducta de forma espontánea y real, es decir tiene la libertad de mostrar su verdadero “yo” interno”. (Gómez & Reguera, 2009, p. 3) Durante el recreo escolar, el niño y la niña participan de actividades de juego espontáneas las cuales permiten el movimiento libre, estimulan su imaginación, seguridad, competitividad, independencia, construcción, creatividad y les da la oportunidad de establecer interrelaciones personales con otros compañeros y compañeras. Es un tiempo y un espacio para

vivirlo con la libertad necesaria para decidir qué hacer, cómo y con quién. Es un tiempo para descansar y disfrutar, despejarse, desestresarse, jugar, correr e interactuar con sus pares. También, es importante señalar que el recreo, además de promover la socialización, hace que las y los estudiantes participen en juegos donde se refuerzan habilidades para tomar decisiones y resolver conflictos, se establecen prácticas de ejercitación física que contrarrestan la inactividad y el sedentarismo, promoviendo así hábitos positivos para la salud.

Jarret (2003, p. 2) manifiesta que: “el recreo podría ser la única oportunidad que tienen algunos niños para participar en interacciones sociales con otros niños”. Al respecto, Romera, Ortega y Monks (2008, p. 194) aducen que: “las vivencias que el grupo de iguales comparte y las convenciones y normas que entre ellos se generen van a incidir de manera decisiva en su desarrollo social”. Asimismo, las autoras consideran que la cultura denominada “de iguales”, se construye generalmente, con base en principios morales de respeto y compañerismo y da lugar a relaciones simétricas, las cuales van a influir de manera positiva en el desarrollo social, afectivo y cognitivo de las y los niños.

Mantener relaciones interpersonales efectivas resulta una tarea fundamental para la escuela. En el patio escolar, los estudiantes tienen la oportunidad de aprender y practicar habilidades sociales que van a favorecer la capacidad socializadora y autónoma del estudiante. Tal como lo señala Brown (1992), “el juego siempre y cuando no pierda su profundo sentido de recreación, puede ser un espacio importante para vivir alternativas nuevas, un aporte hacia la construcción de una nueva sociedad basada en la solidaridad y la justicia”.

En síntesis, Jarret (2003) manifiesta que el recreo provee al proceso educativo de una serie de beneficios entre los que se destacan:

\*Permite al estudiante hacer ejercicio y participar en juegos que le posibilitan interactuar de forma libre y espontánea con sus compañeros y compañeras. Esto viene a promover, por un lado, beneficios físicos que reducen los riesgos negativos para la salud y mejoran la coordinación motora; por otro lado, desarrolla y mejora los procesos de socialización.

\*Trae beneficios emocionales, pues, a través del recreo, el niño y la niña eliminan el estrés relacionado con situaciones referentes a la familia y la escuela.

\*Se obtienen valiosos procesos de aprendizaje, los cuales no son comparables con los que pueden obtener en el salón de clases. Entre ellos se pueden citar: las y los niños aprenden a convivir, a resolver problemas, a seguir reglas creadas por ellos mismos y ponen en práctica valores fundamentales, como la solidaridad, tolerancia, cooperación, respeto, entre otros aprendizajes.

\*Para los docentes, también hay beneficios, porque, cuando sus estudiantes vienen del recreo, logra que alcancen un mayor grado de capacidad de atención y, por lo tanto, hay una disminución de comportamientos interruptores durante el trabajo de aula.

## **2.7. El niño y la niña preadolescentes comparten el recreo**

En el proceso de investigación de este estudio, los niños y las niñas de sexto año, cuyas edades oscilan entre los once y catorce años, son los sujetos que comparten el recreo en la escuela objeto de estudio. Por tanto, se considera pertinente señalar algunos aspectos concernientes a la etapa de desarrollo de estos preadolescentes,

tomando en cuenta las dimensiones: emocional, física, sexual, moral, social e intelectual.

En primera instancia, resulta pertinente definir el término “adolescencia”. Este proviene, etimológicamente del verbo latino “adoleceré”, el cual significa “crecer” o “crecer hacia la madurez”. Dicho concepto se emplea para denominar el período evolutivo del ser humano comprendido entre la niñez y la edad adulta. La Organización Mundial de la Salud define adolescencia como la etapa que va entre los once y los diecinueve años; asimismo, señala que existen dos fases: la adolescencia temprana y la adolescencia tardía. El inicio de la preadolescencia o adolescencia temprana se estima que comienza entre los diez y los once años y termina, aproximadamente, a los catorce. La adolescencia tardía inicia a los quince años y concluye a los diecinueve años. Precisamente, los niños y niñas del estudio se encuentran en esta etapa, por lo tanto se considera necesario presentar las características del desarrollo psicosocial, que ellos enfrentan. Esto con la finalidad de entender los comportamientos que viven durante el desarrollo de los recreos.

El término “preadolescente”, se otorga a niños y niñas cuyas edades se encuentran en una etapa de transición entre la niñez y la adolescencia. Papalia, Wendkos y Dustin hacen referencia a esta etapa de desarrollo humano, como “adolescencia temprana” y la señalan como: “la transición de la niñez que ofrece oportunidades para el crecimiento, no sólo en las dimensiones físicas sino también en la competencia cognoscitiva y social, la autonomía, la autoestima y la intimidad” (2005, p. 428).

La principal tarea, en este período del desarrollo de niño y la niña, es la construcción de una nueva y propia identidad. Etapa del desarrollo humano es cuando, según Castrillo, Fernández y Ordóñez (2002, p. 11): “los adolescentes se interesan por el tipo de personas en que se están convirtiendo, por el papel que desean desempeñar en la sociedad, por su identidad sexual y ocupacional”.

Se considera que la preadolescencia es un período de transición cuando el niño o la niña pasa física, social, intelectual y afectivamente, de la condición de niño dependiente de su grupo familiar, a la de adulto responsable de sí y de sus actos. Para Castrillo, et al. (2002), el adolescente debe resolver tareas evolutivas las cuales le permitan alcanzar una buena adaptación. Entre ellas citan las siguientes:

- El alcance de nuevas y serias relaciones con compañeros de su edad y de ambos sexos.
- La aceptación de su aspecto físico.
- El asumir un papel social masculino o femenino definido.
- El logro de su independencia emocional de los padres u otros adultos.
- Una preocupación por el logro de su independencia económica.
- La elección de una profesión u ocupación.
- El logro de una conducta socialmente responsable.
- La adquisición de valores y un sistema ético que guíe su conducta.



En síntesis, el período de la preadolescencia y la adolescencia se caracterizan por ser procesos de desarrollo profundo, los cuales procuran remover y consolidar todas las potencialidades humanas. Es un proceso de evolución que se lleva a cabo de forma rápida y, por último, un proceso que provoca conflictos o dificultades en aspectos como: identidad, autoimagen y autoestima.

### **2.7.1. Desarrollo psicosocial del niño y la niña preadolescente**

Como punto de partida para la comprensión de los procesos físicos, psicológicos y sociales que caracterizan la transición del niño y la niña y la joven y el joven hacia la vida adulta, se presenta a continuación un análisis de cada uno. Esto con la finalidad de obtener una mejor visión acerca de las etapas de la preadolescencia y la adolescencia.

#### **Desarrollo físico:**

Con la preadolescencia o pubertad, el y la joven experimenta una serie de cambios biológicos. Al respecto, Papalia, et al. (2005) señalan que se produce un rápido aumento de estatura y peso, cambios en las proporciones y formas corporales y adquisición de la madurez sexual. Todos y todas las adolescentes pasan por estos cambios, los cuales van a tardar, aproximadamente, cuatro años. Sin embargo, estas transformaciones se van a producir de manera diferenciada, tomando en cuenta aspectos como la edad y el género.

Durante la preadolescencia, se produce una serie de cambios físicos entre las niñas y los niños, que incluye el estirón del adolescente, caracterizado por un rápido incremento en la estatura y el peso. Este estirón implica el rápido crecimiento del esqueleto, donde se da un aumento de la talla: en las mujeres de hasta 8 cm y en los

varones de 10 cm. En cuanto al peso, las mujeres aumentan en promedio de 5,5 kg a 10,5 por año y, en los varones, de 10 a 20 kg por año.

Muñoz y Pria (2008) señalan que los principales cambios físicos experimentados en esta etapa del desarrollo de los niños y las niñas, son los siguientes:

- Aceleración del crecimiento esquelético.
- Alteración de la composición corporal, como resultado del crecimiento muscular y esquelético.
- Cambios en la cantidad y distribución de la grasa.
- Desarrollo de las gónadas, de los órganos reproductores y de las características sexuales secundarias.
- Desarrollo del sistema muscular, circulatorio y respiratorio.

En cuanto al crecimiento y cambio de las proporciones corporales, en las mujeres se produce un acelerado crecimiento de pies, manos, brazos, piernas y finalmente, el tronco y el tórax. En los varones, este proceso se realiza dos años después y está caracterizado por el crecimiento de las dimensiones esqueléticas y musculares, sus hombros se tornan más amplios, sus piernas y brazos más largos.

Tanto en los varones como en las mujeres, se producen cambios a nivel sexual. En las niñas, se da el crecimiento y maduración de los órganos internos de la reproducción, los ovarios, las trompas de falopio, el útero y la vagina. En los varones se agrandan los testículos, el pene, el escroto, las vesículas seminales y la próstata.

Otro aspecto corporal, que sufre modificaciones en ambos sexos, es la piel. Aparecen las espinillas y se generan cambios en la distribución de la grasa corporal. En la mujer, aumenta la grasa corporal y se distribuye en los pechos, glúteos, caderas,

muslos y antebrazos. En los varones, disminuye la grasa corporal y hay un aumento en la masa muscular y la fuerza.

Estos cambios físicos provocan vergüenza en las y los preadolescentes, así como incomodidad y ansiedad. Esas nuevas formas físicas de sus cuerpos le significan una nueva imagen corporal a la que tienen que adaptarse, apropiándose de los comportamientos masculino y femenino que se espera de ellos y ellas.

El crecimiento de las diferentes partes del cuerpo también genera desarmonía corporal y torpeza motora, aspectos que pueden afectar la imagen de sí mismo, su seguridad y confianza. Tal como lo señalan Castrillo, et al. (2002, p. 58): “de estos cambios físicos los adolescentes se preocupan enormemente por su apariencia física y esto les puede ocasionar ansiedad, complejos, temores, alegrías.”

### **Desarrollo sexual**

La etapa de la preadolescencia se caracteriza, como se dijo en el apartado anterior, por una serie de signos fisiológicos de maduración sexual, tanto de nivel primario como secundario. Desde la perspectiva del nivel primario, se produce el crecimiento de los órganos femeninos y masculinos, precisos para la reproducción: ovarios, útero, vagina, en las mujeres; en los varones, el pene, la glándula prostática y las vesículas seminales. En el caso del nivel secundario, se desarrollan signos fisiológicos que no están directamente relacionados con los órganos sexuales: los senos, en las mujeres; vello púbico y axilar, en ambos sexos; y vello facial y crecimiento de la laringe, en los varones.

Papalia, et al. (2005) manifiestan que, durante esta etapa, se desarrollan dos signos que caracterizan el inicio del proceso de madurez sexual. Por un lado, la producción de esperma en los varones y, por otro, la menstruación en las mujeres.

En el caso de los varones, es común que se presenten eyaculaciones involuntarias de semen, las cuales se producen, generalmente, como producto de sueños eróticos. En las mujeres el principal signo de madurez sexual es la menstruación, con la cual se indica el inicio de la ovulación.

Otro aspecto medular del desarrollo del preadolescente, es la transición hacia la sexualidad adulta, la cual va más allá de los cambios físicos, pues debe desarrollar nuevos intereses, actitudes y patrones de conducta. Durante esta etapa, los cambios biológicos producen en el joven curiosidad por el cuerpo, especialmente por el del sexo opuesto. Los chicos y las chicas buscan amistades entre personas de su propio sexo. Las niñas no hallan atractivos a los varones y éstos no se sienten cómodos con ellas. Por tanto, buscan relacionarse con amigos de su sexo. Estas amistades no se basan en la homosexualidad, sino en el homoerotismo de un nosotros. Las amigas y los amigos resultan ser sobrevalorados y ayudan en la formación de la propia identidad.

### **Desarrollo cognoscitivo**

Según las teorías del desarrollo cognitivo de Piaget, citadas por Klingler y Vadillo (2004), el pensamiento preadolescente y el adolescente se ubican en la etapa de las operaciones formales, la cual puede definirse como el pensamiento que implica una lógica deductiva. En esta etapa, el y la joven procura la simbolización del mundo y su conocimiento; o sea que, para actuar sobre éste, tratan de representar y pensar el mundo y lograr así el cometido de conocerlo, utilizarlo y dominarlo. Para Castrillo, et al.

(2002), los jóvenes desarrollan de forma progresiva la capacidad de realizar generalizaciones y de formular hipótesis, proceso que va a dar paso al desarrollo del pensamiento formal, abstracto. La etapa de las operaciones formales le permite a la persona integrar el aprendizaje del pasado, con el presente y el futuro.

El pensamiento formal presenta una serie de características las cuales se podrían sintetizar de la siguiente manera:

a) Concibe lo real como parte de lo posible:

Desde esta perspectiva se encuentra a un adolescente que, al enfrentarse a una situación problemática, se detiene a analizar y busca, a través de la combinatoria de posibles soluciones, hasta encontrar la que considere adecuada.

b) Énfasis en lo empírico-inductivo frente a lo hipotético-deductivo:

Ante el pensamiento concreto, el adolescente es capaz de formular hipótesis de solución, que luego somete a pruebas, para verificar si se confirman o no y deducir la línea cierta.

c) Impulsa el pensamiento proposicional:

En el pensamiento formal, los datos que se manejan no son de la realidad inmediata, sino, más bien pertenecen a la realidad diferida. Son enunciados que contienen esos datos. Desde la lógica proposicional, la persona tiene la capacidad de extraer una inferencia lógica a partir de la relación entre dos afirmaciones.

d) Acentúa la diferencia entre la inteligencia práctica y la especulativa:

La inteligencia práctica se origina a partir del primer año de vida. Es aquella que actúa con lo real, lo perceptible y se implementa cuando la persona reacciona

ante las peticiones del medio externo. Por otra parte, la inteligencia especulativa se lleva a cabo en el período de las operaciones formales. Procura la simbolización del mundo y su conocimiento. Durante esta etapa de desarrollo humano, la inteligencia práctica pasa a un segundo plano.

- e) Se da un incremento en la cantidad y calidad de las estrategias de procesamiento de la información; sin embargo, estas posibilidades intelectuales requieren de mayor madurez.
- f) Enfatiza el análisis crítico frente a las percepciones globales. Desde esta perspectiva, el joven logra interpretar los hechos, analizar críticamente y tomar sus decisiones.
- g) Se desarrollan posibilidades combinatorias de pensamiento, donde el o la joven logran todo tipo de combinaciones.
- h) Se lleva a cabo la integración de las formas de pensamiento reversible: la inversión y la compensación.

En el proceso del desarrollo cognoscitivo de las y los preadolescentes y de las y los adolescentes, se da una serie de procesos, que les permiten alcanzar altos niveles de madurez, y los preparan para resolver las diferentes situaciones y problemas de la vida adulta.

El niño y la niña de estas edades tienen la capacidad de manejar el razonamiento inductivo-deductivo, emplear el razonamiento causal y aprender a formular hipótesis. Su forma de pensar se ubica en el pensamiento hipotético-deductivo, mediante el cual se obtiene la capacidad de generar y probar hipótesis. En cuanto a la capacidad de abstracción, el preadolescente inicia la adquisición del pensamiento abstracto, pero le es imposible responder de forma abstracta, pues sus respuestas se mantienen

apegadas a experiencias concretas. En cuanto a la capacidad de reflexión, es capaz de razonar sobre sus acciones, a las de sus compañeros y sobre los objetos, pero aún no puede reflexionar sobre su propio pensamiento.

Relacionado con la capacidad de establecer nuevas relaciones entre lo real y lo posible, el preadolescente está en capacidad de ampliar más allá de las experiencias tenidas anteriormente, logrando abarcar relaciones hipotéticas. Asimismo, el preadolescente logra potenciar nuevas experimentaciones, las cuales le permitan comprender que no existe una sola causa que desencadene un hecho y, por tanto, debe tomar en cuenta las distintas variables que pueden incidir. Esta capacidad sólo la logran los jóvenes en la etapa final de la adolescencia.

Por último, se encuentra la capacidad de descentración, la cual le ayudará a resolver problemas, asumiendo todas las posibilidades y no sólo a los hechos concretos del entorno. También, durante esta etapa, el y la joven se vuelven egocentristas, porque les resulta imposible colocarse en el punto de vista del otro. Su manera de pensar va a afectar la forma como se ve a sí mismo y al resto de los pares, sobreestima sus capacidades, se siente omnipotente y desvaloriza las opiniones de los demás. Considera que todos comparten sus ideas, sentimientos y preocupaciones, por lo cual cree que todos están pendientes de su apariencia. Teme el ridículo y la crítica de los demás.

### **Desarrollo emocional**

El y la preadolescente pasan por una etapa de sus vidas, donde la percepción que tienen de sí mismos resulta ser para ellos contradictoria. Por un lado, no quieren ser vistos como niños, pero, por otra parte, les asusta visualizarse como jóvenes. Estos

aspectos hacen que se produzcan altibajos emocionales, caracterizados por berrinches, llanto, descuidos, épocas de ensueño, expresiones de aburrimiento y momentos de gran susceptibilidad.

Como ya se observó, el desarrollo emocional de un preadolescente está caracterizado por una serie de emociones. Sin embargo, entre las que más destacan, se puede mencionar:

- \* Enojo, como una emoción que se produce muy frecuente en mujeres y varones.
- \* Miedo, el cual está muy relacionado con los exámenes escolares, accidentes y enfermedades. Asimismo, se plantea angustia producida por los fracasos, por herir los sentimientos de los demás y por dar una mala impresión.
- \* Amor, como un sentimiento que, en primera instancia, se vuelca hacia un adulto por el cual siente mayor simpatía. En el caso de las y los escolares, generalmente, esos sentimientos se ven impulsados hacia un docente del sexo opuesto o, también, hacia héroes o heroínas de la televisión, la radio o los juegos electrónicos. Este proceso poco a poco va desapareciendo, hasta concentrarse en otros niños o niñas de su misma edad. Este tipo de sentimientos le van a permitir al joven ir logrando la independencia de su familia.

El preadolescente se enfrenta constantemente a altibajos emocionales, donde su estado de ánimo resulta ser muy variable, produciéndole cambios intensos y bruscos. Entonces, es frecuente pasar de un estado de intensa alegría a un profundo enojo ante cualquier provocación. Puede estar de cólera o llorar como un niño sin motivos aparentes. Algunos días puede estar dispuesto a razonar y dialogar como un adulto o



puede asumir la posición del niño que hace berrinche y no quiere comunicarse. Se puede volver muy sensible frente a comentarios, juicios o actitudes de los otros.

Otro aspecto que causa de esos altibajos emocionales es la rebeldía la cual siente hacia sus padres y ante el proceso de búsqueda de independencia. Este proceso de independencia, resulta ser ambivalente porque, por un lado, quiere ser independiente, desea obtener libertad para ser él mismo, pero, por otro lado, desea que los adultos determinen límites para ser negociados y así, sentir que son apoyados por el adulto.

Durante este período de la vida del joven, existe una tendencia a buscar la armonía e integración de lo afectivo, a buscar su propia identidad, la independencia de sus padres y el logro de su libertad.

Respecto a la búsqueda de identidad, Erikson, citado por Papalia, et al. (2005), manifiesta que, en el desarrollo de este proceso, la persona procura construir una teoría del yo, formada por metas, valores y creencias con las cuales el y la joven esté comprometido. Por tanto, como lo señala Erikson, durante la preadolescencia y la adolescencia, se procura resolver la crisis de la identidad, frente al conflicto por el cual se atraviesa. Según Papalia, et al. (2005, p. 470), la identidad se forma “en la medida en que los jóvenes resuelven tres problemas principales: la elección de una ocupación, la adopción de valores en qué creer y por qué vivir y el desarrollo de una identidad sexual satisfactoria”. En el caso de los preadolescentes, como lo señalan Papalia, et al. (2005), a través de la laboriosidad frente a la inferioridad, las y los niños obtienen las habilidades precisas para alcanzar el éxito en su cultura. Según Krauskopf, la búsqueda de la propia identidad la obtiene el y la joven, a través de una lucha constante entre “lo

individual y lo social, entre el período infantil pasado y el presente, entre el viejo esquema corporal y el nuevo cuerpo físico”. (1995, p. 59)

En el proceso de la elaboración de la identidad, las interrelaciones que pueda tener el o la joven con el grupo de iguales resultan relevantes en su proceso de desarrollo emocional y social, ya que: “los amigos adquieren gran importancia para la elaboración de dimensiones de la identidad, como son: el enriquecimiento interpersonal, los valores, los roles sexuales, el reconocimiento de destrezas, la ampliación de las opciones y de la participación social”. (Krauskopf, 1995, p. 36)

Otro aspecto fundamental en el desarrollo emocional de las y los preadolescentes, así como de las y los adolescentes, es la autoestima. Para Papalia, et al. (2005), la autoestima se desarrolla en el contexto de las relaciones con los pares, específicamente, con los del mismo sexo. A través de la autoestima, la persona se ama, respeta, valora, siente confianza en su capacidad de pensar, creer y sentir satisfacción consigo misma. En el proceso del desarrollo de la autoestima del preadolescente y del niño y la niña o del joven, intervienen la interacción con adultos de la familia o profesores de la escuela o del colegio, así como las relaciones interpersonales que se suscitan entre pares. En muchas ocasiones, estas interacciones han sido responsables de descalificaciones, imposiciones de ideas, faltas de respeto sobre la forma de pensar o sentir del menor o el o la joven. En el proceso del desarrollo de la autoestima, se conjugan dos elementos. Por un lado, cómo yo me veo y me valoro y, por otra parte, cómo me ven y me juzgan los demás. Asimismo, es necesario señalar que, la autoestima no es un estado rígido o fijo, sino, por el contrario, se torna

cambiante en el accionar de la vida diaria, a través de los sentimientos que se posean y las experiencias que se vivan.

En el período de la preadolescencia y la adolescencia, según Dulanto (sf), el y la joven comprende que tienen la autoestima que sus padres y otros adultos le han señalado. Es a partir de esta toma de conciencia que inicia el proceso de crecimiento personal, en la búsqueda del encuentro y reconocimiento de su propia identidad. Este proceso es posible desarrollarlo, mediante la inteligencia abstracta, la cual le permite impulsar el pensamiento crítico y lograr así un juicio valorativo que lo lleve al autoconocimiento y desarrollo de la conciencia de sí mismo.

### **Desarrollo moral**

El desarrollo de la estructura moral de una persona, es un proceso que resulta del desarrollo fisiológico y psicológico, el cual permitirá razonar y percibir la realidad, de una forma cada vez más profunda.

El desarrollo cognitivo es una condición necesaria para el desarrollo moral. Cuando la persona desarrolla la capacidad de razonamiento abstracto, está en capacidad de establecer una jerarquía de valores que luego deberá aplicar en la actuación moral concreta. Con el surgimiento del pensamiento hipotético-deductivo, el y la joven logran mayor autonomía en sus juicios sobre lo que es bueno y malo; asimismo, con el desarrollo de la capacidad crítica, es capaz de cuestionar las normas y conformar su propio sistema de valores, con la intención de que le ayude a dirigir su conducta. Esa capacidad crítica, generalmente va acompañada de un relativismo acerca del sistema de normas y valores existente. Por tanto, la persona tiene la capacidad de ponerse en el lugar del otro y considerar sus opiniones y las de la

sociedad, en general. Este desarrollo del proceso de empatía, le va a permitir al joven entender qué es lo justo o no, en las relaciones interpersonales. Para Piaget, citado por Rice (1997, p. 313): “los cambios en los juicios morales de los niños se relacionan con su crecimiento cognoscitivo y con los cambios en sus relaciones sociales”. Según Piaget, el desarrollo del juicio moral es un proceso cognoscitivo gradual, que también es estimulado por las relaciones sociales de las y los niños, así como por la actitud de los adultos.

El juicio moral permite a la persona adquirir el conocimiento de lo bueno y de lo malo. En los estudios realizados por Piaget, se propone la existencia de dos tipos de moralidad: la “forzada”, donde la conducta de las y los niños se ve restringida y es obligada por las reglas o por la autoridad de los adultos; el otro tipo de moralidad, se denomina “moralidad de cooperación”, la cual se aprende a partir de la interacción social y la conducta es regulada por el respeto y el consentimiento mutuos. Piaget, citado por Rice (1997), aduce que los motivos o razones de los juicios morales se llevan a cabo desde dos perspectivas: en primer lugar, señala los juicios objetivos que se derivan del mal comportamiento, producto de las travesuras; y, en segundo lugar, los juicios subjetivos que toman en cuenta la intención o el motivo.

El niño y la niña preadolescentes inician un proceso de crecimiento moral, que los lleva a lograr el desarrollo moral autónomo. Este proceso se ve beneficiado con el desarrollo cognitivo hasta el momento, pues el preadolescente está en el proceso del logro de la abstracción. Así, el niño o la niña de diez años mantiene un código moral estricto y de gran sentido de justicia y responsabilidad, el cual está muy apegado a los criterios y la presión ejercida por los adultos. En cambio, el chico y la chica de once

años procuran liberarse de la autoridad del hogar y de la escuela, toma decisiones por sí mismo y procura crear sus propias reglas. Estas decisiones, por lo general, se asumen bajo su sentido común o sus sentimientos.

Kohlberg citado por Papalia, et al. (2005), considera que el razonamiento moral de una persona se divide en tres niveles. En el primer nivel, el niño actúa bajo el control externo, obedeciendo las reglas de los adultos para no recibir un castigo. Este tipo de moralidad preconvencional es típica de los niños, cuyas edades oscilan entre los cuatro y los diez años.

El segundo nivel señalado por Kohlberg se denomina moralidad convencional. Es alcanzado por los niños después de los diez años de edad (de los 11 a 14 años). En este nivel se da una posición más positiva de lo bueno de la sociedad. El niño o la niña, asumen este tipo de moralidad, conforme el rol convencional que han interiorizado, producto de su relación con las figuras de autoridad que les rodean. La conducta es valorada en función de ser buena persona para sí y para los demás, con la finalidad de tomar en cuenta la función que cumplen las leyes y normas en el bien de la comunidad. El niño y la niña, en esta etapa, pasan del miedo al castigo, al interés por obtener recompensa. Entonces, se produce un sentido de reciprocidad, donde priva el “yo te doy, si tú me das”. En este nivel, el chico y la chica empiezan a verse iguales a los otros, descubren que los mayores también se equivocan que todos somos iguales. Desde estas perspectivas, surge el sentido de justicia. Asimismo, el preadolescente visualiza su propio interés y el de los otros, aspecto que permite el desarrollo del trabajo en equipo y, con ello, percibe la existencia de las reglas de grupo. El preadolescente se inclina a pensar más en las expectativas del grupo que en las

individuales y, por tanto, surge una actitud de lealtad e identificación plena con el grupo de pares. Esta situación, le permite darse cuenta que es más importante obtener la estima y la aprobación de los miembros del grupo al que pertenece, que obtener recompensas.

Finalmente, se encuentra la “moralidad posconvencional”, en la cual la persona llega a posicionarse de sus propios principios morales, a partir de sus juicios con base en los principios del bien, la imparcialidad y la justicia. En este nivel se crea, entonces, el propio criterio moral, el cual estaría formado por principios de justicia y derechos humanos.

### **Desarrollo social**

Las interacciones sociales entre escolares se construyen en un proceso de relaciones entre estudiantes, adultos y medio ambiente.

En sus relaciones con las personas adultas, el preadolescente podría ver beneficiada la autonomía, la independencia de criterio y la seguridad en las actividades que realiza. Esto ocurre, siempre y cuando las relaciones interpersonales que surjan sean abiertas y positivas, de lo contrario, las y los jóvenes tenderán a mostrarse sumisos e inseguros.

En cuanto a las relaciones de las y los jóvenes con el medio sociocultural donde se desarrolla, estas le permitirán tener un contacto directo con su entorno. De este modo podrían analizar críticamente lo que sucede a su alrededor y procurar la transformación de su entorno.

### **2.7.2. Los preadolescentes se relacionan con sus iguales**

El desarrollo social del preadolescente con sus pares se inicia, aproximadamente, a partir de los diez años, cuando el niño o la niña desean pertenecer a pequeños grupos o pandillas homogéneas, los cuales tienen como fin jugar o hacer travesuras. Rice (1997) señala que, estas pandillas surgen de la necesidad de las y los niños por independizarse de los padres y estar más cerca de los iguales. Asimismo, el autor aduce que estas pandillas se organizan por género y se podrían tornar útiles o peligrosas, dependiendo de su naturaleza, propósito o de sus componentes. Rice (1997) manifiesta que estos grupos o pandillas podrían presentar problemas, como, el hecho de que, en algunos de estos grupos, se fomenta la competitividad rígida con otros niños o niñas. También, señala que, en estas edades, los y las niñas suelen ser muy crueles y agresivos con otros, pues desean obtener el control sobre los demás.

Conforme el niño o la niña se acercan al período de la adolescencia, los grupos se tornan heterogéneos y la elección de las o los amigos es más minuciosa, pues depende de que sus miembros compartan las mismas inquietudes, ideales y pasatiempos. En el desarrollo de estas interacciones sociales heterogéneas, se suscita el proceso de atracción sexual, el cual emerge cuando el niño y la niña descubren las diferencias sexuales anatómicas existentes entre ellos. Entonces surge el proceso de mutua atracción, el cual da paso a la evolución psicoafectiva ligada al desarrollo sexual. Tal como lo indica Rice (1997, p. 433): “la pubertad trae consigo la conciencia biológica y emocional del sexo opuesto, el inicio de la atracción sexual”.

La compleja dinámica social, donde se desenvuelven las relaciones interpersonales que despliegan entre sí los preadolescentes, les va a permitir organizar

el comportamiento social. Esto con el fin de ir tras la búsqueda del desarrollo de actitudes y valores, los cuales, más tarde, les faciliten alcanzar en la adolescencia y posterior vida adulta, una sana convivencia social.

Las relaciones con los iguales permiten al preadolescente, en primera instancia, salir de sí mismo. También, le va a posibilitar el análisis y la formación de sus propias creencias, la comprensión de que existen otros criterios y posiciones diferentes a los suyos, para llegar así a la conclusión de que su forma de pensar puede estar equivocada.

Durante la etapa de la preadolescencia el niño y la niña tienen la necesidad de pertenecer a un grupo y desarrollar su identidad. Según lo indican Castrillo, et al. (2002, p. 33): “su identidad se va a ir elaborando, en parte, en contactos con los iguales y lejos de la autoridad; aunque está en búsqueda de una identidad original, el adolescente genera nuevas identificaciones con sus compañeros y amigos”. En esta etapa se busca la independencia se da un mayor acercamiento a los pares porque existe una fuerte necesidad de sentirse valorado y aceptado por ellos.

Para el preadolescente, el grupo de compañeros y amigos es fundamental, pues le permite vivir sus problemas de forma colectiva, afianzar su diferenciación sexual, encontrar comprensión y aceptación para sus debilidades y rebeldías, aprender a compartir los procesos de enseñanza aprendizaje, juegos, aventuras, formas de vestir, lenguaje, sueños, anhelos y frustraciones. Todas estas experiencias le van a servir en el futuro para buscar su propia identidad.

Otros aspectos importantes, que se deben tomar en cuenta desde la óptica del desarrollo social del preadolescente, estarían vinculados con la relación existente entre



sentirse aceptado e integrado al grupo y la apariencia física. La contraposición de estas necesidades, en la mayoría de los casos, resulta ambivalente. Por ejemplo, por una parte quiere crecer, pero, también le angustia dejar de ser niño. La búsqueda constante de la independencia de los adultos y el tiempo para disfrutar del ocio como aspecto importante en la vida del joven y la joven preadolescente y adolescente, generalmente están determinados por la moda: la televisión, juegos electrónicos, computadoras, entre otros.

Es común que, durante el desarrollo de esta etapa, surjan algunas conductas de rebeldía, osadía, obstinación, búsqueda de nuevas sensaciones y reto constante de probar los límites establecidos por los adultos, especialmente por sus padres. Asimismo, el o la joven manifiesta cierto grado de bipolaridad, de introversión-extroversión. De modo que atraviesan momentos ambivalentes. A veces, se muestran interesados en salir con sus amigos y compartir actividades sociales y, de repente, desean estar solos y se encierran en su dormitorio a escuchar música o navegar por internet.

Ortiz, Aguirrezabala, Apodaka, Etxebarria y López (2002) indican que, tomando en cuenta las diferencias que se presentan entre las y los niños, en relación con el grado de aceptación de sus compañeros, existen tres tendencias conductuales:

#### 1-Orientación hacia los otros (sociabilidad):

Las y los niños que son mayormente aceptados por sus iguales, generalmente, son sociables, amistosos, comunicativos, sensibles y colaboradores con los demás. Para que la y el preadolescente se sienta aceptado por los otros pares, es preciso presentar ciertas cualidades personales y habilidades sociales, que le permitan

igualarse a las normas del grupo de compañeros o compañeras. Rice (1997) manifiesta que:

Los principales medios por el que los estudiantes obtienen la aceptación del grupo consisten en desarrollar y exhibir cualidades personales que otros admiran y aprender las habilidades sociales que les aseguren la aceptación. En general, los jóvenes populares son aceptados por su carácter, su sociabilidad y su apariencia personal, tienen buena reputación y exhiben cualidades de carácter moral que la gente admira. (p. 435)

Todas estas relaciones significativas permiten el desarrollo de comportamientos prosociales en niños y adolescentes.

Garaigordobil y García (2006) aducen que, cuando el niño o el joven posee altos niveles de aceptación por parte del grupo de iguales, muestra una orientación más positiva hacia otros y tiene mayor estabilidad emocional, tendrá mayor posibilidad de llegar a establecer relaciones de empatía. Como señalan Meyers y Nelson, citados por Rice (1997), para que el y la joven logren aceptación social, son muy importantes las cualidades personales y las habilidades que se tengan para establecer conversación y mostrar empatía hacia los demás.

2-Orientación contra el otro (agresividad):

Las niñas o niños presentan una serie de características con las cuales sus pares no están de acuerdo. Generalmente, se distinguen como agresivos, egoístas, no colaboradores, critican las actividades de los demás compañeros y no buscan solucionar pacíficamente los conflictos.

Estos niños, niñas o jóvenes impopulares podrían ser rechazados por sus pares por manifestar conductas agresivas, ser hiperactivos, tímidos o porque podrían actuar de forma insegura, ansiosa e inmadura.

Este grupo de niños o jóvenes podría entonces, encontrar aceptación en otros grupos o pandillas, las cuales presentarían inclinación a desviarse de las normas socialmente aceptadas. Generalmente, estos grupos están propensos a convertirse en pandillas antisociales y hostiles a toda autoridad y, en consecuencia, suscitarían conductas antisociales en niños y adolescente

### 3-Tendencia a la evitación del otro (aislamiento)

En este tercer grupo destacan aquellas niñas y niños algo impopulares quienes por sus rasgos conductuales, tienden a ser ignorados o evitados por sus pares. Generalmente, son chicos o chicas poco divertidos, tienen dificultades para iniciar y mantener relaciones sociales satisfactorias y, además, se les hace difícil solucionar los conflictos que se les presentan.

#### **2.7.2.1. Dificultades que enfrentan las y los preadolescentes en la integración social**

En el diario convivir entre iguales, se da una gran variedad de sucesos y se desarrollan actitudes que inciden en el desarrollo social y moral de niños y jóvenes. En las experiencias que comparten los grupos de iguales, se desarrollan normas de convivencia y costumbres creadas por ellos mismos. Esas normas corresponden con actitudes positivas hacia los otros, llámese compañeros, compañeras o adultos.

Los preadolescentes mantienen con sus iguales relaciones de amistad, muy intensas y un tanto posesivas. Al respecto, Papalia y Wendkos manifiestan que, en este nivel, las relaciones son íntimas y mutuamente compartidas: “es una relación de compromiso, sistemática y de continuo quehacer que incorpora más que hacerse favores en forma mutua. Los amigos se vuelven posesivos y demandan exclusividad” (1993, p. 471).

Las relaciones de amistad con el grupo de pares juegan un rol muy importante en la búsqueda y obtención del sentido de identidad y pertenencia. Por tanto, existe sobre el preadolescente una fuerte presión para que realice determinadas acciones. Si no las realiza se expone al rechazo y desaprobación por parte del grupo, lo cual puede provocar aislamiento o permisividad ante las peticiones que lo pueden llevar incluso a la delincuencia. El preadolescente es, por lo general, muy susceptible a las presiones de los pares. Esto en muchas circunstancias, lo obliga a actuar de acuerdo con los criterios y las actitudes de otros. Esta situación se da, especialmente, en aquellos niños o niñas que tienen baja autoestima y pocas habilidades para entablar procesos prosociales.

En el interior de estos grupos de iguales, algunos de sus miembros pretenden el dominio y la sumisión interpersonal de los otros. Esto podría generar un problema en el estatus social que un niño o joven establece sobre el resto del grupo, desarrollándose, así, malas relaciones que incluso llegarían al maltrato entre compañeros y compañeras.

Las conductas agresivas que se desarrollan entre preadolescentes y adolescentes se suelen dar como forma de canalizar emociones, sentimientos o como una forma de expresar sus frustraciones. En muchas ocasiones, factores como la falta de seguridad

en sí mismo, relaciones sociales con los pares desconcertantes, el alto grado de sensibilidad e irritabilidad que se produce ante las críticas que se le formulan por su apariencia física o por su comportamiento, la búsqueda de la independencia y la adaptación a normas estipuladas por los adultos y su inminente desafío por la transgresión de las mismas, generan una actitud de hostilidad hacia cualquier autoridad. Todos estos y otros factores, provocarían súbitos estallidos de agresividad en el preadolescente.

Asimismo, es importante recalcar que el preadolescente siente una gran atracción por las conductas riesgosas, por ende, puede sentir curiosidad e, incluso, verse tentado a experimentar con el alcohol, las drogas, el sexo y el tabaco.

Según Papalia, et al. (2005), los niños y las niñas actúan en forma agresiva, básicamente, por dos razones: porque son agresores hostiles o porque son agresores instrumentales. Los “agresores hostiles”, consideran que los otros niños tratan de lastimarlos y responden con enojo en represalia o en autodefensa, ante circunstancias de agresión. Estas manifestaciones de agresión se hacen evidentes a través de la fuerza física o la amenaza verbal. También, se puede presentar la agresión indirecta a través del menosprecio hacia la otra persona o la divulgación de rumores, entre otros.

Los “agresores instrumentales” visualizan la fuerza y la coerción como una forma efectiva de lograr aquello que desean. Su actuación es consciente, no se dejan llevar por el enojo o la ira.

### **2.7.2.2. El preadolescente juega e interactúa socialmente en los recreos con sus pares**

El juego es visto como un fenómeno cultural que permite el desarrollo de diversas capacidades del niño y la niña; así como, los prepara para su inserción y adaptación en el mundo no lúdico. Jiménez, Dinello y Alvarado (2000) aducen que el juego es un ámbito de formación cultural y moral de las futuras generaciones. A través del juego, esas generaciones aprenden a compartir el espacio, el lenguaje comunicativo, los sentimientos, a convivir, a seguir reglas, a poner en práctica valores fundamentales para el desarrollo de las actividades lúdicas: solidaridad, tolerancia, cooperación y respeto, entre otros. Romera, Ortega y Monks (2008) también consideran que la actividad lúdica permite el acceso al conocimiento, así como la adquisición de ciertos aspectos básicos para la vida de las personas, tales como: toma de decisiones, habilidades comunicativas, transmisión de valores, integración, conductas de apego y vinculación afectiva.

El juego presenta una serie de características que permiten diferenciarlo de otras actividades que se desarrollan diariamente. Huizinga, citado por Aizencang (2004, p. 24), señala que el juego se diferencia de otras actividades humanas, por “su carácter de libertad, su diferenciación de la vida corriente, su capacidad de repetición, su regulación por reglas específicas que definen los campos de juego, su cualidad de ser creadora de orden y tener un fin en sí misma”. Asimismo, Calero (2003) indica otras características que complementan las anteriores, como el hecho de que es una actividad subjetiva, independiente del mundo exterior, la cual transforma la realidad exterior al crear un mundo de fantasía; crea orden; es una actividad que posee ritmo y armonía; tiene una

tendencia a la resolución y es una actividad que tiene como fin la lucha por conseguir algo.

El juego proporciona al jugador estimulación, interés, variedad, concentración, motivación y le permite participar de una serie de experiencias libre de presiones. También puede relajarse y superar el aburrimiento. El desarrollo de las actividades lúdicas proporciona una serie de ventajas que les permiten al niño y la niña afianzar la confianza en sí mismos y en sus capacidades, explorar sus potencialidades y limitaciones, interactuar socialmente de manera que consiga empatía con otros, posibilita la exploración del concepto de libertad y se practican destrezas, tanto físicas como mentales. Para Chapela (2002, p. 20): “el juego está siempre presente porque forma parte de la vida, cuando la vida cumple su condición fundamental de ser diferente cada momento, de inventarse siempre nueva, de jamás repetirse, de ser cambio perpetuo.”

Existen varios tipos de juegos, entre ellos se destacan los siguientes:

- 1- Juegos competitivos, mediante los cuales a los jugadores se les presentan desafíos que deben alcanzar.
- 2- Juegos de habilidad física, en estos, el énfasis está puesto en las grandes destrezas físicas de los participantes.
- 3- Juegos de agilidad mental, son juegos de reflexión y expresión.
- 4- Juegos de simulacro o juegos dramáticos o de ficción.

## **2.8. La escuela ante el reto de la prevención y búsqueda de la convivencia escolar**

La profesión docente tiene gran importancia para la sociedad, porque la labor social que lleva a cabo tiene un cometido básico, el cual es el desarrollo integral del estudiante para su posterior inserción en el desarrollo social, cultural y económico de un país. Este cometido se logra a través de procesos educativos que procuren la construcción del conocimiento, el fomento de las actitudes y los valores precisos para su desenvolvimiento en un contexto social determinado. Al respecto, Santos considera que:

La profesión docente, en su actuación social, ha de estar inspirada en valores. No se desarrolla dentro de una dinámica aséptica y cerrada a la ética. Evitar la discriminación racial, cultural y sexual, comprometerse con la libertad, respetar la dignidad de los individuos, mejorar la solidaridad...son valores que no han de ser ajenos a la investigación y a la docencia. (2001, p. 121)

Desde esta perspectiva, el profesional en educación ejerce una labor que va más allá del proceso de enseñar los contenidos que le marca una programación escolar. En este sentido, como lo señala Santos (2001, p. 122), no se puede concebir “al profesor como un simple transmisor de conocimientos, como un aplicador de prescripciones externas, como un controlador del aprendizaje y un sancionador de los comportamientos disruptivos de los alumnos.” Por tanto, es necesario reconocer que, el proceso educativo que se desarrolla en un centro escolar, va más allá de ser un proceso meramente técnico. Por el contrario, es un proceso que implica el desarrollo



de una serie de conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que procuran el mejoramiento de los procesos educativos, con miras a formar ciudadanos y ciudadanas que pretendan alcanzar la transformación integral del entorno social y cultural. Asimismo, es preciso que la y el profesional en educación tomen conciencia de la importancia y las consecuencias que tienen para el fenómeno educativo, el desarrollo de factores morales y, por ende, del compromiso social que implica impulsar una labor que favorezca la convivencia humana. La escuela posee un compromiso en la formación de las nuevas generaciones y, por ello, es necesario que impulse el desarrollo de la dimensión moral en el proceso educativo de las y los estudiantes, de manera que puedan convivir con los demás y participar activamente en la transformación social y cultural de la sociedad. Esta finalidad se podrá alcanzar, como lo señala Torres, a través de:

Una figura docente con liderazgo moral... un trabajador y trabajadora de la enseñanza consciente de su compromiso con los valores; que se autoevalúa y está dispuesto a ser evaluado para adecuar sus comportamientos cotidianos en los centros de enseñanza a esos ideales morales con los que se encuentra explícitamente comprometido. (2006, p. 91)

Para alcanzar este cometido, es fundamental que la y el docente asuma responsablemente y con un fuerte compromiso ético, la labor de formación integral de las y los estudiantes.

También, es necesario que el docente tome en cuenta que la labor implementada desde el contexto organizativo de la escuela, resulta ser una tarea que va más allá del

contexto escolar y, por tanto, se proyecta a la dimensión social del entorno comunal al cual sirve. Al respecto, Martínez-Otero (2008, p. 119) señala que, “la educación no puede prescindir del cultivo de la dimensión social. Una educación ajena a esta vertiente resultaría endeble y abocaría al ser humano al aislamiento y a graves males de diversa índole”. Por ende, el docente está llamado a realizar una labor integral, la cual -como lo indica Gutiérrez- lo convierta en:

Un pedagogo que diseña la educación desde las actividades específicas hasta los procesos a largo plazo, con una clara visión antropológica, filosófica, comunicadora, democrática, psicológica, social, biológica y contextual para enriquecer todas las dimensiones de cada ser humano, de “el ser humano” de la sociedad. (2005, p. 47)

El docente del siglo XXI no puede, ni debe seguir pensando que la labor que lleva a cabo se circunscribe únicamente al trabajo de aula y de la institución educativa. Por eso, es necesario que amplíe el horizonte del compromiso que desarrolla dentro del sistema educativo, y reconozca que el espacio laboral debe ser examinado desde perspectivas más interdisciplinarias. Es decir, un trabajo docente que, como lo indica Torres (2006, p. 81), sea contemplado “no como una serie de tareas que se pueden fragmentar sin mayores consecuencias, como un conjunto de actividades independientes entre sí, sino como algo integrado”.

El ejercicio del docente en los salones de clase es una tarea que se ve sometida a presiones y tensiones, las cuales exigen de este profesional el despliegue de una serie de capacidades y habilidades que le permitan enfrentar y resolver el diario acontecer en el aula y en la institución educativa. Precisamente, una de las problemáticas que han

ido emergiendo con fuerza en el ámbito educativo y, por ende, en las preocupaciones del personal docente y administrativo que labora en las instituciones educativas, son los diferentes actos de violencia de índole física, psicológica, verbal y de abuso sexual. Estos actos dificultan el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como el desarrollo de una sana y pacífica convivencia escolar. Según Vernieri, la escuela requiere urgentemente brindar respuestas a la sociedad ante el fenómeno de la violencia, porque, “los conflictos en las escuelas siempre existieron, y la resolución violenta de ellos también. Quizás lo inédito o lo que nos sorprende actualmente son las formas en las que se resuelven y la edad de los niños que se ven involucrados en estos accionares violentos”. (2010, p. 35)

La respuesta que dé la escuela ante la violencia manifiesta en el ámbito educativo, tiene que estar basada en procesos educativos que procuren lo contrario, o sea no violencia. Por tanto, el proceso educativo que desarrolle la escuela deberá cimentarse en una educación que tenga como meta prioritaria, la prevención de la violencia a través de la promoción de los valores y la convivencia armónica entre los diferentes sujetos involucrados: estudiantes, personal docente y administrativo de la institución, padres de familia y otros miembros de la comunidad.

### **2.8.1. La escuela ante la violencia escolar**

Actualmente, la sociedad está marcada por hechos de violencia que se suscitan diariamente en las calles, hogares, en la escuela, entre otros lugares. Desde este panorama desesperanzador y que sacude a la sociedad, la escuela es visualizada como la institución social que, por antonomasia, está llamada a fomentar una educación para la paz. Esta educación debe estar caracterizada por la implementación de procesos

educativos que procuren la formación de un ciudadano autónomo, con valores cívicos como: autonomía, solidaridad y equidad; así como valores morales: responsabilidad, honestidad, equidad, respeto, tolerancia, lealtad. De modo que, estos valores le permitan asumir el compromiso, la responsabilidad y el derecho que tiene toda persona de vivir en una sociedad sin divisiones, exclusiones, rencores, ni violencia.

Desde este panorama, es importante recordar que la violencia presente en las instituciones escolares se debe analizar desde dos perspectivas a saber: la violencia que ingresa a la escuela producto de factores externos de índole social, económica, familiar, cultural, los cuales se desarrollan en la sociedad; y la violencia que surge desde lo interno de la escuela, como producto de aspectos relacionados con: los roles entre estudiantes y docentes basados en el poder de dominio y control, las dimensiones de la escuela y la cantidad de estudiantes, las pugnas de poder entre el personal docente y administrativo, entre otros. A partir de esta perspectiva, el papel de la escuela ante el fenómeno de la violencia, se torna complicado. Al respecto Arellano, manifiesta que:

El panorama se agrava cuando se observa un sistema educativo con estructuras estereotipadas, que parece petrificado para dar respuestas a este fenómeno, y para formar ciudadanos que dialoguen y trabajen en escenarios enmarcados en una cultura de paz, que piensen y actúen considerando la vida en común y el bienestar colectivo. (2007, p. 24)

La escuela no puede permanecer neutral ni ajena, ante el fenómeno de la violencia. Por el contrario, está llamada a promover un proceso de resolución de conflictos que procure la prevención de la violencia. Barreiro indica que existen dos

formas de enfrentar las situaciones conflictivas que se desarrollan en las instituciones educativas. Al respecto enuncia que:

Existe un paradigma punitivo y un paradigma preventivo. El primero enfatiza la importancia del castigo o sanción; cuando un alumno o grupo de alumnos viola alguna norma, se pone el acento en la necesidad de identificación y castigo a los culpables; el segundo pone el énfasis en la posibilidad de prevenir los conflictos tratando de comprender la lógica de su funcionamiento”. (2010, p. 45)

La autora indica que, este primer paradigma es normativo, individualista y punitivo, mientras que el segundo paradigma es comprensivo, humanista e integrativo. En el modelo punitivo, el docente es quien ejerce la autoridad y las normas que se deben cumplir son dictadas por la institución educativa. Este modelo permite identificar el o los culpables y aplica la sanción como castigo ante el comportamiento incorrecto. El modelo comprensivo, humanista e integral se presenta como una alternativa diferente, la cual procura lograr un clima de trabajo o grupal a través de acciones que intenten comprender el porqué de los conflictos o comportamientos violentos, impulsando procesos de comunicación fluida entre las partes que enfrentan la problemática. Con estos modelos, como lo indica Barreiro (2010, p. 46), se educa desde la perspectiva punitiva para “el disciplinamiento; dentro de esta concepción, educar es enderezar, corregir, “poner en el molde”; mientras que, el modelo comprensivo, humanista e integral se halla asociado con una mirada más humanística; educar es una forma de ayudar o estimular el crecimiento personal.”

El modelo comprensivo, humanista e integral busca la prevención de la violencia escolar, así como la construcción y el desarrollo de procesos de convivencia pacífica, los cuales procuren una mejor organización del centro escolar, a través de acciones que: logren la participación de todos los integrantes del ámbito escolar; la construcción y, por ende, el cumplimiento de las normas establecidas por todas las partes que conforman la escuela; la construcción de procesos de comunicación que permitan el mejoramiento de las relaciones interpersonales entre estudiantes, padres de familia, docentes y personal administrativo; así como, el desarrollo continuo de procesos axiológicos que permitan la formación integral de la población estudiantil.

### **2.8.2. El docente ante la violencia escolar**

El proceso de socialización de niñas y niños se desarrolla a partir del esfuerzo y empeño que llevan a cabo instituciones sociales como: la familia, la iglesia y la escuela, entre otras. Respecto a la labor de socialización que lleva a cabo la escuela, es importante recordar, como lo menciona Delors (1996), que uno de los pilares de la educación procura justamente el logro de un proceso educativo donde las y los estudiantes aprendan a vivir juntos y a vivir con los demás. Es necesario que la población estudiantil adquiera las competencias precisas que le permitan esta forma de convivencia, para lograr así hacerle frente a los conflictos y agresiones que se podrían presentar en los espacios comunales, familiares y escolares, donde se desenvuelva.

En el ámbito escolar, el docente cumple el papel de mediador ante los comportamientos violentos que se suscitan entre las y los estudiantes. Para ello, procura enfrentar esta problemática a través del desarrollo de diversos modelos disciplinarios, los cuales le permitan dar resolución a las situaciones conflictivas y

violentas que se presentan en la escuela. Generalmente, el docente tiende a emplear el modelo punitivo el cual establece una sanción ante una acción tipificada por la escuela, en las normas de convivencia, como una falta. Este modelo enfatiza en el castigo que requiere el infractor y no permite, por tanto, la reconciliación entre las partes. Asimismo, también el docente hace uso de otro modelo denominado relacional, el cual -según Torrego (2006)- procura la resolución del problema de violencia a través de la relación directa entre las partes involucradas. Este modelo procura solucionar la problemática a través del diálogo y la reconciliación entre las partes. Desde esta perspectiva, la víctima es restituida de manera moral o material y el victimario puede liberar su culpa, lográndose por tanto la reparación del daño y la reconciliación entre las partes.

Estos dos modelos emergen como mecanismos que actúan sobre la falta cometida, pero no proveen al centro educativo de un proceso de prevención de la violencia, así como de convivencia pacífica. Torrego (2006) manifiesta que, resulta muy importante que el docente se dé a la tarea de desarrollar un modelo integrado de mejora de la convivencia, a través de procesos que mejoren el desarrollo del currículo escolar, tras la búsqueda de procesos educativos más inclusivos y democráticos y el tratamiento de medidas organizativas relacionadas con el mejoramiento de la convivencia.

Otro factor importante de tomar en cuenta, es el relacionado con la autoridad que ejerce el docente en su desarrollo profesional en el ámbito escolar. Generalmente el concepto de autoridad se vincula con el poder que tiene una persona sobre otra. Sin embargo, Castro enuncia que:

La palabra “autoridad” (auctor) decimos que hace referencia “al que tiene poder para hacer crecer”. Así, la autoridad debe estar al servicio de la libertad para apoyarla, estimularla y protegerla a lo largo del proceso de maduración, ya que se reconoce que el niño aún no está capacitado para caminar solo por la vida. (2009, p. 206)

Desde esta perspectiva, la percepción que se ha tenido de la autoridad del docente sobre sus estudiantes viene a cambiar de forma radical. Esta conceptualización permite visualizar un proceso de autoridad donde ambas partes, docente y estudiante, comparten en forma dialógica las situaciones o problemas que los aquejan, y procuran darles solución en forma conjunta. La autoridad que asume un docente en el proceso educativo, le permite o no la potestad para actuar de una u otra forma ante los problemas de conflicto o violencia, que se puedan suscitar en el centro educativo. Como lo indica Barreiro (2010, p. 85), “la persona que está frente a un grupo incide poderosamente en su clima y en la forma cómo se ha de plasmar su estructura vincular y sus modalidades de comunicación”. Por tanto, la autoridad que asume el educador ante el grupo, podría hacer variar el clima áulico de bueno a malo o viceversa, así como las relaciones interpersonales podrían pasar a ser satisfactorias o no. Es importante que el docente tome conciencia de que, al adoptar cierta actitud en cuanto a autoridad se refiere, va a marcar un hito significativo en el accionar pedagógico y el clima social del entorno escolar. Por tanto, resulta necesario incursionar en los estilos de autoridad que puede un educador asumir en las relaciones con las y los estudiantes. Al respecto, Castro (2009) manifiesta que existen cuatro estilos de autoridad que cualquier docente puede adoptar en el desarrollo del proceso educativo. Estos son:



- 1- Modelo autoritario: Es un modelo rígido, sin amabilidad, firme, el cual procura hacer obedecer a partir del castigo. Busca el cambio de conducta de las y los estudiantes, a partir del miedo. Con este modelo autoritario, el producto que se logra son niños y niñas inseguros, nerviosos y con problemas de interacción social.
- 2- Modelo protector: Con este modelo existe una alta tendencia a actuar sin firmeza ante las acciones equivocadas de las y los estudiantes. No permiten a niños o jóvenes resolver sus problemas o afrontar sus propias dificultades. Existe exceso de amabilidad por parte del adulto y muy poca firmeza ante los actos incorrectos. Este modelo forma niños y niñas que no se importan por los demás, pueden incluso tiranizar a sus compañeros y a los adultos y, tienden a poseer baja tolerancia ante las dificultades que se les puedan presentar.
- 3- Modelo vacilante: En este modelo, el adulto no es amable con el estudiante, pero tampoco se muestra firme ante las decisiones que debe asumir. Ante la falta que se comete, frecuentemente el estudiante se reprende o sanciona, pero nadie dialoga con él para tratar de entender el porqué de su proceder y ayudarlo. Este tipo de modelo ocasiona que el estudiante se muestre poco respetuoso de los otros y, por ende, de cualquier normativa social.
- 4- Modelo democrático: El docente se presenta, en este modelo, como alguien que logra conjugar la amabilidad con la firmeza. El adulto se muestra comprensivo, tolerante y amable con sus estudiantes, procura que ellos mismos sean quienes enfrenten las dificultades y las frustraciones. Corrige y orienta, para que las y los estudiantes se conozcan a sí mismos: sus habilidades, destrezas y defectos.

Todo esto con la finalidad de colaborar en la construcción de una personalidad equilibrada.

Resulta importante señalar que, actualmente la sociedad en general realiza un reclamo por “la pérdida de autoridad” del docente. Al respecto, Olweus (2006) enuncia que es necesario el restablecimiento de la autoridad de los docentes, con propuestas legislativas que les permitan mantener un buen clima escolar. Es preciso que el educador recupere la potestad de hacerse respetar por la población estudiantil y asuma responsablemente la prevención e intervención del fenómeno de la violencia escolar. Resulta necesario que el docente disponga de competencias y habilidades que le permitan, ante los comportamientos violentos que se susciten en el ámbito escolar, en primera instancia, mantener la autoridad precisa para enfrentar la problemática, así como demostrar seguridad y confianza en las acciones que ejecuta. De modo que demuestre capacidad y habilidad para dialogar, negociar, comprender y exigir que se cumpla lo estipulado. Desde esta perspectiva, es importante que exista una estrecha relación entre el personal docente y la población estudiantil. Al docente le corresponde fomentar un ambiente escolar, el cual permita a todas y todos los integrantes, compartir procesos educativos de cooperación, respetuosos de sus deberes y derechos, socializantes, asertivos, inclusivos y de convivencia pacífica.

### **2.8.3. El docente y la función de la supervisión, en pro de la prevención y la convivencia escolar**

El desarrollo actual de la profesión docente implica el desempeño de una serie de funciones, las cuales procuran la formación integral de cada estudiante, así como el accionar del proceso educativo en pro del desarrollo social, cultural y económico de la

sociedad. Para lograr estos cometidos, el educador está llamado a implementar una serie de funciones, que van más allá de enseñar conocimientos. Por tanto, el docente de hoy debe promover procesos de enseñanza y aprendizaje, los cuales procuren que las y los estudiantes alcancen el desarrollo de la autonomía, a través de estrategias que fomenten el aprender a aprender, la promoción del desarrollo cognitivo mediante actividades significativas, críticas, aplicativas y transferibles, así como el impulso de estrategias que contribuyan al desarrollo personal y social de las y los estudiantes. Asimismo, debe colaborar en la gestión del centro educativo, en todo lo relacionado con trámites burocráticos que conlleva la labor docente, y la promoción de procesos educativos que logren proyectarse a la comunidad. También, está llamado a supervisar el proceso educativo que se implementa en el salón de clases, el comedor, el patio de juegos, entre otros espacios de la escuela.

La supervisión es un proceso mediante el cual el docente tiene la oportunidad de desarrollar ciertas habilidades y destrezas, que le permitan conocer y mejorar el desarrollo intelectual, personal y social de las y los estudiantes, en el desarrollo del proceso educativo, que se lleva a cabo en un salón de clases y en cada uno de los espacios de la escuela, en general.

Según el Programa de capacitación para administradores de la educación, del Ministerio de Educación Pública (1991), existen diferentes estilos de supervisión, los cuales se citan a continuación:

- Supervisión correctiva: Es un tipo de supervisión autoritaria, que procura encontrar la problemática para darle corrección. No se interesa por indagar las causas de los problemas.

- Supervisión preventiva: Pretende evitar los problemas antes de que aparezcan. Da confianza a docentes y estudiantes.
- Supervisión creativa: Intenta estimular y orientar la búsqueda creativa de la solución de los problemas. Promueve la cooperación entre las partes involucradas.
- Supervisión que deja hacer y deja pasar: Es un estilo de supervisión pasiva, con escasa responsabilidad y que enfatiza en lo individual.
- Supervisión paternalista: Suscita el desarrollo de un estilo basado en la “amistad”, se procura obtener resultados inmediatos y no a largo plazo o duraderos. El comportamiento grupal se enfatiza en los deberes y privilegios, y no en la armonía y cohesión del grupo.
- Supervisión moderna o democrática: Este estilo de supervisión hace énfasis en la valoración del individuo como tal y la importancia del trabajo cooperativo. Le da importancia a la solidaridad y responsabilidad que asume cada miembro de un grupo.

La supervisión, por tanto, es una actividad que permite analizar los acontecimientos que se suscitan en la vida cotidiana de un salón de clases, o de cada uno de los espacios físicos que conforman una institución educativa. Por tanto, el o los resultados que se logren alcanzar de este proceso, redundan en consecuencias positivas para el desarrollo integral de las personas que conforman la institución, así como en aspectos positivos en pro del desarrollo del proceso educativo que se implementa en el centro educativo. A través del proceso de supervisión, se pueden reconocer las fortalezas y debilidades de la labor de enseñanza y aprendizaje; así como de los procesos de socialización que se implementan y del desarrollo de los valores que resultan ser el complemento del desarrollo social y moral que se procura alcanzar a

través del proceso educativo. Es muy importante que el personal docente, junto con el personal administrativo, estudiantes y los padres de familia, posean -en primera instancia- claridad de la normativa que rige el aspecto disciplinario de la institución, así como que tengan la oportunidad de conocer los tipos de supervisión y puedan manifestar sus opiniones al respecto. Por eso, es necesaria la existencia de espacios que promuevan la comunicación y la participación de todas y todos los involucrados, de forma que la construcción del proceso normativo y de supervisión y, la elección del estilo de supervisión que más convenga, esté acorde con los intereses de estudiantes, docentes, administrativos y padres de familia.

La supervisión resulta entonces un proceso fundamental para el logro de la prevención y la convivencia escolar, porque permite al docente y al personal administrativo de un centro educativo explorar e implementar aquellas acciones tendientes al desarrollo de actitudes favorables a la convivencia pacífica entre estudiantes, y personal docente y administrativo y estudiantes. Asimismo, accede a la búsqueda constante de acciones que procuren medidas sistemáticas individuales y grupales, cuya finalidad sea la prevención de comportamientos violentos entre estudiantes.

#### **2.8.4. El espacio del recreo: ¿Se supervisa?**

El proceso educativo que se lleva a cabo en cualquier institución educativa, está compuesto por espacios temporales, distribuidos tomando en cuenta: el tiempo dedicado a las lecciones y el tiempo para los recreos o recesos. Según el Ministerio de Educación Pública (2006), en el módulo horario para las instituciones de I y II ciclo de la Educación General Básica, el educador que labora en una escuela con una jornada

diaria deberá impartir 28 lecciones de 40 minutos por semana, y los estudiantes podrán disfrutar por semana de 30 minutos diarios de receso. El recreo escolar resulta ser, por tanto, un tiempo importante dentro del espacio pedagógico que se desarrolla en una institución educativa, el cual cumple varios cometidos, entre ellos: acceder a que la población estudiantil obtenga un tiempo de descanso y gozo que permita lograr un mejor proceso de enseñanza y aprendizaje, permitir que las y los estudiantes compartan juegos y otras actividades que promueven la socialización entre pares y, también, permitir que el personal docente pueda observar el comportamiento individual y grupal de sus estudiantes en espacios de mayor libertad.

La supervisión es una función inherente a la labor que desempeña el docente en la institución educativa, la cual resulta ser muy importante para el buen desarrollo del proceso educativo. El docente implementa cotidianamente la labor de supervisión áulica del proceso de enseñanza y aprendizaje, en la que participan sus estudiantes. Pero, también está llamado a supervisar el espacio empleado para el recreo. Esto porque, tanto al personal docente como el administrativo, tienen la obligación de velar por la protección integral (física, moral e intelectual) de las y los estudiantes que están bajo su custodia, mientras permanezcan en el centro educativo, ya sea en el período de clase o en el recreo. Existe legislación que permite visualizar las responsabilidades y deberes que poseen los adultos con respecto al cuidado y protección de las niñas y los niños, así como de los jóvenes. Por ejemplo, en El Código de la Niñez y la Adolescencia (1998, p. 8), en el artículo 5 enuncia que:

Toda acción pública o privada concerniente a una persona menor de dieciocho años deberá considerar su interés superior, el cual le garantiza el respeto de sus derechos en un ambiente físico y mental sano, en procura del pleno desarrollo personal. La determinación del interés superior deberá considerar:

- a) Su condición de sujeto de derechos y responsabilidades.
- b) Su edad, grado de madurez, capacidad de discernimiento y demás condiciones personales.
- c) Las condiciones socioeconómicas en que se desenvuelve.
- d) La correspondencia entre el interés individual y el social.

Asimismo, existen otras leyes y normativas expresadas en documentos como: El Código de Educación (Artículos 120 y 121), Ley Fundamental de Educación (Artículo 3) y la Ley de Carrera Docente (Artículo 57), los cuales hacen referencia a los deberes que poseen las y los docentes respecto a la formación de las y los estudiantes. Sin embargo, de forma explícita, no existe un documento en la legislación costarricense que señale la función de supervisión del recreo escolar por parte de las y los docentes. Este aspecto ha servido para que algunos de los sindicatos del área de educación hayan considerado que la supervisión o vigilancia es una nueva labor que se le quiere adjudicar al profesional en educación. Al respecto, Quirós (sf), asesor legal de la Asociación de Profesores de Segunda Enseñanza (APSE), considera que:

Esta situación es contraproducente desde el punto de vista de salud ocupacional para los educadores; por cuanto, el llamado recreo que es muy escaso, permite a los docentes en su trabajo mental entrar en pausa que aprovechan para dialogar sobre otros temas, leer documentos, intercambiar con sus homólogos información o tertulia, muy necesaria para la salud mental en el ámbito de trabajo, sobre todo cuando se soporta el volumen de gritos y decibeles en los oídos, producto de una rutina que sólo el que trabaja con personas sabe de qué se trata. (p.1)

Desde esta perspectiva pareciera que al docente no le corresponde llevar a cabo la función de supervisar el recreo escolar. Sin embargo, el proceso de supervisión que pueda llevar a cabo el docente durante el desarrollo de los recreos escolares, será siempre una acción necesaria, la cual permita el acompañamiento por parte del adulto a niñas y niños que juegan y se interrelacionan socialmente con sus pares. En ese proceso de acompañamiento, se pueden suscitar acciones que van desde el compartir juegos y conversaciones entre docentes y estudiantes, hasta la vigilancia de aquellos comportamientos entre estudiantes, que muestren tendencias a la violencia física, verbal, psicológica o de acoso sexual. Para Olweus, es indispensable que la escuela tenga presencia de profesores durante el recreo, porque así se produce una cantidad menor de agresiones entre estudiantes. Al respecto, el autor señala que:



Es importante que en los espacios exteriores se disponga de un número de adultos adecuado, que estén junto a los estudiantes durante los períodos de descanso, y que la escuela aporte los medios convenientes para la vigilancia de los alumnos (...) Una medida preventiva sencilla consiste en asegurarse de que la escuela cuente con un plan para los recreos que funciones sin contratiempos. (1998, p. 91)

Asimismo, Blaya, del Observatorio Europeo de Violencia Escolar citada por Dean (1995), considera oportuna y necesaria la vigilancia estricta en aquellas zonas comunes de la escuela, como son: el patio y los pasillos, donde se podrían suscitar comportamientos violentos.

Durante el recreo escolar, las y los estudiantes actúan con mayor libertad y en muchas ocasiones, se encuentran compartiendo en el patio escolar, con poca o ninguna supervisión de las y los docentes. Con ello, podría suceder, tal y como lo señala Muñoz (2003, p. 44), “que ocurran abusos o malos tratos entre los niños o conductas que los pongan en riesgo. Es necesario que padres y autoridades escolares expliquen a las niñas y a los niños que esta libertad exige responsabilidad, prudencia y respeto”. Por tanto, es preciso que la y el docente tome conciencia de la importancia que tiene el proceso de supervisión del recreo escolar, como un proceso de acompañamiento que permita a docentes y estudiantes sentir que pueden compartir las actividades de socialización que se desarrollan; así como intervenir en aquellas diferencias de criterio o en aquellas situaciones que se podrían tornar en comportamientos violentos entre estudiantes.

El estar presente en el espacio y el tiempo donde se podrían presentar problemas de violencia entre estudiantes, permitiría al docente implementar acciones que le concedan, en ese momento, solucionar entre todas las partes los conflictos, desde una visión más creativa. Asimismo, la supervisión del recreo le permite al docente conocer a sus estudiantes en un espacio abierto, de mayor libertad, donde a través de los juegos y las interacciones sociales con sus compañeras y compañeros se comporten tal y como son. Podrá reconocer las dificultades que puedan tener para formar parte de otros grupos de pares, para integrarse a las actividades que se desarrollan, para conversar o compartir y resolver los problemas que se le presentan. En fin, el recreo podría convertirse en un espacio escolar que ofrezca al docente la oportunidad de acercarse más al estudiante y, por ende, colaborar eficientemente en su desarrollo integral.

Desde esta perspectiva, el estudiante podrá contar con un adulto que pueda ayudarlo a resolver los problemas que se le presenten. De igual manera, podrá encontrar en la y el docente, tal vez, un compañero de juegos o quizá alguien que pueda simplemente escuchar aquellas cosas que vive diariamente en la escuela o el hogar y que, quizá, no puede o no desea compartir con otra persona.

En este proceso de supervisión del recreo, resulta importante que la administración de la escuela organice este proceso de manera que el personal docente puede llevar a cabo esta labor. Pero, también pueda de forma alternada contar con un tiempo para realizar algunas actividades propias, como podría ser: tomar café, conversar con sus colegas, realizar alguna llamada telefónica urgente, prepara algún material didáctico, entre otras actividades.

**CAPÍTULO III**  
**UNA RUTA DE APROXIMACIÓN METODOLÓGICA**  
**AL PROCESO DE INVESTIGACIÓN**

### **CAPÍTULO III**

## **UNA RUTA DE APROXIMACIÓN METODOLÓGICA AL PROCESO DE INVESTIGACIÓN**

En este capítulo se plantean los procesos metodológicos relacionados con la forma en que se llevó a cabo el proceso de investigación, estos son: el tipo de estudio, la descripción del contexto comunal e institucional donde se efectuó el proceso investigativo, la caracterización de los sujetos y fuentes de información, la descripción de la negociación de entrada, la caracterización de las técnicas que se emplearon en la recolección de la información y la forma en que realizó el análisis de los datos.

### **3.1. El estudio**

El presente estudio se enmarca dentro del paradigma cualitativo el cual, según lo indica Sandín (2003, p. 123), es una actividad de investigación “sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos”. Asimismo, Flick (2004) señala que la investigación cualitativa está orientada al análisis de casos concretos en su particularidad temporal y local. Precisamente, la temática que se pretende investigar requiere de un tipo de investigación que permita el acercamiento a la realidad que viven las y los niños de VI año, en la escuela en estudio, dentro del desarrollo de los juegos y las interacciones sociales que se producen en los recreos. Esto con el fin de determinar si, durante el desarrollo de estos, se suscitan comportamientos violentos. A través de las técnicas e instrumentos de la investigación cualitativa, se podrá observar el desarrollo de los juegos y las interacciones sociales

en los recreos, entrevistar a los sujetos de la investigación y dialogar con ellos y ellas; así como, llevar a cabo grupos focales para analizar la problemática de la violencia escolar que se desarrolla en los recreos, en forma unificada e integral.

Sandín (2003, p. 124) describe de manera concisa las principales características que presenta la investigación cualitativa:

- a- Resulta fundamental que los fenómenos y acontecimientos que se pretenden estudiar sean comprendidos dentro del contexto donde ocurren.
- b- Los contextos de investigación se centran en ambientes naturales, donde el investigador encuentre las respuestas en el mundo real. Por tanto, los ambientes donde se investiga no son contruidos ni modificados.
- c- Las experiencias o situaciones en estudio se abordan de manera global u holística.
- d- Resalta la importancia de que la persona que investiga es quien recoge los datos.
- e- Tiene un profundo carácter, el cual se ve desde dos ámbitos: Por un lado, el investigador confronta los hallazgos con el marco teórico y, por otro lado, trata de acercarse a la experiencia (la realidad cotidiana), desde los significados y la visión de mundo que poseen las personas, a través de la densa descripción de datos.
- f- Este tipo de investigación es muy flexible; debe tomar en cuenta los diferentes elementos sociales, culturales, políticos y lingüísticos, que influyen en el proceso de desarrollo del conocimiento (interpretación), en el lenguaje y la narrativa (formas de presentación), e impregnan la producción de textos (autoridad, legitimidad).

Desde esta perspectiva del enfoque cualitativo de investigación, se eligió el método etnográfico porque, a través de este, según lo indica Goetz y LeCompte (1988), se procura describir y reconstruir de forma sistemática y detallada las

características de las categorías y fenómenos en estudio. Esto con la finalidad de teorizar sobre las categorías, descubrir y validar asociaciones entre fenómenos o comparar los postulados generados a partir de lo observado en el campo.

En la etnografía prevalece la observación participativa de las y los protagonistas en el estudio, centrada en el ambiente natural donde se desenvuelven estos sujetos. En el caso particular de este trabajo, serán los procesos de interacción que se suscitan entre las y los estudiantes de VI año en el desarrollo de los recreos.

Martínez (1996) señala una serie de elementos básicos que posee la investigación etnográfica. Entre ellos los siguientes:

- Es un enfoque inicial exploratorio y de apertura mental ante el problema por investigar.
- El investigador tiene una intensa participación en el medio social donde investiga.
- Emplea múltiples técnicas de recolección de datos, enfatizando en la observación participante y en la entrevista.
- Promueve un esfuerzo explícito para comprender los eventos, con el significado que tienen para quienes están en el medio.
- El marco interpretativo destaca el papel del conjunto de variables en su contexto natural, para determinar la conducta y enfatiza en la interrelación holística y ecológica de esta, así como los eventos del sistema.
- Los resultados escritos, que revelan la interpretación de los eventos según criterios señalados, presentan una descripción pormenorizada de la situación vivida, lo cual permite una vivencia profunda de la realidad estudiada.

El método etnográfico ha resultado ser un instrumento valioso en el ámbito educativo, pues permite comprender, desde adentro, los fenómenos educativos. Pretende la explicación de la realidad a partir de la percepción y opinión de los sujetos involucrados en los estudios. A través de la etnografía, se ha podido descubrir la complejidad que encierran los fenómenos educativos y ha permitido la obtención de un conocimiento profundo de éstos, para, posteriormente, orientar las reformas, innovaciones o la toma de decisiones.

Como parte de la metodología que se procura implementar en esta investigación, se considera importante indicar que, desde el método etnográfico, se empleará el estudio de casos. Sandín (2003) aduce que, el estudio de casos resulta ser la forma más pertinente y natural de las investigaciones, dentro del enfoque cualitativo. El estudio de casos permite el análisis particular de la situación o fenómeno, la descripción detallada del fenómeno objeto de estudio y, en su mayoría, se basa en el razonamiento inductivo.

En este trabajo, el caso específico responde a los juegos e interacciones sociales que desarrollan, durante los recreos, un grupo de estudiantes de VI año en una escuela de la Dirección Regional de Educación Occidente. Esto con el fin de indagar la relación de estos con los comportamientos violentos.

### **3.2. El contexto**

En todo proceso de investigación es importante presentar una caracterización social, económica y cultural de la comunidad donde se desarrolla el estudio, precisamente en este apartado se pretende presentar una serie de datos históricos, socioeconómicos y culturales del cantón donde se ubica la escuela objeto de estudio.

### **3.2.1. Contexto comunal**

La escuela objeto de estudio se ubica en el sector noroeste del distrito central del cantón de San Ramón en Alajuela. Este cantón limita al norte con el cantón de San Carlos; al sur con los cantones de Esparza, San Mateo y Atenas; al este con los cantones de San Carlos, Alfaro Ruiz, Palmares y Naranjo; y al oeste, con los cantones de Tilarán, Montes de Oro y Esparza.

San Ramón tiene un área total de 1.155 Km, lo cual representa el dos por ciento del territorio costarricense. Según el Instituto Nacional de Estadísticas y Censo (2009), para el año 2009, San Ramón contaba con una población total de 87. 011 habitantes.

#### **Breve reseña histórica**

Los primeros habitantes del cantón de San Ramón llegaron procedentes de San Antonio de Belén y de Alajuela.

El 19 de enero de 1844, siendo José María Alfaro jefe supremo de Estado, se emite el decreto No. 52, mediante el cual se crea la población de San Ramón, en el sitio nominado de los Palmares.

Mediante el decreto ejecutivo No. 12 del 1 de agosto de 1854, se erigió el pueblo de San Ramón de los Palmares. En la administración de Rafael Mora Porras, el 21 de agosto de 1856, en ley No. 2 se le otorgó el título de Villa a la población de San Ramón de los Palmares. El 1 de agosto de 1902, en el gobierno de Ascensión Esquivel Ibarra, se decretó la Ley No. 58, que le confirmó a la villa la categoría de Ciudad.



**Instituciones educativas:**

Desde sus comienzos, el pueblo ramonense estuvo interesado en el proceso educativo de sus niños y jóvenes. Así, para el año 1857, la municipalidad de San Ramón financió el funcionamiento de cinco escuelas y, en el año 1880 se creó el colegio Horacio Mann. En el año 1885, existían dos escuelas: una para varones, denominada Escuela Central de Varones, y otra para niñas, llamada Escuela Central de Niñas.

En el siglo XX, se creó, en el año 1939, la Escuela George Washington y, en 1940, se fundó la Escuela Complementaria, donde se ofrecieron lecciones hasta el tercer año de segunda enseñanza. Para el año 1952, se fundó el Instituto de Educación Superior de San Ramón y la Escuela Normal de San Ramón, la cual estaba dirigida a la formación de docentes. Esta institución, al crearse en 1973 la Universidad Nacional, se fusionó a esta. Luego, en el año de 1974, se funden la Universidad Nacional y la Universidad de Costa Rica y se crea el Centro Regional de Occidente de la Universidad de Costa Rica. Actualmente se le conoce como Sede de Occidente de la Universidad de Costa Rica.

El cantón ramonense cuenta hoy con 8 colegios públicos, de los cuales 7 son diurnos y 1 nocturno, las modalidades que estas instituciones educativas ofrecen a la población estudiantil, son variadas, entre ellas se encuentran: académica, agropecuaria, bilingüe y artística. Asimismo, tiene 2 colegios privados bilingües. En cuanto a educación primaria posee en el cantón central 4 escuelas públicas y 2 privadas, también ofrece varios centros infantiles para la educación inicial, de índole público y privado.

**Actividades socioeconómicas:**

El cantón de San Ramón es una de las ciudades más importantes fuera de la gran área metropolitana. Su ubicación estratégica le permite contar con un fácil acceso desde San José, Alajuela, Guanacaste, Puntarenas y San Carlos. En los últimos años, el cantón ramonense se ha ido convirtiendo en un importante centro comercial.

Las principales actividades socioeconómicas que desarrollan los pobladores de este cantón, están ligadas fundamentalmente a las actividades agrícolas (cultivo plantas tradicionales: ornamentales, café, caña de azúcar, entre otras), actividades turísticas y actividades comerciales.

El cantón le ofrece a sus moradores una variedad de servicios públicos, entre ellos se pueden citar oficinas de ministerios como: Ministerio de Educación Pública, Ministerio de Salud, Ministerio de Agricultura y Ganadería (MAG), Ministerio de Trabajo, Ministerio de Recursos Naturales, Energía y Telecomunicaciones, Ministerio de Obras Públicas y Transportes, Ministerio de Economía y Comercio. También se hallan oficinas de otras instituciones como: Instituto Costarricense de Electricidad (ICE), Acueductos y Alcantarillados (AYA), Instituto Mixto de Ayuda Social (IMAS), Patronato Nacional de la Infancia, Dirección Nacional de Desarrollo Comunal (DINADECO), Organismo de Investigación Judicial (OIJ) y el Tercer Circuito Judicial de Alajuela, San Ramón.

En el campo de la salud, cuenta con el Hospital Carlos Luis Valverde Vega y aproximadamente, trece EBAIS.

Asimismo, en el cantón existen bancos estatales (Banco Nacional de Costa Rica, Banco de Costa Rica, Banco Popular y de Desarrollo Comunal) y privados (BAC, HSBC, Scotiabank), cooperativas, oficina de correo, entre otros servicios.

También, posee una biblioteca pública y dos museos: Casa de la Cultura José Figueres Ferrer y Museo de San Ramón.

### **Aspectos culturales:**

El pueblo ramonense desarrolla y conserva una serie de costumbres tradicionales, entre las que sobresalen: desfile de carretas, melcochas de María, fiestas patronales y, con ellas, la Entrada de los Santos y el chinchibí, entre otras.

En el área cultural, resalta el desarrollo de la poesía, especialmente de poetas como: Lisímaco Chavarría (1878-1913), José Joaquín Salas Pérez (1891-1970), Carlomagno Araya (1897-1970), Emma Gamboa (1901-1976) y Felix Ángel Salas (1908-1948).

La música también ha ocupado un lugar muy importante para los pobladores de este cantón, destacándose la Banda Sinfónica de la Sede de Occidente Universidad de Costa Rica, la Etapa Básica de Música y la Banda Municipal, entre otras.

### **3.2.2. El contexto institucional**

Los datos que se presentan procuran caracterizar la escuela objeto de estudio, para ello se hace referencia a información relacionado con: la organización administrativa, datos de la población estudiantil y del personal docente y administrativo. Asimismo, informa cómo se llevó a cabo el proceso de selección de la escuela y la negociación de entrada.

### **Escuela objeto de estudio**

Para garantizar la confidencialidad y el anonimato en los datos que se obtengan en esta investigación, se ha identificado a la escuela sujeto de estudio bajo la denominación: una escuela de la Dirección Regional de Educación Occidente.

La escuela en estudio inició sus labores en el año 1960, con 100 niños y tres docentes. Se localiza en el sector noroeste del distrito central de San Ramón.

Es una institución educativa de tipo urbana, mixta y de carácter público, subvencionada por el Estado. Posee un horario diurno alterno, de modalidad académica, que incluye el I y II Ciclo de Educación General Básica. Esta escuela pertenece al circuito 01 de la Dirección Regional de Educación Occidente.

Tiene una población estudiantil de 683 estudiantes, de los cuales 376 son varones y 307 son mujeres, distribuida por género, según lo muestra el cuadro No. 2. Esta población está dividida en veintiséis secciones.

**Cuadro No. 2**

**Número de estudiantes de la escuela en estudio,  
según nivel y género**

<b>Nivel</b>	<b>Total de estudiantes</b>	<b>Género femenino</b>	<b>Género masculino</b>
Primer grado	100	39	61
Segundo grado	86	36	50
Tercer grado	119	53	66
Cuarto grado	130	57	73
Quinto grado	119	51	68
Sexto grado	129	71	58
Total	683	307	376

**Fuente: Dirección de la institución educativa objeto de estudio.**

A esta escuela asisten niños provenientes de distritos cercanos, tales como: Piedades Norte (260 niños), San Ramón Centro (249 niños) y San Juan (133 niños). También, asisten niños y niñas provenientes de distritos más lejanos, entre los que se destacan: San Rafael (6 niños), Alfaro (16 niños), Calle Ángeles (34 niños), San Isidro (7 niños), Santiago (4 niños), La Paz (1 niño) y Bolívar (2 niños). Asimismo, se desplazan desde el cantón de Palmarejos dos estudiantes.

La escuela trabaja con el siguiente horario: en horas de la mañana, de 7:00 a.m a 12:10 y, por la tarde, de 12:30 md. a 5:40 p.m. El horario de los recreos es el siguiente:

<b>Horario lectivo de la mañana</b>	<b>Horario de recreos</b>
7:00 a.m. a 8:20 a.m.	8:20 a.m. a 8:35 a.m.
8:35 a.m. a 9:55 a.m.	9:55 a.m. a 10:05 a.m.
10:05 a.m. a 11:25 a.m.	11:25 a.m. a 11:30 a.m.
11:30 a.m. a 12:10 a.m.	
<b>Horario lectivo de la tarde</b>	<b>Horario de recreos</b>
12:30 m.d. a 1:50 p.m.	1:50 p.m. a 2:05 p.m.
2:05 p.m. a 3:25 p.m.	3:25 p.m. a 3:35 p.m.
3:35 p.m. a 4:55 p.m.	4:55 p.m. a 5:00 p.m.
5:00 p.m. a 5:40 p.m.	

El personal docente y administrativo, que labora en esta institución educativa, está conformado por la directora, 22 docentes de educación primaria, tres docentes de inglés, dos docentes de cómputo, un profesor de música, un profesor de educación física, un docente de terapia del lenguaje, dos docentes de adecuaciones curriculares significativas y un docente de aula integrada. Apoyan la labor docente y administrativa, la secretaria asistente de dirección, dos bibliotecarias, un guarda, cinco conserjes y dos cocineras.

La Escuela cuenta con un área de construcción de 2. 315, 5 metros cuadrados. Presenta un tipo de construcción modular de concreto y láminas de asbesto y cemento. Tiene seis pabellones, con un total de dieciocho aulas, un salón de actos, laboratorio de cómputo, una sala de audiovisuales y un comedor escolar. Esta escuela ofrece a las y los estudiantes los servicios de biblioteca, aula recurso, aula integrada y aula de terapia del lenguaje; así como servicio de fotocopidora y soda, los cuales son de carácter privado.

Posee jardines a la entrada de la institución, varias zonas verdes en los alrededores, un gimnasio y una cancha de baloncesto.

### **El escenario: el patio escolar**

El gimnasio, una cancha de juegos, la soda y los pasillos de la Escuela se constituyen en los espacios, o escenario principal, donde niños y niñas disfrutan del recreo escolar. Las y los estudiantes de esta escuela, disponen del gimnasio y de la cancha de básquetbol que se localiza frente a la sala de audiovisuales. En ambos espacios es donde se ubica una gran mayoría de las y los estudiantes. Los pasillos son el otro espacio escolar empleado por gran cantidad de niños para disfrutar el recreo.

La soda es un espacio clave durante el transcurso de este tiempo, una vez que suena el timbre, gran cantidad de niños hace fila en la soda, para ser atendidos y comprar algún alimento. En las zonas verdes de la institución está prohibido jugar; ahí se ubican plantas ornamentales. Por último, contiguo al gimnasio, se encuentra un terreno donde los niños no pueden jugar, porque, en una parte, se encuentran los tanques sépticos y, la otra sección del terreno, es el espacio destinado para la huerta escolar y un mariposario.

### **3.3. Sujetos y fuentes de información**

Los participantes en el estudio fueron seleccionados de forma intencional, debido básicamente a la disponibilidad para participar en el mismo.

Para efectos de esta investigación, las principales fuentes de información son conformadas por la directora de la institución, el asesor supervisor del circuito donde se ubica la escuela en estudio, las y los conserjes que laboran en la escuela en estudio, las y los docentes que imparten lecciones al VI año en la escuela en estudio, las docentes que laboran con los otros sextos grados, así como los treinta y dos estudiantes que constituyen el grupo.

Es importante señalar que para mantener la confidencialidad y anonimato de los datos externados por las y los participantes en la investigación, se procedió a identificar a los sujetos del estudio con nombres ficticios.

El cuadro No. 3 pretende presentar información personal y académica que caracteriza a las y los estudiantes de VI año sujetos del estudio.

**Cuadro No. 3**  
**Características personales y académicas de las y los**  
**estudiantes de VI año de la escuela objeto de estudio**

<b>Número estudiantes</b>	<b>Género masculino</b>	<b>Género femenino</b>	<b>Edades</b>	<b>Número estudiantes repitentes</b>
32	16	16	Oscilan entre 11 y 14 años	3

**Fuente: Dirección de la institución.**

El grupo de VI año, elegido para el estudio, está conformado por treinta y dos estudiantes, de los cuales dieciséis son varones y dieciséis son mujeres. Sus edades oscilan entre los once y los catorce años. Se encuentran repitiendo el año escolar tres estudiantes.

Como parte de la caracterización de la población infantil sujeto del estudio, se considera necesario presentar algunos datos personales que permitan conocer el entorno familiar de los niños y las niñas.

Respecto al lugar de donde provienen las y los estudiantes, nueve de ellos residen en San Ramón centro, doce en el distrito de San Juan, tres en el distrito de Alfaro y siete habitan en la comunidad de Copán (ciudadela urbana marginal que se encuentra localizada a 500 metros de la escuela).

En cuanto al núcleo familiar de las y los estudiantes de este grupo, doce niños viven únicamente con algunos de los padres de familia. Específicamente, los datos señalan que once niños viven solo con la madre de familia y un niño vive solo con el



padre de familia. Resulta importante señalar que, un número considerable de estos hogares de donde provienen las y los estudiantes del grupo objeto de estudio, son familias desintegradas y de hogares donde las mujeres son jefas de hogar.

Respecto a los trabajos que desempeñan los padres y las madres de familia de esta sección (como se puede observar en el cuadro No. 4), se dedican a diversas ocupaciones. Estas ocupaciones, como lo indica Vega (2009, p. 10), “establecen en qué trabaja la persona y posibilita diferenciar la posición en el mercado de trabajo según la clasificación y jerarquía ocupacional y distinguir a los profesionales de los técnicos”. Por tanto, según los datos recabados, 12 padres y madres de familia llevan a cabo labores de índole profesional, 4 de naturaleza técnica, 9 dedicados al comercio y, los 4 restantes, realizan actividades de servicio. Asimismo, se observa que una gran mayoría de las madres de familia no realiza ningún trabajo remunerado. Aspecto que podría estar muy ligado a la tradicional unidad familiar nuclear patriarcal, donde el hombre es el proveedor del sustento de su familia y la mujer se dedica por completo a realizar las labores propias del hogar, los cuales tienen que ver con actividades como: limpieza, alimentación, crianza de las y los hijos, entre otras.

Según la clasificación de clases sociales, propuesta por Vega y Vargas citada por Vega (2009), se podría manifestar, en términos generales, que la mayoría de las familias ven satisfechas sus necesidades a partir de las labores que llevan a cabo sus padres y madres de familia. Estos desarrollan ocupaciones que podrían clasificarse entre los medianos empresarios y expertos donde existen profesionales por cuenta propia y profesionales asalariados. También así se ubican los de clases intermedias quienes, según Vega (2009), poseen un nivel educativo menor que los profesionales.

Se localizan en este último grupo los técnicos, empleados administrativos y del comercio. Para el caso que nos ocupa se puede observar en el cuadro No. 8, la existencia 12 profesionales, los cuales en su mayoría son asalariados. Por ejemplo, en el caso de las y los docentes, la mayoría laboran para el Ministerio de Educación Pública. Por otra parte, algunos de esos profesionales (psicóloga, abogados) trabajan por cuenta propia. Asimismo, un grupo de familias dependen básicamente del comercio en pequeña escala. Por tanto, según Vega (2009), estos grupos se ubican en la clasificación de clases sociales, en el rubro de pequeños propietarios, pues sus ocupaciones se basan en la tenencia de pequeños establecimientos comerciales: bazares, minisuper, sodas, entre otros.

**Cuadro No. 4**  
**Ocupaciones de los padres y madres de familia**  
**de las y los estudiantes de VI año en la escuela objeto de estudio**

Ocupación padres y madres de familia	Frecuencia
Oficios domésticos	17
Psicóloga	1
Comerciante	9
Técnico en electricidad	1
Docente	7
Dependientes de tienda	1
Abogado	2
Chofer	4
Pensionado	1
Jefe de seguridad pública	1
Bibliotecaria	1
Miscelánea	1
Bombero	1
Asistente administrativa	1
Técnico en computación	1
Periodista	1

**Fuente:** Expedientes escolares, escuela Región Educativa de Occidente.

El cuadro que a continuación se presenta (Cuadro No. 5), permite caracterizar al personal docente y administrativo que labora en la institución educativa objeto del estudio. En primera instancia, se puede observar que el personal docente que trabaja en esta escuela, posee un nivel profesional que varía desde el nivel de grado hasta el nivel de posgrado. Asimismo, la mayoría de las y los docentes sujetos de la investigación, posee más de 10 años de experiencia profesional. También, es importante señalar que la generalidad del personal docente sujeto del estudio, son mujeres. Este aspecto también se ve reflejado en la mayoría del personal de esta institución educativa. Para Navarro, existe un alto porcentaje de componente femenino en los cuadros de personal de los sistemas educativos. El autor considera que “el magisterio es una profesión con muy alta participación de la mujer”. (2002, p. 18)

La escuela cuenta también con los servicios de 5 conserjes, de los cuales se logró entrevistar a 4 de ellos. Óbserve que, de este personal administrativo que labora en esta escuela, tres de ellos cuentan con más de 10 años de servicio en las labores de limpieza y aseo de la institución.

**Cuadro No. 5**  
**Características ocupacionales del personal docente y administrativo,**  
**sujetos del estudio**

Ocupación	Género	Lugar de trabajo	Estudios realizados	Años de servicio
Asesor supervisor	M	Circuito 01 Dirección Regional de Educación Occidente	Máster Administración	26
Directora escuela	F	Escuela Región Educ. Occidente	Máster Administración	19
Docente Primaria	F	Escuela Región Educ. Occidente	Máster Psicopedagogía	28
Docente Primaria	F	Escuela Región Educ. Occidente	Máster Psicopedagogía	19
Docente Primaria	F	Escuela Región Educ. Occidente	Bachiller Educ. Primaria	27
Docente Inglés	F	Escuela Región Educ. Occidente	Bachiller Educ. Primaria	8
Docente Educ. Física	M	Escuela Región Educ. Occidente	Bachiller Educ. Física	12
Docente Cómputo	F	Escuela Región Educ. Occidente	Licenciada en Educación	16
Docente Educ. Religiosa	F	Escuela Región Educ. Occidente	Licenciada en Educación	9
Conserje	F	Escuela Región Educ. Occidente	Bachiller Educación Secundaria	10
Conserje	F	Escuela Región Educ. Occidente	Bachiller Educación Secundaria	3
Conserje	M	Escuela Región Educ. Occidente	Bachiller Educación Secundaria	12
Conserje	M	Escuela Región Educ. Occidente	Bachiller Educación Secundaria	26

**Fuente:** Archivo Dirección escuela en estudio.

### **3.4. El ingreso a la escuela.**

La primera etapa, mediante la cual el investigador accede de forma progresiva a la información que se requiere para desarrollar esta investigación, se denomina negociación. Flick (2004) señala que, en la negociación de entrada, la relación del investigador con los sujetos de estudio debe desarrollar suficiente confianza, de modo que se pueda forjar una alianza operativa, la cual permita que la investigación se lleve a cabo. Según Rodríguez, Gil y García (1996), la fase de contacto inicial o de negociación procura, por un lado, reconocer la cultura y la historia del centro que se pretende investigar y, por otra parte, constituye el espacio que tiene el investigador para dar a conocer el proyecto de investigación y asegurarse que las y los sujetos deseen participar de este y evacuen todas las dudas que puedan tener; asimismo, permite negociar los compromisos y establecer la estructura de funcionamiento.

En el proceso de negociación, es importante dejar claro los objetivos de la investigación y el proceso de campo que se llevará a cabo. También, es fundamental plantear el proceso de devolución de resultados al personal docente y administrativo; inclusive, es pertinente reunir a estudiantes y padres de familia para informar sobre los resultados del estudio.

#### **Negociando la entrada**

A través de la negociación se procedió a visitar la escuela en estudio. Está denominada como una escuela de la Dirección Regional de Educación Occidente, para garantizar la confidencialidad y el anonimato de los datos que se obtendrán de la investigación.

Como parte del proceso de negociación, en el mes de junio de 2009, se conversó, en primera instancia, con la directora del centro educativo elegido. Esto para obtener los permisos respectivos. El procedimiento seguido en el proceso de negociación fue el siguiente:

1- Se procedió a mostrar a la directora la carta de solicitud de permiso (ver anexo No. 1), así como la fórmula de consentimiento informado (ver anexo No. 2), para cumplir con los procesos éticos que conlleva el desarrollo de una investigación dentro de una institución educativa.

El contenido de la fórmula del consentimiento informado presenta información relacionada con los objetivos, la población a la que va dirigido el estudio y una breve descripción de los instrumentos de recolección de información que se iban a emplear. En el caso de la presente investigación, se hace referencia a la entrevista en profundidad, que se realizaría a: asesor supervisor del circuito 01, la directora de la escuela, a las y los docentes sujeto del estudio, y las y los conserjes. También, contiene información acerca de las observaciones participantes que se realizarían al grupo de estudiantes en estudio. Asimismo, se especificó sobre los grupos focales que se iban a tener con las y los niños del estudio.

Se presentó a la directora las cartas dirigidas a los padres de familia (ver anexo No. 3) y a las niñas y niños sujetos del estudio (ver anexo No. 4), para solicitar el consentimiento de participación en el trabajo de investigación; así como con la información detallada sobre las actividades que se llevarían a cabo.

2- Se solicitó una reunión con la docente, cuyo grupo será parte de la población en estudio. La reunión se llevó a cabo en el mes de junio del 2009 y, en esta, se expuso

el proyecto de investigación con la finalidad de despertar el interés por este y tratar de ganarse la confianza de la participante o actor social.

3- Posteriormente, la investigadora visitó, en el mes de agosto del 2009, el VI año elegido y mantuvo una reunión con las niñas y los niños que formaron parte de la población elegida. Esto para explicarles el proceso de investigación del cual serían parte, así como obtener la anuencia a colaborar en el proceso de investigación.

4- Asimismo, se organizó, en el mes de setiembre del año 2009, una reunión con los padres y madres de familia de las y los niños en estudio, para explicarles la finalidad y el proceso de investigación que se llevaría a cabo con sus hijos e hijas. Se evacuaron dudas e inquietudes; asimismo, se les entregó la fórmula del consentimiento informado para que fuera firmada por ellos, y obtener así el permiso respectivo.

### **3.5. Técnicas e instrumentos para la recolección de los datos**

Para la recolección de los datos se emplearon las siguientes técnicas cualitativas etnográficas:

#### **3.5.1. Observación participante**

La observación participante resulta una técnica muy importante para recoger datos, pues permite al investigador pasar gran cantidad de tiempo en contacto directo con los sujetos en estudio y así, vivir de manera cotidiana las interacciones y actividades que estos ejecutan.

Rodríguez, Gil y García (1996, p. 165) manifiestan que: “la observación participante es un método interactivo de recogida de información que requiere una



implicación del observador en los acontecimientos o fenómenos que está observando”. En el proceso de observación del desarrollo del recreo de las y los estudiantes de VI año, en la escuela elegida, la investigadora se insertó de lleno en el tiempo y el espacio de que disponen las y los estudiantes para jugar e interrelacionarse socialmente. Para lograr un mayor y profundo acercamiento con las y los estudiantes y las actividades que realizan durante los recreos, en la escuela en estudio, se procedió a implementar períodos de aproximadamente seis meses. Los períodos de recreo que se observaron fueron de tres o cuatro días por semana, según el horario correspondiente, ya sea en la mañana o en la tarde.

Se empleó un registro de observación, donde se especificaron las categorías y subcategorías que se observaron. (Ver anexo No. 5) En las notas de campo que tomó la investigadora con el apoyo de mapas espaciales, fotografías, dibujos, grafitti y otros, se describen las interacciones y los comportamientos de los niños y las niñas, para luego urgar en los significados que subyacen en ellos (actividades, creencias y comportamientos de los individuos del estudio) En la guía de observación se incluyó también un croquis de la escuela, con la finalidad de identificar el recorrido de las y los estudiantes en el patio escolar, para reconocer los sitios elegidos por ellas y ellos, para disfrutar del recreo. Esto permitió a la investigadora registrar todos los detalles relacionados con el uso del espacio físico organizado por la escuela para el desarrollo del recreo, para compararlo con el espacio elegido por la población estudiantil.

Resulta muy importante estipular que en el proceso de observación de los recreos, se contó en al menos dos sesiones de recreo con la presencia de un cuarto observador, que junto a la investigadora y asistentes observó el desarrollo de algunos de los

recreos, empleando para ello la misma guía de observación empleada para tal efecto; posteriormente esta persona invitada se reunió con la investigadora y asistentes para triangular la información obtenida. El observador invitado es Licenciado en Psicología y Máster en Psicopedagogía que labora para el Departamento Ciencias de la Educación de la Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica.

En el caso particular de la investigación que se presenta, el empleo de la técnica de la observación participante, permitió conocer detalladamente los juegos y las interacciones sociales que se desarrollaron en los recreos de la escuela objeto de estudio, entre las y los estudiantes de VI año.

### **3.5.2. Entrevista en profundidad**

Las entrevistas permitieron reconstruir las teorías subjetivas. Flick (2004) indica que, el término teoría subjetiva, se refiere al hecho de que el entrevistado posee una gran cantidad de conocimientos sobre el asunto en estudio y puede expresarlo de manera espontánea.

En este estudio, se empleó una guía semi - estructurada de preguntas, las cuales permitieron a los sujetos expresar opiniones o comentarios sobre los juegos e interacciones sociales que se desarrollan en los recreos, sus escenarios, los tipos de violencia que se dan en estos escenarios y el rol del personal docente y administrativo de la escuela durante los recreos. Se realizaron entrevistas en profundidad a la docente guía del grupo, a las y los docentes de asignaturas especiales (religión, educación física, inglés, computación), así como a las docentes que laboran impartiendo lecciones a los otros sextos grados, a las y los conserjes que laboran en la escuela, a la directora y al asesor supervisor del circuito 01. Asimismo, en el mes de mayo del 2011 se

procedió a entrevistar al Máster en Psicopedagogía Roy Carballo, que en al menos dos oportunidades acompañó a la investigadora en el proceso de observación de los recreos. La entrevista que se realizó a Carballo permitió contar con otra opinión acerca de la temática en estudio.

La entrevista en profundidad empleó un guión que procuró indagar sobre la temática en estudio. La investigadora empleó una guía de entrevista, la cual estaba diseñada para guiar la narración que hizo el entrevistado, de los hechos o fenómenos en estudio. (Ver anexos No. 6, 7, 8 y 9)

La entrevista fue orientada por la investigadora. Para recoger la información de manera más fidedigna, la entrevista se grabó en una cinta magnetofónica. Según Flick (2004), existen cuatro estrategias comunicativas en una entrevista: entrada en conversación, incitación general y específica y preguntas ad hoc.

La entrevista le permitió a la investigadora recoger mayor cantidad de datos generales y específicos, o especializados, acerca del conocimiento de los hechos o fenómenos en estudio. Goetz y LeCompte (1988) manifiestan que los informantes claves son individuos reflexivos, quienes aportan a las variables de proceso, intuiciones culturales que, posiblemente, el investigador no ha tomado en cuenta.

Valles (1997) señala una serie de ventajas para la investigación, al emplear la entrevista en profundidad. Entre ellas:

- Permite la obtención de una gran riqueza informativa en las palabras y enfoques de los entrevistados.

- El investigador tiene la oportunidad de clarificar las preguntas y respuestas, porque es parte de un proceso más directo, personalizado y flexible.
- Al iniciar el estudio, la entrevista permite al investigador traducir el proyecto, del papel a las circunstancias reales de la investigación.
- Es una técnica más capaz y eficaz en el acceso a la información difícil de obtener sin la mediación del entrevistador.
- Hay mayor preferencia por esta técnica, por su intimidad y comodidad.

### **3.5.3. Grupos focales**

La técnica del grupo focal generó una conversación o discusión del tema que partió de la investigadora. Los grupos focalizados son básicamente entrevistas de grupo, donde existe una dependencia de la interacción dentro del grupo, basada en los temas o preguntas formuladas por el investigador. El investigador plantea una pregunta o grupo de preguntas articuladas, que versan sobre el fenómeno en estudio, las cuales deben ir siendo reorientadas en la búsqueda de la información precisa.

Valles (1997) indica que, la técnica de grupo focal, presenta varias ventajas. Algunas de ellas son:

- Flexibilidad: permiten utilizarse para indagar sobre una gran variedad de temas, con personas diversas y en diversidad de ambientes.
- La interacción grupal: la situación de grupo hace que las respuestas o intervenciones se den como reacción a las respuestas e intervenciones de los otros miembros del grupo presentes en el intercambio de opiniones.

Para efectos de la presente investigación, se procedió a reunir a los niños y niñas en grupos heterogéneos, tomando en cuenta que estuvieran presentes niños de ambos géneros. La investigadora hizo las veces de moderadora en la conversación o discusión de los temas o preguntas, que llevó estipuladas en una guía. (Ver anexo No. 10) Los comentarios y el aporte de ideas fueron grabadas en una cinta magnetofónica, así como en un video. Es importante mencionar que durante el proceso del desarrollo de los grupos focales, acompañaron a la investigadora los dos asistentes de observación de los recreos y una profesora que labora para el Departamento Ciencias de la Educación, Sede de Occidente de la Universidad de Costa Rica, en calidad de observadora invitada de la actividad. Esta profesional fue tomando nota de las respuestas dadas por las y los estudiantes en el grupo focal, notas que posteriormente le sirvieron a la investigadora para validar el proceso de entrevistas grupales llevado a cabo.

Como complemento al proceso de recolección de datos, se emplearon además dos estrategias que permitieron obtener información suplementaria que accediera al reconocimiento de los comportamientos violentos que suscitan entre estudiantes. En primer lugar en el mes de agosto del 2010 se pasó un sociograma, (Ver anexo No. 11) el cual las y los estudiantes debían contestar las siguientes preguntas:

- 1- ¿Con cuál compañero o compañera no le gusta compartir los recreos?
- 2- ¿Por qué motivos no comparte los recreos con ese compañero o compañera?  
Escriba 3 razones por las que no le gusta compartir el recreo con él o ella.
- 3- ¿Cuál de las o los compañeros del aula es la persona que más agrede o maltrata física, verbal o psicológicamente a usted o a otros estudiantes durante el recreo?

Escriba 2 de las agresiones o maltratos que usted u otro compañero, ha recibido de este compañero o compañera durante el desarrollo de los recreos.

En segundo lugar, en el mes de setiembre del 2010 se utilizó una ficha de trabajo (Ver anexo No. 12), donde se describió a las y los estudiantes un caso simulado, que mostraba algunos de los comportamientos de violencia que se suscitaron en el grupo de estudio, y que fue presentado junto con una serie de preguntas que procuraban recoger la opinión de las y los estudiantes respecto a los comportamientos de las niñas y niños del grupo que se les expuso.

#### **3.5.4. Técnicas de documentación**

Los documentos resultan ser importantes instrumentos, los cuales se constituyen en proveedores de materia prima para cualquier investigación.

MacDonald y Tipton, citados por Valles (1997), realizan una clasificación de documentos, donde identifican documentos escritos y documentos visuales.

En este estudio, se contempló la posibilidad de emplear documentos visuales como fotografías y videograbaciones, los cuales permitirían complementar las otras técnicas cualitativas antes mencionadas. Asimismo, a través de las fotografías y las videograbaciones, se pudo obtener información primaria. Sin embargo, en el informe de investigación no se presentan fotografías de las acciones realizadas por las y los estudiantes donde se evidencian los comportamientos violentos en juegos e interacciones sociales, esto con la finalidad de salvaguardar la confidencialidad y el anonimato de las y los niños víctimas y victimarios de la problemática de la violencia en la escuela en estudio. En su lugar se presentan una serie de dibujos elaborados por el señor Alejandro Chaves Salazar, Licenciado en Artes Plásticas con énfasis en pintura, a

partir de la descripción de los hechos suscitados entre estudiantes durante el desarrollo del recreo, realizada por la investigadora para el artista.

Asimismo, se consideró necesario el análisis de documentos empleados por la institución para aspectos disciplinarios, como los reglamentos de disciplina y evaluación, comunicaciones al hogar y boletas, entre otros.

### **3.6. Análisis de los datos**

En las investigaciones cualitativas, el análisis de datos es un proceso que se lleva a cabo en forma continua. A lo largo del proceso de investigación se analizaron y codificaron los datos que se extrajeron del sociograma, la ficha de estudio de caso, las observaciones, los grupos focales y las entrevistas en profundidad.

Rodríguez, Gil y García (1996) indican que la recolección de los datos no es suficiente para alcanzar las conclusiones de un estudio. Con los datos, el investigador debe desarrollar una serie de operaciones que lo lleven a estructurar el conjunto de información en un todo coherente y significativo. Rodríguez, Gil y García (1996, p. 200) definen el análisis de datos como: “un conjunto de de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer significado relevante en relación a un problema de investigación”.

#### **3.6.1. Etapas del análisis de los datos**

##### **1. Transcripción de los datos**

En las observaciones participantes que se hicieron de los juegos y las interacciones sociales suscitadas en los recreos, se empleó una guía que permitió identificar y describir, de manera muy específica, todos los detalles que se lograron

percibir de las actividades desarrolladas por niños y niñas: los diálogos que intercambiaron, los juegos e interacciones sociales y los escenarios de la escuela que frecuentaron, así como en cuáles de esos escenarios se manifiestan comportamientos violentos. Asimismo, se hicieron las anotaciones respectivas, en cuanto al rol que cumple el personal docente y administrativo de la escuela, durante el desarrollo de los recreos. A continuación se presenta un ejemplo de la guía de observación empleada en los recreos.



**Ejemplo de la utilización de la guía de observación, según la categoría:  
Comportamientos violentos que se propician en los juegos y en las  
interacciones sociales de las y los estudiantes en los recreos**

<b>Comportamientos violentos que se propician en los juegos y en las interacciones sociales de las y los estudiantes en los recreos</b>	<b>Comentarios</b>
Golpes físicos	<p>*Un grupo de varones (A, AD, K y J) sale corriendo del aula, llega cerca del gimnasio y de pronto A comienza a darle “mazilla” (manotazos en la cabeza) a sus compañeros, lo cuales le dan de patadas y empujones.</p> <p>*Varios niños, entre ellos K, AD y J, andaban juntos por los pasillos y, de pronto, se encuentran con las niñas K Y KY, se detienen conversan y abruptamente AD pateo a una de las niñas (K) y, cuando ella se retira, le mete una zancadilla.</p>
Violencia verbal	*En uno de los pasillos, un niño (A) le grita a una niña (AL) “maxizorra”. Ella, muy molesta, lo persigue y termina gritándole a su compañero: “idiota, estúpido”.
Maltrato sexual	*Termina el recreo y en la entrada al aula hay varios compañeros. A aprovecha la situación y pasa tocándole las nalgas a AL. Ella se volvió y le gritó: “que no tenía gracia” y se fue muy molesta, mientras A se reía.

Ilustración No. 1: Ejemplo de la utilización de la guía de observación.

En este proceso de recopilación de datos de la observación, participaron además de la investigadora, dos asistentes que fueron capacitados para realizar eficientemente las observaciones en profundidad. Asimismo, se contó con la presencia, en al menos dos recreos, de un cuarto observador. Este hecho con la intención de contar con información proveniente de un observador externo, quien viniese a enriquecer los datos, apoyar el proceso de triangulación y validar los datos obtenidos. Una vez concluido el lapso de cada uno de los recreos escolares, el grupo de observadores se reunió para triangular la información recolectada. Esta etapa permitió comparar e identificar aquellos aspectos en los cuales hubo coincidencia o se difirió. Además, esta etapa accedió a corregir los sesgos que se presentaron.

Respecto a las entrevistas en profundidad, se transcribieron las cintas grabadas para analizar los datos. Esta información recolectada se confrontó con los conceptos expuestos en las categorías, así como con los datos producto de las observaciones y los grupos focales.

En cuanto a los grupos focales, también se procedió a transcribir la información que se encontró en las cintas de grabación, la cual fue confrontada con los conceptos expuestos en las categorías. Asimismo, como ya se indicó, en esta entrevista en grupo también se invitó a una observadora externa la cual realizó una serie de anotaciones a la actividad realizada. Estas observaciones le sirvieron a la investigadora como un insumo que se agregó al proceso de triangulación de la información obtenida.

Respecto al sociograma y la ficha de trabajo, la investigadora procedió a analizar la información obtenida, para luego ser incluida en la clasificación y organización, de acuerdo con los objetivos del estudio.

El proceso de triangulación de la información obtenida, como producto de las diferentes técnicas de recolección de datos, se llevó a cabo como un proceso constante, a lo largo de trabajo de campo. La triangulación es un proceso muy importante que se lleva cabo en la investigación cualitativa, el cual, como lo manifiesta Gurdián (2010, p. 242), se emplea para “garantizar que el contraste de las diferentes percepciones conduzca a interpretaciones consistentes y válidas”. La triangulación le permitió a la investigadora reinterpretar las situaciones violentas en juegos e interacciones sociales entre estudiantes, que se presentaron en el patio escolar a partir del desarrollo del recreo. Esta técnica accedió la validación de la información obtenida producto de: observaciones, entrevistas y grupos focales. El objetivo primordial del empleo de la triangulación fue, precisamente, brindar credibilidad a los datos encontrados.

A continuación se presenta una matriz la cual ejemplifica la forma como se triangularon los datos provenientes de las técnicas: entrevistas a profundidad y grupos focales, correspondientes a cada una de las categorías y subcategorías del estudio. Este modelo de matriz fue tomado de un documento denominado: La triangulación y teorización de los datos cualitativos del Dr. Luis Ricardo Villalobos, profesor del curso Análisis del dato cualitativo, que imparte la Universidad Estatal a Distancia, como parte del plan de estudios del Doctorado Latinoamericano en Educación.

## Cuadro No. 6

## Ejemplo de matriz de la triangulación categoría No. 3 y sus subcategorías

## Comportamientos violentos que se propician en los juegos y en las interacciones sociales de las y los estudiantes en los recreos

Subcategorías de la categoría: Comportamientos violentos que se propician en los juegos y en las interacciones sociales de las y los estudiantes en los recreos.	Rasgos	Fuente No. 1 Grupos focales	Fuente No. 2 Docentes	Fuente No. 3 Directora	Fuente No. 4 Conserje	Fuente No. 5 Asesor supervisor
Comportamiento violento físico entre estudiantes durante juegos e interacciones sociales en el recreo	Violencia física	Luchitas, porque sale uno maltratado y hay unos que se ponen a llorar. Nos golpeamos duro en los hombros y en las nalgas.	Docente Roque: Sí hay violencia física, hay patadas, golpes con las manos y los puños. Los juegos que ellos realizan son de luchas, de golpes, de agarrar y tirarse al piso y sujetar al compañero	Hay juegos bruscos. Ahora el niño se golpea sin necesidad de que se estén agarrando. Es un juego golpearse. Los golpes forman parte de los juegos de los niños.	Conserje Beatriz: Ellos juegan muy brusco. Se patean, golpean, empujan. Yo pienso que es a raíz de lo que se ve y lo que se vive.	Sí, golpes entre los niños, "peleillas" que se realizan a nivel de escuela, a veces el vocabulario, a veces la discriminación, ya sea por raza o la parte económica o por nacionalidad.

Es importante señalar que, al proceso de triangulación de los datos provenientes de las entrevistas a profundidad y los grupos focales, se aunó la información originada de las observaciones, el sociograma y la ficha de estudio de caso.

Al realizar el proceso de triangulación de las diferentes técnicas de recolección de datos empleadas, se llegó a la determinación de que existía consistencia en los resultados de este procedimiento, al constatar que las evidencias encontradas coincidieron. Las opiniones de los diferentes participantes o sujetos del estudio, por ejemplo, fueron concordantes respecto a la problemática de los comportamientos violentos que se suscitan en los juegos e interacciones sociales, desarrolladas por las y los estudiantes durante el recreo de la escuela en estudio.

## **2. Organización de los datos**

Como primer paso en la organización de los datos, resultó importante hacer la lectura plena de aquellos que suministraron las diferentes técnicas de recolección de datos empleadas, para luego proceder a realizar la reducción de estos. Respecto a la reducción de datos, Rodríguez, Gil y García (1996, p. 205) mencionan que: “entre las tareas de reducción de datos cualitativos, las más representativas y al mismo tiempo las más habituales sean las de categorización y codificación.” La categorización permite examinar los datos con la intención de identificar aquellas unidades que posibiliten su clasificación, en una u otra categoría de contenido. Strauss y Corbin (2002) indican que, a través del proceso de codificación, el investigador tendrá la oportunidad de enfrentarse directamente con los datos recolectados, para reconocer los conceptos que emergen, las relaciones que se suscitan y la construcción de las categorías.

Una vez realizado el análisis de la información, el investigador construye una teoría innovadora y fundamentada en la realidad que estudia. Para lograr esta meta, se realizó una separación de unidades, utilizando criterios temáticos. Para ello, se emplearon varias matrices, atendiendo la diversidad de técnicas de recolección de datos empleadas.

Para el análisis de la información recolectada, se procedió, en primera instancia, a establecer un color a cada una de las categorías. Esto se dio con la intención de identificar, en las notas recogidas, la información correspondiente a cada una de las categorías. Los colores empleados fueron los siguientes:

<b>Categoría</b>	<b>Color que la identifica</b>
Juegos	Morado
Interacciones sociales	Azul
Comportamientos violentos	Rojo
Escenarios de la escuela	Verde
Rol del personal docente y administrativo	Naranja

Se presenta a continuación un ejemplo de una observación realizada en uno de los recreos de la escuela en estudio, a la cual se le aplicó este proceso:

### Notas de la observación

El timbre para salir a recreo suena a las 8:20 a.m. y las y los niños salen del aula. Algunos de devuelven porque está lloviendo. Algunas de las niñas en pequeños subgrupos, salen a caminar por los pasillos. En el primer grupo, se observa a las niñas K, KY, JS y JS que salen tomadas del brazo; luego les siguen L, SN, RX y VR. Ellas también se toman del brazo y se dirigen a la soda.

Un grupo de varones, conformado por: JE, H, R, JD,S, JA, JF y MK, decide jugar “caballitos”. Se ubican cerca del pasillo que da a los baños y ahí inician el juego donde se patean y empujan, tratando de golpear sus genitales y de ver a quién logran tirar al piso.

Otros compañeros como A, AD, J y K, se quedan en el aula y, aprovechando la ausencia de la docente, de un momento a otro juegan “molote”. Para ello, empujan a uno de sus compañeros que está por ahí en el aula; luego empujan a K y toman dos niñas y las empujan y luego empujan a un compañero. Las niñas gritan y, de pronto, R sale tapándose los genitales y grita “así me salvé”. Una de las niñas queda prensada entre dos compañeros. Cuando logra salir se queja de dolor. Ella, molesta, mira a sus compañeros y K le hace señal o gesto malicioso a otro compañero de que la tocó y se ríe. Un compañero, sujetando a otro de la camisa, le dice bastante molesto: “si me sigue molestando le voy a dar”.

En el fondo del aula, también se puede observar a tres niñas: M, SS y C apartadas del resto de sus compañeras y compañeras, conversan y comparten sus meriendas. Asimismo, dos niños: JM y V conversan en el pasillo que se encuentra frente al aula. La docente del grupo salió del aula y se dirigió primero al baño y luego fue a conversar con la directora.

Las docentes se ubican en los pasillos, algunas se encuentran en los pasillos tomando café y observando las actividades las actividades que desarrollan las y los estudiantes.

Ilustración No. 2: Ejemplo del empleo de la identificación de las categorías por color.

Una vez realizado este proceso de identificación en las notas obtenidas del trabajo de campo, se procedió a identificar y clasificar las unidades, empleando categorizaciones y codificaciones determinadas. Por último, se efectuaron la síntesis y el agrupamiento, mediante los cuales se redujo un número determinado de unidades en un solo concepto que las representa. La síntesis conceptual se acompañó de un agrupamiento físico de las unidades, que forman parte de una misma categoría.

Según Goetz y LeCompte (1988), el proceso de comparación, contrastación, agregación y ordenación de los datos son tareas fundamentales en el trabajo de campo, pues son las precursoras de los esquemas de clasificación para la organización de estos.

Para realizar una buena categorización, es preciso que el observador describa lo que observa, divida en unidades los fenómenos e indique cómo estas unidades se asemejan y distinguen entre sí.

La matriz No. 2 muestra el protocolo que sugiere Villalobos (2010), para realizar el análisis del dato. A través de este proceso, la investigadora logró esquematizar la información proveniente de las diferentes fuentes, para luego obtener la síntesis y agrupamiento de las categorías y subcategorías empleadas en el estudio.



## Cuadro No. 7

## Ejemplo de matriz análisis del dato

## Categoría No. 3: “Comportamientos violentos que se propician en los juegos y en las interacciones sociales de las y los estudiantes en los recreos y sus subcategorías”

Subcategorías de la categoría No. 3	Fuente No. 1 Observaciones	Fuente No. 2 Grupos focales	Fuente No. 3 Entrevista docentes	Fuente No. 4 Entrevista Directora	Fuente No. 5 Entrevista conserje	Fuente No. 6 Entrevista Asesor supervisor
Violencia física	*Inician el juego donde se patean y empujan tratando de golpear sus genitales y de ver a quién logran tirar al piso.	<b>AL:</b> Luchitas, porque sale uno maltratado y hay unos que se ponen a llorar. Nos golpeamos duro en los hombros y en las nalgas.	<b>Docente Roque:</b> Sí hay violencia física. Hay patadas, golpes con las manos y los puños.	Hay juegos bruscos. Ahora el niño se golpea sin necesidad de que se estén agarrando. Es un juego golpearse. Los golpes forman parte de los juegos de los niños.	<b>Conserje Beatriz:</b> Ellos juegan muy brusco. Se patean, golpean, empujan. Yo pienso que es a raíz de lo que se ve y lo que se vive.	Sí, golpes entre niños, “peleillas” que se realizan a nivel de escuela, a veces el vocabulario, la discriminación, ya sea por raza o la parte económica o por nacionalidad.
Violencia verbal	*Un compañero sujetando a otro de la camisa, le dice bastante molesto: “si me sigue molestando le voy a dar”.	<b>AL:</b> Le dice a uno loca, gordo, jupón. <b>ES:</b> A una compañera le dicen “Bety la fea”.	<b>Docente Leonor:</b> Emplean frases negativas: usted es un tonto, bruto.	Los niños son muy amigos de poner apodos, de usar vocabulario soez con sus compañeros.	<b>Conserje Marcos:</b> Sí se oyen malas palabras entre estudiantes.	Sí, hay problemas con el empleo de cierto tipo de vocabulario ofensivo y del vocabulario soez.

Fuente: Sistematización de datos

### **3.7. Categorías de análisis**

Para el desarrollo de esta investigación, se procedió a formular cinco categorías de análisis, las cuales procuraron responder al planteamiento de las preguntas de la investigación. A continuación, se identifican, conceptualmente, las categorías del presente estudio.

Las macrocategorías y las categorías que guían esta investigación son el producto de las preguntas y objetivos planteados por la investigadora. Las categorías y subcategorías permitieron diseñar los diferentes instrumentos que se emplearon en la recolección de la información.

Las macrocategorías de análisis, que sirvieron para dirigir esta investigación, son las siguientes:

1-Juegos e interacciones sociales en los recreos.

2-Comportamientos violentos en los recreos.

De estas macrocategorías se desdoblaron las categorías de análisis, y sus respectivas subcategorías, las cuales permitirán dirigir el estudio. Se citan a continuación:

1- Juegos que realizan las y los estudiantes en los recreos.

Definida como todas aquellas actividades recreativas, las cuales forman parte de los juegos y actividades de socialización que comparten las niñas y los niños durante el recreo.

Subcategorías:

- Importancia del recreo.
- Función del recreo.
- Juegos que desarrollan en el recreo.

2- Interacciones sociales entre las y los estudiantes en los recreos.

Entendidas como aquel intercambio recíproco del lenguaje oral, por señas, corporal, del que participan las y los estudiantes de VI año de la escuela objeto de estudio, durante el desarrollo de los recreos.

Subcategorías:

- Tipo de actividades de interacción social que comparten las y los niños durante los recreos.
- Compañeros y compañeras con quienes comparten el recreo.
- Compañeros y compañeras con los cuales no les gusta compartir el recreo

3- Comportamientos violentos que se propician en los juegos y en las interacciones sociales de las y los estudiantes en los recreos.

Se entenderán como comportamientos violentos aquellas expresiones de violencia, mediante las cuales un estudiante o grupo de estudiantes hacen daño a otro u otros, empleando la coacción y/o la fuerza física; así como el violentar a otro mediante la agresión verbal, por señas o mediante el acoso y el maltrato sexual.

Subcategorías:

- Existencia de comportamientos violentos durante los recreos entre compañeros y compañeras.
- Comportamientos violentos que se desarrollan entre compañeros y compañeras durante el desarrollo de los recreos.
- Violencia física durante los recreos.
- Violencia verbal.
- Violencia psicológica en los recreos.
- Comportamientos generados a partir de la violencia verbal y psicológica: amenazas, intimidación, rechazo, exclusión entre compañeros y compañeras durante los recreos.
- Maltrato sexual durante los recreos.
- Actos de vandalismo hacia el edificio u otros recursos de la escuela.

4- Escenarios de la escuela en estudio, que propician la violencia entre las y los estudiantes, y tiempo asignado por la escuela a los recreos.

Aquellos espacios físicos o escenarios, que conforman el contexto físico de la escuela en estudio, y son destinados por la institución escolar, o seleccionados espontáneamente por los niños y las niñas durante los recreos, para el desarrollo de las actividades lúdicas de los estudiantes del grupo en estudio.

Subcategorías:

- Espacios físicos de la escuela organizados por la administración de la escuela para el desarrollo del recreo.

- Tiempo dedicado por la escuela para el recreo.
- Sitios preferidos por las y los estudiantes para compartir el recreo.
- Escenarios de la escuela en estudio que, por su ubicación y sus limitaciones espaciales, propician la violencia entre las y los estudiantes.

5- Rol del personal docente y administrativo durante el desarrollo de los recreos en la escuela en estudio.

Definida como el rol de supervisión que está llamado a llevar a cabo el personal docente y administrativo, durante el desarrollo de los juegos y las interacciones sociales que se dan en los recreos de los estudiantes de VI año, en la escuela en estudio.

Subcategorías:

- Presencia del personal docente y administrativo en el recreo escolar.
- Función que cumple el personal docente y administrativo de la escuela, durante el desarrollo del recreo.
- Acciones que lleva a cabo el personal docente y administrativo, cuando se suscitan comportamientos violentos en los recreos.
- Tipo de organización empleada por la escuela para la supervisión del recreo.
- Existencia de procesos de prevención de los comportamientos violentos entre las y los estudiantes, durante el recreo escolar.
- Tipo de medidas adoptadas por la escuela para resolver comportamientos violentos entre estudiantes, durante los recreos.

#### **4. Interpretación de los datos**

La interpretación de los datos está compuesta por enunciados explicativos de relaciones causa-efecto, los cuales pueden ser predictivos o a posteriori de los hechos.

La información que se obtuvo del sociograma, la ficha de estudio de caso, las observaciones participantes, entrevistas en profundidad y grupos focales, recibió un tratamiento específico que permitió a la investigadora realizar relaciones entre categorías y subcategorías, notas teóricas y metodológicas.

Con la triangulación de las observaciones participantes realizadas, las entrevistas en profundidad y los grupos focales, la investigadora procedió a elaborar tipologías que permitieron clasificar la información y, con ello, desarrollar conceptos y proposiciones teóricas para cada categoría.

#### **5. Validación de los datos**

En la investigación cualitativa tipo etnográfica, la triangulación es el proceso de validación preponderante de los datos. La triangulación comprende los procedimientos de uso de múltiples fuentes, investigadores y métodos. Con esto se busca la comparación de la información obtenida, de maneras diversas. Por ejemplo, la información que se obtuvo de las entrevistas en profundidad, observaciones participantes o grupos focales que se realizaron, se comparó con la que se obtuvo a través de las fuentes bibliográficas revisadas.

El uso de diversos métodos persigue la contrastación de los hallazgos, a través de la utilización de diferentes estrategias de recolección de información, como las que se emplearon: sociograma, ficha estudio de caso, entrevistas en profundidad, grupos focales y observaciones participantes. Orientadas todas a comprender cómo juegos e

interacciones sociales que se dan en los recreos de los estudiantes de VI año, en la escuela en estudio, propician comportamientos violentos entre ellas y ellos.

## **6. Construcción del texto**

Finalizados los anteriores procesos, la investigadora contó con una gran cantidad de información, ordenada según las categorías y subcategorías. A partir de esta información, se inició el proceso de construcción del texto, en el cual se describió e interpretó la información obtenida durante el proceso de investigación.

En esta etapa, resultó importante combinar los datos de las técnicas empleadas. También, fue fundamental anotar textualmente los comentarios o ideas de los sujetos del estudio. Asimismo, fue importante integrar los conocimientos teóricos de los documentos bibliográficos revisados, los cuales podrían corroborar o refutar lo que se encontró en el campo o lo que indicaron los sujetos del estudio.

## **7. Obtención de resultados y conclusiones**

Las conclusiones y los resultados reflejan el conocimiento adquirido por la investigadora en relación con el tema en estudio, luego del desarrollo de cada una de las etapas que implica llevar a cabo una investigación de índole cualitativa. Estas conclusiones, como lo señalan Rodríguez et al. (1996, p. 214), son “afirmaciones, proposiciones en las que se recogen los conocimientos adquiridos por el investigador en relación al problema estudiado”.

Según Goetz y LeCompte (1988), en las conclusiones se puede emplear la confrontación de los resultados obtenidos en el marco teórico, buscando que estos se ajusten más a los datos y aplicando otras teorías, metáforas y analogías, para establecer conexiones entre los diferentes temas que aparentemente no se relacionan.

## **CAPÍTULO IV**

### **EXPLORANDO EL RECREO ESCOLAR**



## Capítulo IV

### Explorando el recreo escolar

En este capítulo se ofrecen los resultados obtenidos de los hallazgos emergentes, acerca de los comportamientos violentos que se desarrollan en los recreos escolares durante el proceso de investigación. Esto a partir de observaciones de recreos, sociograma, grupos focales y entrevistas a los sujetos del estudio.

La información será analizada a partir de los objetivos planteados y la descripción de las categorías surgidas a través de las técnicas de recolección de datos ya citadas. El orden en que se presenta la información corresponde con las siguientes macrocategorías y categorías:

Macrocategorías:

- Juegos e interacciones sociales en los recreos.
- Comportamientos violentos en los recreos.

Categorías y subcategorías

- Juegos que realizan las y los estudiantes en los recreos.
  - Su importancia.
  - La función.
  - Juegos que desarrollan en el recreo.
- Interacciones sociales entre las y los estudiantes en los recreos.
  - Tipo de actividades de interacción social en que participan las y los niños.
  - Compañeros y compañeras con quienes interaccionan.
  - Compañeros y compañeras con los cuales no les gusta compartir el recreo.

- Comportamientos violentos que se propician durante los juegos y en las interacciones sociales de las y los estudiantes, en los recreos.
  - Existencia de comportamientos violentos entre compañeros y compañeras.
  - Comportamientos violentos que se desarrollan entre compañeros y compañeras:
    - \* Violencia física.
    - \* Violencia verbal.
    - \* Violencia psicológica.
    - \* Comportamientos generados a partir de la violencia verbal y psicológica: amenazas, intimidación, rechazo, exclusión entre compañeros y compañeras durante los recreos.
    - \* Maltrato sexual.
    - \* Actos de vandalismo hacia el edificio recursos de la escuela.
- Escenarios de la escuela en estudio, que propician la violencia entre las y los estudiantes, y tiempo asignado por la escuela a los recreos.
  - Espacios físicos de la escuela organizados por la administración de la escuela.
  - Tiempo dedicado por la escuela para el recreo.
  - Sitios preferidos por las y los estudiantes.
  - Escenarios de la escuela en estudio que por su ubicación y sus limitaciones espaciales propician la violencia entre las y los estudiantes.

- Rol del personal docente y administrativo, durante el desarrollo de los recreos, en la escuela en estudio.
  - Presencia, función y acciones del personal docente y administrativo en el recreo escolar.
  - Tipo de organización empleada por la escuela para la supervisión del recreo.
  - Existencia de procesos de prevención de los comportamientos violentos entre las y los estudiantes, durante el recreo escolar.
  - Tipo de medidas adoptadas por la escuela para resolver comportamientos violentos entre estudiantes, durante los recreos.

El estudio procuró confrontar de qué manera los juegos y las interacciones sociales que desarrollan las y los estudiantes de VI año, durante los recreos de la escuela en estudio, tienen relación con la violencia en esta institución.

#### **4.1. Juegos que realizan las y los estudiantes en los recreos**

El juego es una actividad que está siempre presente en la vida de las personas y, especialmente, en la de niñas y niños. El juego permite al niño y la niña el desarrollo cognitivo, psicomotor, afectivo y social. Como bien lo indican Martínez y García (2005, p. 16), “el juego es para las niñas y los niños su forma natural de estar en el mundo y por lo tanto de disfrutar simplemente y a la vez autoeducarse”.

El juego es un derecho de las niñas y los niños y la Convención sobre los Derechos de la Infancia (ONU, 1989), en su artículo 31, trata sobre el derecho al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas. El Código de la niñez y la adolescencia, en el artículo 73, estipula que:

Las personas menores de edad tendrán derecho a jugar y participar en actividades recreativas, deportivas y culturales, que le permitan ocupar provechosamente su tiempo libre y contribuyan a su desarrollo humano integral, con las únicas restricciones que la ley señale. Corresponde en forma prioritaria a los padres, encargados o representantes, darles las oportunidades para ejercer estos derechos. (p. 29)

La escuela está llamada a ofrecer espacios temporales y espaciales que permitan a las y los estudiantes disfrutar, dentro de los procesos educativos, de momentos de juego y recreación, los cuales procuren el desarrollo integral del estudiante.

#### **4.1.1. Función del recreo escolar**

El recreo es el espacio temporal que tiene organizado la escuela, dentro del proceso educativo, con la finalidad de otorgar a las y los estudiantes un breve descanso, luego del trabajo pedagógico de aula. Ese tiempo es empleado por las y los estudiantes con la libertad suficiente para decidir las actividades que van a realizar: descansar, jugar y disfrutar.

Al preguntar a las niñas y los niños sujetos del estudio, acerca de si es importante el recreo, algunas de las respuestas fueron:

- Ernesto: *“Ah, demasiado, porque es la parte más divertida de la escuela”.*
- Milena: *“Sí, solamente es por eso que me gusta venir a la escuela y la salida”.*
- Kevin: *“Sí, porque uno puede salir y compartir con los compañeros”.*

- Álvaro: *“Porque uno descansa de estar sentado, recibiendo clases y se divierte”.*
- Sam: *“Sí, es como un descanso de estar escribiendo y trabajando en el aula”.*
- Kelly: *“Sí, es un tiempo que uno pasa sin la profesora, para estar con los amigos y poder hablar”.*
- Javier: *“Sí, porque es para jugar, es la parte de descanso”.*

Al respecto, las y los docentes sujetos del estudio se refirieron a la función que cumple el recreo dentro del proceso educativo, como aquel que:

*Docente Etilma: “Considero que el recreo es un espacio donde el niño busca, primero que todo, relajar tanto el momento que estuvo en el aula, que a veces según sea el tipo de actividad que se realiza, es cansado física y mentalmente para el estudiante; entonces, el recreo es un espacio de relajamiento y debería ser un espacio para fortalecer relaciones interpersonales y las necesidades básica para jugar”.*

*Docente Lola: “Para mí, es un período de descanso para que los niños respiren un poquito después de estar en el aula trabajando y, también, me parece a mí que es un período para que ellos socialicen; que entre ellos compartan; a veces se trabajan valores en el mismo recreo, porque ellos comparten, por ejemplo, los alimentos o juegos o aprenden a convivir unos con otros”.*

*Docente Roque: “El recreo cumple papel de recreación, descanso, para que cuando venga el nuevo bloque, el niño esté ya un poquito más descansado, con la*

*mente un poquito más fresca y pueda adquirir con mayor facilidad los conocimientos.”*

Asimismo, la directora de la institución y el asesor supervisor consideran que el recreo en la escuela resulta ser:

*Directora: “El período en que más que nada el objetivo es el descanso; está estipulado para que el niño pueda volver a ingresar a otro período de ochenta minutos y haya logrado liberar esa energía, que durante ochenta minutos ha tenido que estar sentado”.*

*Asesor Supervisor: “Es un espacio importantísimo, porque la concentración de los niños no va más allá de ochenta minutos, vamos a decir que es mucho meno; las clases tienen que estar distribuidas de manera que pueda el niño tener una motivación previa para entrar a una etapa de conocimiento de veinticinco minutos y, posterior a eso, sigue un reforzamiento; el recreo viene a dispensar y hacer un cambio en el niño de esa naturaleza, que tiene la acción del movimiento, para eso están los horarios, sí hay que respetarlos y están hechos precisamente pensando en los espacios de concentración que puedan tener los niños y lo que necesitan para poder accionar en la mañana que están en lecciones.”*

Al revisar las respuestas dadas por las y los estudiantes se puede inferir que, para ellos, el recreo es sinónimo de descanso y, específicamente hacen referencia a un espacio temporal que les permite dejar de lado el trabajo académico del aula, para pasar a realizar otro tipo de actividades que resultan ser de relajación, de compartir y jugar con las y los compañeros. Asimismo, las y los docentes también hacen referencia

a la importancia que tiene para el estudiante el recreo, como un momento del proceso educativo que coadyuva en el desarrollo del proceso de socialización entre las y los estudiantes, así como un espacio que sirve para que el estudiante descanse y vuelva al salón de clases con mayores deseos de seguir en las labores de aprendizaje en que participa. Desde la percepción que tienen las y los estudiantes, así como el personal docente, se puede apreciar la existencia de aspectos en común, los cuales hacen posible visualizar el recreo como un espacio de descanso que le permite recrearse y socializar con sus amigos y amigas. Sin embargo, cabe destacar que las y los niños perciben el recreo como un espacio muy importante para compartir con sus pares; mientras que para las y los docentes resulta ser un tiempo que forma parte del proceso educativo y que, una vez que concluye, va a permitir a las y los estudiantes retornar al aula relajados y motivados, para concentrarse en las tareas escolares.

También, es importante señalar que, tanto las y los docentes como la directora de la institución y el asesor supervisor, manifiestan que el recreo escolar cumple, dentro del proceso pedagógico, una función y la palabra clave empleada por estos “descanso”. En las respuestas, se menciona que la jornada escolar que reciben las y los estudiantes es extensa y agotadora y, por tanto, es necesario que se dé un descanso, el cual permita a las y los estudiantes seguir con el proceso de enseñanza y aprendizaje. En segunda instancia, se percibe que el recreo es útil para compartir con el otro, para socializar: compartir juegos, conversaciones o merendar. Por tanto, se podría inferir que el recreo y el proceso de aula se complementan y, como bien lo señala Pavía (2005, p. 81), “el aprendizaje visto como “trabajo” exige el recreo visto como descanso, diversión o simplemente que puedan canalizar las energías contenidas durante la hora de clase”.

#### 4.1.2. Juegos que se desarrollan en el recreo

El recreo es justamente ese período escolar donde las y los estudiantes, de forma libre, eligen: el lugar, las actividades y las y los compañeros con los que disfrutarán de actividades como: correr, saltar, perseguirse, jugar con bolas, escuchar música, comer, caminar, entre otras cosas.

En el segundo Ciclo de la Enseñanza General Básica, los juegos que practican las y los chicos varían según el género y, también, según la edad.

Como parte del proceso de investigación que se lleva a cabo, se indagó respecto a las actividades que comparten las y los estudiantes durante el recreo escolar. La pregunta que se formuló fue: ¿Qué es lo que más les gusta hacer en los recreos? Al respecto sus respuestas fueron las siguientes:

- Karen: *“Estar con mis amigas, conversar.”*
- Milena: *“Jugar con las compañeras, comer y caminar.”*
- Vicente: *“En veces jugar bola o ladrones y policías.”*
- Álvaro: *“Andar con las mujeres, con ese par de locas.”*
- Sam: *“Yo no juego, yo me quedo vacilando con los que llegan.”*
- Javier: *“Juego la anda, policías y ladrones, luchitas o a quitarle los zapatos a las mujeres.”*

Los juegos entre iguales, en el período de la preadolescencia, se alejan de los juegos que en la etapa de la primera infancia chicos y chicas compartían y, como bien lo señalan Delgado y Contreras (2008, p. 49), surgen otro tipo de actividades de socialización que permiten “otras situaciones de interacción en las que el componente



verbal cobra una importancia cada vez mayor”. Tal y como se logró observar en los recreos y como lo señalan en las respuestas antes anotadas, niños y niñas charlan entre sí y comparten todo tipo de comentarios sobre actividades que realizan, temas relacionados con noviazgos precoces o de rumores de los demás. Por otra parte, es importante indicar que los juegos que practicados se caracterizan por enfatizar en las reglas que han sido impuestas por ellos mismos. Los niños sienten gran interés por este tipo de juegos donde para ganar deben seguir una serie de reglas. Algunos de los juegos basados en reglas y que practicaban estos niños fueron el fútbol, la anda y policías y ladrones, entre otros.

Como parte del proceso de investigación implementado, se procedió a preguntar a los educadores respecto a las actividades que llevan a cabo las y los estudiantes durante los recreos. Esto con la intención de indagar si el personal docente tiene conocimiento de lo que sucede durante ese período escolar. Para lograr este fin se procedió, durante el desarrollo de la entrevista, a preguntarles: ¿Qué actividades realizan las y los estudiantes durante el recreo? Sus respuestas fueron las siguientes:

Docente Juliana: *“¡Bueno!, en el gimnasio juegan bola. Más que todo eso es lo que hacen, jugar bola, o a veces juegan escondido o corren por ahí”*.

Docente Cristina: *“¡Bueno!, los varones por lo general se van a jugar fútbol al gimnasio, cuando está abierto, o se les puede cuidar un rato allá. Las chiquitas lo que hacen es caminar en los corredores, ¡bueno! y unos que se van a la zona de atrás, pero hay que ir a cuidarlos”*.

Docente Etilma: *“Algunos, cuando se les ha pedido que traigan otro tipo de juegos como bolinchas, suizas o trompos, algunos traen. Por lo general, los varoncitos juegan fútbol, pero a las niñas no les da por jugar. ¡Bueno! corriendo las he visto las últimas veces, jugando policías y ladrones”.*

Docente Lola: *“¡Bueno!, hay unos que se quedan dentro del aula y otros que les gusta jugar mucho “cadenita” en la zona verde y ladrones y policías, que les encanta jugar eso.”*

Docente Roque: *“¡Bueno!, principalmente en el gimnasio, que es el lugar donde me corresponde estar cuidando y vigilando a los niños para que no tengan ningún accidente, juegan fútbol. El problema es que a veces hay muy poco espacio para 4 ó 5 balones. También, tienden a estar jugando de correr subiendo o bajando las gradas del gimnasio o los juegos de luchas”.*

En las respuestas dadas por las y los docentes, se puede identificar que sí existe concordancia entre lo que expresan las y los estudiantes y las observaciones realizadas en el recreo, acerca de los juegos que realizan las y los niños. Esto nos permite reconocer que el personal docente, en términos generales, está atento a las actividades que realizan las y los estudiantes durante la ejecución del recreo y, además, tiene conocimiento acerca de los juegos y otras actividades que realizan las y los estudiantes durante este periodo. En el proceso de observación, se pudo notar que algunos miembros del personal docente de la escuela estuvieron atentos o supervisando los recreos.

Otro aspecto importante de señalar es el hecho de que en las observaciones realizadas se pudo reconocer la existencia de una marcada diferenciación entre las actividades que realizan varones y niñas del grupo en estudio, así como en la elección del compañero o compañera con quien se quiere compartir el recreo. Estas situaciones hicieron posible que el estudio tomara en cuenta dos categorías emergentes: el género y los grupos de estudiantes populares y estudiantes no populares.

Durante los recreos, el grupo total de estudiantes se subdivide en varios subgrupos, los cuales atienden diferentes tipos de formas de agruparse. Una de las maneras como se organizan las y los estudiantes al salir a recreo es a partir del género de sus integrantes; pero, también se reúnen tomando en cuenta grupos específicos de niños y niñas que cuentan con gran popularidad entre sus pares. Al respecto, Delgado, et al. (2008) enuncian que, los criterios que guían a los escolares en la elección de los amigos, se basan en características como género, edad, etnia o apariencia física; pero, también toman en cuenta aspectos como: “la afinidad en otras características, más allá de las físicas, como el humor, nivel de inteligencia, cortesía, sensibilidad, sociabilidad, conducta antisocial y prosocial, timidez, estilo, logro académico y aceptación del grupo.” (Delgado, B. et al. p. 58)

En primera instancia, siguiendo el parámetro de la agrupación según el género, se observó como un grupo numeroso de las niñas salen juntas a compartir el recreo, dedican parte del tiempo a caminar por los pasillos de la escuela, caminan de dos en dos o en pequeños grupos. En este lapso de tiempo, ellas conversan, van a la soda a comer algo, escuchan música con los “Ipod”, toman fotografías con los celulares y, en algunas ocasiones, comparten conversaciones o juegos con algunos de sus

compañeros. Estas chicas conforman el grupo de las niñas populares. Otro grupo menor de dos o tres niñas, se mantienen generalmente en el aula conversando y comiendo sus meriendas; pocas veces entablan conversación con otros compañeros o compañeras. Estas niñas, junto con otro pequeño grupo de ellas conformado por las de mayor edad en el aula, forman parte del grupo de las niñas que no son consideradas populares.

Los varones, por su parte, salen a recreo y se dividen en pequeños grupos. Algunos se dirigen hacia el gimnasio a jugar fútbol con otros estudiantes de diferentes niveles. Este pequeño grupo de varones está compuesto por los chicos populares, los cuales logran fácilmente relacionarse con las niñas del grupo de las populares. Otro grupo menor de niños se encamina a la cancha a disfrutar de juegos como: “la anda” y “quemado”, también juegan con trompos, bolas o bolas hechas de papel e, inclusive, con botellas de plástico. Generalmente, estos estudiantes que no se visualizan como populares, permanecen siempre juntos, comparten juegos y conversaciones y rara vez, en el caso de los varones, se unen a los “chicos y chicas populares”.

Básicamente, el juego que comparte prácticamente todo el grupo en general de niños y niñas es el denominado “policías y ladrones”, donde se persiguen mutuamente para tratar de darle captura al otro y llevarlo a la cárcel. Este juego hace posible reunir a la gran mayoría de niñas y niños, sean populares o no, para que participen de forma activa en este. A pesar de que este juego logra reunir prácticamente a todo el grupo, siempre quedan por fuera las tres niñas: Milena, Carmen y Sonia, las cuales se mantienen siempre aisladas del resto del grupo.

#### **4.2. Interacciones sociales entre las y los estudiantes en los recreos**

Una de las principales características, que se presenta en el desarrollo social del preadolescente y del adolescente, es la necesidad de pertenecer a un grupo de pares. Al respecto, Castrillo (2002) menciona que la identidad de las y los jóvenes se va a ir elaborando, en parte, en contacto con los iguales y lejos de la autoridad del adulto. La convivencia con el grupo de pares le permite al joven identificarse y socializar con sus compañeros y compañeras. Sobre esto Carbonel y Peña (2001, p. 56) aducen que: “la necesidad psicológica de filiación grupal es una característica peculiar de este período de desarrollo y significa una poderosa fuerza de atracción centrípeta de los miembros hacia el grupo”.

Las relaciones interpersonales que se suscitan en el centro educativo resultan ser, por lo general, complejas. Los grupos de iguales tienden a cohesionarse como grupo social y, dentro de esta dinámica, se suscitan acontecimientos que proporcionan modelos de actitudes y creencias en ciertas normas. Ortega (2000, p. 44) manifiesta que: “a veces, la microcultura de los iguales incluye claves de dominio y sumisión interpersonal que van más allá de lo moralmente tolerable, y entonces el grupo puede convertirse en un modelo de referencia negativo para el desarrollo social.” Asimismo, Núñez, Salvador y Aires (2006) manifiestan que, durante la adolescencia temprana, la agresión es visualizada como una conducta menos negativa por el grupo; las relaciones sociales entre iguales son muy importantes y, por ende la violencia se usa como herramienta de dominación para establecer la posición social ante el grupo.

Desde esta perspectiva y para efectos del estudio que se presenta, en los siguientes apartados se procederá a analizar el tipo de juegos e interrelaciones

personales, que suscitan comportamientos violentos entre estudiantes, durante los recreos escolares.

En el apartado anterior, se pudieron identificar las actividades de interacción social que se llevan a cabo entre las y los estudiantes, en los recreos. Como se pudo corroborar, este grupo de niñas y niños escolares son selectivos en la elección de sus compañeras y compañeros para salir al recreo y compartir juegos, conversaciones, escuchar música, hablar y enviar mensajes por sus celulares, ir a la soda a comprar alimentos, pasear por los corredores y buscar momentos y lugares para estar más aislados del resto de las y los estudiantes de la escuela.

En la investigación, se les preguntó a las y los niños acerca de los compañeros con quienes comparten el recreo y con los que no les gusta compartir el recreo, de manera que se pudiera identificar con quien le gusta relacionarse. A continuación, se presentan los resultados obtenidos a través de aplicación de la técnica de los grupos focales, de las observaciones de los recreos, así como el análisis de un sociograma en el cual participaron las y los niños del grupo en estudio.

#### **4.2.1. Compañeros y compañeras con quienes comparten el recreo**

Una vez que suena el timbre para salir al recreo, el grupo de niñas y niños van saliendo del salón de clases. Ya en el pasillo, inicia un proceso de agrupamiento en el cual van seleccionando con quién o quiénes van a compartir juegos, conversaciones o merienda. En las observaciones realizadas, se pudo reconocer que existen ciertos subgrupos de niñas y niños que están organizados de forma predeterminada por ellos mismos, siguiendo parámetros como: juegos de los que participan, género e intereses en común.

Las niñas, básicamente, se organizan en cuatro grupos. Dos de esos grupos se dedican a pasear por los corredores, tomadas del brazo, y conversan animadamente. Para efectos del estudio, serán denominadas grupo A integrado por las estudiantes: Karen, Patricia, Susana y Verónica. El grupo B, estará formado por Johana, Kelly, Luisa, Roxana y Sonia. Este grupo de niñas tiende a integrarse a los juegos e interacciones, que llevan a cabo las niñas del grupo A.

De vez en cuando, las niñas del grupo A se asoman al gimnasio a ver a algunos de los compañeros que juegan fútbol, los cuales se visualizan como los “chicos populares”. Según Delgado y Contreras (2008, p. 53), los niños populares, “muestran una habilidad para colaborar con sus iguales, intercambiando el estatus de la relación, así como para iniciar y mantener relaciones positivas. Demuestran una adecuada competencia comunicativa, conversan con frecuencia y despliegan habilidades de escucha hacia los otros”. Los varones que integran el grupo B gozan de gran popularidad entre las compañeras del grupo A. Por ende, a partir de esta relación, se crea un fuerte nexo entre ambos grupos, lo cual hace posible que exista un alto grado de compenetración y entendimiento que hace posible, por ejemplo, que ellas compartan de forma exclusiva con los chicos: conversaciones, juegos y otras actividades.

Los otros grupos de niñas están compuestos por dos pequeños subgrupos. El primer subgrupo, al cual se hace referencia, lo conforman dos niñas cuyas edades oscilan entre los 14 y 15 años y, en este estudio, son denominadas como Adela y Jessica. Ellas, generalmente, se apartan de todos sus compañeros y compañeras para conversar entre ellas o entablar comunicación con otras personas a través de sus celulares. Por otra parte, está el subgrupo compuesto por tres niñas: Carmen, Milena y

Sandra, quienes siempre se mantienen aisladas en el aula, conversando y comiendo sus meriendas. Muy pocas veces, estas niñas salen a compartir con algún compañero o compañera.

Por su parte, los varones también se asocian en varios subgrupos. El grupo denominado “populares,” que para efectos de este estudio serán designados con los nombres ficticios de: Javier, Kevin, Álvaro y Andy. Estos chicos, generalmente, se dirigen a jugar fútbol al gimnasio. Pero, también les gusta mucho compartir algunos juegos y conversaciones con las niñas populares.

Otro grupo de niños, entre los que se destacan: Jaime, Sam, Harold, Ernesto y Juan Diego, prefiere jugar en la cancha de básquet algunos juegos como: “la anda”, “fútbol”, “caballito” y, a veces, caminan o corren por los pasillos. Otro de los grupos de niños está integrado por Román, Jorge Eduardo, Mark, Elías y Jeffrey; estos no juegan mucho, sin embargo, comparten conversaciones, meriendan y, de vez en cuando, se les ve correr por los pasillos o unirse al grupo de niños antes citados, para jugar algún juego en especial. También, se da el caso de al menos tres niños que no forman parte de ninguno de estos grupos en particular, y que su participación en juegos y otras actividades depende de su interés y de que sus compañeros les permitan unirse a las actividades de los grupos ya conformados. A estos niños se les asignaron los siguientes nombres ficticios: José María, Darío y Vicente.

Como parte del proceso de investigación, se procuró identificar la preferencia de las y los estudiantes en la elección de las y los compañeros con quienes les gusta compartir el recreo. Desde el proceso de entrevistas, en los grupos focales se les



preguntó a las niñas y los niños: ¿Con quién o quiénes les gusta compartir el recreo?

Algunas de las respuestas dadas son las siguientes:

- Kevin: *“Con Javier, con Álvaro y a veces con Andy. Con Javier porque sabe jugar bola.”*
- Johanna: *“Nosotras somos un grupo, somos ocho mujeres y tres hombres que andamos juntos. Pero Kelly, Luisa, Sonia, Roxana y yo somos más unidas.”*
- Román: *“Somos un grupo de cuatro hombres: Jorge Eduardo, Sam, Harold y Jeffrey, si somos casi esos.”*
- Milena: *“La mayor parte del tiempo con Carmen. Hablamos, nos contamos cosas, pasamos vacilando”.*
- Darío: *“Me gusta compartir con Álvaro, Kevin y Andy y las compañeras, con ellos sí.”*

En las respuestas dadas por las y los estudiantes, se puede reconocer que -en el proceso de selección para compartir el recreo- se mantienen las agrupaciones antes mencionadas. Los grupos de los varones prefieren jugar entre sí, excepto el grupo de niños denominado para efectos de esta investigación como “populares,” los cuales sí son mencionados por el grupo de niñas que pertenecen a los subgrupos A y B, como elegidos para compartir el recreo. En las observaciones realizadas, se corroboró este tipo de preferencias y, a continuación, se exponen algunos de los ejemplos de estas:

*Un grupo de niñas se llevó abrazado a Javier a caminar con ellas por los pasillos. Luego, se unieron al grupo dos varones más: Andy y Kevin. Ellas y ellos se dedicaron a caminar y conversar por los pasillos de la escuela. (Observación realizada el 17-6-10)*

*El grupo de niñas (grupo A) pasean por los pasillos conversando, se encuentran a las niñas mayores, Adela y Jessica; se unen y se dirigen al gimnasio. Otras niñas (grupo B) están en la soda comprando algunos productos para comer. Llegan algunos varones (populares) y les pidieron a las niñas que les regalaran algo para comer; ellas accedieron y compartieron el resto del recreo. (Observación realizada 21-7-10)*

*Las niñas Carmen, Milena y Sandra permanecieron todo el recreo conversando y compartiendo sus meriendas. (Observación realizada 16-8-10)*

*Un grupo de varones, compuesto por Jaime, Sam, Harold y Juan Diego, estuvo jugando con trompos y el otro grupo, compuesto por Javier, Kevin, Álvaro y Andy, se fue al gimnasio a jugar fútbol. (Observación realizada 25-8-10)*

Durante el período de observación de recreos, se invitó a un cuarto observador que permitiera, al proceso de investigación, contar con la posibilidad de obtener otras opiniones y percepciones sobre las vivencias del recreo, específicamente, aquellas relacionadas con los comportamientos violentos entre estudiantes, producto de los juegos que practican y de sus interrelaciones personales. Al entrevistar al observador, respecto a la forma como chicos y chicas se agrupaban para compartir el recreo, este manifestó lo siguiente:

Me llamó la atención la formación de subgrupos en función de características en común, como el status de popularidad de un grupo de niños de dos chicas, uno o dos años mayores que los otros, probablemente repitientes, y un par de chicas en el fondo del aula, con un papel más marginado, que no participaban en los juegos. Carballo (comunicación personal, 11 de mayo de 2011)

Tal y como se señaló anteriormente, la preferencia al elegir al compañero o compañera para compartir el recreo, está basada en aspectos como: el género, intereses mediatizados por el tipo de juego que comparten y la popularidad de las y los chicos que se eligen. Desde este proceso de elección y preferencia, se puede reconocer que, los comportamientos sociales más frecuentes del grupo, son básicamente los siguientes:

- Relaciones interpersonales en pequeños grupos, caracterizados por el interés de interactuar entre compañeros y compañeras del género opuesto o con aquellos del mismo género. En el caso de los grupos de chicas y chicos populares, existe un fuerte interés por compartir, tanto entre los miembros del mismo género, como con aquellos del género opuesto. En cuanto a los otros subgrupos de niños y niñas, existe una tendencia más marcada a compartir juegos y otro tipo de actividades entre compañeros y compañeras del mismo género.
- Compartir situaciones de juego que permiten interactuar en pequeños grupos o con la mayoría de los integrantes del grupo. El juego es una actividad de gran repercusión social, donde se incorpora la mayoría de las y los compañeros. En el grupo sujeto de estudio, el juego permitió la interacción de la gran mayoría de

las y los estudiantes en aquellos que se llevaron a cabo en pequeños grupos o, como el caso del “juego policías y ladrones;” donde exceptuando las niñas que se mantienen aisladas del *grupo* (Carmen, Milena y Sandra) y las chicas de mayor edad (Adela y Jessica), todas y todos las y los demás miembros del grupo se integraron a este juego. Para Delgado et al, en la interacción con los iguales surge, “actividades no competitivas que facilitan la socialización y el desarrollo de relaciones, y las competitivas que contribuyen a la construcción del autoconcepto”. (2008, p. 49) Las actividades de interacción social permiten el despliegue de conductas prosociales que procuran la interacción de manera cordial con niños y niñas de género opuesto, así como la gestión y mantenimiento de relaciones de amistad, las cuales van a ser fuente de satisfacciones tanto afectivas como de valoración, que resultan ser sumamente valiosas para el fortalecimiento del estatus y la seguridad del preadolescente.

#### **4.2.2. Compañeros y compañeras con los cuales no les gusta compartir el recreo**

Existen algunos compañeros y compañeras que son mencionados por el resto del grupo como aquellos con los cuales no les gusta compartir el recreo. Al preguntar a las y los niños sobre quiénes son éstos y los motivos, sus respuestas fueron las siguientes:

- Juan Diego: *“No me gusta con José María ni con Vicente, porque son, no sé, como cuando uno anda con ellos solo andan molestando y juegan violento.”*
- Jaime: *“Con José María y Vicente no. José María es como muy caballo para jugar y Vicente molesta mucho”.*

- Román: *“Con el que no me gusta andar es con Álvaro. Él es muy agresivo, o sea, maltrata mucho a las mujeres y también a los hombres, a veces”.*
- Mark: *“A mí con todos, menos con Milena, Carmen y Darío. Es que son muy raros, andan callados y tímidos.”*
- Karen: *“Hay amigos que son más tímidos, entonces no se adentran al grupo, entonces no andan con nosotras. Como que ellos no son muy sociables, entonces si no nos hablan a nosotras, nosotras no podemos hacer nada.”*
- Harold: *“Con Darío y José María no. Es que Darío huele feo, no se sabe por qué, además él anda detrás de uno y si uno se mete por aquí, él también y así. Si digamos que él no tiene amigos, pero si anda detrás de uno. Porque es antisocial y no se integra muy bien con nosotros”.*
- Álvaro: *“Con Milena es que yo nunca comparto ni una picarita, es muy rara, tímida y tonta”.*

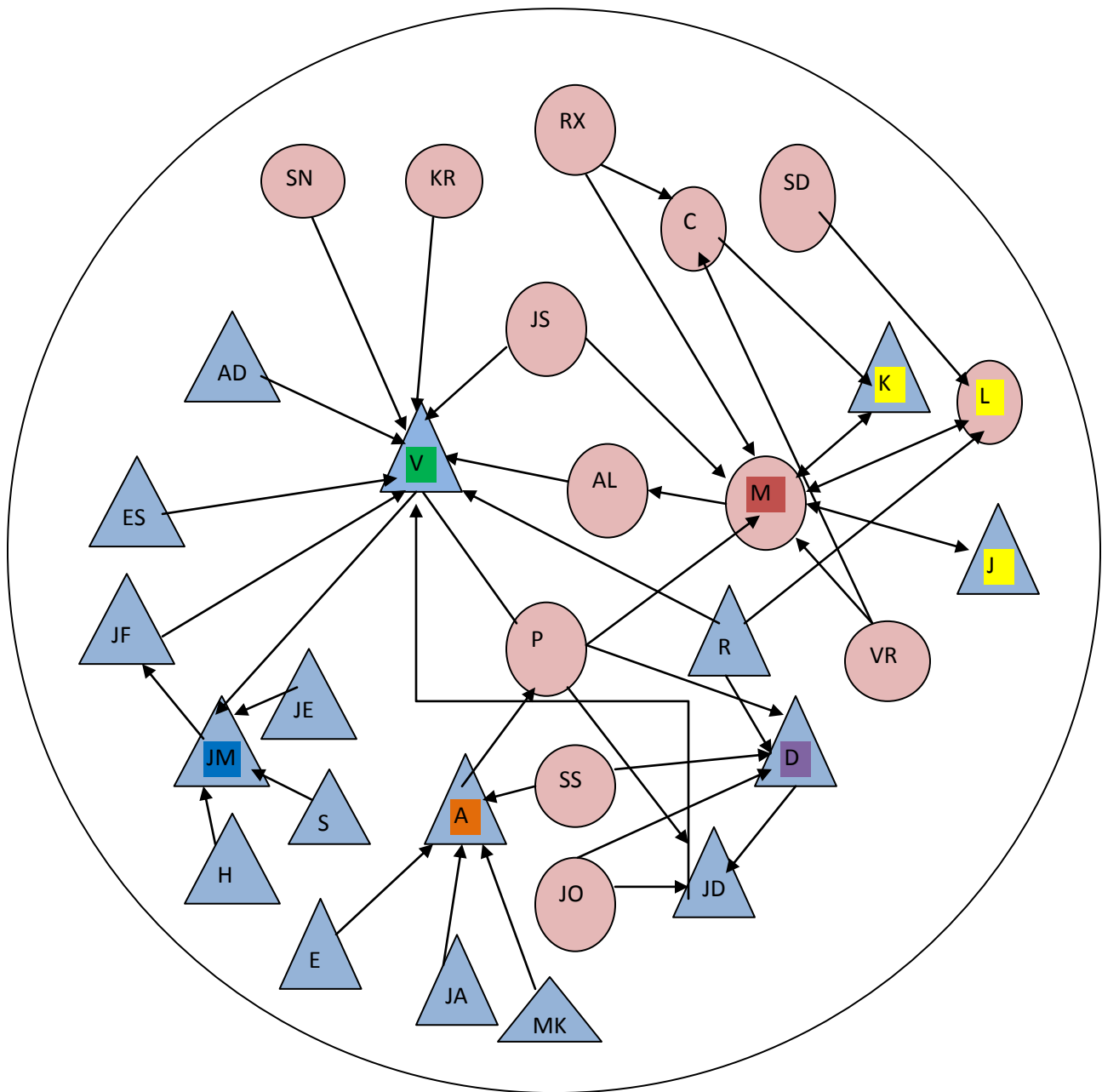
Analizando las respuestas dadas por las y los estudiantes, se puede percibir que algunos de sus compañeros y compañeras no son del agrado del resto del grupo, básicamente por dos aspectos: en el caso de Milena, Carmen y Darío son tipificados como tímidos y poco sociables; y en el caso de de José María y Vicente, son niños visualizados como violentos y agresivos cuando juegan. Para Estévez (2005), el rechazo social de unos compañeros hacia otros es un problema de convivencia en la escuela, al cual se le debe prestar atención. La autora considera que el rechazo social no implica necesariamente la existencia de agresiones físicas entre las y los estudiantes, pero, sí de situaciones donde se aísla o excluye a sus compañeros.

En las observaciones realizadas en los recreos, fue muy evidente visualizar cómo, de los grupos de estudiantes que se formaban para salir a compartir el recreo, las dos niñas Milena y Carmen siempre se mantenían al margen de cualquiera de los otros; generalmente, se quedaban solas en el aula conversando y compartiendo la merienda y, alguna que otra vez, algún compañero que decidía no salir a jugar, entablaba cierta conversación con ellas. En los últimos dos meses de lecciones, se pudo observar un cambio en la actitud de Milena y Carmen, porque de vez en cuando salían con Sandra a caminar por los pasillos. En el caso de José María y Vicente, fue siempre muy evidente observar cómo ellos siempre trataban de ser incluidos en los juegos que emprendían sus compañeros. Algunas veces lograban su objetivo y, en otras oportunidades, seguían buscando en qué grupo lograban ser aceptados. A partir de estos casos específicos de niños y niñas que se mantienen aislados y que el resto de sus compañeros excluyen de juegos y conversaciones, se puede inferir que existen evidencias de comportamientos que violentan psicológicamente a estos estudiantes, a través de procesos de exclusión y rechazo.

Al grupo de estudiantes también se les pasó un sociograma, o test sociométrico, con el cual se pretendió explorar la posición de cada miembro del grupo en estudio respecto a: ¿Con cuál compañero o compañera no le gusta compartir los recreos.

Figura No. 1

**Resultados del sociograma aplicado a las y los estudiantes grupo VI año en estudio, acerca de la respuesta negativa para compartir el recreo con algunos compañeros y compañeras**



**Fuente:** Resultados del sociograma aplicado a las y los estudiantes del VI año sujetos del estudio, agosto 2010.

Simbología empleada en la figura No. 1

▲ Género masculino

● Género femenino

→ Las flechas indican la escogencia o elección que hace el estudiante del compañero con el cual no quiere compartir el recreo

Las letras del abecedario indican, de forma abreviada, el nombre del estudiante citado. A continuación se presenta el desglose de las letras empleadas para la población total del estudio.

<b>A=</b> Álvaro	<b>H=</b> Harold	<b>V=</b> Vicente	<b>M=</b> Milena
<b>AD=</b> Andy	<b>JA=</b> Jaime	<b>AL=</b> Adela	<b>P=</b> Patricia
<b>D=</b> Darío	<b>JD=</b> Juan Diego	<b>C=</b> Carmen	<b>SD=</b> Sandra
<b>ES=</b> Elías	<b>JE=</b> Jorge Eduardo	<b>JS=</b> Jessica	<b>SN=</b> Sonia
<b>E=</b> Ernesto	<b>K=</b> Kevin	<b>JO=</b> Johana	<b>RX=</b> Roxana
<b>JF=</b> Jeffrey	<b>MK=</b> Mark	<b>KR=</b> Karen	<b>SS=</b> Susana
<b>JM=</b> José María	<b>R=</b> Román	<b>KY=</b> Kelly	<b>VR=</b> Verónica
<b>J=</b> Javier	<b>S=</b> Sam	<b>L=</b> Luisa	

La figura No.1 permite identificar que cuatro estudiantes, tres varones (Álvaro, José María y Vicente) y una niña (Milena), son los que obtuvieron un mayor número de respuestas de rechazo, por parte de sus compañeros y compañeras, para compartir los recreos. Básicamente, los resultados obtenidos a partir del sociograma son el reflejo de las observaciones que se hicieron en los recreos escolares a lo largo del año 2010. En el caso de los varones, anteriormente se hizo referencia a que estos son mencionados



por las y los estudiantes como agresivos al jugar y durante los recreos, se pudo observar cómo a ellos se les dificultaba integrarse en los grupos de juego.

Resulta importante señalar que, de los integrantes del grupo de los niños populares, únicamente Álvaro es señalado por tres varones y una niña como un compañero con quien no les gusta compartir el recreo. Para Delgado et al. (2008), los niños populares son cálidos, sociables y serviciales; características que parecen no concordar con la opinión que sobre Álvaro tienen sus compañeros y compañera. Es necesario resaltar que, a pesar de que Álvaro es considerado como un compañero que agrede de forma física y verbal a los otros, éste se mantiene dentro del grupo de los “niños populares”.

La primera pregunta fue complementada con la siguiente interrogante: ¿Por qué motivos no comparte los recreos con ese compañero o compañera? Con esta se pretendía profundizar más en el motivo por el cual no les gustaba compartir el recreo con la compañera o compañero elegido.

Analizando el caso de los cuatro estudiantes que presentan una mayor elección por parte de sus compañeras y compañeros, se presenta a continuación la información al respecto:

Motivos por los cuales, compañeras y compañeros del estudiante José María, manifiestan que no les gusta compartir el recreo con él:

- Juan Diego: *“Porque molesta mucho”*.
- Sam: *“Se cree más que los demás y piensa que lo sabe todo”*.
- Vicente: *“Porque es grosero y piensa que es mejor que uno”*.
- Javier: *“Porque es muy caballo y se cree mucho”*.

- Harold: *“Porque le pega a uno, sin causa”*.

Razones por las que a las y los estudiantes no les gusta compartir el recreo con

Milena:

- Roxana: *“Ella es muy aburrida, no le gusta salir y habla raro”*.
- Luisa: *“Porque no es graciosa, no le gusta socializarse y porque parece como si fuera una tortuga”*.
- Kelly: *“No es que no me gusta compartir con ella y no me cae mal, es que es muy tímida y callada. Entonces es como antisocial, cuesta mucho socializar con ella”*.
- Karen: *“Porque es fea, aburrida y no es graciosa”*.
- Javier: *“Es muy aburrida, no le gusta andar con nadie”*.

Resulta importante señalar que, entre la estudiante Milena y dos estudiantes, Kevin y Javier, y una niña llamada Luisa, sus respuestas estuvieron correlacionadas. Por tanto, se evidencia que entre este grupo de estudiantes existe una relación recíproca de rechazo. Se citan a continuación las respuestas dadas por Milena, respecto a sus compañeros y compañeras:

- *Porque me molestan mucho.*
- *Porque se creen la gran cosa y porque me dicen cosas que no me gustan.*

Por otra parte, sus compañeros enuncian que no comparten recreos con Milena porque a ella no le gusta socializar con los otros. La caracterizan como aburrida y uno de sus compañeros (Kevin) opina que, además de lo anterior, es fea. Es evidente que entre estos cuatro estudiantes no existe una buena interacción social. Por tanto, tal y

como se observó en las observaciones realizadas, nunca existió entre ellos ningún tipo de relación interpersonal.

A continuación, se citan los motivos por los cuales compañeras y compañeros de Darío no comparten con él en el recreo:

- Juan Diego: *“Porque no me llevo bien con él”*.
- Jessica: *“Porque Darío lo golpea a uno”*.
- Román: *“Porque molesta mucho y huele feo”*.
- Sonia: *“Se mete en lo que no lo llaman”*.

A las y los compañeros de Vicente no les gusta compartir el recreo con él, por las siguientes razones:

- Patricia: *“Es muy grosero, lo golpea a uno”*.
- Adela: *“Porque es un majadero y agresivo”*.
- Elías: *“Porque me molesta y me pega”*.
- Andy: *“Porque molesta mucho y maltrata”*.
- Sonia: *“Porque a uno le dice insultos, a cada rato nos pega, es insoportable y odioso”*.

En el caso del estudiante Álvaro, sus compañeros y compañeras opinaron que no les gusta compartir el recreo con él, porque:

- Mark: *“Él molesta mucho, es muy agresivo y es mala nota”*.
- Jaime: *“Jode mucho, pega duro, solo habla de wow”*.
- Ernesto: *“Me pega, insulta y me obliga a hacer las cosas”*.

- Susana: *“Porque es muy metiche”*.

Retomando el análisis realizado a partir del sociograma, se puede inferir que para los cuatro varones señalados por compañeras y compañeros como aquellos con los cuales no les gusta compartir el recreo, existen razones que se basan en que los consideran molestos, groseros y agresivos. Por tanto, el motivo de su rechazo obedece básicamente a los comportamientos de violencia física, que desarrollan esos niños con respecto al resto de las compañeras y compañeros de su grupo. Por otra parte, Milena es una niña señalada por los demás como una persona tímida, aburrida y fea, quien no socializa con sus compañeras y compañeros. Esta niña es víctima de violencia psicológica. Es rechazada e ignorada por parte de sus compañeros y compañeras, pues, además de la opinión que sus pares externan, durante el proceso de observación de los recreos se pudo corroborar que, efectivamente, ella se aparta del grupo y se mantiene en el aula compartiendo con una o dos compañeras más. Además, el resto del grupo tampoco hace ningún intento por interrelacionarse con ella. Para Delgado et al. (2008), algunos niños son rechazados por sus compañeros debido aspectos como los siguientes: presentan conductas inmaduras, poco asertivos, retraimiento social, aislamiento por su escasa sociabilidad y altos niveles de agresividad. Generalmente, estos niños o niñas son rechazados por sus pares. Esto porque ellos perciben sus conductas retraídas, tímidas o agresivas, las cuales no favorecen un proceso de comunicación asertiva que les permita la posibilidad de adaptarse a la dinámica del grupo. Asimismo, el aspecto físico suele convertirse en un aspecto medular por el cual un chico o una chica pueden ser rechazados por sus pares. Tal es el caso de Milena, pues sus compañeros no comparten el recreo con ella por considerarla fea; sus pares resaltan su poca o nula belleza externa. Esta situación se vio reflejada en uno de los

subgrupos de niños y niñas con los que se conversaba en la entrevista grupal, cuando uno de los niños se refirió a Milena como “Bety la fea” y todos los miembros presentes se rieron e hicieron burla de la expresión dada por su compañero. Este pseudónimo dado a Milena hace referencia a una novela, la cual hace un tiempo se pasó en la televisión, donde la protagonista era una mujer bastante fea, cuyo apodo era precisamente el de “Bety la fea”. Para Carballo (comunicación personal, 11 de mayo de 2011), en la novela de “Bety la fea”, el rechazo que sufre la protagonista va más allá de su apariencia física. Lo básico es que ella no forma parte de... Entonces, para él la situación de Milena, en ese grupo que la señala por no socializar, podría ser que el requisito o el código de convivencia que marca el grupo en los juegos que practican y en las interacciones personales que comparten, no es compartido por esta niña. Este aspecto la etiqueta de manera que se perciba que es ella la que está mal. Desde esta perspectiva, según Carballo (2011), Milena se hace acompañar básicamente de dos compañeras, que resultan ser su apoyo y contención ante la problemática que vive con el resto del grupo. En esta situación, el nivel de rechazo es particularmente agresivo, porque la consigna del grupo podría ser: si no juega, no interactuamos con usted. Asimismo, Carballo (2011) indica que el grupo caracteriza a Milena como fea, tonta y tímida; aspectos que considera podrían estar relacionados con el rol que esperan los demás que ella asuma y que sí asumen el resto de compañeras.

En el caso de Darío, sus compañeros manifiestan que “huele feo”. Resaltan también un aspecto que está ligado con aspectos externos de la persona y que tienen que ver precisamente con su apariencia física y la forma como los otros lo percibe. Por eso, ante el problema del mal olor sus compañeros, no les gusta compartir con él durante el recreo.

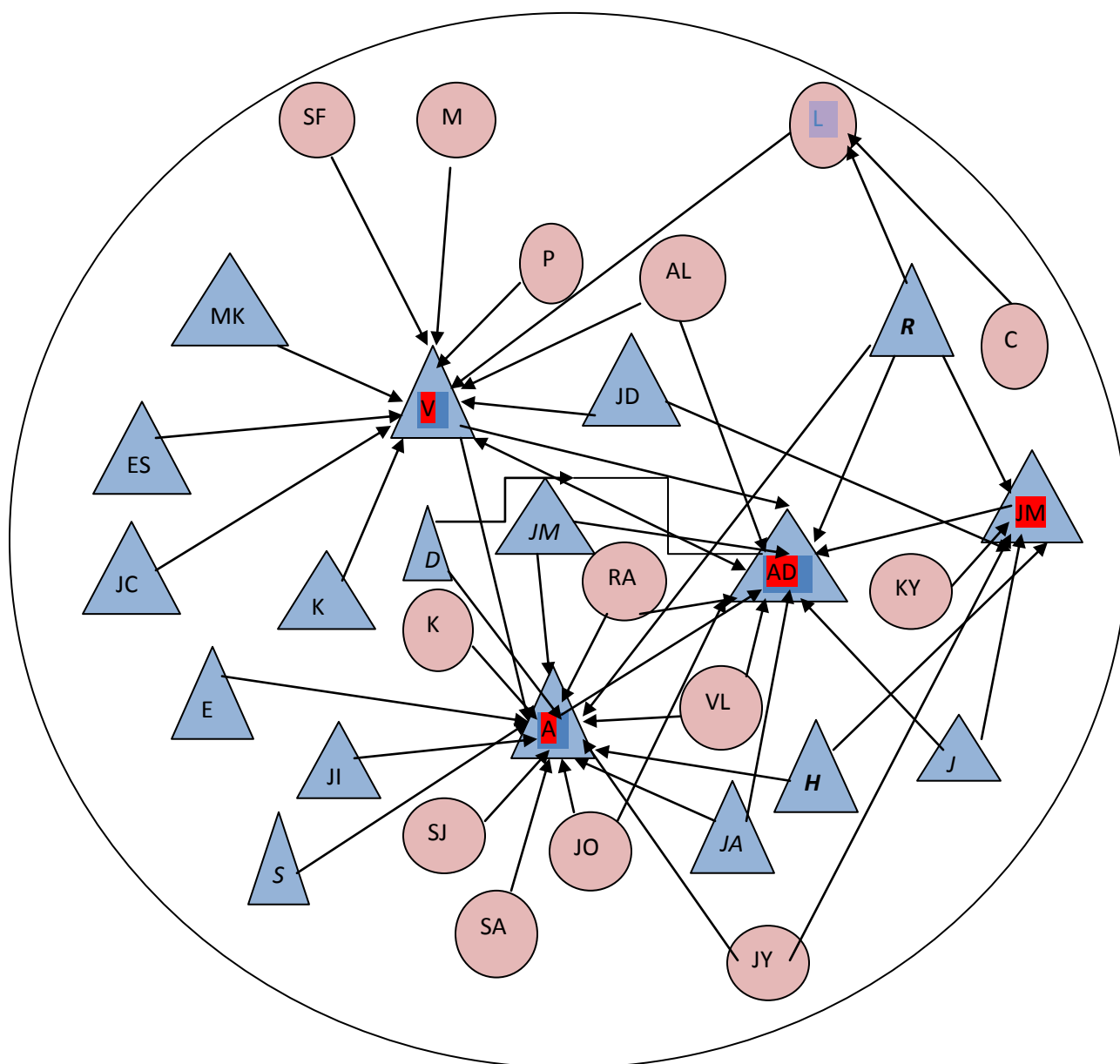
Precisamente y como parte del sociograma, se realizaron dos preguntas más, en las cuales se les interrogó a las y los estudiantes acerca de:

- 1- ¿Cuál de las o los compañeros del aula es la persona que más agrede o maltrata físicamente?
- 2- ¿Cuál de las o los compañeros del aula es la persona que más agrede verbalmente a usted o a otros estudiantes durante el recreo?
- 3- ¿Cuál de las o los compañeros del aula es la persona que más agrede psicológicamente a usted o a otros estudiantes durante el recreo?
- 4- Escriba 2 de las agresiones o maltratos que usted u otro compañero, ha recibido de este compañero o compañera, durante el desarrollo de los recreos.

A continuación, se presenta la figura No. 2, la cual resume la información obtenida de las y los estudiantes, como producto del sociograma aplicado a estos.

Figura No. 2

**Resultados del sociograma aplicado a las y los estudiantes del grupo VI año en estudio, acerca de la persona que agrede de forma física, verbal o psicológica a otros estudiantes durante el recreo**



**Fuente:** Resultados del sociograma aplicado a las y los estudiantes del VI año sujetos del estudio, octubre 2010.

Simbología empleada en la figura No. 1

▲ Género masculino

● Género femenino

Clave de color:

Clave roja: niño o niña que según sus pares agrede físicamente

Clave azul: niño o niña que según sus pares agrede verbalmente

Clave morada: niño o niña que según sus pares agrede psicológicamente

→ Las flechas indican la escogencia o elección que hace el estudiante del compañero con el cual no quiere compartir el recreo

Las letras del abecedario indican de forma abreviada el nombre del estudiante. A continuación, se presenta el desglose de las letras empleadas para la población total del estudio

<b>A=</b> Álvaro	<b>H=</b> Harold	<b>V=</b> Vicente	<b>M=</b> Milena
<b>AD=</b> Andy	<b>JA=</b> Jaime	<b>AL=</b> Adela	<b>P=</b> Patricia
<b>D=</b> Darío	<b>JD=</b> Juan Diego	<b>C=</b> Carmen	<b>SD=</b> Sandra
<b>ES=</b> Elías	<b>JE=</b> Jorge Eduardo	<b>JS=</b> Jessica	<b>SN=</b> Sonia
<b>E=</b> Ernesto	<b>K=</b> Kevin	<b>JO=</b> Johana	<b>RX=</b> Roxana
<b>JF=</b> Jeffrey	<b>MK=</b> Mark	<b>KR=</b> Karen	<b>SS=</b> Susana
<b>JM=</b> José María	<b>R=</b> Román	<b>KY=</b> Kelly	<b>VR=</b> Verónica
<b>J=</b> Javier	<b>S=</b> Sam	<b>L=</b> Luisa	

La figura No. 2 permite identificar a aquellos estudiantes que, dentro de la dinámica de las interacciones sociales que comparten con sus pares, son señalados por estos como los que agreden física, verbal o psicológicamente durante el recreo. Para lograr identificar a los estudiantes que agreden física de los que agreden verbal o



psicológicamente, se emplearon en la figura No. 2 claves de color. De esta manera, se identifican las y los estudiantes que agreden de forma física a sus compañeros con color rojo, los que agreden de manera verbal de color azul y los que agreden psicológicamente de color morado.

Al observar la figura, es fácil determinar que el grupo en estudio señala a cuatro varones: Vicente, José María, Andy y Álvaro, como aquellos compañeros cuyo comportamiento es visualizado por sus pares como de agresión física hacia ellos y ellas. Asimismo, Vicente, Álvaro y Andy son identificados por sus pares como compañeros que, además de agredir de forma física, también lo hacen de forma verbal. De las niñas, únicamente una de ellas (Luisa) es señalada por dos estudiantes como una persona que los agrede verbalmente a ellos, en particular, a través de apodos, burlas y humillaciones.

Como complemento a la pregunta señalada, se les solicitó a las y los estudiantes que anotaran dos de las agresiones o maltratos que han recibido de los compañeros ya señalados. Las niñas manifiestan que, de estos compañeros, han recibido: apodos, insultos, burlas, empujones, golpes, patadas, zancadillas, irrespeto y, una de ellas señala que Álvaro les toca las partes íntimas a las mujeres. Esta situación permite identificar que también se suscita maltrato sexual de un varón hacia una niña en particular, pues ella se queja de que este estudiante lesiona su intimidad física a través de acciones que conlleva el tocar sus partes femeninas, lo cual es señalado por ella como una agresión o maltrato.

Por su parte, los varones indican que de estos cuatro compañeros han recibido: patadas, golpes, malas palabras, puñetazos, apodos, irrespeto, gritos, humillaciones, coscorriones, empujones, zancadillas e insultos.

Precisamente, en el siguiente apartado, se procura seguir explorando, en el recreo, todos aquellos comportamientos violentos mencionados por las y los niños como respuesta a las preguntas del sociograma, los cuales fueron corroborados por la investigadora a partir de las observaciones, los grupos focales y las entrevistas a profundidad aplicadas a los diferentes sujetos del estudio.

#### **4.3. Comportamientos violentos que se propician en los juegos y en las interacciones sociales de las y los estudiantes en los recreos**

Los comportamientos violentos en las instituciones educativas son una realidad que está presente en el diario vivir de las y los escolares. Estos adquieren múltiples formas de manifestarse y se proyectan hacia cualquiera de las personas que son parte de la comunidad educativa. Camargo (1996) señala que, en la institución educativa, se suceden comportamientos violentos dirigidos a lastimar o dañar al otro, desde algún punto de vista: físico, psicológico, moral o de discriminación e intolerancia. Precisamente, en el desarrollo del proceso de investigación que se presenta, se procuró la exploración del recreo escolar en la escuela en estudio, tomando en cuenta las siguientes subcategorías: violencia física, violencia psicológica, maltrato sexual, violencia verbal. A partir de estas manifestaciones de violencia, se producen comportamientos como: amenazas, intimidación, rechazo y exclusión entre las y los estudiantes.

Otras subcategorías tomadas en cuenta son: actos de vandalismo hacia el edificio o los recursos de la escuela, así como las causas que generan enfrentamientos entre las y los estudiantes.

#### **4.3.1. Tipos de comportamientos violentos que se desarrollan entre compañeros y compañeras durante los recreos**

Como bien lo señalaron las y los estudiantes en la aplicación de la técnica del sociograma, existen compañeros y compañeras que emplean comportamientos violentos hacia otros.

La observación continua y sistemática de los juegos y demás actividades que llevan a cabo las y los estudiantes, en espacios abiertos como es el patio escolar, durante el recreo, permitieron visibilizar el fenómeno de la violencia, a través de una serie de comportamientos violentos que se desarrollaron en este lapso. Al inicio del proceso de observación, se tuvo la percepción inicial de que el grupo de niños y niñas, sujeto del estudio, se llevaban muy bien. Sin embargo, conforme pasaron los días y el proceso de observación se fue tornando más continuo y sistemático, fue fácil percibir los procesos de violencia física y verbal, presentes durante los recreos, en el desarrollo de los juegos e interrelaciones personales que compartían las y los estudiantes. Conforme el proceso de observación avanzó, se pudo constatar cómo las manifestaciones de violencia psicológica comenzaron a percibirse. Entre este tipo de manifestaciones se observó como tres niñas no habían logrado integrarse al grupo en general y, por ende, el rechazo de parte de sus compañeros fue evidente. Asimismo, se logró identificar que, a dos varones, se les dificultaba incorporarse a los juegos que el resto de sus compañeros compartían, aspecto que permitió reconocer comportamientos abiertos de rechazo ante la petición de estos para ingresar a los juegos y recibir una negativa rotunda por parte de sus pares. Los comentarios realizados por sus compañeros y compañeras, durante el desarrollo de la entrevista

grupal, así como las respuestas dadas en el sociograma, vinieron a corroborar el hecho de la existencia de comportamientos de violencia física, verbal y psicológica en los recreos.

Para efectos de orden, en la presentación de las subcategorías tomadas en cuenta en el estudio, se procede a detallar el resultado obtenido de las observaciones, entrevistas y grupos focales, aplicados a los diferentes sujetos de la investigación.

#### **4.3.1.1. Violencia física durante los recreos**

La violencia física es un tipo de violencia directa o manifiesta, de confrontación directa, de carácter personal y donde se utiliza la fuerza física como medio para resolver frustraciones y diferencias entre los sujetos. Para Arias (2009, p. 45), “las manifestaciones de violencia escolar implican aquellas conductas de maltrato, intimidación y agresión entre jóvenes, dentro o en los alrededores de la institución educativa y/o en los horarios o momentos inmediatamente anteriores al ingreso o posteriores a egreso de ella.” Asimismo, Arias también plantea que las diversas formas de violencia se llevan a cabo en los diferentes espacios con que cuenta la escuela: pasillos, aulas, comedor, baños, gimnasio, patio escolar y en los alrededores de la institución. Precisamente, esta investigación procuró identificar si en los diferentes espacios físicos de la escuela, donde se implementa el recreo, se desarrollan comportamientos de violencia física entre las y los estudiantes sujetos del estudio.

A continuación se citan algunos ejemplos de comportamientos de violencia física entre estudiantes, que fueron visualizados durante las observaciones a los recreos, realizadas por la investigadora y los asistentes.

Hoy amaneció lloviendo mucho y algunos niños se quedan en el aula y ante la ausencia de la docente, aprovechan para jugar “molote”. Un niño es empujado y cae al suelo. Inmediatamente otro se le tira encima. Algunos que están mirando son también empujados. Unas niñas son empujadas y quedan prensadas entre sus compañeros. Un niño, a como pudo, sale tapándose sus partes íntimas y grita: “así me salve” (hace referencia que no fue golpeado en sus genitales porque logró colocar sus manos sobre estos). Una de las niñas queda prensada entre algunos compañeros, y, como puede, logra salir y se queja adolorida. Otro de los niños, bastante molesto y sujetando del brazo a un compañero, le grita: “le voy a pegar si me sigue molestando. (Observación realizada el día 26-5-10) Ver ilustración No. 3.



Ilustración No. 3: Ilustración del juego “el molote”.

Varios niños, entre los que se encontraban: Harold, Elías, Ernesto, Jaime, Jorge Eduardo, Román y Sam, juegan a “los caballitos.” Se forman en parejas y uno se sube a la espalda del otro y comenzaron a darse de patadas, especialmente por sus genitales. Todo el recreo, pasaron tratando de golpearse y hacer que el jinete y su caballo cayeran al suelo. En algunas oportunidades, lograron que sus compañeros se cayeran y, entonces, daban gritos de triunfo, los que caían salían bastante golpeados.” (Observación realizada 26-5-10) Ver ilustración No. 4.

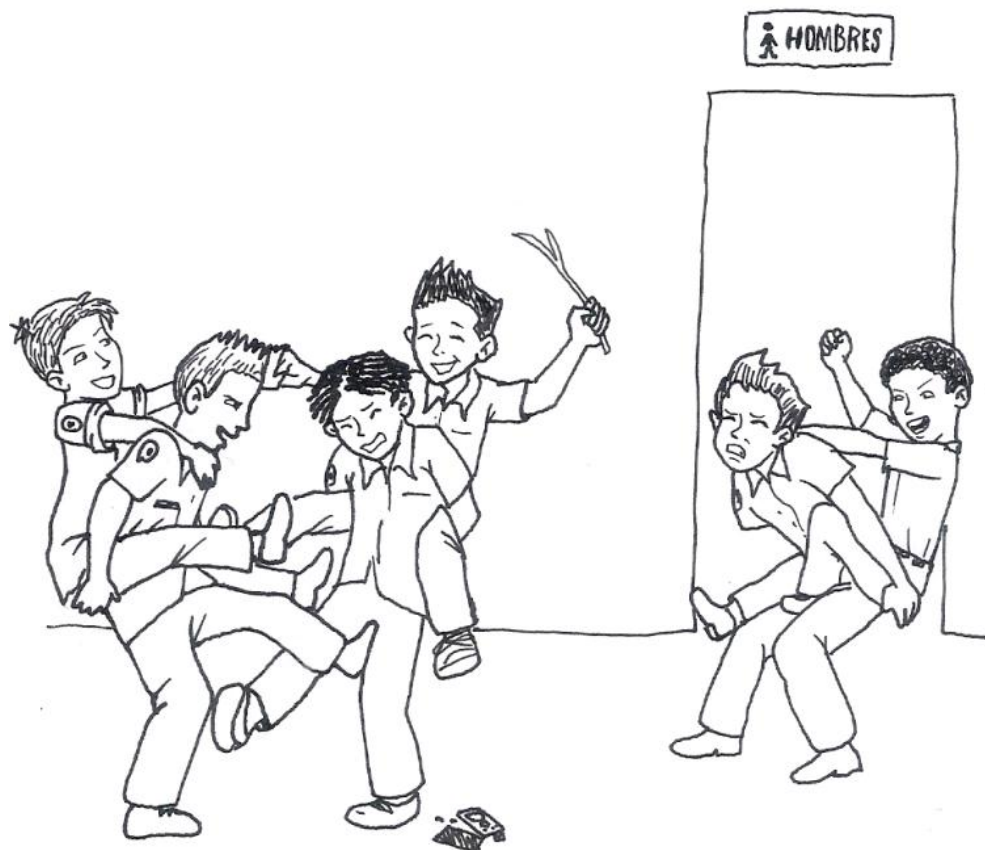


Ilustración No. 4. Ilustración del juego “ los caballitos”.

*Dos varones vienen caminando por un pasillo. De pronto, uno de ellos se vuelve hacia el otro y le lanza una patada por los genitales. Este último, con mucho dolor, le grita: "imbécil". Siguen caminando y se encuentran con varios compañeros los cuales se empujan, meten zancadillas y se patean. Al llegar al aula, un niño le grita a otro: "lo cortó la chiquilla". Este reacciona muy molesto y los demás se burlan de él. (Observación realizada el día 28-5-10) Ver ilustración No. 5.*

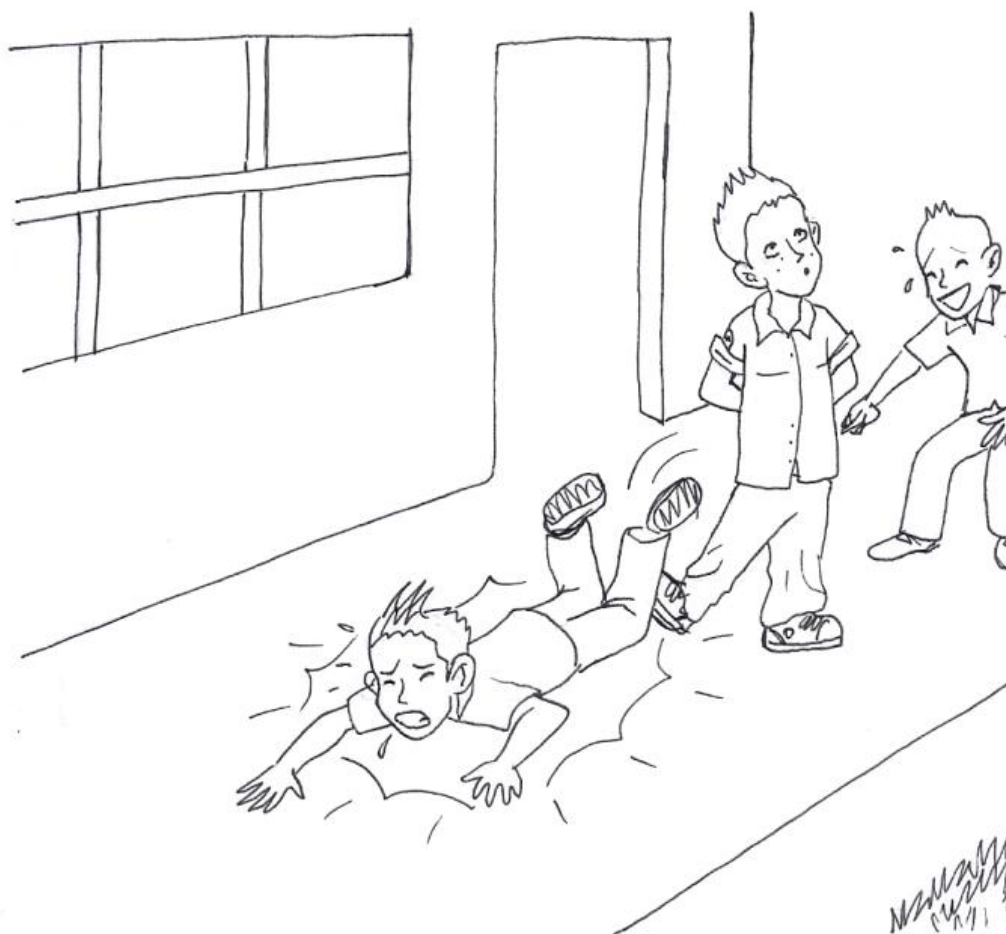


Ilustración No. 5. Ilustración del empleo de zancadillas durante el recreo.

*Las niñas caminan hacia un pasillo que se ubica detrás del comedor de la escuela. Kevin llega hasta donde ellas están y se detienen a conversar. Se acercan unas compañeras y Kevin conversa con una de ellas. De pronto, él le lanza una patada a las piernas de la niña y un golpe a su cara. La niña muy molesta le grita algunas cosas: estúpido, idiota y se retira del lugar. (Observación realizada el día 31-5-10) Ver ilustración No. 6.*



Ilustración No. 6. Ilustración del empleo de violencia física contra una niña



Varios niños juegan en el gimnasio. Javier sale de ahí y se encuentra con Adela y, de pronto, el niño le da una patada en los glúteos a ella. Esta se vuelve muy enojada y le grita: ¡hijueputa! y sigue caminando. (Observación realizada el 20-9-10) Ver ilustración No. 7.



Ilustración No. 7. Ilustración ejemplo de cómo un varón agrede a una niña

En uno de los pasillos, varias niñas juegan “elástico.” Álvaro y Kevin se acercan y logran que los dejen jugar. Pero de pronto, uno empuja al otro y comienzan a darse de puñetazos y patadas. Ante esta situación, una docente que está cerca del lugar llega y los logra separar.” (Observación realizada 7-10-10)

En el juego “policías y ladrones,” participan gran cantidad de compañeros y compañeras del grupo. Javier y Jessica forcejean fuertemente. Se jalan y empujan, para hacer entrar a uno de los dos a “la cárcel” (aula). Niños y niñas se empujan violentamente para introducir al otro al mismo sitio. Se jalan de la ropa, de los brazos y, cuando alguno o alguna cae al suelo, es jalado de los brazos y los pies hasta que logran que ingrese al aula. En un momento del juego, hay una serie de niños y niñas que están en la puerta formando una especie de tapón que no logran quitar. Entonces, Kevin toma impulso y corre hasta empujar a todos y disuelve así el grupo que estaba en la puerta. En ese momento, niñas y niños caen al suelo. Algunos se golpean fuerte y otros aprovechan para tocar a las niñas, las cuales se quejan de que los varones les tocaron los glúteos. (Observación realizada el 14-10-10) Ver ilustración No. 8.



Ilustración No. 8. Ilustración del juego “policías y ladrones”

Estos ejemplos permiten evidenciar que niñas y niños, en los juegos que practican y en las interacciones sociales que comparten, manifiestan comportamientos de violencia física, los cuales van desde los más directos como pueden ser los golpes, las zancadillas y los empujones, hasta aquellos que van más allá del conflicto físico y, de forma oculta, esconden en el comportamiento violento cierto tipo de violencia o maltrato sexual.

En las entrevistas a los grupos focales con las y los estudiantes, se les preguntó: ¿Cuáles de los juegos en los que ustedes participan en los recreos, consideran que son violentos?

- *Jessica: ¡Diay!, policías y ladrones porque a uno lo agarran muy fuerte y, cuando a uno lo sueltan, uno cae por allá.*
- *Darío: Policías y ladrones, porque a uno lo agarran, le jalan la camisa, le pegan y le dicen insultos.*
- *José María: Creo que policías y ladrones, porque los hombres agarran a las mujeres rarísimo y las mujeres les meten las uñas a los hombres.*
- *Mark: El juego de “la anda” porque a veces a uno le pegan. Un día a mí me pegaron muy fuerte, a veces lo hacen para desquitarse. Cuando jugamos “la anda” le hacen durísimo.*
- *Álvaro: Luchitas, porque sale uno maltratado y hay unos que se ponen a llorar. Nos golpeamos duro en los hombros y en las nalgas.*
- *Vicente: Cuando jugamos fútbol, uno mete un gol y el otro equipo empieza a decir que no se vale y después empiezan a pelear.*

Como puede inferirse de las respuestas, las y los niños señalan que sí hay comportamientos violentos en los juegos que practican, especialmente los denominados “la anda”, “policías y ladrones”, “luchitas” y el fútbol. Respecto a este último juego, Sánchez (2006) indica que, en ocasiones, los juegos que se organizan en el patio de juego escolar, a partir de ciertos deportes que son muy difundidos por los medios de comunicación, los niños proceden a imitar los comportamientos de los deportistas que se observan a través de la televisión, donde se evidencia gran cantidad de acciones violentas, como zancadillas, patadas, encontronazos, insultos y puñetazos. Desde esta perspectiva, los niños llegan a legitimar la patada y el puñetazo al contrario, inclusive, la víctima llega a hallar justas las agresiones recibidas.

En la entrevista con las y los docentes, también se les preguntó acerca de la existencia de violencia física durante el desarrollo del recreo. Sus respuestas fueron las siguientes:

*Docente Roque: Sí hay violencia física, hay patadas, golpes con las manos y los puños. Los juegos que ellos realizan son de luchas, de golpes, de agarrar y tirarse al piso y sujetar al compañero. Esto se da más entre los varones, sin embargo, hay algunas niñas que a veces también pelean.*

*Docente Lola: Sí claro. Ellos se miden y se dan empujones o golpes.*

*Docente Leonor: Sí hay violencia física. Por ejemplo, antes de vacaciones, una estudiante de V año con uno de las míos de VI se apañaron y uno decía que el otro lo había irrespetado, pero la chiquita le daba bonito al chiquito.*

*Docente Cristina: Estuvieron jugando a perseguirse, a agarrarse, a golpearse en el sentido de que ellos se daban nalgadas. Entonces, había que estar supervisando para que no hicieran eso, porque ya se prestaba por faltarse el respeto entre ellos. Entonces, se les llamaba la atención y algunos que empiezan como jugando de malos y terminan violentos, ya bravos.*

Asimismo, se les preguntó a las y los conserjes de la escuela si en algún momento les ha correspondido observar comportamientos violentos durante los recreos entre las y los niños durante los recreos. Al respecto señalaron:

*Conserje Marcos: Sí, hay golpes, los niños ven programas de televisión muy violentos como ese de Gokú.*

Actualmente, los niños y jóvenes tienen acceso a medios de comunicación como la televisión, los vídeos y las computadoras, las cuales transmiten escenas o imágenes que presentan diversas manifestaciones de violencia. Esta situación, como lo señala Castro (2009, p. 30), preocupa porque “una exposición continuada de los niños a estas imágenes puede volverlos insensibles a la violencia y animarlos a imitar esos comportamientos violentos”. Asimismo, Romans (2000) menciona que “la obsesiva presencia de la violencia en la pantalla del televisor dificulta la percepción de la realidad social y, lo que es más importante, trivializa el sufrimiento y normaliza las acciones violentas. A la población estudiantil, de forma cotidiana, se le presenta un mundo cargado de conflictos y pareciera que el mensaje recibido es que estos se enfrentan y resuelven a través de la violencia. Sería conveniente que los padres de familia tomen conciencia de la importancia de indagar acerca de los programas de televisión, así

como los juegos de vídeo o los sitios que visitan los niños en la web, para lograr un mejor control de la información que llega hasta sus hijos. Al respecto, Castro (2009) indica la necesidad de que padres de familia y educadores se den a la tarea de sensibilizar a las y los niños en el conocimiento de los medios de comunicación y la información que transfieren.

*Conserje Beatriz: Ellos juegan muy brusco. Se patean, golpean, empujan. Yo pienso que es a raíz de lo que se ve y lo que se vive hoy. El televisor, los juegos de play station, todo eso lo que da es agresión.*

Asimismo, la directora de la institución manifestó que:

*Hay juegos bruscos. Ahora el niño se golpea sin necesidad de que se estén agarrando. Es un juego el golpearse. Los golpes forman parte de los juegos de los niños y eso lleva, pues sí, a la violencia que para ellos no es violencia. La mayoría de las veces, están poniendo en práctica inconscientemente como juego y no como violencia para ellos.*

Por su parte, el asesor supervisor manifiesta que sí, realmente en el circuito 01 existen instituciones educativas donde hay casos específicos de problemas de violencia. Enuncia que, en la escuela sujeto de este estudio, existen casos de agresividad en algunos niños. A la pregunta ¿cuáles son los tipos de violencia más frecuentes en las escuelas del circuito?, su respuesta fue:

*Sí, golpes entre los niños, “peleillas” que se realizan a nivel de escuela, a veces el vocabulario, a veces la discriminación, ya sea por raza o por la parte económica o por nacionalidad.*

Llama la atención el empleo del término “peleilla”, por parte del asesor supervisor, para referirse a las peleas que posiblemente se suscitan en las escuelas del circuito, y es que, como bien lo señala Camargo (1996), existe una tendencia a negar o visualizar como nada grave los hechos de violencia que se desarrollan en las instituciones educativas. Al respecto, la autora manifiesta que:

Se tiende a negar o no se quiere ver la violencia que, posiblemente, cada uno reproduce de la sociedad o aquélla que contribuimos a generar en la institución educativa; sólo se está habilitado para ver la violencia en su forma extrema de muertes, homicidios, crímenes y masacres; o la que se expresa a través del secuestro y la privación de la libertad; o la de la calle bajo la forma de atraco, robo, asalto y saqueo; se ve la violencia social, pero no se la cuestiona en las instituciones ni en las relaciones a su interior. Y ello sucede no sólo porque no quiera verse sino porque no es tan fácil verla. (Camargo, 1996, p. 5)

Parece ser que resulta difícil para las autoridades educativas, y para los adultos en general, asumir que en las instituciones educativas se desarrollan procesos de violencia en sus diferentes manifestaciones.

Tanto a la directora de la escuela como al asesor supervisor, se les cuestionó también acerca de los factores internos de la escuela y los externos a las instituciones

educativas de la región, los cuales influyen en el desarrollo de la violencia escolar. Al respecto, la directora indicó que:

*A lo interno, yo pienso que son los mismos niños que vienen a poner en práctica, porque yo tengo un personal que, aunque no cuiden en los recreos porque no hayan adquirido ese compromiso, sí tengo un personal muy respetuoso. Las docentes hacen un buen trabajo con los chiquillos. En cuanto a lo externo, pesa demasiado la violencia que viene de los hogares.*

Al señor asesor supervisor se le cuestionó respecto a: ¿Cuáles son los factores externos a las escuelas e internos de las instituciones educativas de la región, que influyen en el desarrollo de la violencia? Al respecto él considera que:

*En cuanto el aspecto externo, la sociedad, la familia concretamente, porque de hecho cuando hay desintegración familiar, cuando hay barrios marginales, eso incide en la violencia en los centros educativos. Lo que observan los niños en sus casas y en su barrio se repite, a veces es costumbre para ellos y es normal agarrarse con su hermanito en la casa o con el vecino, y eso es lo que practican en la escuela. El vocabulario que utilizan afuera, también lo utilizan en el centro educativo.*

*Respecto al factor interno, por ejemplo, un centro educativo bien definido y organizado para atender a los niños con respecto al manejo de límites tiene que estar claro y hablando un solo idioma. Esa es la parte difícil. También hay diferentes personalidades, diferentes actitudes y criterios. Hay personal docente que no tiene manejo de grupo.*



Las docentes entrevistadas también dieron su respuesta a la interrogante: ¿cuáles son las causas más comunes que hacen que se presenten comportamientos violentos? Al respecto, externaron las siguientes opiniones:

*Docente Leonor: Porque en la casa no se les ha enseñado, entonces, siguen los mismos patrones y los reproducen.*

*Docente Marta: ¡Bueno!, yo pienso como pensamos la mayoría de la gente, las situaciones del hogar que traen muchos problemas. Los niños, por lo general, reflejan mucho lo que son la educación, los límites que les den.*

*Docente Cristina: Situaciones que vivan en la familia, del trato que también les den en el hogar. Entonces, ellos aprenden a ser violentos y están siempre a la defensiva.*

*Docente Roque: Tienen que ver con la formación en el hogar. Yo pienso que ahí radica todo, qué ven en la televisión, qué juegos realizan los niños en la casa, qué control hay de parte de los padres de familia, qué amigos tienen.*

En las respuestas dadas por estos profesionales, se identifica una palabra clave: “la familia”, visualizada como aquel ente generador de violencia, fenómeno que posteriormente ingresa a la institución educativa. Para tratar de explicar por qué motivos la familia es señalada como un agente primordial de la violencia escolar, resulta importante conocer el proceso de cambio que, según Dallera (2006), ha sufrido la

familia como institución social, a través del tiempo. El autor señala la existencia de tres clases de familias. La familia educadora, donde los padres y madres de familia educaban a sus hijos en los valores y conductas que la sociedad esperaba. Desde esta perspectiva, familia y escuela se complementaban, pero tenían sus roles bien diferenciados. Como complemento a este tipo de familia, la escuela procuraba impulsar las normas y los valores que los adultos consideraban correctos y dignos de desarrollar. Posteriormente, surge la familia comprensiva. Esta, según Dallera, aparece coincidiendo con el aumento de las rupturas matrimoniales y, a partir de esta situación, las familias socializaron a sus hijos flexibilizando las normas y las responsabilidades, lo que trajo como resultado que muchos padres asumieran roles condescendientes con sus hijos y la escuela tuvo que ocuparse de enseñar los valores elementales para llevar una vida comunitaria aceptable, dejando de lado sus funciones básicas. Desde esta perspectiva de familia, surge la escuela como un ente crítico, donde las normas y los valores eran puestos en tela de juicio por las generaciones más jóvenes. Entonces, surgen las ideas de resistencia a la docilidad y la autoridad vertical. Por último, el autor señala el surgimiento de la familia permisiva, donde esta pasó a ser subsidiaria en la educación de los hijos y se solicitó a la escuela que cumpliera las funciones que los adultos no realizaban en sus hogares. Estos cambios hicieron posible el avance hacia una escuela flexible, contenedora y permisiva, que permite flexibilizar controles en cuanto a convivencia y los horarios, entre otros aspectos. Para Dallera, con estos cambios en el concepto de familia como agente de socialización, “se ha debilitado y, en razón de su debilidad, deja de cumplir con sus funciones sociales específicas. Esa falta de presencia se hace aún más notoria cuando se advierte que otras instituciones (por

ejemplo, las iglesias y las escuelas), que cumplían también funciones normativas y cohesivas, han perdido fuerza y presencia social significativa”. (2006, p. 34)

Al darse estos desajustes, la relación familia y escuela se torna crítica, porque el proceso de socialización que se implementa permite que las generaciones jóvenes no tengan claridad respecto a los parámetros que las demás personas consideran adecuadas o inadecuadas para la convivencia social. También, es importante recordar que la familia está inmersa en una comunidad nacional e internacional, la cual está sujeta a los cambios sociales, económicos y políticos, factores que inciden directamente en los procesos de socialización. Al respecto, Baigorria (2007, p. 1) manifiesta que “la violencia en la escuela elige el escenario escolar como ámbito privilegiado para estallar y no tiene que ver, necesariamente, con los docentes y la institución; tiene que ver con los sujetos mismos, sus problemáticas, sus contextos y condiciones de vida”.

Las respuestas dadas por el personal docente, la directora de la institución en estudio, así como el asesor supervisor, permiten identificar -que para ellos- las causas de los comportamientos violentos entre estudiantes de la escuela, se producen a partir de factores externos a la institución educativa, donde su origen es la familia. Resulta importante señalar que desde esta perspectiva, la escuela tal y como lo señala Abad (2002) es la receptora de los conflictos sociales, los cuales ingresan al interior de la institución y, por ende, la responsabilidad del fenómeno de la violencia es parcial. Desde la óptica del personal docente y administrativo entrevistado, pareciera que la escuela no tiene mayor responsabilidad, o realmente lo que existe es una cierta negación a ver los problemas existentes. Sin embargo, tal y como lo señalan autores como Abad (2002), Pintus (2005), Carrión (2007), Osorio (2006), entre otros, en el interior de la escuela también se desarrollan acciones como: regaños, controles y

burlas, que se despliegan entre estudiantes, docentes, personal administrativo en el diario acontecer institucional. Según Galtung, citado por Abad (2002, p. 45), este tipo de violencia “está edificada dentro de la estructura y se manifiesta como poder desigual expresión de las injusticias de los mecanismos institucionales”. Así, por tanto, la violencia que se suscita en las escuelas tiene una doble faceta: la que se produce en el medio social: comunidad, familia y llega a las instituciones educativas; y aquella que se genera en el interior de la escuela, a partir de procesos de poder entre adultos y niños, mecanismos de control disciplinario y relaciones interpersonales, entre otros.

Desde el punto de vista de los factores internos de las instituciones educativas, que influyen en el desarrollo de la violencia, únicamente el asesor supervisor menciona que éstos tienen alguna influencia en el desarrollo de la violencia. El asesor supervisor enfatizó en el manejo de límites por parte de los docentes, como aquel aspecto que podría influir en los procesos de violencia que se suscitan en las escuelas. Desde esta perspectiva, se percibe que esta autoridad educativa confiere el mayor grado de responsabilidad, sobre el fenómeno de la violencia, a las y los docentes. Las docentes, por su parte, dirigen la responsabilidad sobre las y los estudiantes, al considerar que podría estar afectando las actitudes de la población estudiantil. Esto a su vez, podría estar rayando en el abuso de confianza, al creer que pueden hacer lo que quieren con los compañeros, la falta de comunicación y el período de enamoramiento que están experimentando, donde entre ellos y ellas se pelean por asuntos sentimentales. Parsons citado por Dallera, señala que: “el núcleo de una sociedad, como sistema, es el orden normativo, organizado dentro de un patrón, a través del que se organiza colectivamente la vida de una población.” (2006, p. 83) Desde esta perspectiva, los valores y las normas culturales son precisamente los límites que hacen posible la vida

social, al establecer qué se puede aceptar y qué no, dentro de una comunidad que, para el caso del estudio, se circunscribe al ámbito escolar.

Si analizamos estas respuestas, se podría deducir que, tanto el asesor supervisor como el personal docente y administrativo de la escuela, no logran identificar que a lo interno de la institución podrían suscitarse otros factores que coadyuven en el desarrollo de la violencia escolar. Resulta más fácil achacar toda la responsabilidad de la problemática de la convivencia escolar a entes externos, como son la: la comunidad, la familia, entre otros.

#### **4.3.1.2 Violencia verbal en el desarrollo de los recreos**

La violencia verbal es, al igual que la violencia física, un tipo de violencia directa y explícita que se manifiesta a través de los moteos o apodosos y los insultos, con la intención de ofender, ridiculizar y hacer sentir mal al otro y, con ello, se logra destruir la autoestima y afectar la dignidad de la víctima. A través de este tipo de comunicación agresiva, se expresa lo que se siente y se quiere decir al otro, con la intención de humillar. Generalmente, el empleo de apodosos o sobrenombres tiene que ver con rasgos físicos sobresalientes de la persona, características psicológicas, el color de la piel o con la clase social. Los comentarios que se realizan son, generalmente, degradantes, insultos, observaciones humillantes relacionadas sobre la falta de atracción física o de inferioridad del otro. Pintus (2005, p. 122) considera que, con este tipo de violencia, “las consecuencias vivenciales son negativas: nos sentimos lastimados, dolidos, ofendidos, restringidos, dañados, despreciados, menospreciados, disminuidos, maltratados”. Este tipo de violencia, tal y como lo indica Cabrera (2005), se caracteriza por ser “visible a los oídos”, pues “tiende a ser menos perceptible, pues

no compromete ningún acto físico violento hacia el otro, sino que la ejerce a través del lenguaje, se agrede o aminora al otro desde un determinado discurso.” (p. 50)

En las observaciones realizadas durante los recreos, resultó fácil percibir este tipo de violencia, en los ejemplos que a continuación se citan:

*Álvaro le dice a Adela “maxizorra”. Ella, molesta, le pregunta el significado, pero él no sabe decirle qué significa esa palabra. Llegan dos compañeras más y se unen a la discusión y luego comienzan a gritarle al compañero Álvaro “estúpido”, “imbécil”, “idiota”. (Observación realizada el 1-10- 2010)*

*Un grupo de niños -Kevin, Jaime, Álvaro y Juan Diego- se quedaron en el pasillo participando en un juego de manos un tanto agresivo. Conforme avanzó el juego se tornó ofensivo y, entonces, fue cuando los niños se dijeron las siguientes palabras: “hijo de puta”, “cara de picha”, “le voy a dar un pichazo”, “le voy a dar un caitazo”. (Observación realizada el 6-10-2010)*

*Tocaron el timbre y los niños se dirigen al aula. Al ingresar, Andy le gritó a una compañera: “cara de picha”. La docente está conversando con la investigadora, escucha lo que el niño le dice a la niña, se vuelve y dice “oi”. Pero, no hizo nada al respecto. (Observación realizada el 13-10-2010)*

Al conversar con las y los estudiantes en los grupos focales, estos manifestaron que:

- *Elías: A una compañera le dicen Bety la fea.*
- *Román: No me gusta que me digan orejón.*
- *Luisa: A Román le dicen Piolín porque tiene la cabeza grande.*

- *Jessica: A veces, cuando estamos molestas, decimos algunas palabras como: bestia, idiota, estúpido y otras, es porque ellos se lo buscan.*

Tal y como lo indica Casals (2006, p. 47), “los motes y los insultos son los dos tipos de abuso más frecuentes, en esto no hay diferencias de género que valgan”. Sin embargo, tal y como lo señala este autor, según el género, los varones tienden a emplear más los golpes, mientras que las mujeres tienden más al empleo de la violencia verbal. En las observaciones realizadas, se pudo reconocer que las niñas son las que emplean un vocabulario soez y de insulto para sus mismas compañeras y para los compañeros. (Ver ilustración No. 9)

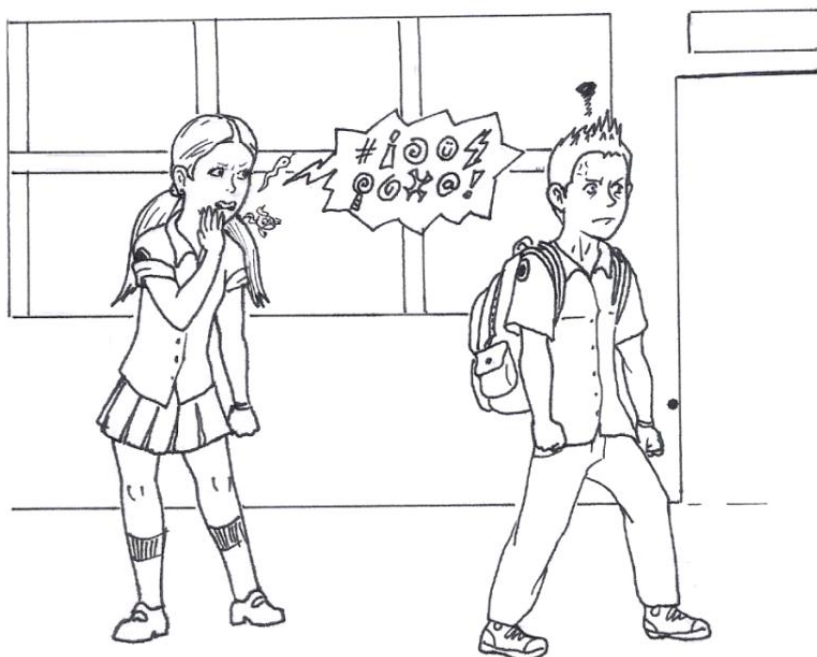


Ilustración No. 9. Ilustración de la violencia verbal entre estudiantes

Consultadas las y los docentes, respecto a la existencia de violencia verbal entre estudiantes, expresaron que sí existe violencia verbal y señalaron que:

*Docente Roque: ¡Sí claro!, se tratan mal verbalmente, se escuchan palabras y expresiones como: tonto, los madrazos, idiota, estúpido, chanco, chanca, en fin, muchas más que ahorita no recuerdo. Estas son las palabras que normalmente uno escucha entre las y los estudiantes.*

*Docente Lola: Sí se dicen apodos. Por ejemplo, un compañero le dijo a una niña “maxizorra”, otras palabras que se escuchan como: idiota, bruto, este vocabulario a mí me impacta, porque para ellos eso es nada.*

*Docente Leonor: Emplean frases negativas, “usted es un tonto” “usted es un hijo de tal”.*

Asimismo, al entrevistar a las y los conserjes, estos manifiestan que, en los recreos, niñas y niños emplean lo que denominaron “palabras fuertes,” “palabras feas” con las cuales ofenden al otro.

La directora de la institución considera que:

*Los niños son muy amigos de poner apodos, de utilizar vocabulario soez con sus compañeros y, muchas veces, hacen mofa de niños con limitaciones o porque son gorditos, o porque son muy bajos de estatura o porque son muy altos. Los niños son muy amigos de burlarse unos de otros.*

Los apodos o motes son parte de la cultura popular y éstos, generalmente, se le asignan a una persona a partir de sus defectos corporales o por una cualidad propia. Sin embargo, este tipo de expresiones conllevan sobrenombres que la mayoría de las



veces, para su receptor, resulta insultante, humillante y discriminadora. Los apodos es uno de los tipos de violencia verbal que más se emplean cotidianamente. En las escuelas y colegios, niños y jóvenes emplean los apodos para ofender o ridiculizar al otro ante sus pares, con la intención de provocar en este, sentimientos de impotencia, rabia, humillación y vergüenza.

A través del lenguaje se anula, oprime, insulta y discrimina al otro, con la intención de hacerle daño. Al respecto, Olweus (2006) menciona que las palabras y los gestos constituyen la forma de agresión más habitual, empleada por las y los chicos. La agresión verbal podría provocar en las y los niños, sentimientos de inferioridad, baja autoestima, una pobre imagen de sí mismos, angustia, ansiedad e introversión. Este tipo de manifestación de violencia está muy ligada con la violencia psicológica, la cual analizamos a continuación.

#### **4.3.1.3 Violencia psicológica en los recreos**

Existe un tipo de violencia que no es evidente y se produce de forma muy sutil. Este tipo de violencia se le denomina violencia psicológica, la cual se manifiesta por medio de agresiones verbales, gestos, intimidaciones, maltrato, amenazas, marginación, entre otras. De Vila y Müller (2005, p. 34) manifiestan que este tipo de violencia “es sutil y refinada, por ello, es difícilmente detectable por quienes la ejercen y quienes la padecen”.

A los grupos focales se les hizo lectura de un breve texto, con la finalidad de corroborar si lograban identificar el tipo de violencia que en este se hacía referencia. Se cita a continuación el texto.

“Si te excluyen del juego y de otras actividades durante los recreos, no te toman en cuenta para jugar, no conversan contigo, no te invitan a fiestas.

¿Qué tipo de violencia es esta?”

Las y los chicos, en su totalidad, lograron identificar que estas manifestaciones corresponden a la violencia psicológica, y justificaron su respuesta con los siguientes comentarios:

- *Roxana: Porque los güilas vienen y dicen un montón de apodos, entonces sería emocional.*
- *Harold: Cuando apartan a alguien; hay grupos de amigos que entre ellos juegan, entonces a los otros los apartan.*
- *Mark: Porque a uno le dicen con palabras y lo agreden. Uno se siente atemorizado por las amenazas.*
- *Román: Una vez se estaban todos burlando de mí. Y uno siente un dolorcito aquí. (Y se señala el corazón) Pero no se lo diga a nadie.*
- *Jaime: Uno se deprime y lo hacen sentir mal, se pone triste. Porque es de la mente.*

Las y los docentes también externaron sus opiniones respecto a la pregunta: ¿se suscitan comportamientos de índole psicológica entre las y los estudiantes?

*Docente Marta: ¡Sí claro! Por ejemplo, si hay un niño con algún defecto o alguna situación física y otro se la pasa molestándolo y machacándolo sobre su*

*problema. Usted sabe que cuando uno tiene una situación así, a uno le duele que le estén machacando y ellos a veces molestan mucho.*

*Docente Lola: Sí, porque ellos son muy crueles, vienen y molestan a un niño porque tiene las orejas grandes, a D le decían gordo o que olía feo.*

*Docente Cristina: Tal vez en algunos estudiantes que no son muy aceptados por el grupo, que son como rechazados.*

Asimismo, la directora de la institución también admite la presencia de violencia psicológica entre las y los estudiantes. Al respecto, ella opinó:

*Sí, porque el hecho de que se burlen de una persona porque es gordita o porque físicamente no tiene una cara bonita o no tiene características bonitas, yo pienso que eso psicológicamente daña. Pero, daña más a la mujer que al hombre. Yo lo he visto en la escuela, que esa parte afecta más a las mujeres que a los hombres. En la mujeres, el hecho de que te digan gorda ya es sentirse que la están ofendiendo y eso repercute en la parte emocional de la niña. En el hombre, pues son más tranquilos, solamente a veces si son insistentes y lo hacen sentir mal, es que reacciona; pero, si no, lo toman más a la ligera. Si le dicen gordo, enano, grandote, en el hombre, yo no sé, como que esa parte es más segura que en la mujer.*

A través de las manifestaciones de estudiantes, personal docente y administrativo, se puede constatar que, en los recreos, las y los estudiantes son víctimas de la

violencia psicológica que ejercen unos sobre otros. Este tipo de violencia, como bien lo señala Berga (2003), por lo general engloba conductas que con frecuencia quedan ocultas y no son identificadas como violentas, aunque en la realidad pueden ser más dolorosas que un golpe. La autora considera que “son violencias invisibles, es decir, acciones y conductas que se utilizan cotidianamente en las relaciones sociales y que, frecuentemente, dado que no somos capaces de identificar como violentas, no se sancionan.” (Berga, 2003, p. 3) Desde la violencia psicológica, se pueden identificar acciones como: excluir a alguien del grupo, murmurar, los chismes, entre otras.

#### **4.3.1.4 Comportamientos generados a partir de la violencia verbal y psicológica: amenazas, intimidación, rechazo, exclusión entre compañeros y compañeras durante los recreos**

A partir de la violencia verbal y de la violencia psicológica, surge una serie de comportamientos que no son perceptibles a simple vista. Sin embargo, causan graves problemas de comportamientos violentos entre iguales, así como daños psicológicos en las víctimas.

Camargo (1996) manifiesta que en la violencia escolar no se mata de forma generalizada, pero sí se aniquila al otro en términos de desarrollo personal y social, de reconocimiento del otro y de generación de oportunidades. Respecto a la violencia intimidatoria, se pueden desarrollar acciones negativas las cuales se manifiestan a través de la palabra o de otro tipo de acciones como son la exclusión adrede del otro, el rechazo, aislamiento social y la intimidación de unos sobre otros. Este tipo de violencia se puede manifestar tanto en forma directa como indirecta. En el caso de la forma

indirecta, Olweus (2006) destaca que la víctima podría estar expuesta al aislamiento social y exclusión deliberada del grupo de compañeros y compañeras.

En el proceso de observación de los recreos en la escuela, no se logró visualizar acciones de amenaza, exclusión, intimidación o rechazo en forma directa. Sin embargo, sí se pudo observar que a ciertos estudiantes les costaba integrarse a los juegos durante el desarrollo del recreo, y el resto del grupo no realizaron ninguna acción para evitar esta situación, sino, por el contrario, fueron ignorados y rechazados.

Se consideró que la conformación de los pequeños grupos de niños y niñas que comparten juegos y se interrelacionan socialmente, son muy cerrados en cuanto a la admisión de otros miembros. Esto podría generar posibles brotes de rechazo y exclusión de algunos compañeros o compañeras. Por ejemplo, un grupo de tres niñas permaneció en el aula durante la mayoría de los meses del período escolar, compartiendo únicamente entre ellas. (Ver ilustración No. 10)

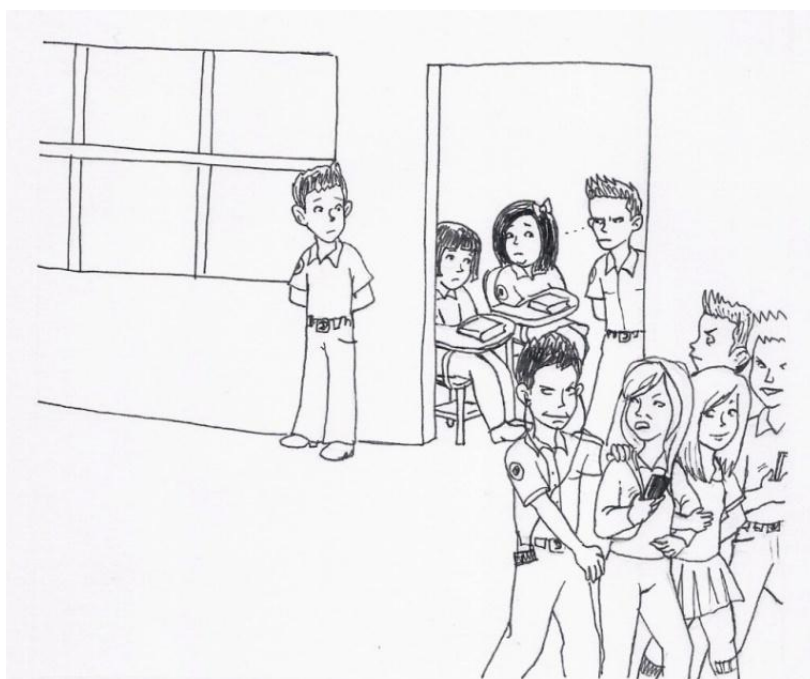


Ilustración No. 10. Ilustración de la exclusión entre estudiantes.

En los últimos tres meses del año escolar, esta situación tuvo pequeñas variantes, pues, de vez en cuando, se las observó salir a caminar juntas por los pasillos o ir a jugar en el patio trasero de su aula con algunos compañeros, específicamente con aquellos compañeros que no forman parte del grupo de los “chicos y chicas populares”. También, en el caso de niños como José María, Vicente y Darío, que les costaba bastante ser aceptados entre los grupos de varones, en varias ocasiones se les observó ir de grupo en grupo preguntando si podían jugar y obtener un no, como respuesta. O, simplemente, como lo hacía Vicente, quedarse “aburrido” en el aula esperando que sonara el timbre para volver a clases. En algunas oportunidades, la investigadora se acercó a Vicente y le preguntó el motivo de permanecer en el aula o en el pasillo, sin compartir con nadie o realizar alguna actividad, y su respuesta fue: “estoy aburrido”.

Sin embargo, en los grupos focales fue posible identificar algunas de estas manifestaciones de violencia. Para lograr un mejor orden, se iniciará analizando si existe el rechazo entre estudiantes durante los recreos.

#### **4.3.1.4.1 Rechazo entre estudiantes**

Cuando se hace referencia al rechazo entre estudiantes, se está tomando en cuenta cuando un estudiante, o un grupo de ellos, niegan la posibilidad a otro de integrarse -por ejemplo- a juegos o a interacciones sociales propias de las actividades del recreo escolar. Según Delgado y Contreras (2008), algunos niños pueden ser rechazados debido a diferentes factores, entre los que señalan: presentan una conducta disruptiva y mantienen constantes conflictos con sus iguales, déficit de

habilidades para relacionarse con los otros, el retraimiento social (niños tímidos, retraídos, escasa sociabilidad y bajo nivel de interacción con los otros).

Se procedió a preguntar a las y los estudiantes, si en algún momento han vivido la experiencia de ser rechazados o no invitados a participar en juegos o interacciones sociales, durante el recreo. Las y los estudiantes hicieron los siguientes comentarios:

- *Sandra: Sí que uno no tenía con quien andar o un amigo, entonces lo señalan a uno.*
- *Susana: A veces, cuando estamos en grupo que la profesora dice: hagan un grupo, entonces las chiquillas nos dejan solas a nosotras.*
- *Darío: Algunas veces, no sé, porque le caigo mal a la gente o algo así.*
- *José María: ¡Díay!, a veces uno está ahí y empiezan a hacer grupos, planean fiestas y a uno no lo invitan.*

Revisando el sociograma, se puede identificar que precisamente las y los estudiantes que hacen mención de que sí han sido víctimas de rechazo, son las y los mismos a quienes sus compañeras y compañeros señalan que no les gusta compartir el recreo. Estas y estos estudiantes son quienes, generalmente, se observaron en los recreos -en el caso de las niñas (Sandra, Milena y Carmen) aisladas o en el caso de los varones (Darío, José María y Vicente)- tratando de ser tomados en cuenta para jugar. Según Castro (2009, p. 53), “ser ignorado, percibirse como un chico sin amigos o aislado, puede llegar a ser más doloroso que cualquier otro problema escolar”. La sociabilidad entre iguales, contar con amigos y amigas y pertenecer a un grupo, resulta ser un proceso muy importante para el niño y la niña preadolescente.

Retomando las opiniones de sus compañeros y compañeras, respecto a los motivos por los cuales no les gusta compartir el recreo, figuran frases como: “es muy tímida”, “huele feo”, “es muy grosero”, “es aburrida”, “no es graciosa” “porque es fea”, “parece como si fuera una tortuga”, “ellas hablan raro”, “muy callada”, “no es muy social”; “es muy rara, tímida y tonta”. Estas características buscan presentar socialmente, entre el grupo de iguales, a estas niñas y niños como personas diferentes, con estigmas que las y los humillan y avergüenzan. Otro ejemplo, que reafirma el rechazo de algunas de las y los chicos del grupo, se dio cuando en los grupos focales, al preguntarle a algunas de las niñas, ¿en los recreos, alguna vez ustedes han insultado o ridiculizado a algún compañero o compañera?, ellas contestaron:

- *A Milena, ja, ja, ja, ja.*
- *Sí a Milena.*
- *Investgadora: ¿Por qué motivos?*
- *Es que se parece a Betty la fea, ja, ja, ja, ja.*

Estas frases permiten reconocer el tipo de rechazo de que es víctima esta niña, por parte de sus compañeros y compañeras. Asimismo, estas palabras encierran un mensaje que irrespeta, lastima, menosprecia y violenta la persona de Milena. Este tipo de violencia es la que no permite que existan buenas relaciones interpersonales, entre estos niños y niñas que sufren el rechazo por parte de sus pares.

A partir del proceso de rechazo entre estudiantes, las víctimas de este tipo de violencia presentan, según Montañés, Bartolomé, Parra y Montañés (2009), algunos rasgos físicos y características psicológicas que los caracterizan. Entre los rasgos físicos que los pueden diferenciar del resto del grupo están: obesidad, color del pelo o



de la piel, la altura, entre otros. Desde el punto de vista psicológico, presentan características como: suelen ser tímidas y de temperamento bajo, baja autoestima y falta de asertividad.

Asimismo, Montañés, et al. (2009), enuncian que las víctimas también asumen dos posiciones ante los comportamientos de violencia de sus compañeros: víctima pasiva y víctima activa. Estos autores señalan que las víctimas pasivas se caracterizan por presentar conductas pasivas, miedo, vulnerabilidad, ansiedad y baja autoestima. Por otra parte, indican que las víctimas activas se caracterizan por mantenerse aislados, tener una fuerte impopularidad y poseer cierta disponibilidad a reaccionar con conductas agresivas y provocadoras. En el caso particular de Sandra, Milena y Carmen, ellas se muestran tímidas y con niveles de asertividad muy bajos; y podrían ser percibidas como víctimas activas que se mantienen aisladas y, además, no tienen popularidad entre sus compañeros y compañeras. Por otra parte, Darío, José María y Vicente son percibidos por sus compañeros como agresivos que se irritan fácilmente y, por ende, como lo señalan Montañés et al. (2009), a veces pueden llegar a mezclar su papel de víctima activa con el de agresor. Se podría también señalar que estos chicos son víctimas activas que no gozan de gran popularidad entre sus pares.

#### **4.3.1.4.2. Exclusión entre estudiantes**

Respecto a la exclusión social entre estudiantes es posible percibirla cuando entre los pares echan fuera a una compañera o compañero, o un grupo pequeño, en juegos u otras actividades que se desarrollan en el recreo. Al respecto, Martínez-Otero (2005) indica que, a través de este tipo de violencia se busca aislar a la víctima, logrando debilitar o romper el soporte social del sujeto y, con ello, lograr que este se quede del

todo indefenso. Castro (2009) expresa que para las y los niños, la experiencia de exclusión puede convertirse en una experiencia muy dolorosa, porque es difícil para la persona descubrir que no tiene amigos y sentirse solo y aislado del resto de sus compañeros y compañeras.

Desde esta perspectiva y partiendo de los datos extraídos, a partir de las diversas técnicas de recolección de información empleados en este estudio, se puede manifestar que, de forma directa, se logró observar como tres estudiantes -José María, Darío y Vicente-, en muchas ocasiones no fueron aceptados por sus compañeros para participar en juegos, especialmente por el grupo de los llamados populares. Se pudo visualizar cómo ellos se acercaban a los grupos de varones que jugaban fútbol o la anda, para solicitarles que les permitieran participar del juego y obtener como respuesta un no. Para Castro (2009, p. 75), este tipo de rechazos entre estudiantes hace que la víctima experimente “la pérdida del último vínculo que le daba pertenencia, autoestima positiva y muchas veces hasta sentido al estudio”.

En el caso de las niñas Milena, Sandra y Carmen, no se logró observar que fueran excluidas por el grupo. Esto se podría deber a que ellas no tenían mayor contacto con el resto del grupo, y sus compañeros y compañeras tampoco buscaban tener contacto interpersonal con ellas. Sin embargo, en la entrevista grupal, algunos de los y las estudiantes expresaron que sí existe exclusión, porque ellos son dejados de lados, en actividades propias del proceso de aprendizaje en el aula, no invitados a participar en juegos y en actividades extracurriculares como son las fiestas. Al consultarle a las y los docentes sobre: ¿Existe exclusión entre estudiantes, durante el recreo? Sus respuestas fueron:

*Docente Lola: Sí claro. Por ejemplo, lo vimos con el caso de Milena. Ella es un caso muy particular, porque además de que los chiquillos la excluyen, ella misma se excluye. Yo así lo he percibido como maestra, porque yo sé que aquí hay chiquillos muy jodiones, pero hay chiquillas muy lindas, muy especiales y ella en ninguna parte se acomoda. Un día de estos estaban en el comedor y ellos lo que dicen es que ella es rara. Venían y me decían: profe es que ella es rara, uno le habla y no contesta, uno habla y ella lo que hace es levantar los hombros.*

*Docente Lola: Hay otros niños que yo considero son excluidos: Darío, Harold y Vicente. Yo siento que tal vez no tienen los mismos medios económicos. En el caso de Darío, yo pienso que lo rechazan porque no cuida su aspecto personal. Entonces, llega con algún olorillo. Esto no les gusta a los chiquillos y lo apartan.*

*Docente Marta: En la escuela hay casos de exclusión y estos se dan por aspectos relacionados con la nacionalidad, especialmente con los nicaragüenses. También, cuando hay niños con una cierta discapacidad o tiene algún tipo de diferencia en algo, ya sea su forma de vestir o porque huele mal.*

*Docente Leonor: Sí claro. En la escuela hay niños que excluyen a otros por sus limitaciones. Por ejemplo, a un niño con síndrome de down que nunca lo dejaron con ellos en el gimnasio, a una niña que por su estatura no compartían con ella y se burlaban de ella.*

*Docente Cristina: Sí hay exclusión. Se excluyen porque no son muy aceptados dentro del grupo, a pesar de que son compañeros durante todo el año. Hay algunos chiquitos que son rechazados por su forma, tal vez, de se; por la clase social, tal vez*

*por su mal comportamiento, por su manera de hablar. Por esto, no son aceptados en el grupo.*

#### **4.3.1.4.3. Amenazas entre estudiantes**

La amenaza es otro tipo de comportamiento que busca violentar psicológicamente a un estudiante, a través de advertencias que procuran amedrentarlo. Esto con el fin de que, posteriormente, su victimario logre ciertos fines específicos: demostrar su valentía, reafirmar su poder, conseguir recompensas económicas a cambio de, entre otros aspectos. Generalmente, la víctima está en desiguales de condiciones físicas o de edad, con respecto al victimario, y es -precisamente- del aspecto que este se vale para amenazar. La víctima se atemoriza ante la amenaza y termina accediendo a las peticiones del victimario o, simplemente, asume que el agresor tiene poderío sobre él o ella y no puede enfrentarlo para librarse de este tipo de acoso.

Durante el desarrollo de la entrevista grupal, se procedió a preguntar a las y los estudiantes: ¿en algún momento han sido amenazados por otros compañeros o compañeras? Varios varones mencionaron que sí han sido amenazados que los iban a golpear; amenazas realizadas por otros compañeros de la sección o por estudiantes de otros grupos de la escuela. Se presentan a continuación algunos ejemplos del tipo de amenazas recibidas por las y los niños:

- *Adela: A Karen la amenazan, que cuídese que le va ir feo porque le van a arrancar los dientes.*
- *José María: Vaya calmándose porque usted está jugando de vivo. Recuerde que ayer le pegaron la cabeza contra el filo de la puerta.*

- Verónica: *¡Uy! Si usted no es mi amiga, le puede pasar algo muy feo con sus papás y con sus amigas o novios.*
- Johana: *Sí, compañeros que se caen mal, entonces le dicen ahora que salimos le rompemos la cara. Y ocurre.*
- Jaime: *Sí, le dicen a uno que le van a pegar a la salida.*
- Jorge Eduardo: *Sí, porque a veces los compañeros amenazan que no le diga a la maestra lo que pasó, sino a la salida le pegan.*
- Susana: *Sí, por acusarlos con la maestra, entonces lo amenazan a uno.*
- Álvaro: *Sí, porque si uno le pega a alguien, entonces va y busca a otro y dice que en la salida nos va a pegar. Lo hacen solo por asustarnos.*

Las y los estudiantes mencionaron que la mayoría de las veces estas amenazas no se cumplen. Sin embargo, manifestaron que en algunas oportunidades habían tenido que, a la salida de la escuela, enfrentar peleas producto de las advertencias.

Al revisar el tipo de amenazas a las que hacen referencia las y los niños, es importante identificar que algunas están dirigidas hacia la violencia física, como medio para amedrentar a los otros. Mientras que otras de esas amenazas, procuran acosar al otro a través de advertencias relacionadas, incluso, con segundas personas y, en este caso particular, con miembros de las familias de sus víctimas. Asimismo, a una niña se le dijo que: “¡Uy! Si usted no es mi amiga, le puede pasar algo muy feo con sus papás y con sus amigas o novios”.

Al preguntar acerca de: ¿Hay amenazas entre estudiantes? ¿Se ejecutaron las amenazas?

Las docentes contestaron:

- Docente Leonor: *Sí, hay unos que sí. A un compañero lo amenazaban que el diera plata, sino le pegaban a la salida.*
- Docente Leonor: *No se ejecutó porque uno está pendiente. Pero, si se han dado casos que los mismos chiquillos externan que les han pegado.*
- Docente Marta: *En clases sí, en recreos desconozco porque no siempre estoy vigilando.*
- Docente Marta: *¡Díay no sé! Ellas dan las quejas que fulanito me amenaza, que cuando salga de la escuela me va a pegar.*
- Docente Lola: *Delante de mí no, pero yo creo que sí se da. Se escucha decir: “si usted le dice a la niña, va a ver”.*
- Docente Lola: *En mi grupo no. En el grupo de la docente Irma un niño esperó a otro y ahí por el polideportivo le pegó y le rompió la ceja. Ya lo había amenazado. La directora de la institución expresó que ese es el sicario de aquí, porque otro le pagó para que le pegara al niño.*
- Docente Cristina: *¡Bueno!, algunos chiquitos. En el caso de mi grupo no. Pero, hay algunos que viven amenazando a los demás y, si no los amenazan aquí, entonces lo hacen fuera de la escuela.*
- Docente Cristina: *A veces sí, pero dentro de la escuela sólo se amenazan. Pero, tal vez se agreden fuera de la escuela, camino a la casa, porque sí se da el caso.*
- Docente Marta: *Sí, sobretodo en segundo ciclo. La amenaza más común es: “lo espero a la salida” y se dan afuera.*

- Docente Marta: *Muchas veces sí, a veces hemos tenido que salir a intervenir.*
- Señora directora: *Sí. Inclusive hemos tenido que intervenir en dos casos en que alumnos han llamado hermanos mayores para que vengan a golpear a un compañero que lo está molestando. A uno le llama la atención, pues es como si estuvieran contratando mercenarios para amenazar a otros.*

Ante las respuestas dadas por el personal docente y la directora de la institución, es fácil percibir que existe pleno conocimiento de que existen amenazas entre estudiantes en la institución. También, hay conocimiento de que, algunas veces, estas amenazas se ejecutan. Ahora bien, al revisar las respuestas dadas, resulta interesante identificar que, algunas de las docentes entrevistadas externaron que sí existen amenazas, pero en sus grupos no, sí en el de otras compañeras. Asimismo, el personal docente y administrativo también refirió que las amenazas no se ejecutan en la escuela, sino, por el contrario, se llevan a cabo fuera de la escuela. Esto pareciera generar “un alivio” y, también, el mensaje dado podría ser: “Lo que pase allá afuera no es responsabilidad directa de la escuela, aquí sólo nos enteramos de lo que pasó porque nos llega el mensaje”.

#### **4.3.1.4.4. Intimidación entre estudiantes**

La intimidación es un comportamiento violento que se presenta con mayor frecuencia en la escuela. Sin embargo, tal y como lo señala Krauskopf (2006), es una forma de violencia escolar que no es tan fácil de identificar por el personal docente de una institución educativa. En la intimidación, los abusos de poder de un estudiante o

grupo de estudiantes sobre la víctima o víctimas, se tornan en acciones reiteradas que buscan causar daño, tanto físico y verbal como psicológico. Las interacciones personales que se suscitan entre las y los estudiantes, generalmente presentan diferencias individuales muy marcadas (estatura, condición física, edad) que ponen a unos en ventaja frente a otros. En esta situación, se suscitan conflictos y actos violentos que pueden, por un lado, permitir que los victimarios implementen su abuso y poderío sobre los otros y hacer intolerable para la víctima el espacio escolar. Pellegrini citado por Krauskopf (2006, p. 39), indica que ha identificado motivaciones, las cuales “caracterizan a quienes pretenden tener un papel dominante en la intimidación: un mecanismo de protección o territorialidad por un lado; por otro, el mecanismo de sometimiento de los demás dentro del grupo para afirmar una posición dominante”.

Según el género de los victimarios, la intimidación se lleva a cabo de diferentes formas. En el caso de los varones, tienden a utilizar la violencia física y, en el caso de las mujeres, estas atacan a sus víctimas en forma más indirecta, a través de la exclusión o expresando comentarios o rumores que avergüenzan o humillan.

A las y los estudiantes se les preguntó, en la entrevista grupal: ¿En los recreos te han perseguido o han sido intimidados por otros compañeros? Como respuesta, todos y todas indicaron que no han sido intimidados. Sin embargo, al consultarle al personal docente y a la directora, acerca de si ¿existe intimidación o matonismo en los recreos?, sus respuestas fueron:

- *Docente Marta: Bueno yo siento que en esta institución no tanto. Se han dado casos, pero muy esporádicamente.*



- *Docente Roque: Yo pienso que tal vez muy poquito, porque tal vez a veces uno se da cuenta de que el estudiante le dice a uno cuando ya ingresa a la clase. Si uno le pregunta por qué llegó tarde, entonces, él manifiesta que tal compañerito me dijo que si no le compraba en la soda tal cosa entonces me pegaba. Porque también uno es consciente que a lo mejor hay tanto temor que no lo manifiesta, pero precisamente esa es la preocupación de uno; y, entonces, eso es lo que uno trata de inculcarle a los niños, que tienen que denunciar en el momento en el cual hay algún otro compañero o miembro de la institución que le manifiesta alguna actitud de esa que le está causando daño. Yo siempre me pregunto si es que hay temor de por medio, que no lo hace denunciar. Entonces, no sé qué hacer, que es lo que a uno más lástima le da, porque normalmente son los grandes los que se lo hacen a los pequeños.*
  
- *Docente Lola: Sí, porque me parece ver a Andy empujando a otros. Como dice la psicología, el agresor agrade al que puede agredir. Yo siento que son conductas copiadas. Yo lo veo como un círculo vicioso; si los padres entendieran que a los hijos hay que darles armas para que se puedan defender. Por ejemplo, Harold es un niño de poco para todo. Entonces, de cierta manera, hay que andarlo cuidando. El caso del papá de Harold es una sobreprotección en cierta manera. Yo lo defiende cuando veo la situación, pero hay situaciones que yo no me entero y él nunca me dice, porque él es super tímido. No sé si es que él siente que si yo le llamo la*

*atención al compañero, la situación empeora. No sé. A él y a Milena los defiende a capa y espada, pero no siempre puedo estar pendiente de eso. Yo me pienso qué va a pasar cuando estén en el colegio, porque los jóvenes son muy crueles.*

- *Docente Etilma: Sí, claro. Hay estudiantes que son muy matones, más majaderos que otros. Agreden a los otros físicamente, los pasan molestando y a ellos no les gusta.*
  
- *Conserje Marcos: He escuchado. Yo no he visto. No lo he vivido directamente con los niños, pero he escuchado que algunos se intimidan porque los golpean. Les dicen que si no les dan la platilla que traen, les pegan.*
  
- *Conserje Beatriz: Sí, porque ellos intimidan a los más pequeños o a los que se dejan. Hace poco, se dio un pleito que empezó aquí en la escuela y terminó afuera.*
  
- *Conserje Robin: Sí, yo he escuchado que se aprovechan de algunos niños, especialmente de los pequeños y débiles. Pero, eso se da en todo lado.*
  
- *Señora Directora: Sí, hemos tenido casos de intimidación y matonismo serios, donde los niños contratan a otros como sicarios, para que vengán a golpear a un compañero que lo está molestando.*

Según las respuestas dadas por los adultos, sí existe intimidación o matonismo en la escuela. El personal docente y administrativo hizo referencia a casos específicos, acaecidos tanto dentro como fuera de la institución, y tienen muy claro que este tipo de violencia se lleva a cabo contra las y los estudiantes menores o más débiles. Incluso, la directora de la escuela hace referencia al caso de niños que contratan a otros, para que otorguen el castigo correspondiente a aquellos estudiantes que parecen merecerlo.

En el caso de las respuestas dadas por los estudiantes pareciera que realmente en su grupo no son o no se sienten intimidados. Hipotéticamente, podríamos inferir que - tal vez - tienen miedo de reconocer la existencia de la intimidación o consideran que los comportamientos de violencia de sus compañeros, no propician o no llegan a ser tipificados como intimidación o matonismo.

#### **4.3.1.5. Maltrato sexual durante los recreos**

Antes de iniciar el análisis de este tipo de comportamiento violento entre estudiantes, resulta necesario indicar que, para efectos de este estudio, se conceptualizó el término de maltrato sexual como aquellos comportamientos violentos, por ejemplo: tocamientos, proposiciones inadecuadas y acoso, que se suscitan entre iguales y lesionan la intimidad física y emocional de un o una estudiante. Esta conceptualización parte del planteamiento que realizan algunos autores; entre ellos se cita a Martínez-Otero (2001, p. 303), el cual manifiesta que la violencia sexual “es un tipo de violencia “invisible” que sufre más la población femenina que la masculina y que, por lo común, se concreta en hostigamientos, tocamientos y, en menor medida, en violaciones”.

Además, se considera necesario aclarar que, la categoría de maltrato sexual entre estudiantes, emergió a partir de las observaciones realizadas y de las entrevistas realizadas al personal docente y administrativo. Esta categoría no se había tomado en cuenta al inicio de la investigación, pues, se consideró que este tipo de violencia era probable que no se llevara a cabo en la escuela en estudio. Sin embargo, conforme se fueron llevando a cabo las observaciones de los recreos, se empezó a visualizar que existía cierto tipo de comportamiento sexual entre estudiantes que, al fin y al cabo, maltrataba o abusaba del otro. Básicamente, se pudo observar que algunos varones, ejercían ciertos comportamientos sexuales contra sus compañeras y los realizaban durante los juegos, o en las relaciones interpersonales que se suscitaban en los recreos. En el caso de los varones ejercían sobre las niñas algunas acciones como: tocamientos, gestos obscenos y acoso. Para Carballo (comunicación personal, 11 de mayo de 2011), este tipo de contactos físicos estaban bastante sexualizados, desarrollando un contacto físico estrecho que violenta el espacio de confort del otro. Asimismo, entre los varones se realizó, durante varios días, un juego bastante violento, el cual consistía en patear los genitales del compañero que se descuidaba.

A continuación, se presentan algunas de las observaciones realizadas, donde se pueden identificar los comportamientos de maltrato sexual a los cuales se hizo referencia.

- *Algunos niños y niñas estaban jugando “molote”. Un niño es empujado por otros dos y cae al suelo. Inmediatamente, dos compañeros más se le tiran encima. Un niño empuja a una de las niñas y otros compañeros se le tiran encima. Un niño logra salir tapándose con las manos sus genitales y grita:*

*“así me salve de ser golpeado”. La niña queda prensada entre varios compañeros y, cuando logra salir, se queja de que la tocaron y que está muy adolorida”. Varios niños y niñas llegan al aula y se ríen de lo que pasó. Entre los compañeros hacen ciertos gestos maliciosos, provocados por la oportunidad de “haber tocado a la compañera”. (Observación realizada el 26 de mayo de 2010)*

- *Andy sale del aula y toma a una niña por la espalda y la aprieta fuertemente. Cuando ella intenta soltarse, él aprovecha para tocarle los pechos a la compañera. Ella, molesta, logró soltarse y salió corriendo. (Observación realizada el 16 de agosto de 2010)*
  
- *Durante el recreo, las chicas pasan por el pasillo entre los varones. Estos las molestan y Javier y Kevin aprovechan para acercarse a ellas y tocarles las nalgas. (Observación realizada el 17 de setiembre de 2010) (Ver ilustración No. 11)*



Ilustración No. 11: Ilustración del maltrato sexual en el “túnel del amor”

- *Andy y otros compañeros estaban jugando fútbol en el gimnasio. Andy sale del lugar y se encuentra en el pasillo con Adela y Jessica. Este se vuelve y le da una patada en las nalgas a una de ellas. Ella se devolvió y le gritó ¡hijueputa! y siguió su camino. (Observación llevada a cabo el día 18 de setiembre de 2010).*
- *Durante el recreo Javier se aproxima donde está un grupo de niñas de otra sección. Este se acerca donde está una de las niñas, con la intención de tocarle las nalgas. Apenas la niña sintió que Javier la tocó, inmediatamente se alejó, pero antes le pegó un manazo al niño. (Observación llevada a cabo el 20 de setiembre de 2010.)*

- *Suena el timbre y las y los estudiantes se aproximan al aula. Uno de los compañeros aprovechó que en la puerta estaba ubicada una gran cantidad de compañeros y compañeras, para pasar tocándole las nalgas a una de las compañeras de mayor edad. Ella se devolvió y le dio varios manazos y le gritó que no tenía gracia. (Observación realizada el 22 de setiembre de 2010)*
- *En el pasillo que está detrás del comedor, Javier y una de las compañeras estaban conversando. Javier se iba acercando a la niña y la iba arrinconando. Ella seguía conversando y riéndose. Andy estaba cerca de Javier, escuchando la conversación y haciendo señales obscenas. (Observación realizada el 4 de octubre de 2010)*

Al revisar el tipo de juegos en que participan niñas y niños, la entrevista que se realizó a Carballo (comunicación personal, 11 de mayo de 2011), permitió analizar cómo, a partir de estas actividades, se da la incorporación de la violencia o maltrato sexual. Para este psicólogo, el juego del molote, por ejemplo, dejó de ser el juego donde el placer era tirarse encima del otro y aplastarlo, para pasar a ser un juego donde se da la incorporación de la violencia o maltrato sexual hacia el otro. Esto en el sentido de que se está agrediendo y actuando sin el consentimiento del otro. Asimismo, Carballo hace referencia a que este tipo de juegos, -caracterizados por incluir golpes, roces y contactos físicos estrechos,- llevan a violentar al otro, cual muchas veces tiene que aguantar o aceptar este tipo de comportamientos para ser parte del grupo y no ser rechazado por sus compañeros y compañeras.

Los varones, durante algunos días, implementaron un nuevo “juego,” el cual consistía en patearse los genitales, de una manera muy brusca y con cierto morbo. Las anotaciones, que a continuación se presentan, procuran describir al lector las observaciones realizadas por la investigadora y asistentes, respecto al nuevo juego de las y los estudiantes.

- *Varios varones del grupo en estudio se colocaron en fila, recostados a un muro cercano al gimnasio. Conversan, miran a las niñas y se ríen. De pronto, se acerca un estudiante y todos se tapan con ambas manos los genitales. Uno de los niños se descuida y otro varón le lanza una patada, golpeando sus genitales. El chico se tira al suelo y se retuerce de dolor. Sus compañeros lo molestan y se burlan de él, pero este a penas pasa el dolor se reincorpora al juego. (Observación realizada el 2 de junio de 2010) (Ver ilustración No.12)*

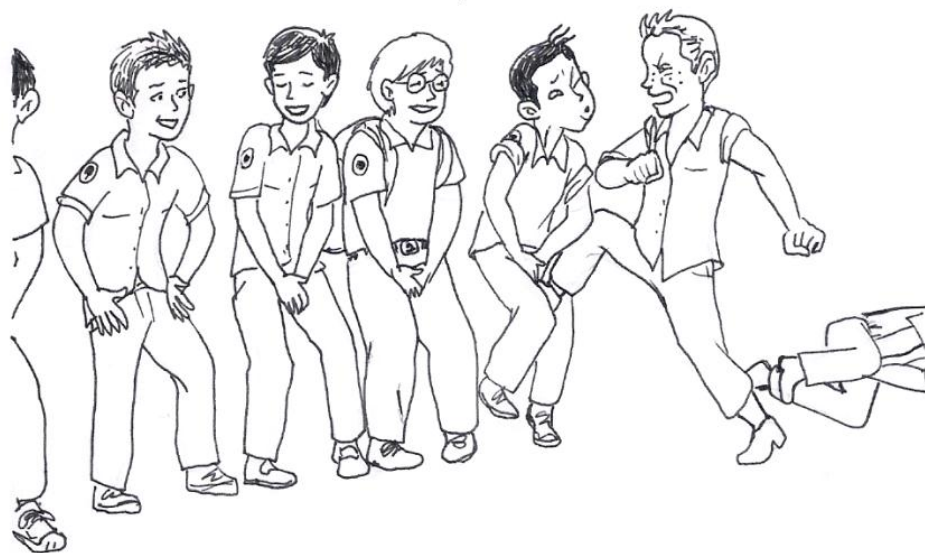


Ilustración No. 12: Ilustración del maltrato sexual entre varones



- *Andy y Javier andaban dándose de patadas por sus genitales y, también, dando de patadas a Kelly por las nalgas. (Observación del 21 de junio de 2010)*
  
- *Karen, Luisa, Patricia y Susana caminaban por los pasillos. De pronto, se encontraron con Javier y Andy y empezaron a patearlos por las nalgas y los genitales. Ellos intentaban esquivar a las niñas. (Observación del 23 de junio de 2010)*
  
- *Javier y Andy corren por los pasillos persiguiendo a sus compañeros y a estudiantes de otros niveles, para patearlos en los genitales. (Observación del 25 de junio de 2010)*
  
- *Andy persigue a un niño de otro nivel y logra patearle sus genitales. Este se queja de dolor y se revuelca en el suelo. Javier se acerca, se ríe de lo que pasó y corre con Andy a buscar otro compañero a quien patear. (Observación realizada el 30 de junio de 2010)*

Al cuestionársele a Carballo (2011), acerca del juego en el cual los niños se pateaban entre sí sus genitales, él pregunta acerca de la reacción de estos chicos y cuestionó si: ¿Se daba la confrontación? ¿Acusaban al compañero que los golpeaba? A partir de la negativa, que se le dio como respuesta, él manifestó:

Ese comportamiento violento que nosotros observamos, es parte de la identidad del grupo. A partir de un programa televisivo denominado los Jackass (cuyo

significado es: los asnos o idiotas), los protagonistas del mismo realizaban una serie de acrobacias de alto riesgo, actividades en las que se provocaban dolor o corrían gran riesgo y peligro con el fin de divertir a las personas que observaban el programa. Por procesos de imitación, muchos jóvenes se dieron a la tarea de llevar a cabo este tipo de actividades, corriendo riesgos significativos y causándose daños físicos. Desde esta perspectiva, el maltrato físico entre adolescentes comenzó a cobrar otro sentido, a convertirse en una forma o ritual de aceptación entre los grupos con significados particulares. Los adolescentes incorporaron juegos violentos donde los golpes son parte del vacilón y comenzaron a percibir la agresión como una forma de pertenecer, como parte de la identidad del grupo. Ellos no logran entender la diferencia que existe entre un ritual y el comprometer la integridad física. En el caso de estos chicos que juegan a golpearse los testículos, deberían determinar qué es aceptable en los juegos, qué trasciende las bromas dentro de la amistad.

Según Arias, los jóvenes reproducen, en las instituciones educativas, aquellos patrones de violencia aprendidos, ya sea en el hogar o en la comunidad; pero, también, “del grupo de pares, de vecinos o de programas de televisión que transmiten valores, conductas, acciones, palabras, gestos u otro tipo de manifestación violenta, y asimilarla a la vida cotidiana, como una forma de comportamiento, socialmente aceptada”. (2009, p. 44) Desde esta perspectiva, los comportamientos violentos pasan a ser legitimados y a formar parte de la cultura escolar.

Asimismo, Carballo (2011) señala que, en estos grupos, la pertenencia es más importante que el respeto a la individualidad. Así, los chicos desarrollan sus

interacciones personales con los otros, partiendo de la premisa de que, para ser aceptado en el grupo, debe aceptar acciones o actitudes que lo desvalorizan.

Al analizar las acciones que, sobre el maltrato sexual, se llevaron a cabo en el grupo en estudio, se puede inferir que, en todos los momentos donde se produjo este tipo de comportamiento violento hacia las niñas y también sobre los varones, Javier y Andy fueron los generadores de los golpes, tocamientos y señales obscenas hacia sus iguales. Es importante recordar que ambos estudiantes son parte del grupo de los chicos populares por tanto tienen cierto liderazgo y mayor oportunidad para socializar sobre un sector de las y los compañeros del grupo, y son –precisamente- sobre los cuales ambos causan este tipo de comportamiento. Estos chicos (Javier y Andy), percibidos como los más populares socialmente y los que resultan más atractivos sexualmente para las chicas, son –precisamente- los que manifiestan una mayor predisposición a maltratar sexualmente a sus compañeras y compañeros. Según Guaygua y Castillo (2010), estos “chicos populares,” para ganar mayor popularidad, pueden recurrir a comportamientos violentos que les permitan gozar de cierto status y respaldo por parte de sus compañeros y compañeras

Al interrogar a las y los estudiantes respecto al tipo de comportamientos violentos que se desarrollan entre compañeros y compañeras, en ningún momento manifestaron que existiera maltrato sexual o acoso sexual. Sin embargo, al consultar al personal docente y administrativo de la institución, acerca de si existe maltrato o acoso sexual entre las y los estudiantes, sus respuestas fueron las siguientes:

*Docente Marta: Se dice que sí y sinceramente nunca he visto. Sé que hay algunos focos, ahí, de niñas; pero más que nada con hombres de afuera. Sé que hay varones*

*que acosan a otras niñas pidiéndoles tener algún tipo de relación, pero que se vuelven más a experiencias a ver qué dicen o ver qué me va a decir.*

*Docente Leonor: Escuché que ese grupo (refiriéndose al grupo sujeto de estudio), como ya hay muchachitas de mayor edad, un chiquillo pasaba y les tocaba los pechos y que una de ellas le hacía señas y se tocaba en el nivel de la ingle, como jueguitos sexuales.*

*Docente Lola: Yo pienso que sí, que eso que vienen y se andan tocando las nalgas a veces y yo pienso que es acoso sexual; pero no de los hombres a las mujeres, sino de las mujeres a los hombres, porque los andan persiguiendo y a veces los chiquillos tienen que quitárselas con un matamoscas. ¡Bueno!, hay cosas que a mí me preocupan con las chiquillas, es que andan un montón de chiquillos viendo a ver si se las apretan. Me preocupa una niña como Jessica, que tiene 15 años. Ella vino el año pasado y fue como la instructora de los apretes. Este año ya tenía novio. Entonces, es una chiquilla extra edad y es una chiquita con mucha calle y falta de límites en la casa.*

*Docente Cristina: ¡Bueno!, yo tengo el caso de una chiquita, por ejemplo que podría decirse que sí, porque ella se le insinúa a los chiquillos. Ella es la que pide a los chiquillos que sean novios de ella. Les pide a los chiquillos besos. Ella es la que pelea chiquillos de otros grupos.*

*Conserje Beatriz: No sé si es acoso. Es la forma cómo juegan los niños, ¿cómo es posible que ellos juegan de que se pellizcan un pecho o en los genitales? Eso las chiquitas lo permiten o el hombre lo permite. Si uno ha visto como un chiquillo*

*cuida en los servicios para que dos se den besitos. Yo no sé, tal vez no lo hagan con maldad.*

Al tratar de analizar los comportamientos de maltrato sexual, que se desarrollan entre las y los estudiantes del grupo en estudio, es importante señalar que este tipo de manifestación de violencia, generalmente, se desarrolla en forma oculta. El victimario procura encontrar el lugar y el momento adecuado donde nadie pueda descubrir lo que realiza, y, por otra parte la víctima no denuncia este tipo de comportamientos. En el caso del grupo de niñas y niños observados, tanto Javier como Andy encuentran el momento preciso para tocar a sus compañeras y salir huyendo. El fenómeno que se desarrolla pareciera que, a pesar de que genera cierta molestia y enojo, no es lo suficientemente fuerte como para generar un alto definitivo a los tocamientos en las niñas y golpes en los varones.

#### **4.3.1.6. Tras la búsqueda de más respuestas**

Como parte de las técnicas empleadas en esta investigación, en el mes de octubre (14 de octubre 2010) se procedió a presentar a las y los estudiantes un caso relacionado con el fenómeno de la violencia, en una escuela determinada. El empleo de esta técnica, en el grupo objeto del estudio, pretendió –básicamente- conocer la opinión de las y los niños, respecto a los comportamientos de violencia que se presentan en un grupo ficticio. El caso que se mostró recoge, de forma fiel, algunos de los comportamientos de violencia que se suscitaron en el grupo en estudio y fueron observados por la investigadora y los asistentes. Así, se procuró, a través de una serie de preguntas que las y los estudiantes debían contestar, recoger la opinión de estas y

estos respecto a los comportamientos de las niñas y los niños del grupo que se les expuso.

A continuación, se presenta la ficha de trabajo que se les ofreció a las y los estudiantes.

### **Ficha de trabajo**

#### **Instrucciones:**

1-El siguiente caso ocurrió en una escuela ubicada en San José. Nos gustaría mucho saber tu opinión, acerca de lo que ocurrió en este recreo. Por favor léalo. Al final hay unas preguntas que queremos que contestes.

#### **El juego de policías y ladrones en el recreo**

Todas las mañanas voy a la escuela de mi barrio y lo que más me gusta es el recreo. Estoy en sexto grado y mis compañeros y compañeras se apuntan a jugar fútbol, la anda, policías y ladrones. También, salimos a pasear y conversar por los pasillos de la escuela.

Esta semana estamos jugando policías y ladrones. En este juego los compañeros persiguen a las compañeras y las llevan a la cárcel, la cual se ubica en el aula. Nos divertimos mucho jugando ese juego, porque es muy chiva correr y atrapar a las compañeras y llevarlas a la cárcel.

Hoy estábamos jugando y Luis logró atrapar a Marta y Noelia fácilmente. Ellas no corren mucho y fue fácil para Luis agarrarlas fuertemente de los brazos y meterlas en el aula. Pedro pudo atrapar a María que quiso soltarse, pero él la jaló de la manga de su blusa y también le jaló la cola de su cabello y así logró que entrara al aula.

Daniel persiguió a Karla por toda la escuela y, cerca del aula, logró atraparla. Ella, muy enojada, le gritó estúpido, idiota; pero a él no le importó que le gritara esas cosas, lo que

si le dolió fue que ella le metió las uñas en su brazo. Logró, con la ayuda de Juan, hacer que Karla entrara al aula.

Karina, Verónica y Elena corren y como se topan con Carlos se aprovechan de él. Le meten la zancadilla, lo tiran al suelo, a él le da vergüenza haberse caído delante de las niñas. Pero, ve venir a Lucas. Le pide ayuda y entre los dos persiguen a las chicas. Una de ellas se cae y Carlos aprovecha para atraparla, jalándola muy fuerte del brazo, y la lleva empujada hasta el aula. Lucas consigue atrapar a Karina y la empuja al aula.

Al llegar al aula Lucas y Carlos empujan a Luis y lo tiran al suelo. Inmediatamente, alguien grita molote. Entonces, Lucas y Carlos se le tiran encima a Luis. En ese momento, llega Pedro y empuja a Elena y se le tira encima. Luego, llegan otros compañeros y empujan a María, la cual queda atrapada debajo de otros compañeros y compañeras. Ellos aprovechan para tocar a María.

Suena el timbre. Todos comienzan a levantarse del suelo. Elena y María están golpeadas y se quejan de un dolor en la espalda. Luis dice a sus compañeros, tapándose sus partes íntimas, que por dicha se cubrió con sus manos los genitales. Los otros compañeros molestan a Luis. María se queda callada y se sienta en su pupitre.

Elena, que está muy golpeada, le da las quejas a la docente. La maestra, molesta por la situación ocurrida, decide castigar al grupo quitándoles la posibilidad de asistir al parque de diversiones, actividad que había sido planeada como parte de las actividades de fin de curso. Los compañeros y compañeras se enojan con Elena, porque ellos sólo estaban vacilando y, por culpa de ella, los castigaron.

Ilustración No. 13: Ejemplo de la ficha de estudio de caso, empleada con las y los estudiantes.

Una vez realizada la lectura, se solicitó a las y los estudiantes que procedieran a contestar una serie de preguntas, las cuales se presentan a continuación, con su respectivo análisis. Es importante señalar que, al contestar a estas preguntas, la mayoría de las y los niños lograron compenetrarse tanto con la historia, que sus declaraciones se personalizaron al punto de que sus respuestas se dieron, en muchos casos, en primera persona. En la primera pregunta se les cuestiona acerca de: Cuando las y los niños juegan a policías y ladrones, ¿qué es lo que más disfrutan? En el caso

de las respuestas dadas por los varones y las mujeres, la mayoría expresó que, lo que más disfrutan es jugar, correr y atrapar.

Se anotan algunos ejemplos de sus respuestas:

Andy: *Correr y atrapar.*

Sam: *Lo que más disfrutan es divertirse y correr.*

José María: *Correr tras las niñas para agarrarlas.*

Javier: *Cuando las atrapamos y las llevamos a la cárcel.*

Kelly: *Correr y atrapar a los demás y ganar cuando atrapamos a todos.*

Karen: *Perseguir a los compañeros y divertirse.*

Elías: *Yo creo que disfrutan golpear a los demás.*

Harold: *Jugar o correr, pero que no lo agredan.*

Al revisar las respuestas dadas por niños y niñas, se puede identificar que la gran mayoría de estos opina que las y los estudiantes de la historia lo que más disfrutan es correr, divertirse atrapando a los demás. Únicamente un varón hizo referencia a que estos niños y niñas disfrutaban golpeando a los demás. Desde estas opiniones, se puede inferir que el juego y divertirse resultan ser el objetivo primordial de las actividades que compartes los chicos y chicas de la historia. Pareciera ser que todos asumen una actitud activa, donde la acción principal es correr para perseguir al otro y atrapar o detener o cazar al otro. En ningún momento expresan acciones que conlleven el escapar, huir, ser ellos y ellas sujetos de persecución. Un par de varones mencionan



que disfrutaran “agarrando” a las niñas. Desde esta perspectiva, pareciera que el contacto físico es un componente importante que los motiva a participar de este juego.

De las respuestas dadas por las y los estudiantes, también es importante señalar que, únicamente un varón hizo referencia a que estos niños y niñas disfrutaban golpeando a los demás. A partir de estas opiniones, se puede inferir que el juego, divertirse, así como una cierta aproximación física que permite percibir la presencia del elemento sexual en las acciones que desarrollan en los recreos, resultan ser el objetivo primordial de las actividades que comparten los chicos y las chicas de la historia.

En la segunda pregunta, se les cuestionó acerca de: Si tú estuvieras compartiendo el recreo con las y los niños de esta historia, ¿qué harías para molestar intencionalmente a un compañero o compañera? Las niñas, en su mayoría, contestaron que emplearían alguna acción violenta contra un compañero o compañera.

Algunas de sus expresiones fueron:

Carmen: *Cuando fueran corriendo, tal vez les haría una zancadilla.*

Sonia: *Diciéndoles insultos, molestar y golpes.*

Karen: *Les haría zancadillas.*

Adela: *Gritándoles malas palabras.*

Elías: *Insultándolos y golpeándolos.*

Sam: *Diciéndole apodos.*

Jorge Eduardo: *Le hago una zancadilla.*

Mark: *Yo le diría apodos para molestarlo.*

El resultado de estas respuestas permite, una vez más, percibir que las y los niños de este grupo emplearían acciones que involucran violencia física y verbal contra sus compañeros y compañeras, para conseguir -de forma intencional- que estos se molesten. Llama la atención que Carmen, una de las niñas que no tiene mucha relación con sus compañeras y compañeros, contestara que ella les haría una zancadilla. Si se revisa la información que anteriormente se presentó, se puede corroborar que las y los estudiantes del estudio emplean tanto la violencia física como la verbal, durante los recreos.

La pregunta número tres destaca que: Durante el transcurso del juego de policías y ladrones los compañeros empujan a María, la cual queda atrapada debajo de otros compañeros y compañeras, ellos aprovechan para tocar a María. Consideras que existe mala intención con las compañeras o sólo están vacilando. ¿Qué opinas tú? Ante esta interrogante, la mayoría de los varones opinó que sí había mala intención. Únicamente tres de ellos indicaron que estaban vacilando. Asimismo, la totalidad de las niñas manifestaron que sí había mala intención. Los varones, por su parte, expresaron que sí había mala intención. Únicamente Elías y Ernesto consideraron que lo hicieron para vacilar. Se presentan algunas de las respuestas dadas:

Sandra: *Fue con mala intención, porque no creo que se vacile con algo así.*

Jessica: *Que fue por mala intención para tocarle el culo a María.*

Karen: *Hay mala intención. Los compañeros querían tocarla.*

Carmen: *Sí considero que hay mala intención, porque si no la hubiera, ¿para qué la tocaron?*

Susana: *Que lo hacen con mala intención, para faltarle el respeto.*

Sam: *Que eso es una falta de respeto y pienso que no es correcto hacer eso.*

Kevin: *Mala intención, porque es una falta de respeto.*

Álvaro: *Sí hay mala intención.*

Javier: *Hay un poco de las dos.*

Al revisar las respuestas dadas, se puede inferir que, tanto niñas como niños, consideran que sí existe mala intención de los compañeros hacia María; porque su intención real es tocar a la compañera en sus partes íntimas, como bien lo recalca Jessica. Es importante rescatar que existe, en ellas y ellos, un arraigo de aquellos aspectos axiológicos que se implementan en la familia o la escuela. Sin embargo, como ya antes se señaló, el maltrato sexual estuvo presente en algunos de los juegos u otro tipo de actividades desarrolladas entre las y los estudiantes del estudio. Resulta indispensable resaltar el tipo de respuestas que da Sam, porque en estas se identifica que él hace una valoración activa de lo que sucede, califica la actuación y propone un rumbo determinado de acción. También, se considera preciso rescatar que Sam es un niño que no pertenece al grupo de los chicos populares, pero, dentro de la dinámica de grupo, no es rechazado. Sam juega y comparte los recreos con un grupo de chicos que como él, gustan de jugar fútbol, la anda y otro tipo de juegos. No pertenece al grupo de chicos que pasean junto a las chicas por los pasillos y tampoco participa de juegos u otras actividades violentas.

Otro aspecto que se preguntó fue: ¿Por qué cree que los varones son los policías y, por tanto, los principales participantes en el juego? Con esta respuesta se procuró identificar si el factor género era un aspecto preponderante, en la elección de los participantes principales en el juego. Al consultar a las niñas al respecto, se encontraron respuestas muy interesantes. Por un lado, cinco niñas se refirieron a la condición física de los hombres; tres niñas manifestaron que ese puesto lo asumían porque querían tocar a las niñas; dos de ellas opinaron que eran los que inventaban el juego y, por último, dos niñas señalaron que no siempre los hombres son policías y, que en ocasiones, les correspondía a las mujeres. A continuación, se citan algunas de estas respuestas:

*Carmen: Porque atrapan más fácil a las mujeres.*

*Sonia: Porque son los más rápidos y fuertes, aunque a veces son muy conchos.*

*Jessica: Porque ellos corren más.*

*Karen: Creo que la intención de los hombres es tocar a las niñas.*

*Johanna: Porque así molestan a las mujeres, a veces se aprovechan del supuesto “¡juego!”*

*Roxana: Porque ellos aprovechan para tocar a las niñas.*

*Kelly: Yo creo que no siempre los hombres son policías, las mujeres también lo son y no creo que por eso sean los principales.*

Los varones, por su parte y en su mayoría, manifestaron que son policías por su superioridad física sobre las mujeres y otros aspectos determinados por el deseo de dominio. Dos de los chicos expresaron que, a veces, las mujeres son policías y tres varones indicaron que esto se daba para aprovecharse de las niñas. Se citan a continuación los ejemplos:

Jorge Eduardo: *Porque corren más rápido y tienen más fuerzas.*

Juan Diego: *Porque son más fuertes y cuesta más que las mujeres u otros varones se suelten.*

José María: *Porque queremos dominar.*

Mark: *Para ser los primeros que atrapen en el juego.*

Ernesto: *Porque se creen superiores.*

Jaime: *Con nosotros no pasa esto, porque las mujeres también son policías.*

Harold: *Para aprovecharse de las mujeres.*

Andy: *Porque quieren molestar a las compañeras.*

Álvaro: *Para molestar o tocarlas.*

Resulta importante analizar las respuestas dadas por las y los estudiantes, porque en ambos casos se asume la posición de que es preferible que los varones sean los policías por su superioridad física. Pero, también, se acepta que ese puesto dentro de la dinámica de juego permite a los varones abusar de las niñas. Este aspecto sigue dejando al descubierto acciones que violentan o maltratan sexualmente a las chicas del

grupo en estudio. Resulta importante señalar la respuesta dada por Johanna, porque hace referencia al empleo de un juego donde los varones se aprovechen de las mujeres. Así, el juego se convierte, al parecer, en un pretexto para lograr cierto contacto físico; así como un espacio para ensayar ciertos roles y comportamientos sexuales, donde no existe una distinción clara entre el contacto consensuado y la violencia.

Respecto a la quinta pregunta que se les formuló a las y los niños, se les indicó que: Cuando se dio el juego de “molote”, consideras que las y los compañeros se estaban agrediendo o todo era parte de un vacilón.

Como parte de las respuestas que dieron las niñas, encontramos que:

*Kelly: Yo pienso que no se estaban agrediendo, pero hay hombres que son un poco molestones.*

*Verónica: Creo que era una agresión.*

*Carmen: Sí, considero que se agredían, porque ese es un juego muy brusco.*

*Susana: Tal vez agrediendo por los golpes, pero más que todo fue un vacilón.*

*Sonia: Ellos lo hacen por vacilar y a la vez agrediendo.*

*Sandra: Todo era un vacilón.*

*Jessica: Era parte de un vacilón.*

*Milena: Era un vacilón, pero a la vez no se midieron y agredieron.*

Para Javier, Jeffrey, Elías, José María, Darío, Ernesto, Andy y Álvaro lo que sucedió en el juego del “molote” era un vacilón. Es importante rescatar que, varios de

los chicos que indican esta acción como no agresiva, sino como un vacilón, son precisamente los denominados como “populares” y otros señalados por sus compañeros y compañeras como agresivos. Por tanto, podríamos, entonces, manifestar que, para estos chicos, resulta difícil establecer el límite entre lo que es un juego donde se pueden divertir y aquel donde se agrede al otro, en pos de jugar.

Se presentan otras opiniones dadas por otros varones, donde señalan que:

Sam: *Pienso que las dos cosas, porque tal vez no querían agredir a nadie, pero no está correcto hacer eso.*

Jorge Eduardo: *Todo era parte de un vacilón, pero sin darse cuenta estaban agrediendo.*

Mark: *Que la estaban agrediendo, porque la golpeaban.*

Harold: *Se estaban agrediendo.*

Juan Diego: *Sí, se estaban agrediendo en forma de fuerza.*

A varios niños y niñas, el juego del “molote” les resulta un juego que se presta para agredir al otro. Al analizar estas respuestas, se puede reconocer que este juego oculta un comportamiento violento donde, tanto niños como niñas, son maltratados físicamente por sus compañeros.

En la pregunta número seis, se les consultó a las y los niños acerca de: Cuando Pedro pudo atrapar a María, quien quiso soltarse pero él la jaló de la manga de su

blusa y, también, le jaló la cola de su cabello; y así logró que entrara al aula; y ella muy enojada le gritó: “estúpido”, “idiota”; pero a él no le importó que le gritara esas cosas, lo que sí le dolió fue que ella le metió las uñas en su brazo... Piensas que en esta situación hay violencia por parte de Pedro y María. Si consideras que sí hubo violencia, explica por qué.

Los varones, en su mayoría, exceptuando a Javier, José María, Elías y Andy, consideran que tanto María como Pedro se agredieron. Veamos algunos de los comentarios realizados:

*Darío: Sí, porque se dio violencia verbal y física.*

*Sam: Hubo violencia por parte de los dos, hubo mucha violencia psicológica y, por parte de Pedro, violencia física.*

*Jaime: Sí hubo violencia física y psicológica.*

*Kevin: Sí, porque se están tratando mal.*

*Vicente: Sí, porque uno dijo las palabras malas y otro agredió.*

*Johanna: Porque no le tenía que agarrar el pelo, ni María meterle las uñas.*

*Jessica: Sí, porque se están golpeando y diciendo cosas.*

*Susana: Sí, hubo porque Pedro la agrede físicamente, pero María lo agrede psicológicamente con los insultos.*

*Carmen: Sí, porque tal vez María no quería jugar y Pedro la obligó; y porque*



*María le metió las uñas y le gritó malas palabras.*

*Milena: Sí hubo violencia, porque se agredieron físicamente y María le gritó cosas feas.*

*Kelly: Sí, yo creo que sí hubo violencia y que hubo agresión física como verbal.*

Como bien puede comprenderse, la mayoría de las y los niños logran visualizar que, en las acciones que se dieron entre María y Pedro, sí se dieron comportamientos de violencia. Logran discriminar muy bien que, a través de estas acciones, se desarrolló tanto violencia física, como verbal y psicológica. Es muy importante tomar en cuenta que Javier y Andy, de forma directa, indican que hay violencia, pero “nada más de María”. En el caso de José María, deja entrever que la niña comete la acción violenta al citar que: “sí, porque le mete las uñas”. En el caso de Elías, al igual que Adela, manifiestan que la violencia la provoca la acción de Pedro, al mencionar que:

*Elías: Sí hubo violencia, porque le jaló el pelo.*

*Adela: Sí, porque no tuvo por qué jalarle nada. Es una falta de respeto.*

Analizando estas respuestas, es preciso recordar que Javier y Andy son parte del grupo de los “chicos populares” que desde ese status, en muchas ocasiones, actúan en forma violenta en los juegos que se desarrollan entre compañeros. Por otra parte, José María es uno de los niños señalado por sus compañeros como agresivo.

La pregunta número siete, señala lo siguiente: Suena el timbre, todos comienzan a levantarse del suelo. Elena y María están golpeadas y se quejan de dolor de espalda. Luis dice a sus compañeros tapándose sus partes íntimas, que por dicha se cubrió con

sus manos los genitales para que no lo golpearan. Los otros compañeros molestan a Luis. ¿Qué opinas de lo que dijo e hizo Luis? Ante esta interrogación, las y los estudiantes señalan lo siguiente:

Sonia: *Fue una idea muy buena y se quiso tapar para no tener ningún dolor.*

Johanna: *Bien, porque así no salía ni golpeado como María y Elena.*

Susana: *Que estuvo bien, porque así no le lastimaron los genitales.*

Carmen: *Que está bien, porque se pudo cubrir y no lo golpearon allí.*

Kelly: *Yo opino que él está muy triste y se siente mal.*

Verónica: *Que está muy mal, porque es muy feo eso.*

Milena: *Que no debía dejarse golpear.*

Darío: *Sí se protegió los genitales para que no lo golpeen.*

Jorge Eduardo: *Lo hizo para protegerse y tenía razón en hacerlo.*

Andy: *Bien, para que no lo golpearan.*

Elías: *Me parece bien, así no salía golpeado.*

Las opiniones hasta aquí dadas por las y los estudiantes, permiten identificar que consideran las acciones y expresiones acordes con la acción agresiva que se suscitó. Únicamente Verónica dejó entrever en su respuesta que lo sucedido estaba mal; y Juan Diego consideró que lo sucedido fue un irrespeto. Por otra parte, Ernesto, Mark y Álvaro señalaron que Luis hizo mal porque debió haberse quedado callado. Estas

respuestas permiten reconocer que, probablemente, desde la posición de género masculino, este se debió haber callado; tal vez, para no delatar la acción que pasó o porque el varón no se debe quejar, pues podría verse como una persona débil.

Las opiniones externadas por niñas y niños permiten identificar que aprueban una solución a corto plazo, no una acción que evite la agresión. Más bien, pareciera que se aprueba lo sucedido: hay que aguantar dentro del grupo, no salirse, no cambiarlo, ni denunciarlo. En este período de desarrollo psicosocial del preadolescente, los grupos de amigos resultan ser un vínculo fundamental para reforzar su pertenencia al grupo, así como su identidad. Al respecto Krauskopf (2000, p. 36), enuncia que “durante la adolescencia, los grupos de pares cumplen por tanto, un papel emocional y socializador fundamental.” Esta situación podría permitir que algunos de los miembros de esos grupos, desarrollen comportamientos que orienten a sus integrantes a tolerar todo tipo de abuso, y se plieguen a las exigencias de los miembros que ostentan cierto nivel de popularidad, con tal seguir siendo un integrante más del grupo de amigos o amigas de la escuela.

La siguiente pregunta, que se les formuló a las y los estudiantes, pretendía valorar su reacción ante la situación vivida por Elena. Para ello se les cuestionó:

Si tú fueses Elena, ¿le habrías contado a la docente lo que pasó en el recreo?

No ( ) ¿Por qué? Sí ( ) ¿Por qué?

Al revisar las opiniones, se puede reconocer que, en el caso de los varones, apostaron por ambos tipos de respuestas. En cuanto a las niñas, la gran mayoría de ellas señala que Elena hizo lo correcto, al conversar con la docente sobre lo que le

ocurrió en el recreo. Únicamente cuatro niñas contestaron que no hizo lo correcto y, fundamentaron su respuesta, aduciendo que era un juego y un vacilón. En las respuestas de las y los niños se dieron manifestaciones como las siguientes:

Sam: *Sí, porque está mal hecho lo que hicieron.*

Jorge Eduardo: *Sí, porque no dejo que me agredan aunque si se estuvieran defendiendo, lo entendería y, además, he aprendido a ignorar lo malo que me diga la gente.*

Jaime: *Sí, porque se lo pueden volver a hacer.*

José María: *Sí, porque duele.*

Elías: *Sí, porque me golpearon.*

Adela: *Sí, porque están agrediendo.*

Johanna: *Sí, porque así me dejan de molestar y golpear.*

Sonia: *Sí, porque así la docente habría tomado el control y les hubiera dicho que no lo volvieran a hacer.*

Kelly: *Sí, porque ella se tiene que dar a respetar.*

Estas respuestas concuerdan con la opinión de la mayoría de las y los niños. En ellas se puede reconocer que la situación vivida por Elena fue incorrecta y logran identificar que en esta, la niña fue víctima de violencia física y la solución a la problemática que enfrentó fue quejarse con un adulto, en este caso representado por la

docente. Se podría, entonces, inferir que la mayoría de estas niñas y niños considera que este tipo de comportamientos violentos deben ser denunciados, para evitar ser nuevamente víctima.

Dentro de las respuestas dadas por los varones, algunos de ellos indican que no le contarían a la docente lo ocurrido, por las siguientes razones:

*Jeffrey: No, porque después me meto en problemas.*

*Kevin: No, porque a todos nos pueden expulsar.*

*Javier: No, porque no soy sapo como otros, porque uno lo que está haciendo es jugando.*

*Andy: No, porque no soy sapo.*

*Ernesto: No, mala nota ser muy sapo.*

Al revisar estas respuestas, se puede percibir que, en el caso de Javier y Andy -los “chicos populares-”, consideran que denunciar este tipo de actos violentos es convertirse en un sapo, en un delatador de los victimarios. En las respuestas de Jeffrey y Kevin, se percibe cierto temor a la denuncia. En el caso particular de Jeffrey, no hay claridad en cuanto a qué significado tiene el meterse en problemas, con quién, con la docente o con los compañeros. En cuanto a la expresión de Kevin, el mensaje es muy claro. El temor es a la autoridad de la escuela. Se contraponen la aceptación de los compañeros contra la intervención docente. Pareciera que es preferible seguir siendo aceptado, que correr el riesgo con la maestra.

En la pregunta número nueve, se procuró determinar la reacción de las y los estudiantes respecto a la situación vivida por las niñas. Para ello, se les preguntó: Si

hubieses estado en el lugar de alguna de las niñas que fueron golpeadas, ¿cómo reaccionarías? Al respecto se presentan algunas de las respuestas de las y los estudiantes:

Álvaro: *Lo hubiera rasguñado.*

Javier: *Soy hombre, no sé.*

Kevin: *Me enojaría.*

Elías: *Le digo a la profe.*

Jorge Eduardo: *Le diría a la maestra, a mi mejor amigo y a mi mamá.*

Sam: *Muy enojado y muy triste.*

Como bien se puede apreciar, esta pregunta suscitó en los varones variedad de reacciones, las cuales están muy ligadas -inclusive- a aspectos sentimentales, de género o de denunciar el hecho a algún adulto, especialmente a la docente.

En el caso de las niñas, estas manifestaron:

Susana: *Acusándolos con la docente y diciéndoles que me respeten.*

Carmen: *Intentándome quitar a los compañeros de encima y así llamar a la maestra.*

Karen: *Abandonaría el juego.*

Luisa: *Enojada.*

Verónica: *Mal, porque no me sentiría como siempre.*

Milena: *Me hubiera enojado y le hubiera dicho a la profe.*

Sonia: *Diciéndoles que me respeten.*

Al igual que los varones, este tipo de pregunta hizo aflorar sentimientos de enojo, aspectos axiológicos que tienen que ver con el respeto; así como el abandono del juego y el acto de denuncia del victimario o victimarios con la docente. De todas las niñas, únicamente una de ellas (Jessica) contestó que: “Normal porque es un juego”.

Por último, se cuestionó a las niñas y los niños respecto a: ¿Cómo haces tú para diferenciar a un niño o una niña que causa agresión, de otro niño o niña que está vacilando? Algunas de sus respuestas fueron:

Sandra: *Se le ve en el rostro, si es malicia o vacilando.*

Roxana: *Cuando ríen es vacilando y cuando no, no es vacilando.*

Milena: *Cuando comienzan a comportarse agresivos.*

Verónica: *Agresión es cuando ya le pega, vacilando es cuando no nos duele.*

Kelly: *Agresión es cuando alguien es muy brusco, vacilando es cuando es una amiga o algo así.*

Luisa: *Cuando se quejan de algo.*

Karen: *Es que, más que todo, es la intención.*

Carmen: *Porque el que causa agresión golpea con más fuerza.*

Susana: *Porque agrede a los demás niños, sin causa alguna.*

Sam: *Porque si se están peleando sí es agresión, pero si están jugando es*

*vacilando.*

Jaime: *Si lo hace con intención.*

Harold: *Porque si le está pegando, es que le está agrediendo.*

José María: *El que vacila se ríe.*

Elías: *Porque se nota en la cara.*

Jeffrey: *Porque me insultan o algo así.*

Javier: *¡Díay! como lo vacila, así uno sabe si lo molesta.*

Álvaro: *Porque se ve cuando le pega.*

Las respuestas a esta pregunta resultaron, además de interesantes, muy reveladoras, porque todo parece indicar que chicos y chicas logran, en cierta medida, reconocer cuándo el otro agrede o simplemente vacila. Pareciera que, entre ellos, existen una serie de signos que delatan al agresor y su acción agresiva: el rostro, los gestos que se realizan, la presencia o no de la risa. Pero, también algunas de las respuestas dadas permiten evidenciar que, dependiendo de la magnitud del golpe y si hay presencia de queja por parte de la víctima, se puede catalogar de agresión o vacilón. La respuesta de Verónica: “agresión es cuando ya le pega, vacilando es cuando no nos duele”, permite -precisamente- percibir que, hasta que el golpe cause dolor, es agresión; mientras tanto, se puede golpear porque sólo se está vacilando. Pareciera que, en esta dinámica de grupo, chicos y chicas están decididos a ser parte, a pesar de tener que aceptar actos que los hagan sentir mal. Carballo (2011) señala que, entre adolescentes, los golpes y juegos violentos se han ido tornando como parte del vacilón. La violencia forma parte del ritual de pertenencia a un grupo. Asimismo,



Carbonell y Peña señalan que, como parte de las situaciones que pueden dar origen al problema de la violencia escolar, se señala

El juego motor que, en la infancia madura, puede adoptar modales rudos y violentos, se ofrece en un principio como la manifestación de formas físicas de ensayo de la violencia, pero sólo en forma de juego. Se trata de probar la fuerza o la destreza. Sin embargo, la frontera entre lo que es sólo manifestación lúdica y lo que es violencia real puede llegar a desdibujarse y convertirse en una auténtica lucha cuerpo a cuerpo, que exige la resolución del vencedor y del vencido. (2001, p. 59)

El análisis del caso, que se presentó a las y los estudiantes, permitió a la investigadora adentrarse en la percepción grupal que tienen las y los estudiantes acerca de los comportamientos, en el proceso cotidiano del desarrollo de las relaciones interpersonales y juegos en que participan las y los chicos del grupo en estudio. Asimismo, permitió corroborar la presencia de estos comportamientos violentos en la dinámica que desarrollan las y los estudiantes del grupo en estudio.

#### **4.3.1.7. Actos de vandalismo hacia el edificio o recursos de la escuela**

Los actos de vandalismo, que se desarrollan en el entorno escolar, son el producto de aquellos procesos de violencia que ejercen las o los estudiantes sobre los bienes de la escuela. Para Castro (2009, p. 59), a través del vandalismo, “el alumno pretende llamar la atención sobre una situación concreta para provocar una reacción enfocada a esa situación. Es el caso de algunas pintadas o grafitis mencionando a directivos o docentes”. Asimismo, Arias (2009) enuncia que la violencia se manifiesta a través de un lenguaje agresivo, donde se emplea un vocabulario soez, el cual aparece escrito en

diversos lugares del escenario escolar, como son: baños, paredes, pupitres entre otros, donde las y los estudiantes aprovechan para agredir, insultar y humillar al otro.

Durante el proceso de observación de los recreos, nunca se observó a las o los estudiantes participando en actos de vandalismo hacia la infraestructura, mobiliario u otros recursos de la escuela. Sin embargo, sí se pudo constatar que en los baños, específicamente en el de las mujeres, las paredes tenían una serie de grafitis donde las chicas emplearon un vocabulario soez, para referirse hacia otras estudiantes, docentes e, inclusive, hacia la directora de la institución. A continuación, se presentan dos fotografías donde se pueden leer los mensajes que algunas niñas dejaron en las paredes del baño.



Ilustración No.14: Ilustración de grafitis elaborados por las estudiantes en las paredes de los baños de las mujeres, escuela en estudio.



Ilustración No.15: Ilustración de grafitis elaborados por las estudiantes en las paredes de los baños de las mujeres, escuela en estudio.

Como bien se puede observar, en la fotografía ubicada en la parte superior, quien escribió este mensaje procura, a través del lenguaje escrito, insultar a un grupo de estudiantes, empleando el término “zorras”. En la fotografía inferior se puede observar un mensaje que ofende a la señora directora y a una docente. El mensaje se lee así: *“Me cago en esta puta escuela, en la directora y en la malparida de....”* En las puertas y paredes del baño se podían leer otros mensajes ofensivos hacia sus compañeras, por ejemplo: *“María es una puta zorra que se la cogen todos”, “Jessica es una hijueputa zorra que me las va a pagar”, “Pamela es una metida malparida, revolcada”*. Como se puede observar, el vocabulario que emplean las niñas, así como el tipo de mensaje que envían, resultan ser actos vandálicos con los cuales se pretende ejercer violencia sobre los otros, a través de injurias, malas palabras y ofensas. Es importante resaltar que este tipo de acciones se llevan a cabo de forma oculta y, por supuesto, de manera anónima.

Al consultar a las y los estudiantes, respecto a los mensajes que aparecen en los baños, algunas de sus respuestas fueron:

*Kelly: Escriben cosas como: tal persona ama a otra y cosas como se parearon detrás de.... Y como así.*

*Patricia: Escriben de todo, ja, ja, ja, a veces firman o ponen nombres y les ponen así cosas feas. Yo he visto que en los baños ponen Karen zorra o algo así, ja, ja, ja y ponen un montón de cosas que no son y el año pasado también.*

*Ernesto: Los de quinto una vez agarraron los papeles higiénicos del baño de los hombres y los empezaron a tirar encima de los servicios.*

Las niñas fueron las que, en su mayoría, hicieron referencia a los grafitis que están ubicados en los baños de las mujeres. Los varones se refirieron más a algunos daños realizados a la infraestructura de la escuela, como son el rayar mesas y paredes. En el caso de Ernesto, hizo referencia a un problema que se suscitó en el baño de los varones.

Las y los conserjes que laboran en una institución, son –precisamente- los trabajadores que, por el tipo de función que cumplen, están en contacto directo con la infraestructura y los recursos de la escuela. Por tanto, se procedió a consultarles respecto a los actos de vandalismo que se suscitan en la escuela. A esto ellas y ellos contestaron:

*Conserje Margarita: En los servicios sí. A los servicios les hacen daño a la instalación. En los servicios es donde se ve más. Rompen todas las cosas que hay ahí,*

*por ejemplo el jabón, el papel, las tapas de los servicios. Ahí se meten, hacen dañillos, las cosas que son bien para ellos, las cosas que tienen para que ellos estén bien con sus cosas y no aprecian las cosas bonitas que les compran. Todo lo destruyen. Ahí si hay un poquillo más de violencia. En las paredes escriben mucha vulgaridad y entre ellos se ofenden con palabras muy fuertes.*

Conserje Beatriz: *En los baños han quebrado los tubos, dañan el papel higiénico. En las paredes de los baños, los chiquillos escriben muchas vulgaridades para ofender a los demás.*

Conserje Robin: *En los baños de las mujeres se da más. Ahí ponen unas palabrotas, como: “fulana zorra, puta” o algo así, hasta ponen la directora es una “hijueputa”.*

Respecto a este fenómeno de violencia, se les preguntó también a las y los docentes acerca de si: ¿Existen actos de vandalismo en contra de las instalaciones y de los recursos físicos de la escuela? Sus respuestas fueron las siguientes:

Docente Lola: *Vieras que yo creo que sí, porque en los pupitres se encuentran ciertos mensajes. En una mesa apareció un mensaje que decía: Lola puta; si alguno se enojó conmigo porque yo le llamo la atención, escribió el enojo ahí. En otra mesa decía: Karen es una zorra, ese tipo de cosas. Yo les dije que uno tenía que aprender a cuidar y que la mesa de comedor de la casa de ustedes no la agarran y la rayan, entonces yo los puse a lijar las mesas.*

Docente Juliana: *Yo he visto, en las paredes del baño de las niñas frases que tal vez las escriben por despecho, por jugar o por no sé.*

Docente Cristina: *¡Bueno! No. Lo que ellos hacen mucho es rayar mesas y poner nombres y escribir algo en las mesas.*

Docente Leonor: *Sí, patear las paredes, ensuciarlas. Un niño se encontró excremento embarrado en toda la pared. Eso es maldad. Las mismas puertas de los baños todas rayadas.*

Docente Marta: *En clase yo he visto que rayan los pupitres, anotan tonterías o cualquier cosa, a veces obscenidades.*

A la directora de la institución también se le cuestionó al respecto y su respuesta fue:

*A nuestros estudiantes, desde pequeños, les estamos enseñando a no decir las cosas a quien tiene que decírselas y siempre he visto que el servicio, los baños, se prestan para que las personas expresen todo aquello que no lo hacen en público. A mí, los servicios no me alarman, porque son mínimos los mensajes. Hay que ver otros baños que sí dan asco, que no hay lugar donde no escriban y donde escriben cosas feas y casi pornografía descrita. Aquí no, no es tanto. Yo lo he visto como normal, porque lograr que en una institución no se escriba, yo creo que sería el ideal de los baños de cualquier institución pública.*

Respecto al tipo de vocabulario que emplean las y los estudiantes, en los grafitis de los baños, la directora opinó lo siguiente:

*Es que son niños pequeños, pero son niños adelantados a su edad, a lo que tiene que ver. Ellos manejan tanto el concepto de puta, prostituta, -perdóneme la expresión- zorra, revolcada, perra y le dan el contexto que es, pero qué es lo que viven esos niños en sus hogares, qué es lo que están viendo en la televisión. Hay un montón de hogares donde la madre se trata así con su compañero, qué le podemos pedir a estos niños.*

Analizando el vandalismo hacia la infraestructura y los recursos de la escuela, se puede determinar que este tipo de fenómeno de violencia se concentra en los baños y, específicamente, en el de las mujeres, porque al revisar el baño de los varones no se observó ningún tipo de grafiti. Tanto el personal docente, como el administrativo, es consciente que existe un problema de vandalismo en el sector de los baños. Sin embargo, según sus manifestaciones, pareciera que este tipo de acciones no resultan ser preocupantes. Además, como bien lo expresa la directora, en otras instituciones públicas el problema es mayor. Asimismo, se mantiene el mensaje cuando se busca el culpable en el exterior de la institución, en este caso en la familia. No obstante, por la forma como se aborda esta situación en el interior de la escuela, pareciera que se asume una posición de apatía o despreocupación. Este tipo de comentarios permite percibir que existe cierto grado de indiferencia y conformismo ante la situación. En el caso de la docente Lola, su preocupación pareciera ser que el pupitre debe ser pintado para que luzca bien; pero, se olvida del mensaje ofensivo que se anotó en el pupitre y, por tanto, la reflexión que hace con sus estudiantes se queda en el valor y la estética del mobiliario. En ningún momento se reflexiona con las y los estudiantes, respecto al tipo de violencia que lleva implícito este tipo de mensajes hacia el o la compañera.

#### **4.4. Espacios físicos y de tiempo de la escuela, organizados por la administración de la institución educativa para el recreo**

Como parte del proceso de investigación, se consideró pertinente indagar acerca de los espacios físicos de la escuela, organizados por la administración para el desarrollo del recreo. Desde esta perspectiva, y de forma específica, se procuró investigar sobre el tiempo que se dedica, para el desarrollo del recreo, los espacios físicos organizados por la escuela; los sitios que son de la preferencia de las y los estudiantes para compartir el recreo; así como aquellos espacios físicos que, por su ubicación y limitantes espaciales, tienden a propiciar violencia entre estudiantes.

##### **4.4.1. Tiempo asignado**

El tiempo que destina una escuela para el desarrollo del recreo, está estipulado por el Ministerio de Educación Pública y se estructura de la siguiente manera: “los alumnos disfrutarán por semana dos horas 20 minutos de recesos (30 minutos diarios).” (2006, p. 11) A partir de esta disposición, las escuelas organizan la jornada diaria, que incluye las lecciones así como recesos o recreos. Esto según el tipo de escuela: con horario alterno, con una o dos jornada diarias y con triple jornada diaria. Generalmente, las instituciones educativas con una o dos jornadas diarias, donde la población estudiantil recibe siete lecciones diarias (horario de la mañana de 7:00 a.m. a 12:10 y por la tarde de 12:30 a 17.40 p.m.), los recesos se distribuyen en tres períodos y en el siguiente orden: primer receso 15 minutos, segundo receso 10 minutos y el último de 5 minutos. La escuela objeto de estudio cuenta con este tipo de horario lectivo. Por lo tanto, las y los estudiantes de este centro educativo cuentan con tres recreos, donde



los dos primeros disponen de una mayor cantidad de tiempo para compartir con sus compañeras y compañeros.

Respecto al tiempo que dedica la escuela para el desarrollo del recreo, se les preguntó a las y los niños si el tiempo. Ellas y ellos, en su totalidad, contestaron que no. Manifestaron que es necesario que la escuela permita que el tiempo del recreo sea mayor. Esto porque consideran que no les da mucho tiempo para jugar y conversar. Alegaron que las filas para comprar algún alimento en la soda eran extensas y, también, durante ese período deben ir al servicio sanitario. Inclusive, las y los estudiantes opinaron que el primer recreo debía de ser de al menos 20 minutos, el segundo de 15 minutos y, el último sea de 10 minutos.

Por su parte, a las y los docentes se les preguntó si consideraban que el tiempo que asigna la escuela para el desarrollo del recreo es suficiente. En las respuestas, externaron que:

*Docente Marta: Sí y no. No porque los niños siempre quieren más tiempo para jugar y sí porque también hay que tener en cuenta que hay que cumplir con un currículum, y los docentes tienen que cumplirlo. Administrativamente se tiene que cumplir un horario establecido, que no es dado por la institución, es dado desde el Ministerio de Educación Pública.*

*Docente Juliana: Yo pienso que sí, pienso que en el desarrollo del recreo el tiempo está bien distribuido.*

*Docente Cristina: ¡Díay!, es que no se puede ajustar el horario a otro, pero digamos están bien distribuidos. El primer recreo se trata de que sea un poquito más*

*grande, para que ellos en ese recreo disfruten más, después uno de 15 y otro de 5 minutos.*

*Docente Leonor: Depende. A veces, los recreos de 20 minutos no alcanzan porque una primera traba con que se encuentra el estudiante es que se quiere ir a comprar algo y no le alcanza el tiempo, porque son muchos los niños. Entonces, se le limita el satisfacer la necesidad básica que es la alimentación; entonces ya llega al aula comiendo o con hambre y ya hay que dejarlo salir para que termine de comer y pueda concentrarse mejor en la lección. Después, es muy reducido los espacios para que se desplacen, realicen otro tipo de actividades, las cuales también están limitadas.*

*Docente Etilma: Yo pienso que sí, porque entre más tiempo se les dé siempre ocurren situaciones difíciles, a veces juegos bruscos donde aparecen niños con alguna quebradura, con golpes, entonces yo pienso que está bien.*

*Docente Roque: Yo pienso que sí, porque la jornada de los niños es de 5 horas y 10 minutos de 7 a 12:10 de la mañana. Entonces, yo pienso que sí porque si, fuera una jornada tal vez un poco más larga, si ameritan tal vez que el espacio de los recreos sean más grandes. Ahora, si es en el aspecto de un poquito más de descanso, que sé yo, mental o para que los niños se estiren, un aspecto de esos si fuera como mayor tiempo para que puedan adquirir la merienda, tal vez sí, haría un poquito más falta. ¡Díay!, porque no todos comen a la misma velocidad y lo otro es que, también, en el aspecto de comprar en la soda son muchos niños, entonces, a veces no les alcanza el tiempo. Desde ese punto de vista, tal vez es un poco pequeño.*

Docente Lola: *¡Bueno!, es que en realidad esos son tiempos establecidos por el M.E.P. Se establece que tiene que haber, me parece como 35 minutos por jornada. Entonces, antes estaba mal, mal distribuidos, porque el primer recreo era de cinco minutos. Entonces, cuando les tocaba por la mañana, a veces ellos se vienen sin desayunar. Entonces, cinco minutos no les daba tiempo de hacer nada. Entonces, hablamos con la directora e hicimos un reacomodo de horario. Ahora el primero es de 15 minutos, el segundo de 10 y el último de 5 minutos, porque ya es de la sexta a la séptima y ya es nada más como para que ellos vayan al servicio si necesitan ir y respiren un poquito y vuelvan a entrar, porque es ya cuando van a salir. Respecto de si es suficiente el tiempo de los recreos, depende de las actividades que uno haga en el aula, porque si uno los tiene a pura pizarra y tiza, 35 minutos no es tiempo suficiente; pero, si yo vengo y les doy espacios más libremente, donde ellos puedan trabajar en grupos, donde ellos puedan compartir, entonces esos 35 minutos sería un cambio ciertamente; pero sí son suficientes, entonces si alcanzaría el tiempo.*

A las y los conserjes, también se les preguntó si consideraban que el tiempo que les da la escuela a las y los estudiantes es suficiente. Sus respuestas fueron las siguientes:

Conserje Marcos: *Creo que está balanceado porque, inclusive, se modificaron los recreos y se ampliaron, siempre abarcando la normativa de los límites de la institución y también del Ministerio.*

Conserje Margarita: *¡Díay!, es que si les dan un recreo más grande, harían más desorden. Pero, yo creo que está bien con el tiempo que se les da.*

Conserje Beatriz: *Creo que sí. Tienen suficiente tiempo para jugar.*

Asimismo, a la directora se le preguntó si consideraba que el tiempo que asigna la escuela, para el recreo, es suficiente. ¿Cuál podría ser la óptima organización del tiempo para el recreo?

La señora directora expresó que:

*No es suficiente, pero el horario que tiene la escuela no nos permite dar más. Además, está estipulado que, en cada período de lecciones que conlleva siete lecciones en la mañana o siete lecciones en la tarde, está contemplado 35 minutos repartidos en tres recreos. Es lo que estipula el Ministerio de Educación.*

Por otra parte, al asesor supervisor también se les cuestionó respecto si consideraba que el tiempo dedicado al recreo, de aproximadamente treinta minutos diarios, está acorde con la satisfacción del proceso de recreación y descanso de las y los estudiantes. Ante lo cual manifestó:

*Sí, el tiempo de disfrute está reglamentado. Existen los módulos horarios. En el boletín 74, que habla exactamente de eso, de por qué estos tiempos tienen que respetarse y se unifican criterios. Sin embargo, creo que estos módulos horarios pueden estar obsoletos, ya que son de hace muchos años, de los años 70 y permanecen los mismos. En estos momentos es una base, o sea una guía. No están, no puede ser tan rígido, por los cambios existentes en estos tiempos. Pienso que deberían analizarse de nuevo el asunto y establecer un parámetro, digamos, para esta época.*

Al analizar las respuestas dadas por todas las personas con quienes se conversó, se puede reconocer que la población estudiantil, en su totalidad, manifiesta que el tiempo establecido para el desarrollo de los recreos es realmente poco para todas las acciones de juego, socialización de satisfacción de necesidades básicas que procuran saciar. Al revisar las respuestas de algunas de las docentes, la directora y el asesor supervisor, se puede identificar que, desde su óptica, el aspecto que prevalece -en cuanto al período que se puede dedicar al recreo- es básicamente el cumplimiento con el horario establecido por el Ministerio de Educación Pública. Como bien lo manifiesta Pavía (2005, p. 82), “las directivas oficiales sobre el recreo sólo se limitan a precisar cuánto tiempo se le puede destinar y con qué frecuencia; una preocupación de índole más bien cuantitativa, destinada a reglamentar una pausa vaciada, aparentemente de contenido propio”. Pareciera que las necesidades e intereses de las y los estudiantes no son motivo de reflexión para estos profesionales de la escuela en estudio. Sólo los docentes Leonor y Roque señalaron en sus respuestas la parte humana del recreo, donde el niño y la niña tienen necesidades de alimentarse, descansar mentalmente y estirarse.

Por otra parte, resultan interesantes las respuestas dadas por las docentes Etilma y Lola. La primera señala que si se da más tiempo para el recreo las y los estudiantes, se podría generar mayor cantidad de juegos bruscos. Pareciera que el mensaje entre líneas, que nos da la respuesta de la docente, es que entre menos tiempo tenga la población estudiantil para estar juntos compartiendo el recreo, se logran detener ciertas situaciones que podrían desembocar en comportamientos violentos. Esta respuesta es compartida, también, por la conserje Margarita. Asimismo, en la respuesta dada por la docente Lola, se hace referencia a que, si el proceso de enseñanza y aprendizaje que

se desarrolla en el aula es pasivo y tradicional, las y los estudiantes van necesitar mayor tiempo de recreo; pero, si en el aula las y los niños tienen la oportunidad de desarrollar procesos educativos más activos y libres, no necesitan más tiempo para el recreo. Sin embargo, esta respuesta se puede cuestionar, porque -en los procesos de observación del recreo- nunca se observó que, una vez que sonara el timbre para el recreo, las y los chicos no quisieran salir al patio a jugar y conversar con sus colegas. Todo lo contrario, una vez que sonaba el timbre para el recreo, únicamente las tres chicas que acostumbraban quedarse en el aula, eran las únicas personas que se mantenían en el salón de clases.

#### **4.4.2. Espacios físicos**

En la infraestructura de un edificio escolar, el patio resulta ser el espacio donde la escuela organiza temporal y físicamente el período del recreo. Se podría mencionar, tal y como indica Pavía (2005, p. 103), que este espacio “constituye una escenografía singular incluida dentro de una escenografía también única: la escuela.” El patio escolar es, entonces, un espacio cotidiano de encuentros, donde las y los niños hallan un lugar de descanso y comparten socialmente juegos y actividades recreativas. Para Germán (2007), el patio escolar es un espacio cotidiano y antropométrico donde, en su centro, está siempre el hombre.

En el patio escolar, todo espacio tiene marcada la dirección del recorrido que realiza cada estudiante y cada grupo de escolares hacia un sitio determinado, donde se posicionan para dar inicio al desarrollo de actividades recreativas y lúdicas que permitan disfrutar del período del recreo escolar. Los desplazamientos de las y los estudiantes del grupo en estudio, resultaron ser muy sistematizados. Esto debido,

básicamente, a que generalmente salían en pequeños grupos hacia sitios determinados. Como ya se hizo referencia anteriormente, la mayoría de las niñas se asociaba en pequeños grupos y salían a caminar por los pasillos de la escuela. Las tres niñas, a que ya se hizo alusión: Carmen, Sandra y Milena, permanecían en el salón de clases conversando o merendando. Los varones, por su parte, también se asociaban en pequeños grupos donde los “chicos populares,” en algunas oportunidades, iban al gimnasio a jugar fútbol y, otras veces buscaban la compañía de algunas de las niñas. Los otros subgrupos de varones, en algunas ocasiones, se iban a jugar fútbol o “la anda” a una pequeña cancha. Otros se quedaban por ahí, conversando en los pasillos, o acudían a la soda para comprar algún alimento.

El croquis que se presenta a continuación permite realizar un reconocimiento de la distribución de la infraestructura de la escuela en estudio; así como, observar los lugares preferidos por las y los estudiantes para compartir el recreo.



MAPEO ÁREAS DE RECREACIÓN ESCUELA EN ESTUDIO

Ilustración No. 16: Mapeo de la distribución de la infraestructura de la escuela objeto de estudio



En primera instancia, resulta fundamental describir los espacios que la escuela tiene destinados para el desarrollo del recreo. Al salir del aula para disfrutar del recreo, las y los estudiantes cuentan con una serie de pasillos que son el complemento de cinco pabellones de aulas. Asimismo, se puede observar un pasillo mayor que inicia en la entrada de la institución y concluye con la entrada al gimnasio. El gimnasio es el lugar de mayor tamaño, 436 metros cuadrados aproximadamente. En este lugar, se reúne la mayoría de los varones de la escuela a jugar fútbol. Al costado nor-este del gimnasio, se halla un pequeño patio cubierto de zacate, donde hay sembrados un par de árboles pequeños y se encuentran los tanques sépticos de la escuela, así como un pequeño invernadero donde las docentes y sus estudiantes tienen algunos proyectos de hidroponía. También, se puede observar el comedor y, al fondo de éste, un pequeño pasadizo, una batería de servicios sanitarios a la cual se llega por un pasillo principal y un pasillo angosto, que para efectos de este trabajo aparece señalado con las letras T.A.

Como parte de los espacios de la escuela se puede observar también: el laboratorio de cómputo, la dirección, la fotocopidora, la sala de profesores, la biblioteca y la soda. La soda es un lugar que reúne a gran cantidad de estudiantes, quienes durante el recreo solicitan ser atendidos para poder comprar alimentos y algunas golosinas. En el sector sur de la escuela se puede apreciar una pequeña cancha, la cual mide aproximadamente 356 metros cuadrados y, en la parte trasera de esta, una sala de audiovisuales. Esta cancha también resulta ser un lugar muy concurrido por los varones para jugar fútbol o “el juego de quemado”. También, se visualiza, al costado sur del gimnasio, un edificio que alberga el kínder, el cual no forma parte del complejo escolar de la escuela en estudio, pues tiene su propia

administración. También forman parte del escenario escolar, pequeños espacios verdes donde están sembradas algunas plantas ornamentales, las cuales embellecen la institución escolar y, por lo tanto, no está permitido que las y los estudiantes jueguen ahí.

Como bien se puede apreciar, la escuela cuenta con pocas áreas para que las y los niños puedan jugar. La mayoría de estos espacios están cementados y los que están enzacatados no hay autorización para que las y los chicos puedan jugar. Básicamente, esto obedece a dos razones: la primera razón es porque en uno de estos lugares existe el peligro de los tanques sépticos y en los otros, hay sembradas plantas ornamentales. Resulta importante señalar que los varones son los que tienen mayor acceso a los lugares que cuentan con más extensión, como son: el gimnasio y la cancha. Las niñas únicamente juegan en los pasillos o se ubican en la soda o cerca de las aulas.

Se les consultó a las y los niños acerca de si consideraban que el espacio del patio escolar es suficiente para jugar y compartir con las y los compañeros el recreo. Algunas de sus respuestas fueron las siguientes:

*Darío: No, porque solo dicen que uno puede jugar solo en el gimnasio y siempre está lleno y pasan jugando bola y cuando uno siente es un bolazo.*

*Mark: ¡Díay!, casi no hay espacio para jugar. Uno está jugando y cuando siente que le dan con algo.*

*Roxana: Es pequeño. Me gustaría que fuera grande. También, me gustaría poder usar el gimnasio para jugar.*

Milena: *En la zona verde sí hay campo.*

Patricia: *¡Diay!, es que nosotras casi no tenemos espacio, porque el gimnasio lo agarran para jugar bola o básquet; entonces, están las bolas y nos van a golpear. Entonces, si queremos jugar “la anda” o algo así están los chiquillos de la escuela. Así, entonces no podemos jugar y, cuando queremos jugar al lado de atrás, tenemos que ir con la profesora y a veces la profe está ocupada, entonces no podemos ir.*

Johanna: *En el gimnasio solo juegan los hombres bola. Porque ya es como algo típico de ellos, agarrar la bola e irse para ahí en el recreo.*

Jaime: *El tamaño está bien.*

Álvaro: *El gimnasio está grandísimo y la parte de atrás donde hay pasto también.*

Juan Diego: *¡Diay!, en la escuela, en la parte de los pasillo no hay campo; pero a veces uno va jugar allá atrás del aula, en la zona verde, allá si hay campo.*

Román: *¡Vea!, nos quitaron una parte del campo, hicieron la sala de audiovisuales y, cuando hay reuniones, ni siquiera podemos jugar en la cancha. No es justo.*

Asimismo, se les preguntó a las y los niños ¿cómo les gustaría que fuera el patio escolar? Entre sus respuestas se encontró que:

Vicente: *Que fuera más grande.*

Álvaro: *Que tuviera un patio para jugar la anda y otro para jugar bola.*

Jessica: *Que tenga mesas y sillas para sentarse a hablar y comer.*

Karen: *Que tenga bancas para sentarse a hablar.*

Mark: *Que separen los lugares donde uno juega, porque a veces, digamos, juegan tres que están jugando en un hormiguero y chocó con un compañero de nosotros con otro y lo botó y cayó en un hormiguero y tenía la oreja roja, roja. Ja, ja, ja.*

Sonia: *Que nos dejaran ir al patio con zacate aunque la profe no pueda ir; porque a veces la profe no puede ir y entonces uno no puede ir. Porque hay otros grupos que llegan y se apretan y nos echan las culpas a nosotros. Es a los que más nos hechan las culpas de todo y son los demás.*

A partir de estas respuestas, se puede reconocer que, tanto niños como niñas, no están muy satisfechos con el tamaño del espacio destinado por la escuela para el desarrollo del recreo. Asimismo, consideran importante que se les permita acceder a la zona verde, separar los espacios para jugar bola de aquellos que son empleados para la persecución (“la anda”), así como, dotar a los espacios existentes de algún tipo de mobiliario que les permita sentarse a conversar o merendar de forma más cómoda. Al respecto, Toranza (2008) indica que sería muy importante que las autoridades educativas se cuestionen si hacen falta espacios recreativos al aire libre, y si el patio escolar responde a las necesidades de las y los niños, sobre todo aquellas necesidades de movimiento o, por el contrario, solo se busca maximizar el uso del recurso físico.

En la entrevista con el personal docente y administrativo, también se les preguntó acerca de si consideraban que los espacios que asigna la escuela para el desarrollo de los recreos son adecuados. Estos contestaron:

*Docente Roque: Yo creo que sí son adecuados. La problemática es qué juegan los niños y cómo lo juegan. Entonces, de acuerdo a eso es que a veces suceden o se ocasionan algunos accidentes. Entonces, yo pienso que los espacios son adecuados. Tal vez uno quisiera que existiera un poquito más de espacio para ellos. Para mí lo más determinante es qué es lo que hacen en los recreos, cómo es lo que juegan, qué tipo de juegos ellos realizan. Entonces, a uno le preocupa eso mucho, porque juegan muchas cosas que son de choques, de golpes, como que los juegos de hoy en día y la televisión han influido para que los juegos no sean tan sanos. Entonces, para mí, el problema no es tanto el espacio, sino es qué juegan y cómo lo juegan.*

*Docente Marta: No, ni aquí ni en ninguna escuela. Hace poco escuché una charla de una arquitecta que hizo un prototipo de escuela como su proyecto final de graduación, donde en la escuela no existen las cuatro paredes; es increíble, en todas las zonas verdes los estudiantes se podían meter y jugar. Los niños vienen de una casa de cuatro paredes, donde pasan encerrados la mitad del día, y vienen a la escuela a encerrarlos en un aula de cuatro paredes.*

*Docente Juliana: Ellos tienen para el recreo el gimnasio, la placita de arriba de cemento y en los corredores donde ellos pueden solamente caminar. Tal vez, no es el espacio más adecuado porque la población es muy grande. Los espacios están bien distribuidos, el problema es la tanta cantidad de estudiantes; pero, yo creo que ellos*

*si se distribuyen bien, unos van a la placita y otros al gimnasio, pueden todos disfrutar del recreo.*

*Docente Cristina: No, porque los chiquillos se ven muy restringidos para el uso de los espacios, las plantas y la zona verde que hay que cuidar. Entonces, ellos no tienen lugar donde desahogar sus energías.*

*Docente Leonor: No, primero que todo la principal traba es la directriz central de no jugar en las zonas verdes, que es lo ideal y los niños dicen quiero pero ya se sabe de antemano que la autoridad dice que no. Entonces, se reduce el espacio de zona, solo caminar y caminar para desahogarse un poquito. Pero los espacios son reducidos, porque si los varones quieren ir a jugar fútbol, porque solamente es lo que realizan aquí, entonces no pueden ir las niñas a ese espacio, porque los chiquillos tienen ocupada esa área del gimnasio y quieren ir a la zona verde que está detrás de la escuela en el tercer pabellón, tiene que estar la maestra supervisando que no vayan a hacer nada indebido o, si se pasean en los corredores y están los pequeñitos, chocan y no pueden ejercitarse como ellos quisieran.*

*Docente Etilma: Yo pienso que no, que debería tener un espacio más grande. ¡Bueno!, ahí está la plaza (se refiere a una plaza de la comunidad que está frente a la escuela), pero no pueden utilizarla porque no pueden salir. Esta plaza tiene un gran espacio verde para que ellos jueguen y brinquen y tengan juegos ahí.*

*Docente Lola: No, porque yo siento que los niños necesitan compartir y a veces a mí me preocupa mucho y yo no sé. Aquí se ha limitado mucho con las macetas y yo siento que eso es lindo, pero ellos necesitan compartir y a veces hay que cuidar que no*

*aplasten la maceta, que no se paren en el zacate y yo creo que ellos son niños. Yo no he perdido la perspectiva, entonces, a mí me preocupa eso, que se le ha quitado mucho espacio del espacio que ellos necesitan para jugar y que se liberen de toda la energía. Entonces, yo siento que la escuela se los ha quitado. Por ejemplo, allá se hizo la sala de audiovisuales, al final muy linda y todo, pero yo me he pasado todo el año alegando porque hay reuniones de la regional, de los circuitos y todo el mundo la utiliza, las que menos podemos utilizarlas somos nosotras, las docentes de la escuela, y fue un espacio que se les quitó a ellos. Fíjese que, a veces, como hay reuniones, no pueden jugar en la cancha porque hacen ruido; entonces, ve, son cosas que yo considero que no.*

Al personal administrativo también se le cuestionó al respecto y sus respuestas fueron:

Conserje Marcos: *Hay un poquito de restricción porque se ha abarcado la infraestructura y al niño se le ha quitado el espacio para que se desenvuelva un poquito mejor, a pesar de que la directora se ha preocupado mucho y la institución se mantiene muy bonita, pero les hace falta un poquito más de espacio a los niños.*

Conserje Beatriz: *No, los espacios no son suficientes. Esta es una escuela bandera azul, entonces tiene que estar muy cuidada, porque, ¡día!, los chiquillos juegan aquí, ya todo el mundo se enoja porque golpean en el gimnasio, por ciertas cosas en los pasillos, por las zonas verdes. Aquí hace mucha falta más campo para que los niños puedan jugar.*

Conserje Robin: *Hay mucha población para el poco espacio que hay.*

Conserje Margarita: *Sí el espacio está muy restringido. Ellos necesitan más campo abierto. Yo digo que sí les hace falta más espacio.*

En la entrevista, también se le preguntó a la directora de la escuela y al asesor supervisor, acerca de los espacios físicos asignados por las escuelas para que las y los niños disfruten el recreo escolar. Al respecto, ellos contestaron lo siguiente:

Directora: *La escuela cuenta con varios espacios para el desarrollo del recreo. Tenemos: corredores, el espacio del gimnasio, la zona a la par de las aulas de audiovisuales es otro espacio para jugar. No serán los más adecuados, pero es con lo que cuenta la escuela.*

*Se está proyectando un aula para música, para el 2011. Se tiene contemplado la compra de dos marimbas, más otros instrumentos musicales, porque queremos dar talleres de música. En el espacio donde está la cancha vamos a hacer el aula. Sobra mucho espacio, parece mentira pero sí sobra espacio. En el espacio que queda, se piensa distribuir mesitas para juegos bajo techo: tablero, dominó, ajedrez, rayuela; entonces también darles a ellos otra posición de que hay otras formas de jugar en el recreo; porque cuando yo, personalmente, camino por los corredores, veo niños que andan caminando tranquilos y le aseguro que esos son los clientes de esos juegos bajo techo, porque le vamos a dar otra opción a ellos de recreo: juegos bajo techo y, al mismo tiempo, estamos liberando los corredores y los espacios para los que tienen otra forma de jugar. El problema es lo que los mismos niños nos dice; “Niña cómo quiere que nos quedemos queditos, si nosotros pasamos todo el día solos bajo llave en la casa y no tenemos con quien jugar y aquí llegamos y hay 30 para jugar”. Pero, el*



*M.E.P. no previó esos espacios, entonces, las direcciones qué tenemos que hacer, trabajar con lo que tenemos.*

Al señor asesor supervisor se le consultó, respecto a los parámetros empleados por las escuelas para organizar el espacio del patio escolar utilizado para el recreo; a esto respondió:

*Asesor supervisor: Sinceramente, no hay parámetros. Tal vez no se le ha dado la importancia pedagógica formativa a los recreos. Existe una ley de infraestructura, que coordina el DIE (Dirección infraestructura educativa) y que hacer referencia de que en los centros educativos debe existir mínimo un 25 por ciento de espacio sin techo, o sea libre, para que los niños jueguen y, en caso de emergencia, para que se puedan llevar los niños después de un temblor. Se supone que cualquier institución tiene que tener el permiso del D.I.E para construir. Los directores saben que, si realizan algo indebido, son los responsables absolutos y, por lo menos yo en el Circuito 01, repito esta frase: “El responsable absoluto de todo lo que pasa en la institución es el director y es la persona que tiene que estar formada y preparada y es la que tiene que dirigir”. Desgraciadamente, se va construyendo sobre la marcha y muchas veces donde juegan los niños, sencillamente se construye el laboratorio de cómputo, entonces, no hay planificación general con respecto a eso.*

Para el asesor supervisor, la escuela en estudio presenta -en cuanto a espacio físico para el recreo-, los siguientes aspectos:

*Asesor supervisor: Es una escuela bastante grande. Hay una gran administración por parte de la señora directora, mucha visión de las personas que*

*dieron este terreno; es un terreno bastante amplio, tiene zonas verdes, una zona verde muy amplia, muy bonita, el gimnasio, tiene ahora una canchita que se redujo un poco. Pienso que tiene para respirar un poquito, pero no es suficiente tampoco, o sea, por la cantidad de alumnos que tiene, no es suficiente.*

Analizando las respuestas dadas por el personal docente y administrativo de la institución, así como la opinión del asesor supervisor, se logra inferir que el espacio físico que destina la escuela para el desarrollo del recreo, no está acorde con la cantidad de estudiantes existente. Las y los docentes, así como los conserjes al igual que la población estudiantil, se quejan de que -además de la falta de espacio- existe una directriz emanada de la dirección, que prohíbe a las y los estudiantes jugar en las zonas verdes. Pareciera que es más importante el factor estético del patio, que permitir que niñas y niños disfruten de sus juegos, en esos espacios. La administración de la escuela se olvida de que el patio escolar es un espacio que le pertenece a las y los niños, un espacio para correr, brincar, saltar la cuerda, jugar bola, en fin es un espacio abierto para el disfrute de niños y niñas. Sin embargo, tal y como lo señala Fernández Alba citado por Toranza (2008, p. 19), “la escuela sigue aún sin construirse para los tiempos del niño.” Los espacios que la escuela asigna para el recreo están supeditados a la organización que implementa el personal administrativo de una escuela, donde las aulas resultan ser espacios muy importantes al planificar los recursos físicos; no así el patio escolar que podría visualizarse como un espacio menos rentable que un aula. En la entrevista a la directora, este discurso se percibe fácilmente, pues el mensaje que deja entrever es que pareciera más útil construir en la cancha de juegos una sala de música.

Otro aspecto que se evidenció, en las respuestas dadas por los entrevistados, es el reclamo explícito que hacen hacia la dirección respecto a la construcción de la sala de audiovisuales, en un espacio abierto en el que las y los estudiantes reclaman y donde tenían la posibilidad de jugar. En el grupo focal con estudiantes, uno de los niños llamado Román -quien secundado por el resto de sus compañeros y compañeras- hizo alusión a las implicaciones que tiene, para la población estudiantil, la construcción de la sala de audiovisuales. La queja de las y los niños va en dos sentidos. En primera instancia, ellos alegan que les quitaron parte del patio de juegos y, en segundo lugar, indican que cada vez que hay reuniones se les prohíbe jugar en la cancha pequeña ubicada frente a esta sala, porque se hace mucho ruido y molestan a las personas que están ahí. En las observaciones realizadas, se pudo constatar que continuamente se realizaban reuniones en la sala de audiovisuales y, como bien lo señala la docente Lola, este espacio físico es cedido a personal de la Dirección Regional de Educación Occidente para que convoque a reuniones de docentes y administrativos de otros centros escolares.

En la entrevista con la directora, se logra reconocer que pronto la escuela va a perder otro espacio abierto, para dar paso a la construcción de una sala de música, la cual será dotada de una serie de instrumentos musicales. A partir de este planteamiento, se podría inferir, como lo señala Toranza, que se “sigue pensando en el aula como espacio principal o pedagógico dejando los espacios abiertos en un lugar complementario o de apoyo.” (2008, p. 19) Este proyecto se contrapone a la normativa de construcción de áreas educativas a la que hizo alusión el asesor, donde se enuncia que el 25 por ciento del espacio físico de la escuela debe estar destinado a espacios abiertos.

Al revisar las respuestas dadas por la directora, se deja entrever un discurso con el cual se procura afirmar que queda suficiente campo para que los chicos jueguen, una vez construida la nueva sala. Además, esta construcción está planificada pensando en las y los niños de la escuela, especialmente en aquellos que se limitan a caminar por los pasillos y son vistos como posibles “clientes” para el nuevo espacio techado, donde se les van ofrecer juegos de mesa. Sin embargo, en el comentario que realiza la directora existe una contradicción, porque señala que las y los niños le manifiestan que en sus casas tienen que permanecer quietos y, en la escuela, encuentran con quien jugar.

A partir de las construcciones que ocupan el espacio designado para el recreo, se le reduce a la población estudiantil la posibilidad de ejercitarse, estar en movimiento y compartir juegos colectivos, los cuales les permita socializar con los otros. Es necesario recordar como bien lo señala Pavía (2005, p. 45): “se supone que el patio escolar de recreo es un espacio pensado como soporte material de una situación cotidiana, vinculado con la satisfacción del derecho al descanso y el esparcimiento propios de la edad.” Sería importante que la escuela se dé a la tarea de indagar con las y los estudiantes y el personal docente, si realmente desean cambiar ese espacio abierto, por un espacio techado donde las y los estudiantes pasarán a compartir juegos de mesa con sus compañeras y compañeros.

#### **4.5. Sitios preferidos por las y los estudiantes para compartir el recreo**

A partir del recorrido de reconocimiento del escenario escolar, se procederá a identificar y describir los lugares que resultan más atractivos para compartir el recreo y, por ende, más buscados por las y los niños. Obsérvese que, básicamente, el gimnasio

y la cancha pequeña son los únicos espacios que tienen mayor extensión para jugar y por tanto, los que reúnen a varios de los varones de este grupo. Por su parte, los pasillos resultan ser aquellos espacios donde, por dos razones, la mayoría de las niñas deben quedarse a jugar y a compartir con otras compañeras. Las niñas deben elegir los pasillos para disfrutar el recreo, en primera instancia, porque no tienen otra alternativa, ya que los varones se aseguran de tener siempre el control del gimnasio y la cancha, pues, al tocar el timbre ellos corren y se adueñan de ambos espacios.

En las observaciones que se realizaron, nunca se pudo visualizar que las niñas buscaran la posibilidad de contar con un espacio para jugar dentro de ambos escenarios. Por ende, nunca se dio una disputa abierta de los espacios. Asimismo, en las respuestas dadas anteriormente por las niñas, se puede identificar que se quejan porque no tienen opción de usar el gimnasio. Por ejemplo, Roxana expresó que le gustaría usarlo; Sonia dice que le gustaría que los compañeros dejen un rato el gimnasio, para que las mujeres puedan jugar algo diferente; Patricia se queja de que no puede emplearlo; y Johanna manifiesta que solo los hombres pueden usar el gimnasio.

Ante este tipo de situaciones, se puede afirmar que las niñas están en desventaja frente a los varones, quienes abusan por su fuerza física y no permiten que ellas puedan jugar en los espacios de mayor extensión, con que cuenta la escuela para el desarrollo del recreo. Asimismo, se evidencia que la escuela tampoco hace nada para que las niñas tengan acceso a jugar en estos espacios, aspecto que debería ser revisado porque, tal y como menciona Flores (2005), la escuela tiende a reproducir - generalmente de manera invisible e inconsciente-, el sistema jerárquico de divisiones

y de clasificaciones de género a pesar de que en el discurso se promueve la igualdad entre los sexos.

El otro motivo por el cual las niñas, específicamente algunas de V año y las de VI año, eligen los pasillos de la escuela para disfrutar del recreo, es porque estos espacios son percibidos por ellas como ideales para compartir entre ellas y con algunos de sus compañeros. Son espacios más abiertos y donde se congregan mayor cantidad de compañeros y compañeras. En una de las preguntas que se les realizó a las y los estudiantes, acerca de los espacios o sitios preferidos para compartir con sus compañeras y compañeros los recreos, sus respuestas fueron las siguientes:

*Álvaro: A nosotros nos gusta en el gimnasio y allá atrás (refiriéndose al patio que se encuentra detrás del aula), porque no hay nadie.*

*Sonia: Detrás del aula, en el pasto.*

*Darío: En el gimnasio y la zona verde, para hacer volar a Jeffrey. Ja, ja, ja.*

*Luisa: A la par del aula, ahí conversamos y jugamos.*

*Verónica: A veces en la soda, porque uno se sienta en el estante más allá y el señor no dice nada, entonces uno se sienta allá y él a veces empieza a conversar con uno, entonces uno le cuenta cosas.*

*Karen: Por el comedor, atrás, ahí nos sentamos y hablamos.*

*Jorge Eduardo: Para jugar, allá atrás, en la zona verde y en la cancha.*

*Milena: No sé, donde sea me da igual.*

Luisa: *En los pasillos, para pasear con mis amigas.*

Elías: *¡Diay!, en la zona verde.*

Verónica: *En el pasillo del baño, ja, ja, ja.*

Investigadora: *¿Por qué les gusta ir al pasillo del baño?*

Karen: *Hay chiquillos que les pica, ja, ja, ja. Elías hace eso.*

Patricia: *En ese pasillo se meten a apretarse, ja, ja, ja.*

Roxana: *Elías y los de quinto hacen eso. Todos se meten ahí.*

Román: *No, ahí no voy, porque todo el mundo pasa por ahí y huele feísimo porque está a la par de los baños.*

Jeffrey: *Los de quinto son los que siempre se meten ahí. Uno va pasando y cuando siente es que le meten los pies.*

De las respuestas dadas por las y los estudiantes, es importante rescatar varios detalles que, para efectos de este estudio, resultan ser interesantes. En primer lugar, se puede reconocer que los varones señalan el gimnasio como espacio para jugar y las niñas señalan, como uno de sus lugares preferidos, los pasillos. Pero, es necesario recalcar que, tanto niños y niñas, señalan el patio enzacatado que se ubica detrás de su aula, como un sitio que resulta de su interés y agrado para jugar entre ellos y ellas. También, señalan que, en algunas oportunidades, la docente del grupo se ha unido a ellos para jugar en este lugar. Se podría entonces inferir que este tipo de espacios, que presenta ciertas características físicas: enzacatado, con dos pequeños árboles, un

espacio con pocos estudiantes, resulta ser uno de los que las y los niños señalan como su preferido para compartir el recreo. Asimismo, es necesario destacar la preferencia por espacios donde no se den aglomeraciones de estudiantes. Es decir, lugares más solitarios, como: el pasillo que se localiza detrás del comedor, en un espacio verde que está contiguo al aula, así como el patio enzacatado localizado detrás del aula. Pareciera ser que, en este tipo de lugares, las y los niños pueden relacionarse con sus iguales y compartir juegos en forma más íntima o privada.

Respecto al pasillo que se ubica entre los baños del personal docente y las y los estudiantes, se caracteriza por ser un espacio sumamente estrecho, el cual se encuentra señalado en el croquis con las letras T.A, correspondientes a la denominación “túnel del amor.” Este título no tiene connotación sexual per se. Pero, en los comentarios que realizan las y los estudiantes respecto a las acciones que realizan en ese espacio, sí tiene cierta asociación con acciones sexualizadas que la población estudiantil practica en el sitio: tocamientos y acoso. Este nombre es empleado tanto por la población estudiantil, como por el personal docente y administrativo de la escuela. En este espacio, se suscita una serie de actividades que comparten niñas y niños y parecieran un tanto encubiertas, tal y como se puede identificar en las respuestas de las y los niños. En ese pasillo se desarrollan una serie de acciones que evidencian cierto morbo cuando se refieren a estas; así como un sigilo o reserva, al mencionar lo que ocurre ahí. Las interacciones personales que, en este pasillo se desarrollan entre niños y niñas, conlleva un nivel de acercamiento o de contacto físico estrecho, el cual podría -por un lado- violentar el espacio del otro y -por otra parte- busca el desarrollo de ciertos contactos físicos sexualizados



#### **4.6. Escenarios de la escuela en estudio que por su ubicación y sus limitaciones espaciales, propician la violencia entre las y los estudiantes**

A partir de la descripción de los espacios asignados por la escuela en estudio, para el desarrollo de los recreos, resulta importante identificar cuáles de estos sitios - por su ubicación y sus limitaciones espaciales- propician comportamientos de violencia entre las y los estudiantes. Tal y como lo manifiesta Castro (2009, p. 164), “los actos violentos tienen lugar en las instalaciones escolares (el aula, el patio, los baños, etcétera), los alrededores de la escuela y en las actividades extraescolares”. Resulta importante presentar esos escenarios de la escuela, que por su ubicación y limitaciones de espacio, podrían estar generando actos de violencia. En la escuela en estudio, como ya se mencionó anteriormente, los escenarios que se emplean para que las y los estudiantes disfruten del recreo, están conformados por: el gimnasio, una cancha y los pasillos.

El gimnasio es el espacio físico de mayor extensión utilizado por la escuela para que los niños jueguen. Es el sitio que reúne, durante los recreos, a la mayor parte de los varones de IV, V y VI año de la escuela. En este espacio, y de forma simultánea, se juegan tres o cuatro partidos de diferentes grupos y, a veces, un partido de básquet. Asimismo, de vez en cuando, entran grupos de niños que están jugando otros juegos como “la anda” o “quemado” y se persiguen en medio de los partidos que se llevan a cabo. Increíblemente, todas estas actividades se desarrollan en el mismo recreo, en el mismo escenario y entre niños de diferentes edades.

A pesar de la cantidad de niños que juegan en este gimnasio, no se presentan serios problemas de violencia entre estudiantes. Sí se observó que se suscitan algunos

comportamientos de violencia entre estudiantes, donde se insultan y gritan improperios, así como también se propinan golpes, empujones, bolazos, zancadillas y patadas producto, en primera instancia, del mismo juego. Esto porque ellos corren tras la bola y, a veces, no observan y golpean a otro niño. En segunda instancia, esto ocurre por lo reducido que se torna el espacio y debido a la gran cantidad de niños que eligen este sitio para jugar. En el caso particular de niños como Andy y Javier, se observó como ellos a veces participan de más de un partido de fútbol a la vez, al patear una bola de un equipo, cabecear la bola de otro equipo y trabonear la bola a otro estudiante de un equipo diferente. Se citan, a continuación, algunos ejemplos de esos comportamientos violentos observados en este escenario escolar:

*Andy ingresa rápidamente al gimnasio y trata de quitarle la bola a un grupo de niños de cuarto año que juegan basquetbol. Juega un rato, pero tuvo problemas con uno de los niños y, de pronto, todo el grupo de niños salió del gimnasio y Andy le dice a otro chico “mae que pichazo le dio, le van a dar boleta” y salieron corriendo.* (Observación realizada el 21 de junio de 2010)

*Andy y Javier estaban jugando fútbol con niños de otros niveles. De pronto, Andy patea muy duro la bola y cae al otro lado del gimnasio. Andy empuja a otros niños y corre. En su camino tras la bola, va empujando a todos los que se interpongan.* (Observación realizada el 28 de junio de 2010)

*Andy y Javier juegan en el gimnasio fútbol. Durante el juego, se mantienen dando fuertes empujones a los demás niños, para tratar de quitarles la bola. De pronto, Javier empujó fuertemente a un niño de otro nivel, el cual cae al suelo y se levanta dando signos de dolor en su rodilla.* (Observación realizada el 22 de setiembre de 2010)

El gimnasio, por tanto, es un espacio físico que, a pesar de su gran tamaño, no resulta suficiente para albergar a la gran cantidad de niños de varios niveles (IV, V y VI) que pretenden jugar fútbol, basquetbol o cualquier otro tipo de juego. Esta situación causa cierto tipo de comportamientos violentos, producto del desarrollo de los juegos. Esta situación podría estar siendo disminuida, en parte, por la presencia constante de dos docentes: la profesora de religión y el profesor de educación física, quienes aunque a veces descuidan un poco el proceso de supervisión de los niños por estar conversando, tal vez, de alguna forma, se logra el cometido de su vigilancia.

La cancha pequeña es un espacio también muy concurrido por diferentes grupos de varones. En este sitio, los niños juegan a veces fútbol con bolas pequeñas o con botellas plásticas. En esta cancha, la directora les tiene prohibido a los chicos jugar fútbol. Sin embargo, muchas veces -en complicidad con la o las docentes que son enviadas por la dirección a supervisar el espacio-, logran jugar su partido de fútbol ahí. Al respecto, el día 31 de mayo de 2010, estando en el proceso de observación, una de las docentes que supervisa en la cancha se aproximó y me mencionó que: “La directora le prohíbe a los niños jugar bola en esta cancha. Yo les permito que jueguen un rato, me mantengo atenta y cuando veo venir a la directora les aviso a los niños para que guarden la bola. Es difícil que todos los niños jueguen en el gimnasio. Ellos necesitan espacio para jugar, por eso yo los ayudo”.

Otros juegos, que los varones llevan a cabo en este espacio, son “la anda”, “quemado” y policías y ladrones. Del grupo en estudio, únicamente Sam, Román, Mark, Juan Diego, Jorge Eduardo, Jaime y Harold, una vez que sonaba el timbre para salir a recreo, corrían velozmente para lograr tener espacio en la cancha y jugar alguno de los

juegos citados. Algunas veces, se les unía al juego Darío y José María. En este sitio, al igual que en el gimnasio, no se observaron comportamientos violentos durante el desarrollo de los juegos. En algunos momentos, al calor del juego, se dieron algunos empujones y reclamos. Esta situación se podría deber, básicamente, a que el grupo de niños que compartían la cancha no formaban parte de los niños mencionados por los otros compañeros, como violentos. Esto a pesar de que, de vez en cuando, se les unían al juego Darío y José María, señalados por los otros como más violentos. Sin embargo, los juegos entre este grupo de niños siempre transcurrieron sin mayor problema de violencia.

Los pasillos fueron siempre otro de los sitios empleados por niñas y niños para compartir los recreos. En estos espacios, se observó gran cantidad de estudiantes de todos los niveles, los cuales corrían veloces persiguiendo a otros; participaban en juegos como “la anda”, “quemado”, “policías y ladrones;” o, simplemente, caminaban en compañía de algunos compañeros o compañeras. De vez en cuando, se pudo observar a las niñas de IV año brincando la cuerda, jugando elástico o sentadas merendando; y, a los varones de ese mismo nivel, jugando con trompos o canicas. Respecto al grupo sujeto de este estudio, y como antes se señaló, los pasillos fueron escenarios elegidos mayoritariamente por las niñas para caminar. Pero, también los varones, en momentos que no querían seguir jugando en el gimnasio o en la cancha, se dedicaban a compartir con las niñas conversaciones o juegos. En estos pasillos, sí fue frecuente observar el desarrollo de comportamientos violentos entre estudiantes, al jugar o en las interacciones personales. Se citan a continuación algunos ejemplos de observaciones realizadas durante el desarrollo de los recreos.

*En el pasillo que se ubica frente al aula de las y los estudiantes sujetos del estudio, algunos varones -entre ellos Álvaro, Kevin, Elías, Javier y Andy - inician jugando luchas, pero luego surge un conflicto entre ellos y se dan de golpes y empujones. Andy se sale del grupo, ve venir a Karen, va a su encuentro la pateo y trata de meterle una zancadilla. (Observación realizada el 21 de junio de 2010)*

*Kevin y Andy se encuentran en el pasillo frente a su aula, molestando a dos niñas de otro grupo. Lograron quitarle a una de las niñas su abrigo y no se lo querían devolver. En algún momento lo tiraron en una pila y se lo mojaron. Las niñas buscaron a su maestra para dar la queja y, al ver venir la docente, ambos le tiraron el suéter y salieron corriendo. (Observación realizada el 18 de agosto de 2010)*

*En el pasillo que queda frente al comedor, Andy se encuentra con un niño de otra sección al cual insultó y éste se volvió y le dio un puñetazo por la espalda. Entonces, Andy le dio una patada. Por unos instantes se dieron de golpes, pero luego se separaron y cada uno tomó su rumbo. (Observación realizada el 10 de setiembre de 2010)*

*En el pasillo frente a la soda, Javier estuvo pateando a Elías. Este, molesto, le dijo algunas malas palabras y también le devolvió las patadas a Javier. Andy llegó y se llevó a Javier para otro sitio. Mientras ambos se retiraban, Javier hacía señas obscenas a Elías, el cual también hacía señas obscenas. (Observación realizada el 13 de setiembre de 2010)*

En el pasillo denominado “túnel del amor,” también se suscitan algunas acciones que generan comportamientos violentos entre compañeros. Un ejemplo de ellos es la situación que a continuación se presenta:

*En el pasillo que se ubica entre los baños de las y los estudiantes y los baños del personal docente, se encontraban varios varones, entre ellos: Elías, Kevin, Javier, Álvaro, Andy y Jeffrey. Todos se tapan sus genitales con las manos. De pronto, entre ellos se empujaban y alguno aprovechaba para patear los genitales de quien se descuidaba. (Observación realizada el 1 de setiembre de 2010)*

*En ese mismo pasillo se hallaban algunos de los varones entre ellos: Elías, Javier y Andy -conversando y riéndose muy maliciosamente-. De pronto, Javier ve venir a un grupo de sus compañeras. Entonces, las llaman para que vengán hasta donde están ellos. Estas llegan donde están ellos y estos aprovechan para cerrar el paso y tratan de empujar a Karen para que pase entre ellos. La niña, riéndose maliciosamente, grita y les dice “estúpidos”, “idiotas”. En este momento llega Kevin, les hace una señal y todos se salen del “túnel del amor”. En ese momento, se acercan dos docentes, lo que provoca la retirada de las y los estudiantes del lugar. (Observación realizada el 8 de setiembre de 2010)*

*En el pasillo que se ubica detrás del comedor, algunas niñas -entre ellas: Karen, Kelly, Roxana, Verónica, Johanna y Sonia- acostumbran sentarse a conversar o comer algún alimento. Pero, también aprovechan para jugar y coquetear con algunos de sus compañeros entre los cuales están: Javier, Andy, Kevin y algunas veces Álvaro. Este día se pudo observar como Javier arrinconaba a una de las niñas, tratando de tocar sus nalgas. La chica trataba de zafarse y le gritaba “estúpido.” Apenas logró escapar, se retiró del lugar, mientras que Kevin y Javier murmuraban entre ellos algo y se reían. (Observación realizada el 18 de agosto de 2010)*

En los grupos focales se aprovechó para preguntar a las y los estudiantes, acerca de si en la escuela hay sitios donde algunos niños o niñas aprovechan para pelear. Las y los entrevistados contestaron:

*Luisa: Ellos van ahí atrás (el sitio señalado es detrás de la sala de audiovisuales), donde no vean los profesores.*

*Román: A veces hay pleitos detrás del comedor. Ahí nadie ve.*

*Mark: Por ahí cerca de los baños, a veces se dan duro.*

*Jeffrey: La otra vez se pelearon en el aula, se dieron rico. No estaba la niña.*

También, se le preguntó al personal docente y administrativo si consideran que ¿existen espacios físicos que se podrían prestar para el desarrollo de comportamientos violentos en esta escuela? Ellos expresaron lo siguiente:

*Docente Marta: Claro, si ellos mismos lo dicen. Los famosos corredores esos de aquí atrás, (lugar señalado detrás del comedor). Ellos buscan cómo pelearse por ahí, irse a buscar los baños. Son espacios donde ellos van a buscar la violencia. La soda es un espacio donde ellos se empujan, se golpean, inclusive, hasta ellos buscan espacios para buscar violencia.*

*Docente Juliana: Sí claro. Por eso, yo creo que todos los espacios permiten que ellos tengan una actitud de violencia; por eso nosotros, los docentes, estamos distribuidos para estar vigilando los recreos.*

*Docente Cristina: ¡Bueno!, yo pienso que de acuerdo a los estudiantes sí, cualquier lugar y por la cantidad de estudiantes.*

Docente Leonor: *Puede ser que una de las principales causas que ocasiona que los chiquillos se hagan violentos puede ser por la reducción de espacio. Pienso yo que, al no canalizar esa energía o esa forma de desplazarse de no tener espacio para recrearse; pero, si los niños tienen valores bien interiorizados, creo que esa reducción del espacio no va a actuar igual.*

Docente Lola: *Considero el solo hecho que a ellos se les haya quitado un espacio para jugar, quizá es un ejemplo raro pero sucede, yo siento que al estar ellos como oprimidos por ejemplo esta zona verde (indica la zona verde que está detrás del aula donde se ubican los sujetos del estudio). Yo soy una de las docentes irrespetuosas que voy a jugar ahí, y, de hecho, un jueves que se fueron solos, llegaron a regañarlos porque se habían ido y yo no estaba. Entonces, yo siempre trato de ir a jugar con ellos y hasta yo me divierto. Porque dicen que hay un espacio de un tanque séptico, pero yo digo tendría que ser de muy mala suerte de que haya un temblor y se vayan a ir. Yo siempre les digo que ahí no jueguen y yo siento que, ciertamente, el quitarles el espacio promueve conductas violentas, porque hasta yo me desespero de estar en un espacio pequeño.*

Docente Roque: *No, yo creo que no, porque para mí no son los espacios físicos los que determinan eso, es la forma de jugar de ellos, o sea es la mentalidad con la que ellos vienen a desarrollarse. Por ejemplo, en la niñez de uno yo me acuerdo cuando yo estaba en la escuela, era una escuela mucho más pequeña, un espacio realmente reducido y ahí jugábamos fútbol o juegoillos de mesa o juegos un poquito más pasivos, como brincar suiza o el pisé. Esos juegoillos que no ocasionaban como*



*mucha violencia. En cambio, hoy en día es diferente, porque ya eso no se juega. Incluso, en mi lección de educación física, trato de implementar estos juegos y son pocos los niños que les llama la atención.*

*Docente Etilma: Yo no he visto, pero dicen que por allá (refiriéndose al pasillo denominado “túnel del amor”) se dan los problemas sexuales ja, ja, ja. O en el gimnasio que hay muchos niños.*

*Conserje Marcos: Tal vez sí, por el lado de la sala de audiovisuales, que es un poquito más alejado. Existen unos pasillos ahí que se pueden prestar para eso, porque los niños a veces buscan un lugar más retirado para compartir situaciones que tal vez entre ellos mismos se entienden, entonces creo que tal vez se da un poquito más ahí.*

*Conserje Margarita: ¡Díay!, es que si tuvieran un espacio más grande, tal vez no habría problemas.*

*Conserje Beatriz: Tal vez algunos lugares más alejados como atrás del comedor o por la sala de audiovisuales. A veces, cerca de los baños se dan problemas.*

*Directora: Quizá la falta de espacio hace que se generen problemas. Pero, si los niños nos traen violencia del hogar, aunque el espacio de la escuela fuera el idóneo o por lo menos el más indicad; porque podemos tener una plaza completa que si hay niños violentos van a hacer muestra de su violencia. El espacio no le va a inhibir a ellos a reproducirla. Lo hemos visto en los estadios de nuestro país.*

Al revisar las observaciones realizadas y al leer las respuestas dadas por las y los docentes y conserjes, resulta fácil identificar que los pasillos y especialmente aquellos que se encuentran en lugares alejados, donde se localiza la mayoría de las y los estudiantes, son espacios que resultan estratégicos. Así, por ejemplo, aquellos localizados detrás del comedor, detrás de la cancha o el que está cerca de los baños, son señalados como sitios que resultan favorables para impulsar comportamientos violentos, entre estudiantes, durante el recreo. Llama la atención que, en los pasillos, se encuentran las y los docentes supervisando; quizá esto podría deberse, precisamente, a que en los pasillos que se encuentran más ocultos y donde se dan mayor cantidad de comportamientos violentos, las y los docentes no están atentos a supervisar. También, podría ser que el personal docente se distrae conversando o tomando café y descuidan el proceso de supervisión. Sin embargo, este tema será ampliado, de forma minuciosa, en el siguiente apartado.

A partir de las observaciones, se pudo identificar un espacio y un tiempo determinado para que se cometieran acciones violentas hacia las y los compañeros. Este sitio resultó ser el aula y, en la mayoría de las ocasiones, los comportamientos violentos se suscitaban, específicamente, en la puerta por donde las y los niños debían salir y entrar del recreo. Cuando se inició el proceso de observación, se partía de la hora de salida de las y los estudiantes al recreo. Fue cuando se empezó a observar una serie de comportamientos bastante violentos hacia compañeros y compañeras, específicamente por parte de algunos varones; entre ellos se señalan a Andy, Álvaro, Elías, Javier y Kevin. Asimismo, en el lapso de ingreso al aula, luego de disfrutar del recreo, algunos niños y niñas entraban eufóricos al aula y era, en ese momento y en la puerta del aula, donde ocurrían comportamientos bastante violentos entre ellos y ellas.

Seguidamente, se presentan algunos ejemplos de las observaciones en las que se visualizó este tipo de acciones violentas.

*Al tocar el timbre, todos corren al aula, Ernesto, que estaba jugando “quemado,” persigue a otro a toda velocidad. Ingresan al aula, lo atrapa y lo golpea contra la mesa, le da de golpes por la cabeza y lo golpea en la espalda. Andy va ingresando al aula y se encuentra con Sonia, éste golpea fuertemente con un paño a su compañera por la espalda. Ella se queja de dolor y va hasta donde está la docente y le da las quejas. La docente le llama la atención a Andy y éste le contesta que ella primero lo molestó. (Observación realizada el 28 de mayo de 2010)*

*Al tocar el timbre para regresar al aula, después del recreo, Kevin corre rápido y llega al pasillo frente a su aula, donde están jugando otros niños más pequeños. Les quita la bola y se las tira por un tubo. Ellos no la pueden sacar de ahí. Los niños buscan al docente de educación física y le dan la queja. Este llama a Kevin, le solicita que saque la bola del tubo y, además le llama la atención. (Observación realizada el 31 de mayo de 2010)*

*Una vez que tocaron el timbre, niñas y niños corren hacia el aula. José María y Kender se empujan y se dio un pleito entre ambos. Se agarraron del cuello, se golpearon. Rápidamente, se separan y cada uno ingresa al aula muy molesto con el otro. (Observación realizada el 10 de junio de 2010)*

*Javier corre veloz hacia el aula y, cuando llega a esta, toma por los brazos a una de sus compañeras y trata de hacerle una zancadilla hacia atrás. La niña trata de zafarse pero no puede. Entonces, Javier logra que esta caiga al suelo y Javier se ríe de su compañera. (Observación realizada el 18 de agosto de 2010)*

*José María y Ernesto salen del aula al recreo empujándose y dándose de patadas. Al tocar el timbre para ingresar al aula Kevin, Álvaro, Elías y Vicente entran empujándose y dándose de patadas. (Observación realizada el 6 de setiembre de 2010)*

*Son las 8:20 y tocan para salir a recreo. La docente atiende a dos estudiantes provenientes del Colegio Experimental Bilingüe, mientras tanto, en el aula, dos niños: Román y Vicente, entablan una pelea bastante fuerte. Román le pega en la espalda insistentemente a Vicente. Este muy molesto le dice: “Le voy a pegar”. Pero, su compañero sigue pegándole y entonces es cuando Vicente se tornó muy violento. Su cara se puso tan pálida, casi verdosa, y comienza a golpear a Román con mucha fuerza. Román solo atinó a pegarse a la pared, mientras recibía una gran descarga de golpes. La docente estaba tan concentrada conversando con los jóvenes de colegio que no logró percibir lo que estaba ocurriendo. Fue entonces cuando uno de los muchachos le avisó lo que estaba pasando, y ella les llamó la atención y prosiguió firmando los documentos que le trajeron los jóvenes. (Observación realizada el 8 de setiembre de 2010)*

*Andy ingresó al aula velozmente. En su entrada, golpea a varios compañeros y compañeras y, una vez en el aula, le hizo con los dedos una seña vulgar a Adela. Esta muy molesta, se va sentar en su asiento. (Observación realizada el 8 de setiembre de 2010)*

*Kevin, Andy y Elías ingresan al aula persiguiéndose, corren por entre las hileras de pupitres, se patean y, de pronto, Andy logra alcanzar a Kevin y lo toma del cuello. Elías le envía a Andy una patada, logrando así que suelte a Kevin. Salen corriendo los tres y, en la puerta, se encuentran a varias compañeras que ingresan al aula. Las empujan*

*y Andy se vuelve donde están ellas y les hace una seña obscena con su dedo. Ellas, visiblemente molestas, se dirigen hacia la docente para darle las quejas. (Observación realizada el 24 de octubre de 2010)*

*Suena el timbre y, mientras esperan a la docente, un grupo considerable de niños y niñas se empujan y dan de patadas y puñetazos. En la puerta están ubicados varios compañeros y compañeras. Entonces, algunos de los varones hacen a entrar por la fuerza al aula, empujan y es cuando Kelly va a caer por allá. Todos se ríen y ella, molesta, entra al aula. (Observación realizada el 11 de noviembre de 2010)*

*Suena el timbre, José María ingresa al aula visiblemente molesto y le da una patada a Kevin. Este se volvió y le hizo una seña obscena. Elías también viene llegando y pateo a Jessica que está hablando en la puerta con su amiga Adela. Las dos persiguen a Elías y le dan un golpe en la espalda. (Observación realizada el 18 noviembre de 2010)*

El desarrollo de estos comportamientos violentos fueron vistos por un cuarto observador, quien nos acompañó durante el desarrollo de algunos recreos. Ante esta situación, esta persona se refirió de la siguiente manera:

*Es interesante el fenómeno que sucedía en el espacio de la clase al recreo y del recreo a la clase. El juego que montaban en la puerta, donde como estudiantes manejaban el ingreso y la salida. Parece evidenciarse el paso de un espacio de más rigidez y exigencia, al paso de un espacio de más libertad. Esto es muy significativo. (Carballo, 2011)*

Asimismo, Carballo (2011) enuncia que este ámbito se convierte en un espacio de mayor contacto entre las y los estudiantes. Los chicos se empujan, las niñas pasan y participan de un juego que implica tener cierto contacto físico con los niños y tener que aguantar y, cuando se sienten incómodas, entonces dan golpes y les gritan algunas malas palabras. También, en este lapso, las y los estudiantes remarcan el espacio. El mensaje que envían a los otros es “aquí mandamos nosotros”. Probablemente, hay reglas de juego que, en síntesis, estipulan que el que pasa por la puerta “tiene que aguantar.” Es, también, importante señalar que pareciera que en el lapso de salir y de ingresar al aula luego del recreo, se multiplican las acciones violentas, sobre todo de los varones entre ellos y hacia las niñas. En el ingreso al aula, pareciera que los niños pierden toda noción de orden y de respeto por el otro. En varias ocasiones, se observó como un niño, o grupo de estos, ingresaba a una gran velocidad al aula, sin importar que sus compañeros estuvieran en la puerta y era posible causar un accidente, al golpear o empujar al otro. Se pudo percibir que es un escenario y un tiempo idóneo para empujar, golpear e insultar al otro; pues, en la salida al recreo, la docente no está tan atenta a lo que ocurre y, en el ingreso al aula, generalmente la docente aún no ha llegado al salón de clases o está distraída a veces conversando con alguna colega o con los mismos estudiantes. Entonces, los estudiantes aprovechan que nadie los vigila y proceden a maltratar a sus compañeras y compañeros.

Como parte de la indagación de aquellos sitios que, por su ubicación y sus limitantes espaciales, propician comportamientos violentos entre estudiantes, se les preguntó a estudiantes, docentes, conserjes y directora, acerca de si se producen enfrentamientos entre estudiantes en los alrededores de la escuela. A esto contestaron lo siguiente:

*Álvaro: Sí, detrás del estadio se pelean a veces.*

*Ronald: ¡Uy!, muchas veces a la salida, en la plaza que está frente a la escuela.*

*Karen: Sí claro, entre mujeres, por envidia.*

*Roxana: Un día tuvimos que defender a Jessica con las de quinto, porque le iban a pegar.*

*Jessica: Sí, porque una vez yo estaba frente a la escuela y me gritaban cosas y me dijeron que me iban a pegar cuando saliera.*

*Vicente: En la plaza, a veces se pelean por problemas.*

*Andy: A veces hay pelea detrás del estadio, se dan duro, es muy tuanis.*

*Kelly: A Karen la amenazaron y casi le pegan. Tuvimos que defenderla. Por envidia.*

La escuela tiene una ubicación espacial que podría ser estratégica para que se susciten peleas entre estudiantes, pues, a su alrededor se encuentran sitios que están un poco desolados. En la parte norte de la escuela, se ubica el estadio del cantón, sitio que permanece muy solitario cuando no entrenan los jugadores del equipo del pueblo. Asimismo, en el costado sur, se halla una gran plaza enzacatada, que es una zona pública y donde a veces llegan personas de la comunidad a hacer ejercicio o a pasear a sus perros. Fuera de la institución, según indican las y los estudiantes, sí se dan comportamientos violentos. Por su parte, el personal docente y administrativo contestó que se escuchaban rumores, fuera de la escuela, que hacían referencia que se daban

algunas peleas, pero no podían asegurarlo, porque nunca habían observado la situación y no les había llegado una queja formal del problema.

#### **4.7. Rol del personal docente y administrativo durante el desarrollo de los recreos, en la escuela en estudio**

Como ya se ha mencionado en apartados anteriores, el recreo le pertenece al estudiante. Es un espacio que organiza la institución escolar para la población estudiantil. Entonces, cabe preguntarse: ¿cuál es el papel que cumple el docente en la institución escolar, durante el desarrollo del recreo escolar?

Para dar respuesta a esta pregunta, resulta necesario -en primera instancia- caracterizar al docente, desde la perspectiva de aquel profesional que lleva a cabo una labor específica en la formación de las y los ciudadanos que requiere la sociedad. El educador es un servidor público, cuya labor está regida por regulaciones generales como cualquier funcionario público; así como por regulaciones específicas, propias de su profesión. En las funciones que lleva a cabo el docente, asume una serie de responsabilidades legales que son totalmente inherentes al rol profesional que desarrolla en la institución educativa. Estas responsabilidades tienen que ver con las obligaciones particulares que asume el profesional en educación, en cuanto a la formación integral del estudiante y, específicamente aquellas que están relacionadas con la protección integral (física, moral e intelectual) de cada estudiante, durante su permanencia en el ámbito escolar.

Existe una normativa que encierra una serie de leyes, cuyas disposiciones le señalan al educador las obligaciones propias que le corresponden, respecto a la protección integral de las y los estudiantes. En el Código de Educación, se encuentran



dos artículos que hacen referencia a los deberes del docente. Se citan a continuación los artículos 120 y 121.

Artículo 120- Son deberes de los maestros de las escuelas oficiales:

9º Vigilar con entera solicitud la moralidad y el buen comportamiento de los alumnos, tanto fuera como dentro del establecimiento.

12º Presentarse en la escuela diez minutos antes de la hora señalada y entrar y permanecer en ella hasta la terminación de las tareas diarias.

13º Aprovechar todos los momentos propicios para estudiar mejor el carácter e índole de los niños cuya educación les está confiada.

Artículo 121-Es esencial deber de todo maestro mantener en alto su dignidad profesional, su devoción a la escuela, con sus esfuerzos en el propio mejoramiento intelectual y moral y con su celo en la inmediata defensa de los intereses de la enseñanza.

Por otra parte, la Ley de Carrera Docente, en el artículo 57, indica:

Artículo 57: Son deberes del personal docente:

d) Administrar personalmente los contenidos de la educación, atender a los educandos con igual solicitud, preocupándose por superar sus diferencias individuales y aprovechar toda ocasión para inculcar en ellos los principios de la moral; inspirarles el sentimiento del deber y de amor a la patria; el conocimiento de la tradición y las instituciones nacionales; los derechos, garantías y deberes que establece la Constitución Política y el respeto a todos esos valores.

e) Ejercer una acción directa o sistemática en la formación de la personalidad del educando, que lo capacite para vivir conforme a los valores superiores del hombre y de la sociedad.

Asimismo, el Código de la Niñez y la Adolescencia también señala:

Artículo 5: Toda acción pública o privada concerniente a una persona menor de dieciocho años, deberá considerar su interés superior, el cual le garantiza el respeto de sus derechos en un ambiente físico y mental sano, en procura del pleno desarrollo personal.

Así, entonces, se puede señalar que, al personal docente que labora en cualquier institución educativa del país, le corresponde el cuidado y atención integral de las y los estudiantes durante el período de permanencia en el centro educativo. Esta etapa incluye el período tanto de las lecciones como los recreos.

Al cuestionar al personal docente y administrativo acerca de si consideran que, al personal docente de la escuela le corresponde supervisar el recreo, sus respuestas fueron las siguientes:

Docente Marta: *Sí y no. Sí, porque yo creo que cuesta tanto dejarlos totalmente aislados porque un niño suelto es como un perfecto animalito suelto en manada; así que en estampida verdad, es un peligro terrible para ellos. Y dos, no porque también el docente, ¡día!, el tiene su espacio, yo creo que tenemos que formular algo o hacer algo en donde el docente tenga por lo menos uno de los tantos recreos en donde él pueda ir a hacer sus necesidades, tanto físicas como de alimentación, y a veces eso se los prohíben también al docente.*

Docente Juliana: *¡Bueno!, eso no sé, ¡bueno! yo creo que sí. No estoy segura si le corresponde o no, pero nosotros lo hacemos con mucho gusto.*

Docente Cristina: *Sí, es una de las funciones que tenemos. El recreo es de los estudiantes y no de los profesores.*

Docente Leonor: *Creo que sí, pero también se olvida la parte que uno como docente también necesita los espacios para ir al baño o comerse algo. Por diferentes situaciones que uno necesita, digamos un ratito, y luego seguir supervisando. Pero, aquí la función del docente tiene que ser como policía, aunque no todos cumplen, son muy pocos los que realmente están comprometidos a vigilar que los estudiantes se desplacen, que compartan en actividades y actitudes adecuadas.*

Docente Lola: *Sí, es un lineamiento del Ministerio de Educación Pública y yo considero que sí, ¡bueno! yo lo percibo de esta manera. Hay compañeras que se molestan y es que el café y a mí me gusta mucho compartir con los chiquillos, a mí me encanta, seguramente como yo estudié para docente. Yo disfruto mucho lo que hago y yo con los chiquillos disfruto en los recreos y me gusta conversar con ellos. Yo no veo ningún problema, tomarse algo y estar compartiendo con ellos, orientarlos. Yo no dejo de ser maestra en el recreo, ¡bueno! yo digo si eventualmente hay un temblor cómo van a hacer ellos, quién los va a orientar. En lugar de estarlos fiscalizándolos para estorbarles a ellos, yo juego con ellos y ellos lo disfrutan.*

Docente Roque: *Sí y no, sí porque realmente nosotros trabajamos para y por el beneficio de los niños y realmente es interés el cuidarlos a ellos y tratar de que no tengan ningún accidente, cuidar la integridad física de ellos. Tal vez que no, por el*

*lado de que es muy difícil y es imposible andar detrás de todos para que no les pase nada. Entonces, por más que uno esté observando, esté vigilando, esté cuidando, es mucha la cantidad de estudiantes; entonces es imposible que uno pueda andar detrás de todos para que no tengan accidentes. Entonces, yo pienso que es algo como mitad y mitad, sí por un lado pero no por el otro, porque nosotros como docentes, aunque el recreo es para los niños y no para el docente, ¡día! nosotros pasamos una jornada de casi todo el día. Por ejemplo, en el caso mío, es todo el día de 7:00 de la mañana hasta las 4:45 de la tarde, no tenemos el espacio para poder desestresarnos, es increíble que a veces no tengo el espacio ni para poder ir al servicio porque si descuido el gimnasio, algo puede suceder y se nos puede achacar la responsabilidad. Entonces, hay cierto temor de descuidar, porque es una responsabilidad muy grande.*

Docente Etilma: Pues eso ya es una obligación. Nos toca. Tal vez no nos guste, pero nos toca.

Directora: *El recreo debe ser supervisado. En primer lugar, porque así podemos prevenir accidentes, podemos prevenir pleitos. Hay un poquito de resistencia del personal docente, porque yo les he dicho que cuidar el recreo no es salir a estar en los corredores. La mayoría de las veces salen a los corredores porque se les solicita, pero no hacen ese trabajo de supervisar. Ya se logró que se salieran de la reunión de la sala de profesores, pero de ahí a asumir no lo han logrado el 100 por ciento. Al principio, se negaban a supervisar porque manifestaban que al docente no le correspondía. Entonces, tuve que traer las leyes, con los artículos correspondientes. Entonces, ellas asumen que tienen que salir al corredor y se ponen a hablar con las*

*compañeras. No entienden que, cuando firmaron el contrato con el Ministerio de Educación Pública, se debe cumplir ese contrato y si dentro de ese contrato está supervisar el recreo, se debe hacer de la mejor manera. Sí pueden ir al baño, pueden tomarse el cafecito, pero a nosotros no nos tienen estipulado un tiempo para eso, en ninguna parte está escrito. Pueden pedir el cafecito y se lo toman ahí. Yo le digo al personal que somos empleados públicos, pero somos diferentes de los demás empleados públicos. Esa es la naturaleza de trabajar con niños. Entonces, es parte de lo que yo debo asumir cuando acepto trabajar en educación.*

Asimismo, se le preguntó al asesor supervisor acerca de si le corresponde al personal docente y administrativo de las escuelas supervisar el recreo. A esto contestó:

*Hay un principio fundamental que es bajo qué cargo están los niños cuando el papá llega a las 6:30 a.m., antes de la 7:00 a.m., y deja al niño en el portón de la escuela y que la obligación del padre de familia es recogerlo a las 12:00 m.d., o a las 12:10. Bajo qué cargo quedan en los recreos. No quedan al garete en los minutos del receso, sin responsabilidad de nadie. Entonces, predomina el niño. El director tiene que crear los mecanismos necesarios para que los niños estén protegidos en ese tiempo total. Es su responsabilidad.*

También, se le preguntó al asesor supervisor respecto a: ¿Qué implicaciones legales tiene para la escuela, si durante el desarrollo del recreo se presenta un problema serio de violencia y no existe supervisión por parte del docente, en este espacio de recreación? A esto contestó:

*Todas las implicaciones legales, en los educadores, lo que tiene que comprobarse cuando ocurre una queja de ese tipo es nada más una palabrita, negligencia. Eso es todo. Si se comprueba que hubo negligencia, se fue. Eso es lo que debe evitarse, que no haya negligencia. No podemos evitar ni accidentes ni pleitos, ni nada de eso. No podemos decir no va a suceder eso, no lo sabemos. Pero, tienen que existir mecanismos para prevenir, para evitarlos hasta donde sea posible. Cuando todo el mundo está tomando café, hay negligencia. Entonces, quién responde por eso. Responde el maestro del alumno y el director por igual.*

*Investigadora: ¿Puede un docente negarse a supervisar el recreo, alegando que es un ser humano y que necesita ir al baño o tomar café?*

*Asesor supervisor: Considero que el personal docente y la administración deben construir alternativas para llegar al acuerdo de cómo lo van a hacer. Cuando yo voy al servicio, quién me va suplir y se da un acuerdo. Es importante que exista un buen ambiente de trabajo, porque, a veces, cuando se dan órdenes, se pierde el ambiente de trabajo, porque algunos no las quieren cumplir, y yo como administrador tengo que hacer que las cumplan. Entonces, yo creo que es una cuestión de tacto, de sentarse a conversar el tema y analizarlo, de ver las responsabilidades que tenemos cada uno, de que por ejemplo al conserje no le corresponde supervisar el recreo, pero si quiere ayudar para que los docentes puedan cumplir con su responsabilidad de supervisión y, a la vez, ir al servicio o tomar café, esa colaboración es bien recibida.*

A la luz de la respuesta dada por el asesor supervisor, se procedió a preguntar a las y los conserjes: ¿Les corresponde a ustedes supervisar el recreo o les han pedido colaboración? Al respecto contestaron:

Conserje Marcos: *La directora nos pidió la colaboración de que si por alguna razón andamos por ahí, vigilemos; que si vemos algún niño con un comportamiento un poquito difícil, agresivo, salido de lo normal, pues que le comuniquemos a ella. No de una manera estrictamente supervisándolos o viéndolos, sino como de cooperación, de ayuda.*

Conserje Robin: *¡Díay!, no sé, a mí nunca me han dicho. A mí no me corresponde.*

Conserje Margarita: *¡Bueno! sí. No nos corresponde, pero sí, la directora nos ha pedido que por favor les ayudemos en eso, y sí nosotros con mucho gusto le ayudamos, le cooperamos y los maestros también, pero siempre se pasan problemillas.*

Conserje Beatriz: *¡Bueno!, nosotros ayudamos, le cooperamos a la directora. Por ejemplo, si están subiéndose en alguna parte alta, les llamamos la atención. Si por ejemplo, tienen entre ellos un problemilla, pues también les llamamos la atención. Lo que hacemos es decirles “No hagan eso” o llamar a la maestra y cuidarlos de que también cuiden la instalación.*

Las respuestas dadas por el personal docente resultan ser ambivalentes. De forma simultánea, sus aseveraciones encierran una oposición del tipo sí-no, donde la afirmación y la negación acerca de si les corresponden asumir el proceso de supervisión del recreo. Así, entonces, el docente comprende que su responsabilidad es

cuidar del recreo, pero, también siente que tiene derecho -como ser humano- a satisfacer, durante este período de tiempo, algunas de sus necesidades básicas. Pareciera que, entre la administración de la escuela y el personal docente, existe un conflicto respecto a la supervisión del recreo. Eso se percibe en algunas de las respuestas dadas por las y los docentes entrevistados. Por ejemplo, en la respuesta de la docente Eleonor, se reconoce la existencia de una doble queja; por un lado, ella reclama que la función que debe cumplir durante el recreo es como de policía y, por otra parte, reprocha que no todo el personal docente cumple con la vigilancia del recreo.

En las respuestas de algunos de las y los docentes entrevistados, se reconoce la preocupación que externalan respecto a la necesidad de cuidar la integridad física y moral de las y los niños, durante el desarrollo de los recreos. En las observaciones realizadas, se visualizó que realmente algunos docentes sí estaban presentes supervisando las actividades de las y los estudiantes. También, expresan que es un deber cuidar el recreo, una función más que debe cumplir el docente durante el tiempo lectivo. Este discurso se identifica en las respuestas de la directora y del asesor supervisor. La directora enfatiza que es un deber del docente la supervisión del recreo y que, ante la negativa del personal docente de realizar dicha función, tuvo que proceder a indicarles las leyes que amparan dicha función. Pero, aún así, ella considera no se ha logrado al cien por ciento el cumplimiento de esta función, tal y como corresponde. Al retomar las respuestas del personal docente y de la directora, y pretender realizar un breve análisis comparativo de la situación, pareciera que existe una orden que produce cierta fricción entre la administración y el personal docente.



En las respuestas del asesor supervisor, respecto a la supervisión del recreo, es enfático al contestar que existe una responsabilidad legal del personal docente y administrativo de las escuelas, en lo relacionado con esta función. Pero, también, él enfatiza en la necesidad de buscar alternativas para cumplir con la supervisión del recreo y, a la vez, satisfacer las necesidades personales de las y los docentes. Esto con el fin de mantener un buen ambiente de trabajo.

El recreo escolar es un espacio de tiempo, el cual la escuela organiza como parte del proceso educativo que desarrolla. En este, la escuela tiene la responsabilidad de velar por la integridad física y moral de la población estudiantil que acude a disfrutar en el patio, pasillos, gimnasios, canchas, entre otros espacios escolares del receso. Tanto el personal docente como administrativo, debe buscar -en consenso- las alternativas necesarias para lograr la supervisión de las diferentes actividades recreativas y de interacción personal, que se suscitan en el patio escolar. Como lo señala Cascón, citado por Santomingo (2011, p. 2),

El centro educativo tiene que ser un todo en sí mismo, el patio es un espacio de ocio, pero también tiene una dimensión educativa clara, por lo que su vigilancia no puede dejarse en manos de cualquiera. La escuela debe enseñar a convivir, y esto es algo que tienen que hacer los profesores, que son los especialistas”.

#### **4.7.1. Presencia del personal docente en los recreos**

La presencia del docente, durante el desarrollo de los recreos, resulta fundamental; especialmente, si esta participación va más allá de la función de vigilancia y se convierte en un proceso donde docente y estudiantes interactúan; donde el

educador colabora en la conducción y resolución de los conflictos que se pueden suscitar; así como la participación del docente en los juegos que desarrollan sus estudiantes. Las y los estudiantes necesitan sentir el apoyo del docente, cuando las circunstancias lo ameriten. Precisan sentir una actitud de acompañamiento en aquellas actividades que desarrollan durante el recreo. En el grupo focal, se les preguntó a las y los estudiantes si les agradaba que las y los docentes estuvieran presentes en los recreos. A esta interrogante contestaron:

Sonia: *No me gustaría, porque a veces uno está hablando de algo vacilón y la profe se pone a escuchar y a uno le incomoda que esté ahí, escuchando, y lo que uno está haciendo.*

Jeffrey: *Es que son muy sapas.*

Patricia: *A veces sí, porque uno va caminando y lo golpean y, a veces, dicen que es culpa de uno, y si la profe está cerca ella ve y ayuda.*

Luisa: *¡Bueno!, sí, a veces; porque lo están vigilando y uno sabe que no tiene que hacer nada malo. Entonces, uno sabe que no tiene que hacer nada.*

Ernesto: *A veces no, a veces sí; porque uno sabe que no le van a hacer nada, pero a veces estorban mucho.*

Milena: *No, porque regañan y lo joden mucho a uno.*

Kevin: *No, porque por cualquier cosa que uno juega, lo regañan.*

José Daniel: *Sí, no mucho pero sí. No sé, ¡diay!, si uno hace algo lo regañan.*

*Mark: Hay veces que no, porque no nos dejan correr en los recreos, entonces nos pasan regañando.*

*Javier: No, porque si uno empieza a pelear tiene problemas.*

De las respuestas dadas por las y los estudiantes, se puede reconocer que - para éstos- la presencia del personal docente en los recreos es sinónimo de alguien que vigila, y por ende, regaña. Al parecer, sienten que su presencia no les permite tener la privacidad deseada por ellas y ellos, en las actividades que desarrollan en los recreos. En las respuestas también se logra identificar que “a veces” les conviene que las y los docentes estén presentes, porque pareciera que su presencia es necesaria cuando se presenta algún conflicto entre estudiantes, para que logre observar quién o quiénes son los causantes o, también, para recordarles -con su sola presencia- que tienen que tener un buen comportamiento durante el recreo.

#### **4.7.2. Tipo de organización empleada por la escuela para la supervisión del recreo**

Toda institución educativa es una organización social que se desarrolla en un período histórico determinado y dentro de una comunidad específica. Esta cumple -a su vez- funciones particulares, en escenarios particulares y donde cada uno de los miembros que la conforman cumplen roles y competencias profesionales específicas. La función principal que cumple una institución educativa, es la formación integral de las y los estudiantes que tiene a su cargo; así como la proyección de la labor académica, hacia la comunidad donde está inmersa. Para lograr estos objetivos, la escuela debe impulsar una organización que tome en cuenta, tanto el aspecto físico-estructural, como el recurso humano. En la organización física de la institución, se

deben tomar en cuenta todos los espacios físicos, como: aulas, biblioteca, sala de profesores, comedor y patio de recreo. Estos espacios cumplen una función en el desempeño de los roles y responsabilidades que asume el recurso humano, conformado por estudiantes y personal docente y administrativo.

Resulta importante, desde la organización de una escuela, contar con un proceso de coordinación, que permita la supervisión del recreo escolar por parte del personal docente y administrativo. Olweus (1998) hace referencia a que, en el estudio de Bergen, se logró observar que ante una mayor presencia de profesores que vigilaban el recreo, era menor la cantidad de problemas de agresión que se presentaban en la escuela. Por ende el propio Olweus (1998, p. 44) manifiesta que: “este resultado pone de manifiesto la gran importancia de disponer de un número suficiente de adultos presentes entre los alumnos durante los períodos de descanso”. Esto por cuanto resulta importante que el personal docente esté dispuesto a intervenir, en caso de que se susciten comportamientos violentos entre las y los estudiantes o posibles accidentes.

En las observaciones realizadas, se pudo constatar que la supervisión del recreo, por parte de las y los docentes, resulta ser un proceso que no se cumple a cabalidad. Se citan a continuación algunos de los ejemplos de las observaciones realizadas, que permiten confirmar esta aseveración.

*Hoy amaneció lloviendo. Las docentes no se observan en los sitios asignados para la supervisión. Algunas toman café. (Observación realizada el 26 de mayo de 2010)*

*Las docentes se mantienen vigilantes en las áreas asignadas: pasillos, cancha, gimnasio. Sin embargo, se distraen conversando, revisando cuadernos y tomando café. (Observación realizada el 28 de mayo de 2010)*

*Las docentes se ubican en los sitios de supervisión, pero no observan constantemente las acciones que realizan las y los estudiantes y que podrían causar serios problemas. Se distraen mucho conversando entre ellas. (Observación realizada el 2 de junio de 2010)*

*Hoy la directora recorría los pasillos observando las actividades que realizaban los niños, llamando la atención y conversando con algunos niños. Las docentes también se mostraban atentas en la supervisión del recreo. (Observación realizada el 3 de junio de 2010)*

*Este día, las docentes están supervisando en los pasillos. Al concluir el recreo, un niño le pegó un manotazo a una compañera, delante de la docente, y ésta no hizo nada al respecto. (Observación realizada el 9 de junio de 2010)*

*Las docentes conversan entre ellas y, cuando alguno de los estudiantes corre por la zona verde, ellas están atentas a llamarles la atención. (Observación realizada el 10 de junio de 2010)*

*La docente Lola se mantuvo en el aula, revisando trabajos de los niños. En los pasillos, otras docentes observaban las acciones de los niños, conversaban entre ellas, atendían el teléfono y tomaban café. Un docente también atiende a una madre de familia. (Observación realizada el 14 de junio de 2010)*

*La docente Lola pasó todo el recreo en la dirección, conversando con el fotógrafo que tomará la foto del grupo, para fin de año. (Observación realizada el 25 de junio de 2010)*

*Una docente llamó la atención a un grupo de niños de la profesora Lola que se estaban empujando y golpeando. Inmediatamente, los estudiantes dejaron de realizar estos comportamientos violentos. La docente Lola no se encontraba en el sitio asignado. (Observación realizada el 19 de agosto de 2010)*

*Este día, no estaban presente ninguna de las docentes, en el proceso de supervisión del recreo. Únicamente dos docentes estaban vigilando las actividades que realizan los varones, en el gimnasio. (Observación realizada el 22 de agosto de 2010)*

*La docente Lola estuvo todo el recreo atendiendo a una madre de familia y, por tanto, no pudo supervisar el recreo. (Observación realizada el 23 de setiembre de 2010)*

*Hoy, la docente Lola, como generalmente lo hace, se dirige al baño y luego no se observa más, hasta que toquen el timbre para ingresar al aula. (Observación realizada el 1 de octubre de 2010)*

*Hoy se presentó un incidente, donde Javier y Kevin protagonizaron una fuerte pelea. Una de las docentes se acercó y les llamó la atención. La docente Lola no estaba presente. (Observación realizada el 7 de octubre de 2010)*

*Javier venía corriendo por el pasillo que está frente a su aula. Se topa una niña y le quita su bufanda. La chica trata de que le devuelva la prenda, pero no lo logra. Entonces, la docente Leonor observa y se acerca a llamarle la atención al varón. Éste le devuelve la bufanda y Javier ingresa a su salón de clases. Minutos después, viene la docente Lola y no se entera de lo sucedido. (Observación realizada el 13 de octubre de 2010)*

*Lola conversa con otras docentes, en el pasillo frente a su salón de clases. De pronto, mira a Javier abrazando y acariciando a Johanna y, rápidamente, les llama la atención. Ella se vuelve hacia donde estaba la investigadora y le comenta que en la escuela están prohibidas este tipo de escenas amorosas. (Observación realizada el 14 de octubre de 2010)*

*Un grupo de chicos -entre ellos: Kevin, Javier, Andy y Jeffrey- trata de quitarle, de forma brusca, los zapatos a sus compañeras. Leonor, una de las docentes que está observando lo que ocurre, llega y les llama la atención. Ante lo cual Kevin y Jeffrey le contestaron y les mandaron boleta. Asimismo, la docente les llamó la atención a las niñas pidiéndoles que se dieran a respetar. Por su parte, la docente Lola está fuera del aula, pero no hizo absolutamente nada ante la situación que estaba sucediendo. (Observación realizada el 11 de noviembre de 2010)*

*Al ingresar al aula, después del recreo, los chicos y las chicas encuentran a la docente Marta. El ingreso al aula es más ordenado y, como los “chicos populares” llegaron tarde, ésta les llamó la atención. Se logra notar un cambio de actitud del grupo ante la presencia de esta otra docente. (Observación realizada el 18 de noviembre de 2010)*

La supervisión del recreo es una función que debe cumplir el docente, tal y como se estipula en las diferentes leyes y normativas anteriormente citadas. Pero, también es un proceso de acompañamiento del estudiante por parte del docente, en el cual ambos logren disfrutar de ese período de tiempo, a través de actividades donde puedan integrarse y compartir algunos de los juegos, conversar, merendar juntos, entre otros. Vista desde esta perspectiva, la integración del docente al recreo permite que, a través

de procesos de convivencia cotidiana en las diferentes actividades que se programen o emerjan, se faciliten las relaciones cordiales entre los miembros de la comunidad educativa. Por ende, la supervisión del recreo se torne un proceso continuo y dinámico.

Al revisar las observaciones realizadas, se puede percibir que existen diferentes percepciones y actitudes, por parte del personal docente acerca del proceso de supervisión del recreo. En primera instancia, la lectura que se puede realizar de los hechos observados, permite reconocer que la mayoría de las y los docentes están ahí, físicamente ubicados en los sectores de la escuela que la dirección les asignó. Pero, realmente no se está cumpliendo a cabalidad con el proceso de supervisar las actividades y juegos, que desarrollan las y los estudiantes en el recreo. El personal docente aprovecha el lapso del recreo para realizar otro tipo de actividades, y no presta atención a lo que realmente sucede en el espacio físico destinado para que la población estudiantil comparta el recreo. En el caso específico de la docente Lola, es la maestra del grupo objeto de estudio y, durante los recreos, resultaba difícil encontrarla supervisando las actividades y juegos que compartes sus estudiantes. Generalmente, ella dedica tiempo para atender otro tipo de actividades y, por otro lado, cuando está cerca del pasillo que lleva a su aula, generalmente se muestra permisiva y un tanto despreocupada. Si se revisan las observaciones realizadas, en algunos momentos, otras docentes han tenido que llamar la atención a sus estudiantes por comportamientos violentos. Esta docente ha estado ausente o deja pasar la situación sin afrontar lo que sucede. El día 18 de noviembre, se logró observar que la docente Marta, quien les impartía la lección de computación, llega al aula a recoger el grupo para llevarlo al laboratorio de cómputo y se nota un cambio en el comportamiento del grupo, al ingresar al salón de clases proveniente del recreo. La docente impone



respeto y autoridad ante el grupo. El ingreso de éste, al salón de clases, se da de una forma ordenada y los que se quedan fuera del aula, una vez que tocaron el timbre, recibieron una llamada de atención.

Como parte de este proceso de investigación, también se procedió a preguntar al personal docente y administrativo, acerca de si la escuela tiene el personal docente organizado para la supervisión del recreo. Ante esto sus respuestas fueron las siguientes:

Docente Marta: *Sí. Lo que es para cuidado de recreos por supuesto que sí, eso desde que yo llegué aquí y en todas las instituciones en las que he trabajado se dice que sí, o sea que cada docente tiene repartido su corredor y los tiempos, si la directora siempre ha insistido en eso y siempre ha hecho, por ejemplo, un cuadro que cada docente va a cuidar en los recreos y cuáles corredores les toca.*

Docente Juliana: *¡Bueno!, cada docente cuida el pabellón donde le corresponde y los especiales cuidamos el gimnasio.*

Docente Cristina: *Sí, cada docente cuida su pabellón y algunos especiales cuidan el gimnasio.*

Docente Leonor: *Supuestamente lo habían distribuido hace varios años, que unos por un sector y otro, pero no se cumple. En el mismo pabellón de aquí, lo vemos. A veces, la compañera que está en esta área, en este pabellón, tiene que estar controlando tanto los de ella como los de aquella área y los otros. Hay estudiantes que se les llama la atención y como no ven a la docente, no han entendido que la autoridad la tiene cualquier docente de aquí, de la escuela. Entonces, no les hacen*

caso. Después, vemos que algunos docentes se van y, a veces, encontramos ahí hasta cinco personas sentadas en las gradas. Yo he observado que solo pasan conversando. Entonces, qué hacen los estudiantes. El hecho de que estén jugando en todas las áreas, no significa que yo los tenga que vigilar. Puedo estar conversando y vigilando, porque así supuestamente debería estar de esos cinco docentes, uno o dos podrían estar en este pasillo y ahí se han dado pleitos y hasta agresiones de niñas y varones fuertes. Entonces, no se desempeña la vigilancia como debe de ser.

Docente Lola: ¡Bueno!, la directora hace un horario de cuidados de los recreos; no de compartir, sino de cuidados de los recreos y, entonces no todo el mundo lo cumple. Yo, generalmente, me quedo con las compañeras en el corredor y, si puedo, compartir con los chiquillos míos. Los chiquillos de otros grupos no le hacen caso a uno y una vez le llamé la atención a un niño y se volteó y me dijo una palabrota y yo ni siquiera le estaba llamando la atención, apenas le dije: “Hay mi amor”, y se volteó y me dijo la palabrota, porque uno no es la maestra. Entonces, es como cambiar la mentalidad de la maestra; no es cuidar, sino compartir con los estudiantes, así ellos no sienten que los están supervisando y viendo a ver qué hago para pegarme la regañada. Por el contrario, compartiendo.

Docente Roque: Sí, aquí la señora directora nos ha hecho conciencia de cuidar por pabellones o distintas zonas de la institución. La forma es cuidar de que los niños no estén subidos o no estén tomando o cogiendo cosas que pueden provocar algún tipo de accidente. Y si desgraciadamente pasa un accidente, el procedimiento a seguir es llamar a la ambulancia, si la situación es grave, para que proceda a la

*atención que el niño merece. Pero sí, está estructurado acá en la escuela un plan para cubrir los recreos y estar cada uno de los docentes atentos.*

*Docente Etilma: Hay horarios de cuidado de los niños, por cada docente.*

Al revisar las respuestas de las y los docentes, se logra identificar que la escuela sí cuenta con una organización para la supervisión del recreo, y en esta, todo el personal docente es distribuido por sectores, para cumplir con la vigilancia de las actividades que desarrolla la población estudiantil durante el recreo. Sin embargo, es importante señalar que, algunas de las docentes entrevistadas manifiestan que se suscitan dos situaciones que entorpecen el proceso de supervisión del recreo. Por un lado, parece que no todo el personal docente cumple con las indicaciones de supervisión, dadas por la directora. El otro aspecto es el relacionado con las llamadas de atención que realizan las y los docentes a estudiantes que no son los de su grupo y, por tanto, no son atendidas por éstos. Esta situación pareciera ser que se genera a partir de la ausencia de un proceso de comunicación continua, donde la población estudiantil de la escuela sea informada acerca del desarrollo de la supervisión del recreo. Cuando las y los estudiantes tengan claridad de que la autoridad durante el desarrollo del recreo, la ejerce todo el personal docente, probablemente este tipo de situaciones problemáticas desaparecerán. Como lo señalan Carbonell y Peña (2001, p. 94), “el modelo de organización del centro educativo puede ser otro de los principales factores determinantes del deterioro de la convivencia en los centros, ya que éstos, como toda organización social, precisan adaptarse a los tiempos y las circunstancias personales y concretas de sus componentes”. Así, entonces, es preciso que la

organización de la supervisión del recreo escolar sea un proceso conocido y aceptado por las y los estudiantes.

La directora, respecto a la organización de la escuela para la supervisión de los recreos, mencionó que:

*¡Bueno!, lo hemos hecho de una y otra forma. A principios de año, se ha hecho por horarios, se le dice que en tal corredor le corresponde a tal profesor, que a tal horario le corresponde a tales profesores. Pero cuesta mucho, porque el docente cree que es un derecho adquirido que ellos tenían, que los recreos eran para ellos. Es, a través de todas estas leyes, que nos hemos visto sumergidos: como la ley de Contratación y Administración Pública, la Ley 7600, el Código de la Niñez y la Adolescencia, el Reglamento de Evaluación, donde se nos dice que nosotros somos custodios de ellos, que tenemos que cuidarlos y que los recreos no son para los docentes, que los recreos son para los niños. Al docente le sigue costando, porque ellos sienten que les quitaron un derecho adquirido, que el recreo era de ellos también, a pesar de que les hemos traído todas las leyes y los artículos donde nos dicen todo lo contrario, que el recreo es de los niños y nosotros debemos cuidar de ellos y que debe ser parte del protocolo de la institución, del control interno.*

Al leer el argumento dado por la administradora de la escuela, se puede identificar que realmente existe una organización de la supervisión del recreo. Pero, existe una resistencia por parte del personal docente para llevar a cabo dicha función. En las observaciones realizadas, se pudo reconocer que algunas de las docentes se mantenían en los recreos, pero, básicamente estaban conversando y tomando café.

Inclusive, el sector donde más se pudo observar a las docentes fue en el pasillo contiguo a la soda. Ahí conversaban y merendaban mientras ocurría el recreo. Otras docentes permanecían en sus aulas o sacando fotocopias en un espacio físico destinado para tal fin, ubicado contiguo a la dirección, por tanto, estaban ajenas a lo que estaba ocurriendo en los recreos. Algunas docentes, pero muy pocas en realidad, se daban a la tarea de supervisar a la población estudiantil en los juegos y otras actividades recreativas, en los espacios asignados por la dirección. En muchas ocasiones, se observó a la directora salir a recorrer los pasillos, la cancha de fútbol y el gimnasio. En este recorrido, llamaba la atención a aquellos niños y niñas que estaban realizando alguna actividad peligrosa o podía generar un accidente, velando por el cuidado de las instalaciones de la escuela o simplemente conversando con algunos de las y los estudiantes.

#### **4.7.3. Acciones que llevan a cabo el personal docente y administrativo cuando se suscitan comportamientos violentos en los recreos**

Para lograr una sana convivencia en el ámbito escolar, es indispensable contar con normas que resulten ser claras y justas en la atención de las necesidades de la población estudiantil. La escuela tiene hoy el gran reto de dar respuesta educativa al comportamiento violento de las y los estudiantes; pues, como bien lo señala Moreno (2000, p. 8), existe la interrogante de si “la escuela puede continuar siendo un instrumento de cohesión social y de integración democrática de los ciudadanos.”

Resulta importante que la escuela luche por alcanzar la integración social de las y los estudiantes, a través de procesos de mediación que pretendan la convivencia de todos los miembros que conforman el ámbito escolar. En el estudio, se procuró indagar

qué tipo de medidas acostumbra adoptar la escuela, para dar solución a los comportamientos violentos que se pudieran presentar durante el desarrollo de los recreos. También, se procuró indagar si se cuentan con procesos de prevención de los comportamientos violentos entre las y los estudiantes, durante el recreo escolar.

Como parte del proceso de investigación, resultó importante conocer qué medidas tenía adoptadas la escuela, para resolver los comportamientos violentos que se pudieran presentar entre las y los estudiantes, durante el desarrollo del recreo. En primera instancia, se trató de averiguar qué sucedía en la escuela y, específicamente en los recreos, cuando se presentaban comportamientos violentos entre las y los estudiantes. Es entonces cuando en el grupo focal, se procedió a preguntar a las y los niños si, cuando se presentan algún problema durante el recreo, a quién o quiénes acudían. Sus respuestas fueron las siguientes:

*Verónica: A algún profesor o a nosotras mismas, si le están pegando a alguien de nosotras mismas, sino a la profesora.*

*Investigadora: ¿Y por qué entre ustedes mismas se ayudan y no buscan ayuda de un o una docente?*

*Karen: Porque tal vez no sea muy serio y entre nosotras lo podemos arreglar y si es más grande, acudimos a la ayuda de un profesor.*

*Mark: A un amigo o a la profesora.*

*Milena: A una amiga.*

*Investigadora: ¿Y por qué a una amiga y no a la profesora?*

Milena: *No sé, es que a veces, si la cosa no es así tan seria, no hace falta la profe.*

Juan Diego: *Depende como sea, porque si es jugando así, pero si no es jugando, entonces, sí a la maestra. O a la profesora que esté más cerca.*

Investigadora: *¿Y qué hace la docente?*

Román: *Manda reporte. Llama a la directora, si es muy grande.*

Investigadora: *¿Y qué hace la docente?*

Harold: *Los separan y le avisan a la directora. Entonces, llaman a los papás.*

Investigadora: *¿Qué hace la maestra cuando ustedes la llaman?*

José María: *Va a ver, a veces los separa o no hace nada o les manda reporte.*

Sonia: *Pero a veces no hace nada, porque, según ella, el problema no es tan importante y no hay testigos.*

Ernesto: *Porque hay algunos profesores que necesitan testigos para poder mandar reportes, entonces no los mandan.*

Como complemento a la pregunta realizada a las y los estudiantes, se consultó al personal docente acerca de ¿cuáles son las principales quejas de los niños y las niñas en el desarrollo del recreo? En sus respuestas se hallaron, básicamente, tres tipos de quejas: Una tiene que ver con la duración del recreo, otra hace referencia a los problemas de falta de espacio para jugar y, la otra acusa sobre los comportamientos violentos que se suscitan durante los recreos entre la población estudiantil, entre los

que destacan: empleo de malas palabras, apodos, empujones, zancadillas, golpes, entre otras manifestaciones de violencia. Según comentarios de las y los docentes, este tipo de quejas es muy común que se dé durante el desarrollo de los recreos, porque en los espacios donde comparten las y los niños, se congregan gran cantidad de estudiantes y, por ende, consideran, que es de esperar que se susciten situaciones conflictivas entre éstos. Por lo tanto, las quejas se tornan en protestas cotidianas ante los problemas de espacio, tiempo y comportamientos antes citados.

Las respuestas dadas por las y los estudiantes permiten reconocer que, algunas veces, prefieren solicitar ayuda a un amigo o una amiga si se presenta algún problema durante el recreo, antes que pedir la asistencia de la docente. Es importante retomar algunas de las respuestas de las y los chicos, especialmente aquella opinión donde señalan sentir que la docente no hace nada o que requiere tener testigos para poder intervenir en las situaciones problemáticas que viven en el recreo. Esto permite reflexionar sobre si realmente ellas y ellos sienten que el adulto es accesible ante sus requerimientos y si, además, podrán esperar una respuesta pronta y cumplida ante el conflicto que se presente. Al respecto, Torrego (2006) enuncia la importancia de que la escuela potencie el compromiso de toda la comunidad escolar, a través de procesos de transformación de los conflictos donde se procure una sana convivencia.

Se citan a continuación algunas de las respuestas dadas por las y los niños en el grupo focal, respecto a la pregunta:

Investigadora: *En algún momento del recreo le han dado quejas a la maestra de lo que ocurre: ¿qué ha hecho ella al respecto?*

Kevin: *Lo soluciona hablando con las dos personas u otra profesora.*



Susana: *¡Díay!, habla con la persona que le ha hecho algo a uno, le mandan reporte.*

Milena: *Ella habla con la persona y si es preferible le manda el reporte.*

Investigadora: *¿Qué labor les gustaría que hicieran las maestras durante los recreos?*

Álvaro: *Reunirse en la dirección, porque así llegan tarde después del recreo.*

Jeffrey: *Que no molestaran.*

Luisa: *Que se queden en el aula.*

Álvaro: *Que se fuera a hablar paja por ahí, ja, ja, ja. Estorban ahí, se ponen para que uno no corra y le dicen no corran les voy a mandar boleta.*

Roxana: *Que nos llevaran a la plaza a uno, porque ahí es más grande.*

Juan Diego: *Cuando están las profesoras uno se siente que está como encadenado, porque como que lo vigilan a uno mucho.*

Juan Manuel: *Que no estorben, porque lo regañan por todo.*

Vicente: *Porque si uno le hacen algo y la profe no ve y uno se defiende le mandan el reporte a uno.*

Estas respuestas permiten reflexionar -en primera instancia- que para éstos, cuando han dado alguna queja a las docentes, éstas atienden la problemática conversando con los protagonistas del conflicto y también realizan los reportes

respectivos. Es importante recordar que la escuela debe efectuar procesos de intervención ante los conflictos y los problemas de violencia escolar. Estos podrían oscilar entre los modelos: punitivo, relacional e integrado. En el caso de la escuela objeto de estudio, los modelos empleados por las y los docentes, cuando se presentan problemas de violencia en los recreos, son el punitivo y el relacional. Respecto al modelo punitivo, Torrego (2006, p. 30) aduce que “se establece una sanción ante una acción considerada como alta y tipificada como tal en las normas de convivencia tanto las generales como las propias del centro.” Por otra parte, para este mismo autor, el modelo relacional “se centra en una resolución del conflicto a través de la relación directa entre las partes involucradas, es la búsqueda de una solución a través del diálogo por propia iniciativa entre las partes”. (Torrego, 2006, p. 31) La escuela se debe abocar a la búsqueda constante de la resolución pacífica de los conflictos, a través de procesos que conlleven justicia y serenidad entre la población estudiantil. Para lograr este propósito, es indispensable que de forma democrática se elaboren normas que permitan regular la convivencia entre las y los estudiantes, especialmente durante el desarrollo de los recreos. Al preguntar a las y los niños acerca de la existencia de normas de convivencia para el desarrollo de los recreos, de forma unánime contestaron que no hay normas en ese sentido y las únicas normas que conocen son las que redactan con las y los docentes para trabajar en el aula. Asimismo, el personal docente también manifestó que no existen en forma específica, normas de convivencia para los recreos. Pero, sí existe un reglamento de evaluación de la conducta que se aplica en forma rigurosa.

Como segundo punto, se considera necesario analizar las respuestas dadas por las y los niños acerca de la siguiente pregunta: ¿Qué labor les gustaría que realizara las

maestras durante los recreos? Ante esta pregunta las respuestas evidencian que a la mayoría de las y los estudiantes les gustaría que el personal docente no esté presentes en el recreo, porque pareciera que son percibidos como personas que obstaculizan e interfieren en las actividades que llevan a cabo. Inclusive, una de las respuestas es bastante elocuente en su mensaje, porque Juan Diego menciona que -cuando hay presencia de docentes en el recreo- se siente encadenado, al parecer, siente que hay mucha vigilancia por parte del personal docente.

Siguiendo el tema de análisis, se procedió a preguntarle a las docentes como abordaban la situación, cuando se presentan problemas de violencia en los recreos con el grupo en estudio. Sus respuestas fueron las siguientes.

Docente Roque: *Si es la mayoría del grupo, tengo que hablar con todo el grupo; si es una forma individualizada, pues llamo por aparte al estudiante o a la estudiante y trato de resolver de esa forma. Entonces, depende de cómo se presenta la situación.*

Docente Lola: *¡Bueno!, depende; vine hablando todo un período formativamente, salieron a recreo y Andy vino, y no sé que hizo a la compañera, y yo le dije: No entendió, todo lo que hablamos y entonces, yo si vine y mandé una boleta. Porque a veces hay que actuar de esa manera.*

Docente Juliana: *Es un grupo difícil de manejar. A veces, hasta cierto punto, son chiquillos muy activos. Tienen una energía que uno se la deseara; no presentan así como serios problemas, pero sí hay que, desde que uno entra al aula, poner de una vez las reglas, hablar sobre eso, porque ellos, si uno los deja, sí se salen.*

Docente Cristina: *¡Bueno! yo, por lo general, los traigo al aula y hablo con ellos. Si no es nada serio, lo trato de arreglar yo, y si es algo que se va de mis manos, busco apoyo en la dirección.*

Docente Leonor: *Yo, lo que hago, es escuchar a cada uno de los estudiantes. Entonces, les digo que reflexionen si el acto que hicieron es correcto o incorrecto y que consideren las consecuencias que ellos deben tener. Uno los terapea, les da un chance y no aplica el reglamento. Y si ya es algo demasiado complejo, se procede a hacer lo que es el reglamento, llamar a los padres. Pero toda la investigación primero. Pero no he tenido que llegar a eso.*

Docente Cristina: *Hay que hacer una investigación bien específica para ver qué fue lo que provocó todo el problema. El proceso es llamar a los niños individualmente para interrogarlos a ellos; para que cada uno dé su versión y ver cómo y en qué coinciden, e ir atando cabos, para ver quién fue el que tuvo que ver con el origen del problema.*

Docente Etilma: *Cuando yo comprobaba que habían golpeado a algún niño, porque habían golpes también, entonces tenía que escribir lo que aquí llamamos una boleta para los padres y bajando los correspondientes puntos.*

El abordaje que lleva a cabo el personal docente, del fenómeno de la violencia que se suscita entre estudiantes durante los recreos, es un proceso donde se tiende a la resolución a través del diálogo entre las partes: víctimas y victimarios. Esto permite, como bien lo señala Torrego (2006), que la víctima sea restituida material o moralmente ante el hecho vivido y al agresor lo libera de su culpa. Asimismo, Rosenberg (2006, p.

161) manifiesta que la comunicación entre las partes es un proceso que permite reforzar la capacidad de seguir siendo humanos, porque “cuando se enfrentan dos partes en conflicto y cada una tiene la oportunidad de expresarse plenamente lo que observa, siente, necesita y pide y cada una ha empatizado con la otra, por lo general se llega a una solución que satisface las necesidades de ambas”. Por otra parte, se identifica que, si este tipo de modelo de resolución de conflictos no resulta o si el problema de violencia que se suscitó es muy complejo, la o el docente tiende al empleo de la boleta. Este proceso es totalmente punitivo y pretende sancionar la acción que es tipificada como incorrecta. En este tipo de acciones, como lo expresa Rosenberg (2006, p. 162), “la acción punitiva, parte de la base de que las personas cometen actos reprobables porque son malvadas, y para enmendar la situación, hay que forzarlas a arrepentirse”.

Por su parte, la directora de la institución tiene una perspectiva un tanto diferente a la posición que adopta el personal docente, respecto a las medidas que asume la escuela para enfrentar los comportamientos de violencia de las y los estudiantes. Para ella, es muy importante que la población estudiantil tenga la posibilidad de participar de talleres que posibiliten la oportunidad de lograr una formación integral, la cual estimule talentos y habilidades específicas y les permita alejarse de los comportamientos violentos. Se anota a continuación la respuesta de la directora:

*Directora: Se trata de crear talleres y espacios para ver hasta dónde podemos estimular los talentos y las habilidades que tienen los estudiantes. Hemos, inclusive, tratado de impulsar un taller de música, de teatro, de oratoria; pero es muy poco el respaldo que tenemos de los padres de familia y de las mismas instituciones públicas.*

*Nadie se quiere comprometer con la educación primaria. Cuando hay que enfrentar algún problema serio de comportamiento violento en la escuela, se trata de ver cuál es el origen que tiene ese problema, si son padres de familia que por abandono han dejado estos niños. Hemos empezado, como digo, perdone la expresión, a apretar tuercas a los padres de familia que son los primeros responsables y si los padres no responden buscamos ayuda con el PANI. Empezamos a conversar con el niño, a decirle que creemos en él. La escuela puede rescatar a 4 ó 5 niños que viven en un mundo de violencia, a través de la música.*

Ante las respuestas dadas por las y los docentes se procedió a preguntarles si consideraban que la sanción que se aplica en los recreos es una forma adecuada para controlar los hechos de violencia. Contestaron:

*Docente Roque: No, eso es una medida temporal para mí. Para mi concepto, es una medida temporal porque la violencia es algo que ya el niño la trae, digamos ya es algo que se ha formado y se ha creado, desgraciadamente, en el hogar; o sea, si en el hogar el niño ve de una u otra forma violencia, ya está creada y manifestada. Ya en la institución, lo que uno hace es tratar de frenar eso, para que no afecte a los demás compañeros de la población estudiantil, pero considero que es una medida temporal. No para el resto de la vida, porque la mayoría del tiempo el niño pasa con la familia, entonces, es ahí donde se crea eso.*

*Docente Lola: Si usted no entiende por qué está mal patear a un compañero, a usted le pueden mandar cincuenta mil boletas que usted no entiende. Máxime si usted en la casa tiene un papá que es agresor y que patea. Esta es la formación del*

*estudiante, porque las situaciones de violencia son aprendidas y por la televisión. Creo que la boleta es un recurso que el Ministerio de Educación Pública da, pero yo tengo que usar el sentido común para mandar una boleta. Yo tengo que pensar como mamá, porque ellos son como mis hijos, porque a veces tengo que negociar, pero a veces hay que actuar duro pero hay que medir las circunstancias. A veces, la regla tiene que ser flexible, pero ellos tienen que entender por qué la regla hoy se quebrantó.*

*Docente Marta: Sí y no. Sí, porque hay casos en donde los docentes somos docentes y no psiquiatras y hay niños que por su naturaleza, al nacer traen problemas psiquiátricos muy severos, donde no se puede tener en una silla. Es un riesgo para la institución, sobre todo para la parte de los niños físicamente hablando. Hay niños que son sumamente agresivos, niños dispuestos a golpear al otro con una escoba y si uno no mete el brazo, le quiebran el palo de escoba o del gancho en la cabeza a los chiquitos.*

*Docente Leonor: Es que si yo le bajo a un chiquito 30 puntos, que es lo que está establecido por faltas graves, no beneficio ningún aspecto, considero yo. Primero, porque el niño no logra asimilar, comprender qué pierde a nivel académico. Pero, sería más provechoso que el docente busque un mecanismo donde los haga asimilar, que él vea por qué razones esa acción es inadecuada y que valore la importancia de pensar antes de actuar. Sería de mayor provecho que ser tachado por los mismos estudiantes; porque puede tener muy buena excelencia académica, pero a nivel de*

*conducta entonces es malo, porque en vez de disminuir esa forma de que tal vez en la casa él no aprende a canalizar los impulsos, entonces uno lo que hace es fortalecer.*

*Docente Etilma: No sé si será la mejor, pero a veces es la única que funciona, en mi caso, a veces llamar a los papás o mandarles una nota por lo menos. Los niños, si usted no les manda sanción escrita, ellos se sienten impunes y siguen haciendo lo mismo.*

*Docente Juliana: Yo pienso que sí, porque si ellos saben que si hace equis cosa va a tener consecuencias, tal vez eso les permite a ellos analizar antes de actuar.*

*Investigadora: ¿Usted considera que eso ha funcionado en la escuela?*

*Docente Juliana: Yo creo que sí, en algunos casos que se ha aplicado, al chiquito que se le aplicó nunca más lo volvió a hacer y los compañeritos al darse cuenta, entonces, también se cuidan de eso. Entonces, yo pienso que de alguna forma sí sirve.*

Respecto al empleo de sanciones, que se aplican por los hechos de violencia en los recreos, la directora manifestó que:

*Mandar el informe o la boleta al hogar es lo que tenemos. Es la única herramienta que nos está dando el Ministerio de Educación Pública, el reglamento de Evaluación de los aprendizajes y de conducta. Pero, al mismo tiempo, nos dice que ningún niño pasa por conducta, yo no sé qué creer, qué función tiene. Para qué a veces vamos a aplicar medidas correctivas, en las cuales se da la expulsión del niño del centro educativo, nada más le cambiaron la palabra para que suene más bonito. Ya qué vamos a mandar un niño a un hogar donde es agredido, donde la agresión es*



*el pan nuestro de cada día. Por lo menos aquí, cuando viene, tiene la posibilidad de decidir si aplica violencia o no.*

La boleta, como se tipificó anteriormente, obedece a la implementación de un modelo punitivo empleado para lograr la resolución de los conflictos en el centro educativo. Como se puede identificar, el personal de la escuela objeto de estudio hace uso de la boleta como un recurso que permite tratar de dar solución a una problemática que, para el docente, es considerada como compleja, quizá difícil de enfrentar y, por ende, encuentran que el reglamento es un instrumento que permite de forma fácil y obligada la resolución de los problemas que se podrían enfrentar. Para Carbonell y Peña (2001, p. 31), “las soluciones de carácter reglamentista en algunos momentos y contextos son buenos, pero su abuso conduce, normalmente, a un estado de incumplimiento generalizado y a lo más grave que suele ser al reto, como meta del incumplimiento”. Esta situación a que hacen referencia los autores, se logró percibir en algunas de las observaciones realizadas, cuando a las y los estudiantes les asustaba la idea de que el o la docente les enviaran una boleta, por estar realizando algo incorrecto en el recreo. Pero, luego, entre ellos se daban comentarios del no cumplimiento de la sentencia. Un hecho que ejemplifica el incumplimiento de la amenaza del envío de una boleta, se suscitó cuando:

*Kevin corre rápido por el pasillo. Se topa con una compañera y la empuja. Ella cae al suelo, él sigue corriendo y empuja a la docente Marta (docente de cómputo). Ella, molesta, le llama la atención y Kevin le contesta que para que estaba estorbando. La docente lo regaña y le dice que le va a enviar una boleta. El niño, casi llorando, se disculpa con ella y le pide que no le haga la boleta, a lo que la docente se niega. Kevin*

*se va hacia un rincón muy triste y de pronto, llega Andy y le dice: “Mae no se agüeve, a la profe todo se le olvida y va a ver no le va a mandar boleta”. Kevin se siente mejor y corre atrás de Andy, por el pasillo. (Observación realizada el día 13 de setiembre de 2010)*

Como se puede inferir de la situación observada en ese recreo, algunos niños realmente temen a la boleta. Pero, otros han percibido que a veces el docente amenaza con el envío de una boleta y no cumple con lo estipulado como parte de la sanción. Por ende, la gestión del docente, ante los comportamientos violentos que se puedan suscitar en el centro educativo, resulta ser inoperante, puesto que, no es capaz de dar una respuesta adecuada y eficaz ante la problemática de la violencia escolar.

#### **4.7.4. Existencia de procesos de prevención de los comportamientos violentos entre las y los estudiantes durante el recreo escolar**

Actualmente, se trata de promover la prevención de la violencia a través de procesos de resolución de conflictos, los cuales procuren el fortalecimiento y el desarrollo integral de las personas. Concha-Eastman, citado por Kravskopf (2006), enuncia que –históricamente- se ha abordado la violencia desde tres niveles: represión y control, prevención y promoción del desarrollo humano. Con la represión se busca, a través de acciones de efecto intimidatorio, castigar a quienes infringen la ley o normativa establecida. A través de la prevención, se procura impulsar un ambiente escolar social e individual que procure, a través del respeto y la tolerancia, favorecer la resolución pacífica de los comportamientos violentos que se puedan suscitar entre estudiantes. Por último, con el proceso de promoción del desarrollo humano se busca generar condiciones que no favorezcan las manifestaciones de violencia.

Para el caso del estudio que nos ocupa, resulta importante conocer de qué manera la escuela objeto de estudio procura prevenir los comportamientos de violencia de la población estudiantil, que se susciten durante el desarrollo del recreo escolar. Para lograr este propósito, se procedió a consultar al personal docente y administrativo de la escuela, así como al asesor supervisor, una serie de preguntas respecto al tema de la prevención de los comportamientos violentos entre las y los estudiantes, durante los recreos. En primera instancia, se le preguntó a las y los docentes sobre: ¿Qué acciones implementa la escuela en pro de una sana y pacífica convivencia en los recreos? Al respecto, sus respuestas fueron las siguientes:

Docente Roque: *¡Bueno!, la acción que se implementa en el recreo es la vigilancia de los recreos, estar ahí y tratar de solucionar las cosas en el momento. Lo otro es el trabajo de aula, en la cual cada uno de nosotros estamos tocando el tema y eso es a diario, la sana convivencia entre los niños, sean compañeros o sean de otros grupos, el respeto que se tiene que mantener, la buena relación, el compañerismo y aspectos de valores que se manejan día con día en el aula. Entonces, esa es una de las medidas. Tratar de manejarlo en el aula, para que cuando ellos ya vayan a la práctica en el recreo, lo logren manejar.*

Docente Lola: *Yo creo que formativo. Creo que es poco lo que se está trabajando, porque la solución no es que yo cuide en el recreo. La solución es que yo trabaje formativamente en el recreo, que yo asuma mi responsabilidad como formadora en los recreos. Porque algo que yo aprendí bien, cuando estaba estudiando, es que yo no soy informadora, sino formadora de personas. Entonces, es asumir esa responsabilidad: porque a veces hay unos compañeros que les toca cuidar en el*

*gimnasio en los recreos y usted va y en una reunión los felicitan porque siempre están ahí, pero sólo están sentados conversando y los chiquillos jugando. Entonces, yo no estoy formando, estoy vigilando. Entonces, será porque a mí me molesta que me estén vigilando, si usted me vigila para mejorar ciertas cosas, pero si usted me llega a vigilar sólo para estar controlando y señalando lo que estoy haciendo mal, a mí como que no me gusta. Es venir y asumir una actitud diferente, ver y decir qué señal me están dando los estudiantes con eso, qué tengo que trabajar yo para mejorar la violencia en los recreos, por ejemplo.*

*Docente Marta: Constantemente, hay un grupo acá que se está trabajando que se llama “Semillitas de esperanza”, el cual trabaja dando -por ejemplo- a los docentes a través de charlas, lecturas aspectos de valores y antivalores. Tal vez, una vez al mes el comité les da esto a los docentes para que trabajen una lección ya sea por semana, que cojan una lección para que hagan esa lectura o hagan alguna actividad para que trabajen ese tipo de valores y antivalores.*

*Docente Juliana: ¡Bueno!, para eso estamos los docentes encargados de cuidar cada recreo y, por eso, estamos distribuidos, para estar atentos a que no hayan problemas, que no se estén empujando, que no se golpeen. Entonces, ellos al estar viendo que siempre hay supervisión, entonces, yo siento que ellos tratan como de jugar y de hacer las cosas adecuadamente. Cuesta mucho que ya un chiquillo en el recreo se salga, como decimos nosotros, porque ellos saben que siempre estamos supervisándolos.*

Docente Cristina: *Supervisión de los recreo; cualquier docente está en la potestad de llamarle la atención a cualquier estudiante, inclusive de hacerle una boleta si es necesario.*

Desde las respuestas de algunos de los miembros del personal docente, se deja entrever que la escuela no cuenta con un proyecto que estipule las estrategias a seguir por el personal docente y administrativo, en pro de la prevención de la violencia escolar. Según mencionan las y el docente entrevistado, la supervisión o vigilancia de las y los niños durante el recreo es el proceso empleado para el logro de una sana y pacífica convivencia. Únicamente la docente Marta y, posteriormente, la directora hicieron referencia a un trabajo en equipo, denominado “Semillitas de esperanza,” el cual procura -a través de una serie de estrategias didácticas-, motivar al docente para que trabaje con la población estudiantil lecturas relacionadas con valores y antivalores. Pero, como bien lo señaló la directora, este grupo de docentes, que conforman el comité de valores denominado “Semillitas de Esperanza”, se implementó porque el Ministerio de Educación Pública le indicó que debía organizar un comité de orientación, pero ni ella ni su personal docente tienen formación en orientación. Por lo tanto, solicitó permiso para trabajar el comité de valores antes mencionado. Ella manifestó que, por falta de tiempo, este comité no trabaja directamente la temática de la violencia, pero si refuerza valores que procuren amortiguarla. Están atentos cuando se enteran que un niño está sufriendo violencia en el hogar, para notificar al PANI lo que sucede. Aseveró que, el personal docente de la escuela, siempre está atento a la violencia familiar que puede sufrir un niño o una niña.

Respecto a si el Ministerio de Educación Pública tiene un programa de resolución de conflictos, la directora de la escuela fue enfática al manifestar que:

*La resolución de conflictos que estipula el Ministerio de Educación Pública es que llamemos a papá y a mamá, llamemos a las partes involucradas y busquemos reconciliar, que esto no se haga grande, que esto no pase a mayor, que tratemos que el problema no salga de la escuela, nada más. La escuela aplica esto por sentido de sobrevivencia.*

La respuesta de la directora permite reconocer que las instituciones educativas en materia de resolución de conflictos, no cuentan con un proceso de prevención que permita dar una respuesta educativa al fenómeno de la violencia. Esa respuesta educativa debería convertirse en un proceso permanente, donde se procure una digna y pacífica convivencia entre las personas que conforman la comunidad educativa de la escuela, también es necesario reafirmar los procesos de una educación en actitudes y valores y la atención a la diversidad. Al respecto Moreno (2000, p. 12), considera que no se trata de resolver aquellos problemas o conflictos esporádicos que se puedan presentar, sino que por el contrario “el aprendizaje de la convivencia, el desarrollo de relaciones interpersonales de colaboración, la práctica de hábitos democráticos fundamentales, se colocan en el centro del currículo escolar y de la estructura organizativa del centro”.

Al asesor supervisor, también se le preguntó si ¿ha girado el M.E.P. medidas específicas para prevenir y controlar la violencia? ¿Cuáles son esas medidas?

Asesor supervisor: *Sí, claro que hay medidas específicas, directrices claras, circulares donde están las acciones que hay que realizar con respecto a la violencia en los centros educativos.*

Investigadora: *¿La Dirección Regional de Educación Occidente cuenta con algún plan específico para tratar de prevenir la violencia en las escuelas?*

Asesor supervisor: *Plan regional en concreto no, acciones varias sí. Los Departamentos de Orientación y de Religión trabajan este tipo de acciones, en algunos centros educativos particulares.*

En cuanto a la opinión del asesor, pareciera que sí existen planes específicos que el Ministerio de Educación Pública impulsa, en pro de la prevención de la violencia en las escuelas. Sin embargo, al preguntara al personal docente por estos planes, en su mayoría, las respuestas fueron de total desconocimiento. Así mismo, las y los estudiantes adujeron no conocer sobre la existencia, en la escuela, de planes de prevención de la violencia durante los recreos. Pareciera entonces, que la información que respecto a planes específicos de prevención en las escuelas que desarrolla el Ministerio de Educación Pública, es una información que no está llegando a todas las escuelas. La misma respuesta dada por el asesor supervisor lo confirma, al mencionar que las acciones del Departamento de Orientación y Religión de la Dirección Regional de Educación Occidente se desarrolla en algunos centros educativos particulares. Las respuestas del personal docente son contundentes, al afirmar que desconocen el desarrollo de programas de prevención generados por el Ministerio de Educación Pública, por tanto, pareciera que no existe tampoco, procesos de capacitación al personal docente, acerca de cómo prevenir la violencia en el ámbito escolar.

Se anotan algunas de las respuestas dadas por el personal docente, respecto a los programas de prevención de la violencia escolar:

Docente Roque: *Sinceramente no, porque el ministro hace un tiempo atrás dio la potestad de hacer lineamientos internos en las distintas instituciones. Entonces, cada institución se encarga de hacer sus lineamientos. Pero eso es algo muy interesante, porque a veces yo lo analizo y digo fue muy inteligente el ministro en el aspecto de que nos tira la pelota. ¡Muy bien!, les damos la potestad de que ustedes creen sus propios lineamientos, de que ustedes ejecuten las cosas de acuerdo a las características de la institución y la población estudiantil y que ellos de una forma muy bonita se laven las manos. Porque ese es el problema. Por un lado, uno dice: qué bonito porque podemos hacer esto; pero cuando ya el asunto se vuelve un poco tenso y, tal vez, uno va a ir a buscar un respaldo, es lo más probable que no se lo vayan a dar, porque el lineamiento fue creado por ustedes, entonces vean a ver cómo lo resuelven.*

Docente Lola: *Sí, hay, pero creo que se le da como más énfasis a otras cosas. El IAFA tiene uno muy bonito para manejar conflictos y se habla mucho de lo formativo de la transversalidad, pero como todo se queda mucho en el papel. Creo que, como educadores -me incluyo, aunque yo trato de hacer la excepción-, hemos perdido de vista como lo formativo.*

Docente Marta: *No, prácticamente yo no conozco el institucional, ni el del M.E.P., nunca lo he leído.*



Docente Juliana: *¡Bueno!, lo que yo conozco del M.E.P. es el procedimiento que se debe hacer cuando se da el caso de violencia. De prevención no conozco.*

Docente Leonor: *La verdad es que yo no conozco de programas o planes de prevención del M.E.P.*

Es importante resaltar que la Dirección Regional de Educación Occidente debería tener planteado un plan de prevención de la violencia escolar, el cual sea desarrollado en los niveles: preescolar, primaria y secundaria. Esto porque precisamente en el medio educativo costarricense se han estado suscitando actos de violencia escolar bastante complejos y, por lo tanto, sería fundamental que se implementaran proyectos regionales e institucionales que procuraran la prevención de la violencia. No esperar a que se susciten actos deplorables que permitan comportamientos violentos entre estudiantes, tan graves que generen la muerte entre ellos, en sus centros escolares.

**CAPÍTULO V**

**INTERPRETANDO LO QUE SUCEDE EN LOS  
RECREOS ESCOLARES QUE COMPARTEN LAS  
Y LOS ESTUDIANTES DE VI AÑO DE UNA ESCUELA  
DE LA DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN  
OCCIDENTE**

## **CAPÍTULO V**

### **Interpretando lo que sucede en los recreos escolares, que comparten las y los estudiantes de VI año de una escuela de la Dirección Regional de Educación Occidente**

En este apartado, se interpreta la información recabada en los recreos de la escuela objeto de estudio, a partir de las diferentes técnicas de recolección de datos empleada. Se descifra el significado de los diferentes elementos que entraron en juego durante el desarrollo del recreo escolar (estudiantes, personal docente y administrativo, juegos, interacciones sociales, comportamientos violentos, tiempo y espacio empleado por la escuela para el recreo, entre otros), con el fin de presentar una explicación interpretativa sobre el fenómeno de la violencia, durante el recreo en la escuela objeto de estudio.

Para efectos de organizar la información, se procedió a estructurar los datos en tres secciones:

- 1- Juegos e interacciones sociales en las que participan las y los estudiantes de VI año, durante los recreos de una escuela de la Dirección Regional de Educación Occidente, y su relación con el desarrollo de comportamientos violentos.
- 2- Tiempo estipulado para el recreo y los escenarios asignados por la escuela y escogidos por las y los estudiantes para el desarrollo de los recreos y su relación con el fomento de comportamientos violentos entre estudiantes.

- 3- Rol que desempeña el personal docente y administrativo, durante el desarrollo de los recreos, en una escuela de la Dirección Regional de Educación Occidente.

### **5.1. Juegos e interacciones sociales en las que participan las y los estudiantes de VI año, durante los recreos de una escuela de la Dirección Regional de Educación de Occidente, y su relación con el desarrollo de comportamientos violentos**

Para efectos de una mejor organización de los datos recolectados en el trabajo de campo y para lograr una eficiente interpretación de estos, se procedió a fusionar los objetivos número uno, número dos y número tres. Estos objetivos hacen referencia a los juegos y las interacciones sociales en las que participaron las y los estudiantes durante los recreos. De esta forma, se infirió cuáles de estas actividades eran propensas a suscitar comportamientos violentos e indagar qué tipos de violencia es la que propician.

El juego y las interacciones personales son actividades que siempre se van a desarrollar en el recreo escolar, donde niñas y niños eligen con quién o quiénes compartir. Asimismo, seleccionan el lugar preferido y el juego o actividad que resulte de su mayor interés participar. Cuando la investigadora ingresó al espacio temporal y espacial donde las y los estudiantes de la escuela en estudio disfrutaban del recreo, se encontró que los pasillos, la pequeña cancha de fútbol, el gimnasio, la soda y hasta las aulas, resultaron ser los espacios donde estos disfrutaban de varios juegos, entre ellos: “la anda”, fútbol, básquetbol, policías y ladrones, entre otros. Además, se observó como -también- algunas niñas y algunos niños se dedicaban a caminar por los pasillos

o se ubicaban en ciertos lugares cercanos a las aulas, para merendar y conversar. Conforme fue pasando el tiempo del proceso de observación de los recreos, se logró identificar que algunos de estos juegos, al parecer, incitaban con frecuencia el desarrollo de ciertos comportamientos violentos entre las y los estudiantes. Algunos de los juegos que disfrutaban los niños y las niñas, a primera vista, parecían apacibles. Pero, conforme se avanzó en la cantidad y la sistematización de las observaciones realizadas por la investigadora y el equipo de asistentes, se pudo comprobar que, detrás de estos juegos -de manera solapada- se suscitaban comportamientos violentos que se manifestaban de forma física, verbal, psicológica y de maltrato sexual. Así, entonces, se logró observar escenas donde niños y niñas se aprovechaban de la situación de indefensión (fuerza física, tamaño, etc.) en la que se encontraban algunos de sus compañeros o compañeras, de la necesidad de pertenencia a un grupo que algunos tenían, del abuso de los varones sobre las mujeres y del descuido de los adultos en la supervisión del recreo, entre otros aspectos. De esta manera, incurrían en comportamientos violentos sobre algunos de sus compañeros o compañeras o un grupo de estos.

Como parte de la organización del proceso de interpretación de los datos, se procedió a identificar aquellos juegos e interacciones sociales que generaron diversos comportamientos violentos entre estudiantes, en los recreos. Se develó el significado de las relaciones que se suscitaron entre los diversos elementos del medio escolar: necesidades e intereses y comportamientos violentos de las y los estudiantes en los juegos e interacciones sociales, el patio escolar como espacio físico donde se desarrolla el recreo escolar y el rol de supervisión del recreo por parte del personal docente y administrativo.

Durante la etapa de la preadolescencia, las chicas y los chicos prefieren participar, durante los recreos escolares, de juegos que desarrollen procesos de socialización, los cuales les permita lograr una mayor interacción con sus pares. Los juegos en que participan son denominados sociales y tienden a buscar la organización del grupo. Asimismo, en estas actividades, las reglas son impuestas por las y los participantes. Es común que, durante estos procesos de recreación, se dé el surgimiento de estudiantes líderes que procuren la intervención constante en las actividades, en la elección del juego y de las y los participantes y en hacer cumplir las reglas. A partir de este proceso de liderazgo, se produce la subdivisión del resto del grupo, al buscar compensar la no elección de sus miembros, en juegos o conversaciones, por parte de otros que lideran el grupo en general. En el caso del estudio realizado en la escuela objeto de investigación, el liderazgo fue asumido por un grupo de chicos y chicas denominado -para efectos de esta investigación-, como “populares.”

En el capítulo anterior se presentó, en forma descriptiva, la actuación de estos chicos y chicas populares, en la realización de juegos y las interacciones personales con sus pares, durante los recreos. En este apartado, se explica cómo estos grupos de estudiantes lograban marcar la pauta en la actuación de las y los otros compañeros, en cuanto los comportamientos violentos hacia otros estudiantes. Esto se hacía a partir de la aplicación del ejercicio del poder y de los privilegios sociales obtenidos.

La figura que a continuación se presenta, expone cómo se visualizó el grado de cohesión que tienen las y los estudiantes del VI año objeto de estudio, alrededor de la influencia que ejerció un grupo menor de niños o niñas, denominado “populares”, sobre el resto de sus compañeras y compañeros. En el círculo central se ubican estudiantes como: Javier, Kevin, Álvaro, Andy, Karen, Patricia, Johanna, Verónica y Kelly. Ellos con

su status de popularidad, hicieron posible que el resto del grupo se sometiera a una fuerte manipulación, respecto de asuntos relacionados con la elección del juego que se llevó a cabo, así como la selección de quiénes podían o no participar de los juegos y en la integración de los grupos para compartir actividades como: conversar, salir a pasear en los recreos, entre otras.

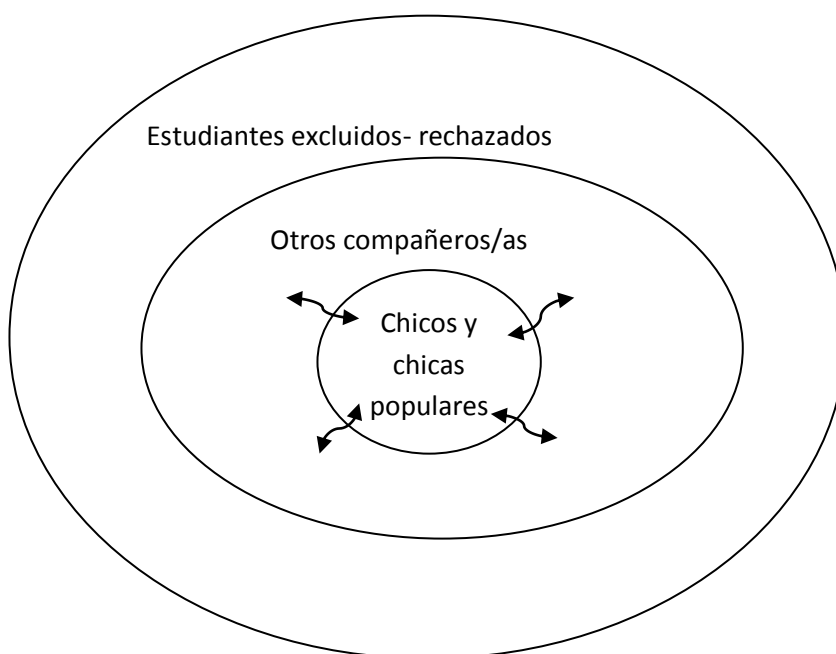


Ilustración No. 17: Ilustración de la interacción social de las y los chicos populares con otros compañeros

En esta figura se observa, que estos chicos y chicas populares mantienen cierta interacción social con la mayoría de sus compañeros y compañeras. No así con los niños y las niñas ubicadas en el grupo de estudiantes excluidos o rechazados. Esta división del grupo resultó ser tan evidente que un cuarto observador, invitado a recorrer con la investigadora y los asistentes el patio de juegos durante el recreo, manifestó lo siguiente:

Me llamó la atención la formación de subgrupos, en función de características en común, como el status de popularidad de un grupo de niños, de dos chicas, uno o dos años mayores que los otros, probablemente repitientes, y un par de chicas en el fondo del aula, con un papel más marginado que no participaban en los juegos. Carballo (comunicación personal, 11 de mayo de 2011)

Siguiendo la explicación del significado de la ilustración anterior, se describirá el tipo de interacciones sociales que se suscitaron entre los diferentes grupos de estudiantes representados.

En el caso de las chicas populares, lograron mantener muy buenas relaciones interpersonales con el grupo de los chicos populares y con el resto de las compañeras del grupo, excepto con: Milena, Sandra y Carmen. Estas últimas, percibidas por la investigadora, en las observaciones de los recreos, el sociograma y las entrevistas realizadas a sus compañeros y compañeras, como excluidas o rechazadas.

Los chicos populares, por su parte, mantuvieron muy buenas relaciones interpersonales con las chicas populares y con la mayoría del grupo de varones; especialmente cuando necesitaban que estos participaran en juegos que requerían una mayor cantidad de integrantes para lograr su desarrollo. Al igual que las chicas populares, no tenían contacto con las niñas Milena, Sandra y Carmen, y muy poca relación con los varones ubicados en el grupo de excluidos y rechazados.



Desde esta perspectiva, se afirma que el poder ejercido por este grupo de chicos y chicas populares sobre el resto del grupo, así como la presión y manipulación constante ejercida sobre estos, hace patente una posible relación con el desarrollo de los comportamientos violentos de índole física, psicológica, verbal y de maltrato sexual. Estos maltratos fueron evidenciados a lo largo de las observaciones realizadas en los recreos, los resultados del sociograma y, posteriormente, en las opiniones externadas por las y los estudiantes en las entrevistas grupales que se llevaron a cabo durante el proceso de investigación. Castro (2010a, p. 57) argumenta que “muchos niños se sienten superiores cuando intimidan a otros, o podrían sentirse poderosos cuando la burla enfurece a otros”. Precisamente, ese grupo de chicos y chicas populares presionaba constantemente a sus compañeros y compañeras y hacían sentir su poder y superioridad, con ciertos comportamientos violentos que eran ejercidos sobre estos, en ocasiones en forma directa y, en otras, de manera solapada.

En las observaciones realizadas, se identificó que, en la mayoría de los juegos y actividades de interacción personal en las que participaron las y los estudiantes y que permitieron el desarrollo de comportamientos violentos hacia sus compañeros y compañeras, generalmente estuvo presente la participación de uno o más de los miembros de estos grupos de estudiantes populares. Al respecto, Castro (2010 a, p. 32) manifiesta que “la violencia debe ser caracterizada y comprendida desde la relación, es decir en la interacción entre personas, en los grupos o dentro de las instituciones. Una relación donde intervienen sujetos con distintos grados de poder diferenciados en la dinámica institucional.”

Respecto de la violencia física, tanto las observaciones como los resultados del sociograma y las entrevistas a estudiantes, corroboraron la participación de chicos

populares en los comportamientos violentos entre estudiantes. Estos comportamientos se patentizaron con golpes, zancadillas, empujones y patadas. Se citan algunos ejemplos de observaciones, las cuales verifican la presencia y participación de alguno de los chicos populares, en actos de violencia física en contra de compañeros y compañeras.

*Las niñas caminan hacia un pasillo que se ubica detrás del comedor de la escuela. **Kevin** llega hasta donde ellas están y se detienen a conversar. Se acercan unas compañeras y Kevin conversa con una de ellas. De pronto, él le lanza una patada a las piernas de la niña y un golpe por su cara. La niña, muy molesta, le grita algunas cosas: estúpido, idiota y se retira del lugar. (Observación realizada el día 31-5-10)*

*Varios niños juegan en el gimnasio. **Javier** sale de ahí y se encuentra con Adela y, de pronto, el niño le da una patada en los glúteos a ella. Esta se vuelve muy enojada y le grita: “!hijueputa!” y sigue caminando. (Observación realizada el 20-9-10)*

*En uno de los pasillos, varias niñas juegan “elástico”. **Álvaro y Kevin** se acercan y logran que los dejen jugar; pero de pronto, uno empuja al otro y comienzan a darse de puñetazos y patadas. Ante esta situación, una docente que está cerca del lugar llega y los logra separar.” (Observación realizada 7-10-10)*

En las entrevistas grupales, las y los estudiantes también manifestaron que sí existen juegos que suscitan comportamientos violentos. A continuación se presentan algunos tipos que ejemplifican esta aseveración:

- *Darío: Policías y ladrones, porque a uno lo agarran, le jalan la camisa, le pegan y le dicen insultos.*
  
- *José María: Creo que policías y ladrones, porque los hombres agarran a las mujeres rarísimo y las mujeres les meten las uñas a los hombres.*
  
- *Jessica: ¡Día!y, policías y ladrones, porque a uno lo agarran muy fuerte y, cuando a uno lo sueltan, uno cae por allá.*

El juego de “policías y ladrones” es una actividad proclive a suscitar comportamientos violentos de índole física, verbal y de maltrato sexual, entre sus participantes. En el desarrollo de este juego, tal y como se describió en profundidad en el capítulo del análisis de los datos, chicos y chicas populares se unen para jugar con el resto del grupo. Esto básicamente, porque en este juego se requiere la participación de muchos miembros. Prácticamente, todo el grupo se abocaba a jugar “policías y ladrones”, exceptuando algunos niños que no les gustaba el juego y las niñas que son parte del grupo de estudiantes excluidos y rechazados.

Asimismo, en los resultados de la técnica del sociograma aplicado a las y los estudiantes, se logró identificar que -de los cuatro varones señalados por la mayoría del grupo-, dos de ellos se ubicaron en el grupo de los chicos populares y los otros dos en el grupo de los excluidos y rechazados. En el sociograma, las niñas indicaron que de estos cuatro compañeros recibieron violencia física y verbal, al ser insultadas, recibir apodos, ser golpeadas y empujadas y, en el caso particular de Álvaro, ellas adujeron que recibieron también maltrato sexual, porque consideraron que tocaba sus partes

íntimas y, por ello, se sintieron irrespetadas. Este tipo de violencia tiende a pasar inadvertida y, como lo señala Martínez-Otero (2001, p. 303), “es un tipo de violencia invisible que sufre más la población femenina que la masculina y que, por lo común, se concreta en hostigamientos, tocamientos y, en menor medida, en violaciones”.

Al revisar las respuestas de cada una de estas niñas, ellas se quejaron de los comportamientos violentos por parte de sus compañeros. Resulta importante destacar que señalaron recibir este tipo de maltrato por parte de los chicos populares y esto les molestó. Sin embargo, pareciera que, aunque no estuvieron de acuerdo con la situación de violencia que se presentó, dejaron pasar dichos comportamientos. Tal vez, consideraron la idea de seguir teniendo la posibilidad de ser aceptadas por las y los chicos populares, aunque ello implicara sentirse desvalorizadas y molestas. Como lo señalan Mangedzo y Donoso:

La posibilidad de un miembro del grupo de situarse como contrario a ciertas prácticas asumidas por el grupo, bien podría en teoría, conducir a la expulsión del grupo de pertenencia. E incluso, podría conducir a la condición de discriminación. Por eso, la lógica de funcionamiento opera sobre el temor de ser rechazado. (2000, p. 102),

Otro de los juegos practicados en algunos recreos, y que evidenció el desarrollo de comportamientos violentos de índole física y de maltrato sexual, fue el “juego del molote”. Con este juego se manifestó el maltrato sexual, por parte de algunos varones sobre algunas niñas, mediante tocamientos de sus partes íntimas. Aprovecharon la situación y, sin el consentimiento de estas, porque en una de las ocasiones se pudo observar cómo algunas niñas fueron empujadas sobre los compañeros, aun sin estar

participando de la actividad. En esta oportunidad, estuvieron presentes dos de los chicos populares, Javier y Kevin. Ellos fueron quienes, una vez finalizada la actividad, se rieron e hicieron gestos maliciosos de lo sucedido, al resto de sus compañeros.

La violencia verbal también tuvo lugar en los recreos, y se manifestó con el empleo de apodos, insultos y malas palabras, las cuales eran proferidas tanto por varones como por niñas, dándose un predominio de su empleo en las niñas. El uso de este tipo de lenguaje, generalmente pretende ofender, ridiculizar y hacer sentir mal al otro, a partir de ciertos rasgos físicos que lo caracterizan, rasgos psicológicos, de clase social, nacionalidad o color de piel. En el diario vivir, el uso de este tipo de improperios y sobrenombres ha sido frecuentemente asumido como parte de la cultura popular. Dentro del contexto escolar, su empleo se ha vuelto como algo común y normal, que no causa ningún daño al otro, ni procura violentar la dignidad del otro. Es visualizado cotidianamente como algo jocoso, que no pretende molestar a la víctima. Sin embargo, al respecto, Magendzo y Donoso (2000, p. 86) refutan estas aseveraciones al señalar que: “entonces, molestar, bromear y poner sobrenombres, esas acciones que suelen identificarse como propias de nuestra idiosincrasia, parecen esconder un modelo de sociedad que no acepta la diversidad y que discrimina a quienes no se incluyen en el modelo que ha definido como adecuado”. En el ambiente escolar se generaliza la tendencia a visualizar la violencia como un fenómeno cotidiano y hasta normal, como lo manifiesta Hernández (2008, p. 4) “en las escuelas aparece hoy día una forma particular de violencia: “la violencia sistémica”. Esa, se hace prácticamente cotidiana, habitual, y es percibida como casi “normal”. Para muchos resulta ser incluso “inconsciente e involuntaria”, inevitable e inherente a la naturaleza de los procesos escolares”. Muchas veces, resulta casi imposible percibir el avance de las

manifestaciones de violencia entre escolares en la escuela, porque este fenómeno va más allá de la violencia física al generar inclusive, abusos de índole verbal, psicológica, de exclusión y rechazo, así como de maltrato sexual.

El empleo de la violencia verbal, en el grupo objeto de estudio, se percibió en las observaciones de los recreos. Cotidianamente, chicos y chicas emplearon apodos o sobrenombres, insultos y malas palabras para hacer sentir mal y discriminar a su compañero o compañera. En el empleo de este tipo de lenguaje, como lo manifiesta Olweus citado por Ruggiero (2009, p. 143), “se pueden cometer acciones negativas de palabra, por ejemplo con amenazas y burlas, tomar el pelo o poner motes”. Realmente, existe la marcada tendencia a que este tipo de violencia verbal se deja pasar y no se reconoce que, tras su empleo, se está violentando la dignidad de otra persona y causando serios problemas a su autoestima.

Por otra parte, los grafitis encontrados en el baño de las niñas son una herramienta utilizada para insultar o maltratar a compañeras o al personal docente y administrativo que labora en la escuela. El principal objetivo que tiene un grafiti, es descargar una gran carga afectiva hacia el receptor por su carácter anónimo. Castro (2009) manifiesta que los grafitis permiten al estudiante llamar la atención sobre una situación determinada, para provocar cierta reacción y en el caso donde se hace referencia a un miembro del personal docente o administrativo de la institución educativa. Se puede considerar un vandalismo táctico.

Durante el desarrollo de los recreos, se constató el empleo frecuente de un vocabulario soez contra compañeras y compañeros. Se citan algunos ejemplos de las observaciones realizadas, donde también identificó la participación de algunos de los estudiantes populares,

*Álvaro le dice a Adela “maxizorra”. Ella, molesta le pregunta el significado, pero él no sabe decirle qué significa esa palabra. Llegan dos compañeras más y se unen a la discusión y, luego comienzan a gritarle al compañero Álvaro “estúpido”, “imbécil”, “idiota”. (Observación realizada el 1-10- 2010)*

*Tocaron el timbre y los niños se dirigen al aula. Al ingresar, **Andy** le gritó a una compañera: “cara de picha”. La docente está conversando con la investigadora, escucha lo que el niño le dice a la niña, se vuelve y dice “oí”. Pero, no hizo nada al respecto. (Observación realizada el 13-10-2010)*

En la entrevista grupal, las y los estudiantes se quejaron del empleo de apodos e insultos como: loca, gordo, jupón, Bety la fea, orejón, idiota, bestia, estúpido, chancha, entre otras palabras. Este tipo de violencia se llevó a cabo, tanto en forma manifiesta como oculta, y la finalidad de su empleo es, básicamente, ofender y ridiculizar al otro y provocar que este se sienta humillado, avergonzado e impotente ante los improperios que su victimario está descargando sobre él. El empleo del sociograma permitió a la investigadora confirmar que dos de los estudiantes populares, Álvaro y Andy, son señalados por sus pares como compañeros que emplearon la violencia verbal contra sus compañeros y compañeras. Sin embargo, a pesar de estas quejas, ellos siguen gozando de la popularidad de sus compañeros y especialmente de sus compañeras. Este fenómeno de la popularidad que gozan ciertos compañeros y compañeras podría estar propiciando el desarrollo de los comportamientos de violencia, que este grupo de estudiantes implementa con sus compañeros y compañeras. Porque, de alguna manera, sus actuaciones están siendo aceptadas y les permite alcanzar cierto tipo de

privilegios, control y poder sobre el grupo. Como lo indica Ruggiero (2009, p. 123), “dentro del universo infantil dinámico, la participación en peleas o en conflictos (propios o de terceros) puede ser entendida como un mecanismo de pertenencia”.

Muy ligada a la violencia verbal está la violencia psicológica. Con la primera se humilla y se hace sentir mal a otro, causando problemas en su autoestima. La violencia psicológica, resultó difícil visualizarla, porque esta -generalmente- se oculta y sólo la víctima es quien la percibe y experimenta en carne propia. Con la entrevista grupal se reconoció aquellos comportamientos generados a partir de la violencia verbal y psicológica, entre los que se hallaron: amenazas, intimidación, rechazo, exclusión entre compañeros y compañeras de las actividades desplegadas durante los recreos. Desde el proceso de observación, el equipo de investigación logró percibir que existían ciertas niñas y niños que no se integraron a las actividades en que participaba el resto del grupo durante los recreos. Sin embargo, cuando se implementaron los grupos focales, la información que se recolectó permitió comprender que, además de los chicos y chicas que se observaron en forma aislada durante los recreos, existieron otras y otros estudiantes que en ocasiones no eran aceptados por sus pares, ya sea para realizar trabajos en el aula o para compartir las actividades recreativas propias del recreo. Así fue como se encontraron ejemplos de estudiantes que manifestaron lo siguiente:

- *Susana: A veces, cuando estamos en grupo que la profesora dice: “Hagan un grupo”, entonces las chiquillas nos dejan solas a nosotras.*
- *Darío: Algunas veces, no sé, porque le caigo mal a la gente o algo así.*

Al analizar estas respuestas se identificó que ambos estudiantes no son parte del grupo de chicos y chicas populares. En este caso, se reconoció también que los chicos



y las chicas que no se colocaban en el grupo de los populares o en el de los excluidos y rechazados, eran víctimas del rechazo y exclusión por parte del grupo de los populares en actividades que se llevaban a cabo, tanto dentro del aula como en el patio escolar. Probablemente, en algunos momentos, la cohesión de subgrupos para participar en ciertas actividades, llámese juegos, interacciones sociales y trabajo escolar, pasa por un proceso de selección tan restringido, que permitió que el grupo de populares se otorgara el privilegio de elegir a quién rechazaban o eligían, de forma preferencial, para ser miembro de la actividad que se iba a compartir. También, se pudo percibir, en los grupos focales, que algunos de las y los estudiantes que no pertenecían, ni al grupo de los populares ni a los rechazados y excluidos, tendieron -en sus manifestaciones- a referirse a estos últimos empleando frases y palabras que los caracterizaron, y para ello se apoyaron en un lenguaje bastante despectivo e irónico y sacástico. En las observaciones realizadas, se identificó cómo, en muchas ocasiones, se dio la tendencia a excluir o rechazar a sus compañeros de juegos u otro tipo de actividades de interacción social, con la intención de congraciarse con las y los chicos populares. Al respecto, Castro (2010a, p. 57) enuncia que “la pertenencia en algunos niños puede ser tan fuerte, que el niño se burla de otros para ser aceptado por los niños más populares”.

Otro aspecto importante de resaltar es que, mediante el grupo focal y el sociograma, se identificó que tres niñas (Sandra, Milena y Carmen) y tres varones (Darío, José María y Vicente) son estudiantes rechazados por el grupo. Las opiniones que dieron sus compañeros, respecto de los motivos por los cuales no les gustaba compartir con ellas y ellos durante los recreos, los lesionaron y ofendieron. Usaron

frases bastante estigmatizantes como: “es aburrida”, “es tonta”, “no es muy social”, “huele feo”, “es muy grosero”, entre otras.

Este tipo de rechazos y exclusiones de un grupo de estudiantes hacia otros, causó, tal y como lo indican Magendzo y Donoso (2000, p. 69), diversas reacciones que van desde “la resignación y la aceptación pasiva de un hecho que por ser recurrente y cotidiano, se ha naturalizado; hasta las reacciones violentas y compulsivas propias de quienes exteriorizan el malestar que estas le generan”. En el caso de las niñas Sandra, Milena y Carmen, se consideró que estas asumieron la aceptación pasiva de la exclusión y el rechazo, al permanecer aisladas en el aula durante los recreos y al compartir el recreo exclusivamente entre ellas y no tener mayor contacto con el resto del grupo. Por otra parte, los varones Darío, José María y Vicente, quienes también fueron excluidos y rechazados, implementaron en algunas oportunidades comportamientos violentos hacia sus compañeros. Cuando los comportamientos violentos generan rechazo y aislamiento entre estudiantes, esto hace posible que se genere en el o la niña dificultades personales que le impidan el buen desarrollo del proceso de adaptación escolar y social. Por tanto, Castro, (2010 a, p. 107) considera que: “experimentar rechazo y aislamiento de los compañeros reduce las posibilidades de desarrollo social y emocional porque disminuye la interacción con otros niños, los priva de sus beneficios, además de disminuir su autoestima y percibir sentimientos de soledad”.

Al cierre de este apartado, resultó indispensable indicar que sí existen juegos e interacciones sociales que suscitaron comportamientos violentos entre las y los estudiantes del VI año en estudio, durante los recreos. A lo largo del proceso de trabajo

de campo, al estar en contacto directo y continuo con la población estudiantil objeto de estudio y con la aplicación de varias técnicas de recolección de datos, fue posible identificar y validar comportamientos violentos de índole física, verbal, psicológica y de maltrato sexual entre chicos y chicas

## **5.2. Escenarios asignados por la escuela en estudio para el desarrollo de los recreos, donde se producen comportamientos violentos entre las y los estudiantes**

El patio de la escuela fue el escenario donde transcurrió el recreo escolar y donde ocurrieron gran cantidad de interacciones sociales entre estudiantes. Es el lugar ideal donde se planearon y ejecutaron juegos, y donde niñas y niños compartieron meriendas, conversaciones, alegrías, tristezas y, también, se produjeron comportamientos violentos entre estos. En la escuela en estudio, el patio escolar también estuvo siempre impregnado de todas estas actividades. Pero, para efectos del estudio que se presenta, se indagó acerca de los escenarios del patio escolar que son asignados por la escuela y elegidos por las y los estudiantes para el desarrollo de los recreos. Esto con la finalidad de reconocer en cuáles de estos se produjeron comportamientos violentos entre estudiantes.

Tal y como se señaló en el capítulo cuarto, la escuela cuenta con pocos espacios abiertos para los recreos. Dichos espacios en su mayoría, no pueden ser utilizados por las y los estudiantes para jugar, porque son zonas verdes que cumplen en la institución una función estética, donde están sembradas plantas ornamentales que embellecen la escuela. En estas áreas, existe una prohibición para la población estudiantil de realizar

actividades lúdicas y recreativas durante el recreo. Aunado a ello, la escuela tampoco dispone espacios cerrados suficientes para el disfrute de las y los estudiantes. Por tanto, este es un problema que tiene la escuela debido al poco espacio de que dispone. Además de esto, los espacios con que cuenta no están bien organizados, ni bien distribuidos. Al respecto, Pavía considera que los patios deben pasar a ser un espacio de interés para la escuela, porque reflejan justamente el espacio del derecho al juego que tienen las y los niños. Este autor considera que:

Existe una discrepancia entre la perspectiva del mundo adulto y la de los que están en situación de alumnos, acerca del sentido de la experiencia escolar”, asimismo, reafirma también que, “de algún modo, la contraposición del aula y el espacio del patio expresan la fuerte dicotomización entre lo intelectual y lo corporal que caracteriza a la cultura escolar”. (2005, p. 11)

En cuanto a los escenarios que asignó la escuela para los recreos, se identificó que realmente sólo existen dos espacios: una cancha pequeña de básquetbol ubicada en un espacio abierto y el gimnasio. Respecto de los espacios elegidos por las y los estudiantes para el disfrute del recreo, se halló que, además de los escenarios asignados por la escuela, para jugar o participar de otras actividades recreativas, se ven forzados a emplear los pasillos, a veces las aulas y cualquier otro espacio autorizado o no por la escuela. Las y los estudiantes se ven obligados a tomar los espacios restringidos por la administración de la escuela, porque los autorizados no son propicios para el desarrollo de juegos de persecución, como: “la anda”, “policías y ladrones”, entre otros, o juegos que requirieron una cierta cantidad de miembros y de espacio para su implementación, como lo son: el fútbol y el básquetbol, entre otros. En

el caso del gimnasio, y como ya se mencionó en el capítulo anterior, es el escenario de mayor tamaño que posee la escuela para el disfrute del recreo. Sin embargo, ante la cantidad de estudiantes, se volvió insuficiente para albergar a todos. Por ende, únicamente los que ejercieron mayor poder logran un espacio. Por tanto, se vieron favorecidos una gran cantidad de varones, los cuales tuvieron el privilegio de jugar siempre en este sitio; mientras que las niñas nunca se les dio la oportunidad de utilizarlo. No existe, por parte de la escuela, una distribución equitativa del uso del gimnasio, que permita a todas y todos los niños jugar en este escenario.

Se evidenció también, una fuerte tendencia -por parte de la administración de la escuela- a la optimización del empleo de los espacios abiertos. Para ello, se viene impulsando un proyecto de construcción de espacios cerrados, los cuales serán destinados a fines de índole más académico, olvidando que la finalidad del patio escolar, es precisamente el recreo. Estas construcciones darán paso a la eliminación progresiva de los espacios abiertos, con los inconvenientes que esto podría causar en el desarrollo integral del estudiante. Al respecto, Pavía (2005) es enfático al señalar que, actualmente, la tendencia de la arquitectura escolar es lograr el uso intensivo del espacio de la escuela, con el propósito de lograr la maximización del uso del recurso físico, dejando de lado el propósito del patio escolar como espacio destinado al descanso y el esparcimiento de las y los estudiantes. Asimismo, este autor manifiesta que “la escuela, y más precisamente su patio escolar, constituye también un lugar significativo de encuentros mediatizados por lo lúdico, entre los pocos disponibles para los niños y las niñas de hoy.” (Pavía, 2005, p. 23)

Para dar respuesta a la interrogante de cuáles son los sitios preferidos por las y los estudiantes para compartir el recreo, se encontró que la escogencia estuvo muy ligada a varios aspectos, entre ellos: intereses personales y de grupo, tipos de juego en los que se va a participar, espacios que brindan mayor privacidad, según el género de la población estudiantil, entre otros. El gimnasio y la cancha fueron los espacios de mayor afinidad, empleados por los varones, para practicar el fútbol y el básquetbol. Los pasillos resultaron ser espacios ideales para pasear y conversar y son muy utilizados por las niñas para hacerse acompañar de algunos de sus compañeros, especialmente del grupo de los chicos populares. El aula resultó ser el lugar favorito de las tres niñas rechazadas y excluidas.

Desde la óptica del empleo del patio escolar, fue fundamental identificar cuáles de los sitios que conformaban ese espacio asignado por la escuela y elegido por la población estudiantil para el disfrute del recreo, resultó -por su ubicación y sus limitaciones espaciales- propicio para que se suscitara comportamientos violentos entre las y los estudiantes. Uno de los hallazgos encontrados, durante el proceso de investigación, fue que a pesar de la saturación en el uso del gimnasio y la cancha pequeña, por parte de una gran cantidad de estudiantes, estos espacios no fueron los sitios donde se generaron mayor cantidad de comportamientos violentos, durante los recreos. En ambos escenarios, resultó común observar que los estudiantes se propiciaban golpes, empujones, bolazos, zancadillas y patadas, producto en primera instancia, del mismo juego y, en segunda instancia, por el espacio reducido donde se implementaron estas actividades y la cantidad de sus participantes. Otro espacio de la escuela, empleado por chicos y chicas para compartir juegos como: “la anda”, “policías y ladrones”, entre otros juegos, fue el de los pasillos. A pesar de la prohibición de la

dirección para correr por estos, fue uno de los lugares donde la mayoría de la población pudo desplazarse, correr y compartir con sus pares otro tipo de actividades de interacción social. Las observaciones realizadas, así como las entrevistas grupales, corroboraron que estos espacios escolares sí resultaron ser sitios donde se desarrollaron comportamientos violentos entre estudiantes, algunos de los cuales se suscitaron cuando los grupos de estudiantes estaban siendo supervisados por el personal docente y otros que se llevaron a cabo en sitios menos frecuentados por el adulto, pero sí muy visitados por ciertos niños y niñas para llevar a cabo algunas actividades que requerían mayor privacidad. Algunos de estos espacios, ubicados en zonas estratégicas, fueron aquellos localizados detrás del comedor, detrás de la cancha o el que está cerca de los baños. En las observaciones y en las entrevistas grupales, en estos lugares se evidenciaron comportamientos violentos entre estudiantes, durante el recreo. Según Marchesi y Hernández (2003), los baños y las mismas aulas son escenarios muy empleados por la población estudiantil para el desarrollo del maltrato y agresiones, como el empleo de insultos, acoso sexual, golpes, exclusión social, amenazas, hablar mal de otros, etc. Precisamente, uno de los hallazgos encontrados durante el proceso de investigación fue que, en la escuela en estudio, los pasillos y el baño se puntualizaron como sitios aprovechados por algunos de los niños y las niñas para golpear y empujar a sus pares, para proferir insultos, apodos o sobrenombres, decir malas palabras a sus víctimas y para maltratar sexualmente a compañeros y compañeras. Las niñas maltratadas sexualmente, en algunas ocasiones, aunque se sintieron irrespetadas o no les gustaba el trato de los chicos, guardaron silencio y no se quejaron ante las docentes de las situaciones vividas.

Asimismo, resultó importante descubrir que, el otro sitio identificado en la investigación como un espacio para que se cometieran acciones violentas hacia las y los compañeros, fue el escenario áulico. Cada vez que las y los estudiantes salieron o ingresaron del recreo, la puerta del aula se convirtió en un espacio donde desembocaba toda la energía reprimida por las y los estudiantes durante las lecciones; también convergieron otro tipo de acciones como: gritos, enojos, insultos, golpes, entre otros, provenientes -en algunos casos- de los juegos que disfrutaron o de las interacciones sociales entre compañeras y compañeros, durante el recreo. Se descubrió que durante este lapso que implicó la salida y especialmente la entrada al aula luego del recreo, este espacio se convertía en el de mayor incidencia de comportamientos violentos entre estudiantes. También, se evidenció que, en la mayoría de estos arrebatos de violencia, siempre sus autores principales fueron los chicos populares. Otro de los aspectos encontrados fue que este espacio se empleó para dar lugar al desarrollo de comportamientos violentos entre estudiantes, tanto físicos como verbales, pero también se halló que el maltrato sexual de los varones, especialmente de los chicos populares, hacia sus compañeras se acrecentó con tocamientos, golpes y malas palabras. Parecía que las niñas aceptaron estos comportamientos, en aras de seguir siendo parte del grupo.

El aula simbolizó el espacio ideal para que aquellas compañeras que fueron rechazadas y excluidas por algunos de sus compañeras y compañeros, pasaran animadas entre ellas: conversando y merendando, lejos de aquellos compañeros y compañeras con los cuales no pudieron ni quisieron compartir sus recreos. Esta situación podría impedirles un buen desarrollo emocional y social.



A modo de cierre de este apartado, se considera que sí existen escenarios en la escuela en estudio, organizados por la escuela y elegidos por las y los estudiantes para el desarrollo de los recreos, donde se producen comportamientos violentos de índole físico, psicológico, verbal y de maltrato sexual entre estudiantes. Las técnicas de recolección de datos empleados -observaciones entrevistas grupales- permitieron a la investigadora identificar cuáles fueron los sitios del patio escolar que se convirtieron en escenario del desarrollo de esos comportamientos violentos entre estudiantes, durante el recreo.

### **5.3. Rol que desempeña el personal docente y administrativo durante el desarrollo de los recreos, en una escuela de la Dirección Regional de Educación Occidente**

Es importante reseñar, en este apartado, el rol que desempeñó el personal docente y administrativo durante el desarrollo de los recreos en la escuela objeto de estudio. En primera instancia, es preciso indicar que el personal que labora en esta escuela está totalmente consciente del fenómeno de violencia física, verbal, psicológica y sexual, que se suscitó entre estudiantes durante los recreos. A lo largo del análisis de la información recolectada durante el trabajo de campo, fue evidente percibir que existe conocimiento, por parte del personal docente y administrativo que labora en la escuela, de los juegos y otras actividades de interacción social en la que las y los estudiantes participaron en los recreos; así como de los comportamientos violentos que estos generaron. Asimismo, reconocieron que existen ciertos espacios físicos de la escuela, destinados para el recreo, los cuales, por su tamaño o por su localización provocaron cierto tipo de comportamientos violentos entre estudiantes.

Las observaciones y las entrevistas en profundidad realizadas a docentes, directora de la institución y conserjes, corroboraron la permanencia de comportamientos violentos entre estudiantes en los recreos. Esto ocurrió a pesar del proceso de supervisión del recreo, por parte del personal docente, que implementó la institución educativa. Precisamente, uno de los hallazgos encontrados durante el estudio se relacionó con el proceso de supervisión de los recreos por parte del personal docente y administrativo de la escuela.

Cuando la investigadora incursionó en los recreos, se encontró con que el personal docente no estaba presente en el desarrollo de estos. Las y los docentes realizaban otro tipo de labores, como: tomar café, conversar en la sala de profesores, sacar fotocopias, entre otras actividades. Pronto, la directora de la institución giró la orden de que el personal docente supervisara el recreo y organizó el proceso de vigilancia. Entonces, se empezó a observar a las y los docentes supervisar el recreo en los espacios que la dirección les asignó. Algunas docentes realizaban a cabalidad la función de supervisión, pero, otras y otros, en cambio, cumplieron a “medias,” el proceso. En otras palabras, se observó que la mayoría del personal docente realmente hacía acto de presencia en los sitios asignados, pero se dedicaban a conversar, tomar café, entre otras cosas, y no estaban atentos a los acontecimientos que se suscitaron. Ante esta situación, se observó cómo, en muchas ocasiones, en los espacios estipulados por la escuela para el recreo, juegos y otras actividades de interacción personal, ocurrían comportamientos violentos, tanto físicos, verbales, psicológicos y de maltrato sexual. Las y los docentes no detectaron estos comportamientos entre estudiantes.

Al entrevistar a las y los docentes, acerca de si consideraban que les correspondía como parte de la labor docente la supervisión del recreo, sus respuestas evidenciaron que aceptaron esa labor porque se les obligó, pero realmente, pareciera que no existe un pleno consenso en la realización de esta tarea. Se infiere que el rol que se les asignó es percibido como una imposición. Por lo tanto, se lleva a cabo sin la convicción de la importancia que podría tener, para la convivencia de las y los estudiantes, el contar con la presencia y participación activa del docente, en las actividades que se ejecutan durante el recreo. Según ellos, podría suponer están perdiendo un período posterior al proceso de enseñanza, donde aprovechaba ese lapso para descansar, tomar su café y algunas otras actividades, generalmente, ligadas con el proceso escolar.

Las entrevistas en profundidad evidenciaron que, en las respuestas del personal docente, se contrapusieron dos percepciones respecto del proceso de supervisión del recreo. En estas, se explicitó una oposición del tipo sí - no, donde se afirmó y negó de forma simultánea la función de supervisar el recreo como una responsabilidad más de la labor docente. En este sentido se evidenciaron sentimientos encontrados, los cuales marcaron el rol que desempeña el docente durante el proceso de supervisión del recreo. Por un lado, temieron faltar a la responsabilidad que les asignó la dirección de la escuela; pero, por otro parte, se sintieron abrumados ante la imposibilidad de contar con un espacio que les permita descansar, satisfacer sus necesidades básicas e interactuar socialmente con sus colegas, durante este breve tiempo. Asimismo, se notó un conflicto entre el personal docente y la administración de la institución educativa, pues la señora directora, ante la negativa de las y los docentes a supervisar el recreo,

tuvo que presentarles las leyes que amparan esta función dentro de la labor docente, para lograr así convencerlos de llevar a cabo la labor de vigilancia en los recreos.

Otro hallazgo encontrado, está relacionado con el tipo de medidas que adopta la escuela para resolver los comportamientos violentos que se suscitaron entre estudiantes, durante el recreo. En el caso particular del personal docente se encontró que, respecto de la intervención ante los conflictos que afloraron, se emplearon modelos punitivos y relacionales. Existe una marcada tendencia, por parte de las docentes, al empleo del modelo relacional para tratar de resolver los conflictos a través del diálogo entre victimario y víctima. Sin embargo, también se utilizó el modelo punitivo, el cual se convirtió en el recurso más empleado por el personal docente, para sancionar los problemas relacionados con los comportamientos violentos durante los recreos. Esto se hace con el uso de la boleta o informe al hogar y, en su empleo, el docente tuvo presente que contó con el apoyo de la dirección de la escuela. A pesar de que en las entrevistas al personal docente y administrativo, ellos enfatizaron que este tipo de sanción no es la más conveniente, también aceptaron que es un instrumento que permite resolver de forma fácil los problemas de violencia.

También, se comprobó que la escuela, no cuenta con un plan organizado de acciones sistemáticas, que apoyen la resolución pacífica de los conflictos que se puedan presentar. Tampoco existen normas de convivencia para el desarrollo de los recreos. Sí se destacó la existencia de un reglamento de evaluación de la conducta, cuya aplicación se hizo en forma rigurosa.

Asimismo, es preciso resaltar que la escuela no cuenta con un plan que organice procesos de prevención de los comportamientos violentos entre estudiantes, durante el desarrollo del recreo. Desde las respuestas dadas por el personal docente y

administrativo, en las entrevistas en profundidad se señaló que estos indican que el proceso empleado para el logro de una sana y pacífica convivencia en los recreos, es la supervisión del recreo. Es importante recalcar que los programas que impulsa el Ministerio de Educación Pública para prevenir la violencia escolar, no llegaron a todas las escuelas del país y mucho menos al docente. Se hace referencia a esta situación porque el personal docente de la escuela hizo alusión al desconocimiento de estos programas de prevención de la violencia.

Hoy resulta fundamental fomentar una educación que estimule la búsqueda de la paz y la convivencia pacífica. Por eso, es indispensable -como bien lo señala Arellano- que la escuela procure impulsar:

La consolidación de valores, virtudes, conocimientos y hábitos necesarios para la preparación de un ciudadano autónomo, entendido este como el ser capaz de tomar libremente decisiones, capaz de compartir, solidarizarse, colaborar comprometerse y organizarse sin dejarse someter por coacciones, en la búsqueda de una sociedad donde todos podamos vivir en paz. (2007, p. 29)

Estos propósitos se alcanzarán cuando la escuela realmente implemente procesos formativos, que pretendan ir más allá de la ejecución de modelos sancionadores de resolución de conflictos y se den a la tarea de desarrollar la prevención de la violencia, para el logro de una sana y pacífica convivencia. Para ello es preciso que todas las partes involucradas en este proceso -estudiantes, docentes y personal administrativo- se den a la tarea de construir su propio plan de prevención y convivencia escolar. Para

lograr esta meta, el proceso educativo que se implemente, debe gestionar el desarrollo de competencias que permitan formar estudiantes que aborden los problemas de la violencia desde la perspectiva de la resolución pacífica de los conflictos.

## **CAPÍTULO VI**

### **CONCLUSIONES**

## CAPÍTULO VI

### CONCLUSIONES

En este apartado, se presentan las conclusiones y recomendaciones a las que llegó la investigadora, durante su inserción en el centro educativo, basado en los principales resultados obtenidos durante el proceso de investigación.

#### 6.1. En relación con la naturaleza de la investigación

- Los resultados que se obtuvieron en esta investigación, por ser la misma de índole cualitativa, no se pueden generalizar a otros escenarios escolares que no tengan características similares, ya que este estudio se llevó a cabo en los recreos de un patio de juegos de una escuela de la Dirección Regional de Educación Occidente. Sin embargo, esto no invalida el aporte dado en cuanto a la base teórica, la metodología empleada y los resultados que pueden ser empleados por el sistema educativo de la región o del país, en general, en la búsqueda de procesos de convivencia pacífica que quieran desterrar el fenómeno de la violencia de las instituciones educativas.
- Los estudios de índole cualitativa, como es el caso de este, permiten al investigador aproximarse a la realidad que viven estudiantes, docentes y personal administrativo de un centro escolar, en relación con el fenómeno de la violencia que se suscita en las actividades que desarrollan las y los estudiantes durante el recreo. Esto a partir del empleo de una serie de técnicas de recolección de información, que permiten luego describir, analizar e interpretar a



partir de los diferentes momentos de la investigación, la realidad imperante en el patio escolar.

- El tipo de estudio etnográfico posibilitó a la investigadora identificar la realidad imperante en los recreos, a partir de un acercamiento tal que le permitió convertirse en un sujeto más del patio de juegos. Esta situación se logró mediante el empleo de varias técnicas de recolección (observación, entrevistas a profundidad, grupos focales, sociograma) que, de forma precisa, facilitaron el reconocimiento de los comportamientos violentos suscitados entre estudiantes, en los juegos e interacciones personales en que participaron durante los recreos escolares.

## **6. 2. De la investigación**

Los hallazgos o conclusiones a las cuales llegó la investigadora, se presentan a partir de los objetivos que orientan el diseño de la investigación.

### **Objetivo No. 1**

Caracterizar los juegos que realizan, durante los recreos, las y los estudiantes de VI año de una escuela de la Dirección Regional de Educación Occidente, para inferir cuáles de estos son propensos a suscitar comportamientos violentos.

Respecto a los juegos que desarrollan, durante el recreo escolar, las y los estudiantes sujetos del estudio, se identificó que sí existen juegos que propician comportamientos violentos entre estudiantes. Esta población estudiantil se ubica en una etapa del desarrollo físico y psicosocial denominada preadolescencia, en la cual los juegos que son de su preferencia ayudan al desarrollo de procesos de socialización

donde puedan interactuar con sus pares. Las y los estudiantes practicaron juegos como: “anda”, fútbol, “policías y ladrones”, “caballitos”, “molote”, entre otros. Estos juegos permitieron, a partir de las reglas impuestas por ellos, el desarrollo de ciertos comportamientos violentos de índole física, verbal, psicológico y de maltrato sexual. Estos comportamientos violentos se realizaron en forma oculta, con la práctica de juegos que, de primera impresión, parecían ser totalmente inofensivos y pacíficos. Sin embargo, dada la cantidad y sistematicidad de las observaciones realizadas durante los recreos, fue posible percibir que en estos juegos existió un fuerte componente de violencia en la actuación de las y los estudiantes. Asimismo, fue posible identificar el elemento de la violencia en los juegos practicados, por medio de la aplicación de otras técnicas de recolección de datos, como fueron: el sociograma, la ficha con el estudio de caso, los grupos focales y las entrevistas a profundidad realizadas al personal docente y administrativo.

#### Objetivo No. 2

Caracterizar las interacciones sociales en las que participan las y los estudiantes durante el desarrollo de los recreos, para reconocer en cuáles de estas se evidencian comportamientos violentos.

Con respecto a las interacciones sociales desarrolladas por las y los estudiantes durante los recreos, este grupo de preadolescentes se organizaban en pequeños grupos para salir a disfrutar de juegos, conversaciones y paseos por los pasillos de la escuela. La conformación de estos grupos se llevó a cabo a partir de características como el género y siguiendo patrones de popularidad o no popularidad entre sus pares.

Se identificó una marcada tendencia al liderazgo por parte de las y los “chicos populares”. Este aspecto que fomentó la exclusión y el rechazo hacia ciertos compañeros y compañeras, empleando la burla, la ofensa y la humillación hacia otros. También, fue posible reconocer que, el liderazgo ejercido por estos grupos de “chicos y chicas populares” manipuló en forma directa y continua a aquellas compañeras y aquellos compañeros estudiantes que, por su condición de indefensión (tamaño, fuerza física) y, por su interés de ser tomados en cuenta para juegos o actividades de índole social, permitieron todo tipo de abuso, maltrato y comportamiento violento de tipo físico, psicológico, verbal y de maltrato sexual.

### Objetivo No. 3

Identificar los tipos de violencia que se propician en los juegos y en las interacciones sociales que desarrollan las y los estudiantes de VI año, en los recreos de la escuela en estudio.

Al salir al recreo, chicos y chicas hicieron una elección acerca de con quién o quiénes quieren jugar o compartir el recreo. A partir de ese mismo momento, surgieron ciertas acciones entre las y los estudiantes, que evidenciaron la existencia de estudiantes que ejercieron cierto liderazgo sobre el resto de sus compañeras y compañeros. Esto, en cuanto a la elección de los juegos y otro tipo de actividades de socialización (paseos, conversaciones), así como de quienes participaron en los mismos. Con el surgimiento de la figura denominada en esta investigación como “chicos y chicas populares”, se produjeron procesos de poder, control y manipulación hacia ciertas compañeras y compañeros quienes, por condiciones de indefensión, no logran

enfrentaron la influencia de estos grupos de estudiantes. Es entonces cuando estos “chicos y chicas populares” marcaron las pautas en la actuación de sus compañeras y compañeros, en cuanto a ciertos comportamientos violentos. Existió una cierta tolerancia de algunas niñas del grupo, hacia las acciones que realizaron los chicos populares; las cuales, a pesar de ser consideradas violentas e irrespetuosas, no fueron rechazadas totalmente y mucho menos denunciadas. En las observaciones realizadas, fue posible localizar que los “chicos y chicas populares” resultó ser la población estudiantil que mayormente participó, tanto en forma explícita como oculta, en el desarrollo de comportamientos violentos hacia otras y otros compañeros.

Las técnicas de recolección de datos empleadas en este estudio permitieron puntualizar la existencia de diferentes tipos de violencia, las cuales fueron propiciados en los juegos y las interacciones sociales entre las y los estudiantes sujetos del estudio, durante el recreo. Las observaciones y testimonios orales, dados por estudiantes y personal docente y administrativo de la escuela en estudio, señalaron comportamientos violentos de tipo físico, verbal, psicológico y de maltrato sexual. En algunas de las actividades realizadas en los recreos, fue posible identificar que, simultáneamente, un estudiante recibió un golpe, empujón o zancadilla, y fue insultado, humillado o se le gritaba algún improperio o apodo. Igualmente, se comprobó que, en ocasiones, cuando una niña era golpeada, también era maltratada sexualmente por un compañero, con ciertos tocamientos de sus partes íntimas o faltas de respeto.

En cuanto a los comportamientos violentos de tipo físico, algunos juegos como: “el molote”, “policías y ladrones”, “la anda”, entre otros, se tornaron en generadores primordiales de este tipo de violencia. Los juegos practicados por estos estudiantes durante el recreo provocaron: golpes, empujones, zancadillas, patadas, etc. Asimismo,

como se mencionó, aunado a los comportamientos violentos de índole físico, se promueve la violencia psicológica, verbal y el maltrato sexual. Se reconoció el empleo de un lenguaje oral que incorporaba vocabulario soez, insultos, apodosos o motes y humillaciones hacia compañeras y compañeros. También, se encontró el empleo de un lenguaje escrito, específicamente en el baño de las niñas, donde, los grafitis, son portadores de insultos o maltratos a compañeras y al personal docente y administrativo de la escuela.

De igual manera, se reconoció la existencia de maltrato sexual por parte de algunos varones, especialmente de los denominados “chicos populares,” hacia sus compañeras, aprovechando precisamente el participar de juegos o interacciones sociales. Estos estudiantes aprovecharon la oportunidad para abusar de las niñas, al tocar sus partes íntimas, abusar de ellas mediante gestos obscenos y acoso.

Se evidenció la presencia de violencia psicológica, con la información recolectada en el grupo focal, el sociograma y la ficha del estudio de caso, estas develaron la existencia de estos tipos de violencia, a pesar de que esta generalmente se desarrolla de forma oculta. Se reconoció la existencia de amenazas, intimidación, rechazo y exclusión entre compañeros y compañeras, durante los juegos e interacciones sociales en los recreos. Un grupo de niñas y niños, el cual no formaban parte del grupo de “chicos y chicas populares”, resultó ser víctima del rechazo y la exclusión por parte del resto del grupo de estudiantes. Las niñas que fueron rechazadas y excluidas por el grupo, asumieron esta situación en forma pasiva. Pero, los varones que también sufrieron este tipo de violencia, en algunas oportunidades manifestaron comportamientos violentos hacia sus compañeros.

#### Objetivo No. 4

Reconocer los escenarios asignados por la escuela en estudio, para el desarrollo de los recreos, donde se producen comportamientos violentos entre las y los estudiantes.

En primera instancia, es preciso señalar que el espacio físico de que dispone la escuela para el desarrollo de los recreos, resultó ser bastante limitado de acuerdo con la población estudiantil de cada jornada escolar. La población estudiantil y el personal docente se quejaron del uso que se le dio al espacio del patio, porque señalaron que se han realizado construcciones de aulas en espacios que, en primera instancia, fueron asignados por la escuela para los recreos. Según estudiantes y docentes, esto provocó que las y los niños tuvieran menos espacio para el recreo. Asimismo, el espacio con que cuenta la escuela no presentó ni la organización, ni la distribución adecuada.

La escuela tiene asignado, para el desarrollo de los recreos, dos lugares: una cancha pequeña de básquetbol, ubicada en un espacio abierto, y un gimnasio. Ambos lugares tienen poco espacio disponible, para la cantidad de varones que los emplearon. Justamente, el otro problema que presentaron ambos sitios, fue precisamente que solo los varones tuvieron acceso, en todos los recreos, a jugar en la cancha o el gimnasio. Las niñas se quejaron de que no tienen la oportunidad de jugar en estos espacios y, ni la dirección ni el personal docente de la escuela, organizaron el empleo de ambos espacios para que su uso sea equitativo.

La población estudiantil también se dio a la tarea de elegir los espacios de la escuela que consideraron oportunos para disfrutar del recreo, además de hacer uso de los espacios asignados por la escuela (cancha y el gimnasio), se vieron forzados a

emplear pasillos y aulas, así como cualquier otro espacio autorizado o no por la escuela, por el poco espacio de que disponen.

En cuanto al empleo del gimnasio y la cancha de básquetbol, como se mencionó anteriormente, presentó el problema de que las niñas no tuvieron acceso a ellos. Además, tuvo otra dificultad relacionada con la cantidad de niños que hizo uso de ambas instalaciones. Este aspecto hizo posible que, en algunos juegos como el fútbol, se presentaran algunos comportamientos violentos entre estudiantes: empujones, golpes, zancadillas, así como el empleo de vocabulario soez.

Los pasillos que comunican las aulas entre sí, fueron espacios preferidos por las y los estudiantes para caminar y conversar, así como para jugar juegos como: “la anda” o “policías y ladrones,” donde las y los estudiantes requirieron desplazarse rápidamente para no ser atrapados. Estos sitios se convirtieron en espacios físicos donde se produjeron comportamientos violentos de diversos tipos: físicos (empujones, zancadillas, golpes), verbal (insultos, apodos o motes), maltrato sexual (tocamientos de partes íntimas, acoso) y psicológica (exclusión, intimidación, rechazo). Algunos de estos pasillos se encuentran en lugares estratégicos, en sitios alejados o escondidos (detrás del comedor, cerca de los baños, detrás de la cancha), lo cual hizo de estos lugares muy frecuentados por niñas y niños para llevar a cabo actividades que requirieron mayor privacidad. Estos lugares de la escuela, caracterizados por ser más retirados y escondidos, fueron espacios ideales para el desarrollo de comportamientos violentos de índole físico, verbal, psicológico y sobretodo de maltrato sexual (tocamientos, acoso).

Los baños se constituyeron en espacios idóneos para ciertos comportamientos violentos, los cuales se agruparon en dos tipos: agresión con el uso del lenguaje

escrito, reflejado en la producción de grafitis desplegados en el baño de las niñas, y que insultaron y humillaron a sus compañeras y al personal docente y administrativo. Asimismo, es preciso indicar que, entre el baño de las estudiantes y el baño de las y los profesores, existe un pasillo muy angosto empleado por los varones, básicamente, para maltratar sexualmente a sus compañeras a través de tocamientos de sus partes íntimas, hacerles señales obscenas y decirles vulgaridades.

El aula del grupo en estudio se convirtió también en un espacio donde se desarrollaron comportamientos violentos: físicos, verbales, psicológicos y de maltrato sexual. La salida y el ingreso de las y los estudiantes del período del recreo, resultaron ser momentos precisos para que se dieran este tipo de comportamientos violentos. La población estudiantil que más abusó de estos comportamientos violentos fueron los varones, y específicamente los denominados “chicos populares” quienes - aprovechándose de su influencia sobre algunas de las niñas- las maltrataban física, verbal y sexualmente. Asimismo, se alcanzó a reconocer que el aula se convirtió en el sitio preferido por el grupo de niñas y niños que eran excluidos y rechazados por el resto de sus compañeras y compañeros.

#### Objetivo No. 5

Describir el rol que desempeña el personal docente y administrativo durante el desarrollo de los recreos, en una escuela de la Dirección Regional de Educación Occidente.

Respecto a la opinión que tiene, tanto el personal docente como el administrativo, acerca de la problemática de la violencia en los recreos, se comprobó que cada uno de



ellos tuvo conocimiento de la existencia de violencia en esta escuela. Fueron conscientes, además, de la dificultad que tuvo la escuela en cuanto a la poca cantidad de espacio físico destinado al recreo, pues no fue la más adecuada; así como del problema que representó para la convivencia pacífica en los recreos, el tipo de juegos y las interacciones sociales entre las y los estudiantes.

La dirección de la escuela organizó la supervisión de los recreos, de forma que cada docente se le asignó una parte del espacio que la escuela estableció para el recreo. Sin embargo, identificó que el personal docente, en su gran mayoría, no asumió a cabalidad la función de supervisión del recreo que le fue establecida, porque durante este tiempo estuvieron presentes físicamente en el lugar asignado, pero llevan a cabo otras actividades como: tomar café, sacar fotocopias, entre otras. Es decir, realmente no están supervisando los juegos e interacciones sociales de la población estudiantil. Esta situación no les permitió visualizar los comportamientos violentos que se suscitaron entre estudiantes.

El personal docente, en su mayoría, consideró que no le corresponde supervisar. Sin embargo, la asumieron porque la dirección les exige llevar a cabo esta labor. En las entrevistas realizadas a las y los docentes, se reconoció que, ante este tema de la supervisión del recreo, existió una posición ambivalente entre la responsabilidad de supervisar el recreo, como una labor más dentro del trabajo escolar, y el sentirse abrumados ante la imposibilidad de contar con un espacio de tiempo para el descanso, compartir con los colegas o satisfacer sus necesidades personales. Esta situación permitió a la investigadora percibir que, entre la directora y el personal docente, existió un conflicto relacionado con el tema de la supervisión del recreo escolar.

La escuela implementó medidas para resolver los conflictos que se presentaron en el recreo, centradas básicamente en el empleo de modelos punitivos y relacionales, los cuales pretendieron resolver los conflictos con el empleo de la sanción (boletas o informes al hogar), en el caso del modelo punitivo, y a través del diálogo entre victimario y víctima, en el modelo relacional. Se halló también que el personal docente no estuvo convencido de que el modelo punitivo, sirva para resolver los problemas de violencia.

En cuanto a las medidas de prevención de la violencia escolar en los recreos, la escuela no contó con ningún plan que organice procesos de convivencia pacífica. El personal docente alegó que no recibieron capacitación en cuanto a la prevención de la violencia, por parte del Ministerio de Educación Pública.

## **6.2. Recomendaciones**

Se presenta a continuación una serie de recomendaciones para las instancias correspondientes

### **6.2.1. A las autoridades del Ministerio de Educación Pública**

- Promover espacios de capacitación al personal docente y administrativo que los faculten en el manejo de la violencia de la y en la escuela, específicamente en el proceso de prevención y promoción de la convivencia pacífica.
- Propiciar la apertura de canales de comunicación que tomen en cuenta todos los elementos generadores de currículo: estudiantes, personal docente y administrativo, padres y madres de familia y comunidad en general; con el propósito de favorecer un proceso de comunicación permanente entre escuela y comunidad, el cual permita identificar aspectos fundamentales del fenómeno de

la violencia: tipos de violencia, características de las víctimas y victimarios, factores externos e internos a la escuela que favorecen el incremento de la violencia, prevención y resolución pacífica de conflictos.

### **6.2.2. Al personal docente**

- Fortalecer los procesos de prevención y resolución pacífica de conflictos, mediante el desarrollo de temas transversales en el currículo escolar, con la finalidad de que -durante el proceso de enseñanza y aprendizaje- las y los estudiantes interioricen la necesidad de eliminar el fenómeno de la violencia en la institución educativa y, por ende del hogar y la comunidad.
- Impulsar un modelo integrado de mejoramiento de convivencia escolar, con el uso de procesos educativos que: apoyen y estimulen el crecimiento personal de cada estudiante, fomenten el desarrollo de valores cívicos y morales y promuevan la prevención de la violencia.
- Fomentar procesos de enseñanza y aprendizaje que permitan a las y los estudiantes desarrollar actitudes de cooperación, autonomía, socialización, que refuercen valores, impulsen una comunicación asertiva y busquen la convivencia pacífica.
- Tomar conciencia de la prioridad que tiene el proceso de supervisión dentro de la labor educativa que se implementa en la institución escolar: aula, comedor, patio de juegos, entre otros espacios del ámbito escolar.

- Asumir la tarea de supervisión como un espacio pedagógico que permitirá conocer los procesos de socialización, las habilidades y destrezas, los intereses y necesidades de las y los estudiantes, en un espacio de mayor libertad como es el patio de juegos.
- Propiciar el desarrollo de un proceso de supervisión del recreo, como un acompañamiento del adulto a las y los estudiantes, donde puedan compartir juegos, conversaciones y vigilar las actividades propensas a suscitar accidentes, así como los comportamientos tendientes a la violencia.
- Tomar conciencia de que el proceso de supervisión es una función inherente a la labor que desempeña un docente en la escuela, donde su obligación es velar por la protección integral de las y los estudiantes que están a su cargo.

### **6.2.3. A la directora de la escuela**

- Promover capacitaciones al personal docente y administrativo, que lo preparen para asumir procesos de prevención y resolución pacífica del conflicto.
- Impulsar un modelo integrado de mejoramiento de la convivencia escolar, a través de procesos educativos que apoyen y estimulen el crecimiento personal de cada estudiante, fomenten el desarrollo de valores cívicos y morales y, promuevan la prevención de la violencia.
- Construir, con la participación de estudiantes, personal docente y administrativo, así como con los padres de familia, un proyecto de convivencia pacífica.
- Organizar al personal docente para que realice la función de supervisión del recreo, de modo que puedan contar, de forma alternada, con tiempo para

realizar actividades personales y aquellas propias de su labor. De modo que acompañen a las y los estudiantes durante el desarrollo del recreo.

- Redistribuir el espacio físico que tiene destinada la escuela para el desarrollo del recreo, de forma que se pueda organizar y dar mayor aprovechamiento tanto a los espacios abiertos como a aquellos bajo techo. Todo esto con miras a contar con un patio de juegos que permita el desarrollo de juegos e interacciones sociales, donde todas y todos los niños puedan compartir el recreo sin peligro de accidentes o de comportamientos violentos.

#### **6.2.4. A las universidades formadoras de docentes**

- Brindar a las y los futuros profesionales en educación, las competencias y habilidades que les permitan hacer frente con autoridad a los problemas que se les puedan presentar en cuanto a violencia se refiere.
- Impulsar proyectos de investigación que permitan indagar acerca de la problemática de la violencia en el sistema educativo, para realizar propuestas científicas sobre la problemática de la violencia en la y de la escuela.
- Fomentar proyectos de acción social que accedan al desarrollo de proyectos de trabajo comunal o extensión docente, los cuales procuren, a través de proyectos innovadores, creativos y científicos, dar respuesta al fenómeno de la violencia escolar.

#### **6.2.5. A los medios de comunicación masiva**

- Revisar la programación infantil donde se presentan transmisiones donde la violencia es vista como algo “cotidiano y normal” en la resolución de situaciones conflictivas, con el propósito de elegir programas que procuren la solución pacífica de los conflictos.

- Que la televisión regule las programaciones cuyo público destinatario sea la niñez y los jóvenes, esto con la finalidad de eliminar programas que presenten escenas violentas que pueden ser contempladas por niños y jóvenes, favoreciendo así el aprendizaje de la violencia por modelado.
- La televisión, la radio, el cine, los video juegos y el Internet deben procurar incluir en las programaciones infantiles y juveniles, temas que fomenten la convivencia pacífica entre las personas.

**CAPÍTULO VII**  
**REFERENCIAS**

## REFERENCIAS

- Abad, S. (2002). Acerca de las conductas violentas en el aula. Cuando la asimetría lleva a la humillación. *Ensayos y experiencias*, 44, 30-45.
- Abramovay, M. (2005). Violencia en las escuelas: un gran desafío. *Revista Iberoamericana de Educación II*, 38, 13-26.
- Aizencang, N. (2005). *Jugar, aprender y enseñar: relaciones que potencian los Aprendizajes escolares*. Buenos Aires: Manantial.
- Aldana, C. (2006). Aprender a convivir en un mundo de violencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 359, 12-16.
- Álvarez, L., Álvarez, D. , González, P. , Núñez, J. C. & González. J. A. (2006). Evaluación de los comportamientos violentos en los centros educativos. *Psicothema*. 18, (4), 686-695.
- Arellano, N. (2007). La violencia escolar y la prevención del conflicto. *Revista ORBIS*, 7, 23-45. Recuperado de <http://www.revistaorbis.org.ve/7/Art2.pdf>
- Arguedas, C. & Iglesias, L. (2008, octubre 1). Estudiantes de Limón y Siquirres protagonizan balacera. *La Nación*, p.14 A.
- Arias, M., Feoli, D. & Fernández, M. (2001). *Interacciones violentas educador-educando en el aula y en el ámbito escolar*. (Tesis inédita de maestría). Universidad Estatal a Distancia, San José, Costa Rica.



Arias, L. (2009). Una mirada al fenómeno de la violencia escolar en Costa Rica. *Revista electrónica Educare*, XIII, (1), 45-51.

Artavia, J. (2010). La violencia escolar explícita e implícita en las y los estudiantes de segundo Ciclo de la Enseñanza General Básica de una escuela del circuito 01 de la Dirección Regional de Occidente, durante el desarrollo del recreo. Informe final de investigación inédita, No. 540-A8-305, San Ramón, Costa Rica, Universidad de Costa Rica.

Ávalos, A. (2006, marzo 22). Jueza las envió dos meses a centro de menores. Fiscalía detiene a dos colegialas por atacar con cuchilla a otra. *La Nación*, p. 11.

Avilés, J.M. (sf). El bullying en el marco de las conductas de acoso. Recuperado de <http://www.observatorioperu.com/.../Bullying>

Aznar, I. , Cáceres, M.P. & Hinojo, F.J. (2007). Estudio de la violencia y conflictividad escolar en las aulas de educación primaria a través de un cuestionario de clima de clase: el caso de las provincias de Córdoba y Granada. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 5, (001), 164-177.

Bandura, A. & Walters, R. (1982). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Editorial.

Baigorria, M. L. (2007). *Violencias versus orden en la escuela obligatoria a partir de la reforma educativa (1994-2006)*.

Recuperado de [www.prealas.fsoc.uba.ar/pdf/prealas.2007/foros/furo-2/eje3violenciacontrol/baigorria.pdf](http://www.prealas.fsoc.uba.ar/pdf/prealas.2007/foros/furo-2/eje3violenciacontrol/baigorria.pdf)

- Barreiro, T. (2010). *Conflictos en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Barrientos, N. (2007). Diversas formas de evidenciar violencia estudiantil. *REDHECS*, 3  
Recuperado de: [http://urbe.edu/publicaciones/redhees/histórico/pdf/edición\\_316-diversos-formas-de-evidenciar.pdf](http://urbe.edu/publicaciones/redhees/histórico/pdf/edición_316-diversos-formas-de-evidenciar.pdf)
- Belgich, H. (2003). *Escuela, violencia y niñez. Nuevos modos de convivir*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Benítez, L.B. & Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción análisis del fenómeno. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4, (9), 151-170. Recuperado de [http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulo/a/español/Art\\_9\\_1141.pdf](http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulo/a/español/Art_9_1141.pdf)
- Berga, A. (2003). La violencia: ¿problema o síntoma? Una mirada sociológica. *Revista Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, (23), 1-5. Recuperado de <http://www.2.peretarres.org/revistaeducacionsocial/articulo:/articulo23.pdf>
- Bloj, A.M. (2004). El problema de la violencia en la escuela. Posibilidades de prevención. En O. Menín (Compilador), *Aulas y psicólogos: la prevención en el campo educativo*. (pp. 121-131), Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Boggino, N. (2005). *Los valores y las normas sociales en la escuela. Una propuesta didáctica e institucional*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones

- Brawer, M. (2006). Hacia la construcción del conocimiento que oriente el diseño de políticas públicas. *Violencia en las escuelas*. Recuperado de [http://www.emprendimientos.org.ar/index\\_archivos/3nota8.pdf](http://www.emprendimientos.org.ar/index_archivos/3nota8.pdf)
- Brown, G. (1992). *Qué tal si jugamos otra vez...Nuestras experiencias de los juegos cooperativos en la educación popular*. Buenos Aires: Hvmnistas.
- Cabrera, E.P. (2005). Palabras que dejan huella: violencia en la escuela a través del discurso. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 49-54.
- Camargo, M. (1996). *Violencia escolar y violencia social*. Ponencia presentada en el Quinto Congreso Nacional de Prevención y atención al maltrato infantil. Bogotá, Colombia. Recuperado de [www.acosomoral.org/pdf/ree34\\_03ensa.pdf](http://www.acosomoral.org/pdf/ree34_03ensa.pdf)
- Campos, E.M. (2004). *Influencia del manejo del enfoque curricular empleado por la y el docente de español y matemática, en las manifestaciones de violencia vinculadas con el género, en las y los estudiantes de décimo año en un colegio público de secundaria de una zona urbana de San José*. (Tesis inédita de maestría). Sistema de Estudios de Posgrado, Universidad Estatal a Distancia. San José, Costa Rica.
- Cantero, M. (2008, octubre 15). Alumnos prometen detener peleas e insultos. Colegiales josefinos firman acuerdo de paz. *La Nación*, p.12 A.
- Cantero, M. (2008, Octubre 21). Escuelas y colegios hicieron más decomisos. 860 Alumnos descubiertos con armas en las aulas. *La Nación*, p.8 A.
- Carbonell, J.L. & Peña, A.I. (2001). *El despertar de la violencia en las aulas. La convivencia en los centros educativos*. Madrid: Editorial CCS.

- Carriles, C. (2008). Modernidad, educación y violencia: rasgos distintivos de la escuela contemporánea. *Ideas @ CONCYTEG*, (36), 164-182. Recuperado de [http://octiguanajato.go.mx/octigto/formularios/ideasgan/teg/Archivos/36122008\\_MODERNIDAD\\_EDUCACIÓN\\_VIOLENCIA.pdf](http://octiguanajato.go.mx/octigto/formularios/ideasgan/teg/Archivos/36122008_MODERNIDAD_EDUCACIÓN_VIOLENCIA.pdf)
- Carrión, F. (2007). La violencia de y en la escuela. *Ciudad segura*, [Editorial]. (13), 1. Recuperado de [http://www.FLACSO.org.ec/does/ciudad\\_segura\\_13.pde](http://www.FLACSO.org.ec/does/ciudad_segura_13.pde)
- Casals, J. (2006). ¿Qué nos dicen las encuestas y los estudios?: *Cuadernos de pedagogía*, (359), 44-51.
- Cascante, J. (2002). *Voces que callan, mentes que hablan: una perspectiva de la violencia en un aula escolar*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Estatal a Distancia, San José, Costa Rica.
- Castrillo, J.; Fernández, A. & Ordóñez, M.A. (2002). *La adolescencia: desarrollo psicosocial e implicaciones educativas*. El Salvador: Editorial Piedra Santa.
- Castro, A. (2010). *Violencia silenciosa en la escuela. Dinámica del acoso escolar y laboral*. Buenos Aires: Bonum.
- Castro, A. (2009). *Un corazón descuidado. Sociedad, familia y violencia en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Bonum.
- Castro, A. (2010a). *Desaprender la violencia. Un nuevo desafío educativo*. Buenos Aires, Argentina: Bonum.
- Cerezo, F.X. (2002). *Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.

Cinco estudiantes asesinados en Illinois. Autor de masacre en universidad había dejado de tomar medicinas. (2008, febrero 16). *La Nación*, p. 24 A. Costa Rica.

Costa Rica. (1998). *Código de la niñez y la adolescencia*. (1 ed.). San José, Costa Rica: Patronato Nacional de la Infancia.

Costa Rica. Leyes, decretos, etc. (2004). Estatuto de Servicio Civil y su reglamento. San José, Costa Rica: Imprenta Nacional.

Costa Rica. Leyes, decretos, etc. *Código de Educación N°181*. San José, Costa Rica: Congreso Constitucional de la República de Costa Rica. Recuperado de <http://www.poderjudicial.go.cr/salasegunda/normativa/C%C3%B3digo%20de%20Educaci%C3%B3n.htm>

Costa Rica. Asamblea Legislativa. (1957). Ley 2160 Fundamental de Educación. San José, Costa Rica: Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. Recuperado de [http://www.oei.es/quipu/costarica/Ley\\_2160.pdf](http://www.oei.es/quipu/costarica/Ley_2160.pdf)

Costa Rica, Ministerio de Educación Pública, Departamento de Análisis Estadístico. (2008). *Casos de violencia en los centros educativos*. San José: Costa Rica.

Chapela, L.M. (2002). *El juego en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

Chaux, E. (2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. *Revista de Estudios Sociales*, (15), 47-58. Recuperado de <http://dialnet.uniroja.es/servlet/articulo?codigo=2349594>

Cordero, M. & Carvajal, M. (2008, mayo 9). Escuelas de Limón. Escolares cambian juguetes bélicos por cuadernos. *La Nación*, p. 16 A.

- Coto, M. , Jiménez, S. , Martínez, T. , Pizarro, P. & Viales, X. (2007). *Conductas que afectan la calidad de los recreos de los niños y niñas de las Escuelas Alba Ocampo, Centro Educativo CENIT y Unidocente de Las Delicias, circuitos 02 y 04 de la Dirección Regional de Liberia, Guanacaste, 2007.* (Tesis inédita de Licenciatura). Universidad Nacional, Costa Rica.
- Dallera, O. (2006). *Límites difusos: la flexibilización de las instituciones sociales: familia y escuela.* Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Dean, W. (1995). *Prevención de la violencia en las escuelas (School Violence Prevention).* Recuperado de Eric Clearinhouse on educational Management Eugene OR. ERIC Digest 94.
- Del Barrio, C. , Martín, E. , Montero, I. , Gutiérrez, H. , Barrios, A. , De Dios, M.J. (2008). Bullying and social exclusion in Spanish secondary schools: National trends from 1999 to 2006. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, (3), 657-677.
- Delgado, B. & Contreras, A. (2008). Desarrollo social y emocional. En M.I. Bringiotti, *Psicología del desarrollo: desde la infancia a la vejez.* España: McGraw-Hill. Recuperado de [http://novella.mhhe.com/sites/dl/free/8448168712/637999/9788448168711\\_Cmuestra.pdf](http://novella.mhhe.com/sites/dl/free/8448168712/637999/9788448168711_Cmuestra.pdf)
- Delgado, J. , Ortiz, M. & Umanzor, D. (2004) *Foro Nacional de prevención de la violencia. Perspectiva del sector educativo.* Informe final. San José, Costa Rica: Dirección Nacional de Prevención de la Violencia y el Delito.

- De Felippis, I.C. (2004). *Violencia en la institución educativa: una realidad cotidiana*. Buenos Aires: Espacio.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.
- Díaz-Aguado, M.J. (2005). "Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla"  
La violencia escolar en los textos periodísticos. *Revista Iberoamericana de Educación I*, (37), 17-47.
- Díaz-Aguado, M.J. (sf). ¿Salir de la violencia? ¿Cómo? *El Refugio de Esjo*. Recuperado de <http://www.el-refugioesjo.net/bullying/salir-violencia.htm>
- Domènech, M. & Íñiguez, L. (2002). La construcción social de la violencia. *Athenea Digital*, 2.  
Recuperado de: [http:// raco.cat/index.php/Athenea/article/viewFile/34105/33944](http://raco.cat/index.php/Athenea/article/viewFile/34105/33944)
- Dos Reis, C.E. (2003). *Violencia escolar: a perspectiva da Folha de S. Paulo*. Florianópolis, Brasil: Núcleo de Publicações Universidade Federal de Santa Catarina.
- Dulanto, E. (sf). La importancia de la familia, los profesores y lo adultos significativos en la formación de la autoestima de niños y adolescentes. Recuperado de <http://www.sasia.org.ar/sites/www.assia...AUTOESTINMA%Dulanto.pdf>
- En universidad conmociona a EE. UU. (2007, Abril 17). *La Nación*, p.26 A.
- Esperanza, J. (2006). La respuesta global. Programas, instrumentos y actitudes. *Cuadernos de pedagogía*, (359), 66- 72.

- Estévez, E. (2005). *Violencia, victimización y rechazo escolar en la adolescencia*. (Tesis inédita de doctorado). Universitat de Valencia. Facultad de Psicología. España. Recuperado de [tdx.cat/Handle/10803/10187](http://tdx.cat/Handle/10803/10187)
- Finlandia: Lloro a víctimas de tiroteo en escuela. (2007, noviembre 9). *La Nación*, p. 32 A.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flores, R. (2005). Violencia en las escuelas: un gran desafío. *Revista Iberoamericana de Educación II*, 38, 27- 46.
- Flynt, S. & Morton, R. (win2008). Alabama elementary principals perceptions of bullying. *Education*, 129, (2), 187-191.
- Freud, Sigmund. (1981). *Obras completas*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva
- Garaigordobil, M. & García, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, (18), 180-186. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/Pdf/727/7271820>
- Germán, D. (2007). Patio y pedagogía. La cultura como principio. Análisis del video: “Los juegos que vienen de antes” de Víctor Pavía. *Revista Digital Efdeportes*, 11, (104), 1. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd104/Juegos-que-vienen-de-antes.htm>
- Goetz, J.P , & LeCompte, M.D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.



- Gómez, L.A. & Reguera, X. (2009). Propuesta de actividades recreativas para coeducar durante el recreo. *Revista Educación y Futuro Digital*, 1-6. Recuperado de <http://cesdonbosco.com/revista/articulos2009/marzo09/Luisarturo.pdf>
- González, M.E. (2003). *Mediación familiar y social en diferentes contextos*. Valencia, España: Publicaciones Universitat de València.
- Grossi, F.J. (sf). *La violencia política en perspectiva para el y contra el poder y el Estado*. Recuperado de <http://www.psico.uniovi.es/REIPS/v1n0/articulo4.html>
- Guaygua, G. & Castillo, B. (2010). In-Seguridad ciudadana. Diagnóstico y plan de prevención de la violencia en las escuelas de El Alto. Bolivia. Recuperado de [http://www.gregorias.org.bo/docs/upload/in\\_seguridad\\_final.pdf](http://www.gregorias.org.bo/docs/upload/in_seguridad_final.pdf)
- Guerrero, L. (2006). Analizan violencia de adolescentes en centros educativos. *Presencia Universitaria*, (90), 24-25.
- Gurdián, A. (2010). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José, Costa Rica: Editorial Universidad de Costa Rica.
- Gutiérrez, P. (2005). El maestro del siglo XXI, co-constructor de una sociedad humanizante. *DIDAC*, (46), 45-48. Recuperado de <http://www.uia.mx/web/files/didac/46.pdf>
- Hernández, M. (2008). La violencia en las escuelas: un problema actual a solucionar por la Educación, la Ciencia, la tecnología y la Sociedad. *Revista Iberoamericana de Educación*. (46). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2038Nodarse.pdf>

- Hernández, P. (2005). *Educación del pensamiento y de las emociones. Psicología de la educación*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2009). *Cálculo de población por provincia, cantón y distrito al 30 de junio del 2009*. San José, Costa Rica: INEC.  
Recuperado de <http://www.censos.ccp.ucr.ac.cr>
- Jares, X. (2001). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madrid: Editorial Popular.
- Jarret, O. (2003). *El recreo en la escuela primaria: ¿Que indica la investigación?*  
Recuperado de En: <http://www.ericdigest.org/2003-2/recreo.html>
- Jiménez, C.A., Dinello, R. & Alvarado, L.A. (2000). *Lúdica y recreación*. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Jiménez, Y. (2004, octubre 3). Un día de furia. *La Nación Revista Dominicana*, pp. 14-15.
- Joven dispara en escuela de EE. UU. y se suicida. (2007, octubre 11). *La Nación*, p. 25 A.
- Klingler, C. & Vadillo, G. (2004). *Psicología cognitiva. Estrategias en la práctica docente*. México: McGraw-Hill Editores.
- Krauskopf, D. (2000). *Adolescencia y educación*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Krauskopf, D. (2006). *Estado del arte de las experiencias y proyectos de prevención de la violencia en ámbitos escolares*. Washington, USA: Organización Panamericana de la Salud.

- Leiva, V. (2007). Agresividad en niños y niñas de kinder y primer ciclo, del área metropolitana. *Revista Ciencias Sociales*, (117-118), 117-127.
- Leva, A.M. & Fraire, M. ( sf ). *Violencia en la escuela, prevención para crecer en valores*. Buenos Aires: Lexus.
- Magendzo, A. & Donoso, P. (2000). *“Cuando a uno lo molestan...”: Un acercamiento a la discriminación en la escuela*. Santiago de Chile: LOM Ediciones/PIIE.
- Marchesi, A. & Hernández, C. (2003). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza Editorial.
- Márquez, M & Jáuregui, I. (2005). *La violencia escolar en los textos periodísticos: Revista Iberoamericana de Educación II*, (38), 73-87.
- Martínez, M. (1996). *Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación*. México: Trillas.
- Martínez, A. (2005). Pobreza y exclusión social como formas de violencia estructural. Recuperado de [http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/5810/1/ALT\\_05\\_02.pdf](http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/5810/1/ALT_05_02.pdf)
- Martínez, A. & García, C. (2005). *Jugando en paz. Propuesta para jugar en paz y sin violencia*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Martínez-Otero, V. (2005) Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. En *Revista Iberoamericana de Educación*, (38), 89-107.
- Martínez-Otero, V. (2001). Convivencia escolar: problemas y soluciones. *Revista Complutense de Educación*. 12, (1), 295-318

Martínez-Otero, V. (2008). *El discurso educativo*. Madrid: Editorial CCS.

Mason, M. & Vargas, L. (2002). *La violencia escolar y su relación con la práctica de los valores de solidaridad y tolerancia de los estudiantes de cuarto año de las Escuelas Técnicas del Circuito 04 de la Dirección Regional de Limón* (Tesis inédita de licenciatura). Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.

Mata, A. (2008, abril 14). Programa en 50 colegios de zonas conflictivas. M.E.P. sustituye revisión de bultos por arte y campamentos. *La Nación*, p. 5 A.

Mata, A. (2009, setiembre 6). Patronato emitió 33.600 medidas de protección en el 2008. PANI atiende más de 90 casos diarios de violencia contra niños. *La Nación*, p.4 A.

Mata. A. (2010, marzo 28). Agresiones y asaltos entre colegiales. MEP impotente ante violencia generada por estudiantes. *La Nación*, p. 8 A.

Mata, A. (2010, mayo 16). Matonismo es la principal forma de violencia en el “cole”. *La Nación*, p. 5 A.

Mata. A. (2010, marzo 28). Agresiones y asaltos entre colegiales. MEP impotente ante violencia generada por estudiantes. *La Nación*, p. 8 A.

Matanza perpetrada en una sola clase. Estudiante finlandés mató a 10 personas. (2008, setiembre 24). *La Nación*, p. 28 A.

Medina, K. (2010, setiembre 2). Liceo Napoleón Quesada, en Goicoechea. Colegial llegó a clases con una pistola en el bulto. *La Nación*, p. 13 A.

- Menin, O. (2004). *Aulas y psicólogos: la prevención en el campo educativo*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Meyer, N. & Conner, B. (2008). School Violence: Bullying behaviors and the psychosocial school environment in middle schools: *Children & Schools*, (4), 211-221. Recuperado de [http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/Detailmini.jsp?\\_nfpb=true&\\_ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=EJ815196&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=no&accno=EJ815196](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/Detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ815196&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ815196)
- Ministerio de Educación Pública. (2006). *Módulos horarios para las instituciones públicas* San José, Costa Rica: División Control de Calidad.
- Ministerio de Educación Pública. (2008). *Casos de violencia en los centros educativos*. San José, Costa Rica: Departamento de Análisis Estadístico.
- Montañés, M. , Bartolomé, R. , Parra, M. , & Montañés, J. (2009). El problema del maltrato y el acoso entre iguales en las aulas. *Ensayos, revista de la facultad de Educación de Albacete*. ( 24), 1-13. Recuperado de [http://www.uclm.es/ab/educación/ensayos24/pdf/24\\_1.pdf](http://www.uclm.es/ab/educación/ensayos24/pdf/24_1.pdf)
- Mora, A. (2005). Límites a la educación como factor de movilidad social. En M. Arroyo, M & J.M. Villasuso, J.M. (Eds.), *Dimensiones de la Educación en Costa Rica*, (pp. 51-62). San José, Costa Rica: Fundación Friederich Ebert.
- Mora, V. (2008, octubre 3). Educación, valores y derechos. *La Nación*, p. 29 A.

- Moral, J.E. ; Siscar, F. ; Ortiz, P. & Luque, B. (2008). Los hábitos deportivos de los escolares en el recreo y su influencia en el deporte extraescolar. *EF y Deportes Revista Digital*, (118), 1-10. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd118/los-habitos-deportivos-de-los-escolares-en-el-recreo.htm>
- Moreno, E. (2005). La violencia en las escuelas. *Revista Educación*. (29), 139-156.
- Moreno, E. (2008). *Comportamiento agresivo en los recreos escolares: una propuesta de juegos alternativos para propiciar la socialización*. (Tesis inédita de maestría). Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Moreno, J.M. (2000). *Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa*. *Revista Iberoamericana de Educación*, (18), 189-206. Recuperado de <http://www.oei.es/oeivirt/rie18a09.htm>
- Moya, R. (2010, julio 2). Estudiante dispara contra directora por venganza. *La Nación*, p. 12 A.
- Múñoz, C. (2003). *El recreo escolar en el sexto grado ¿juego o violencia?* (Tesis de licenciatura Universidad Pedagógica Nacional) Recuperado de <http://biblioteca.ajusco.upn.mx/pdf/20416.pdf>
- Muñoz, R. & Pria, A. (2008). Desarrollo de las características sexuales secundarias en niñas de 11 a 14 años. *Efdeportes Revista Digital*, 13, (125). Recuperado de [http://www. Efdeportes.com/efd127/desarrollo-de-las- caracteristicas-sexuales-secundarias-en-ninas.htm](http://www.Efdeportes.com/efd127/desarrollo-de-las-caracteristicas-sexuales-secundarias-en-ninas.htm)

Muñoz, M.T., Saavedra, E. & Villalta, M. (2007). Percepciones y significados sobre la violencia y violencia escolar de estudiantes de cuarto medio de un liceo municipal de Chile. *Revista de Pedagogía*, (82), 197-224. Recuperado de <http://www.scielo.org.ve/pdf/p/v28n82/art03.pdf>.

Navarro, J.C. (2002). *¿Quiénes son los maestros? Carreras e incentivos docentes en América Latina*. Washington D.C. , USA: Banco Interamericano de Desarrollo.

Nogueira, R.M. (2005). A prática de violência entre pares: o bullying escolas. En *Revista Iberoamericana de Educación*, (37), 93-102.

Núñez, M.C. , Herrero, S. & Aires M.M. (2006). Diez referencias destacadas de: Acoso escolar: *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, (2), 35-50.

Oconitrillo, I. (2003, mayo 16). Colegio de Venecia de Matina. Colegial mató a un compañero. *La Nación*, p. 9 A.

Oficina del alto comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (1989). *Convención sobre los Derechos de la Infancia*. Recuperada de [www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm](http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm)

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.

Olweus, D. (2006). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. (3ra ed.). Madrid: Morata.

O'neal, K. (2007). Educadores buscan soluciones a la violencia estudiantil: *En Presencia*, (95), 24-25.

Onetto, F. (2004). *Climas educativos y pronósticos de violencia. Condiciones institucionales de la convivencia escolar*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Organización Mundial de la Salud. (2001). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Ginebra: O.M.S. Recuperado de

[www.who.int/violence-injury-prevention/violence/world-report/en/abstract-es.pdf](http://www.who.int/violence-injury-prevention/violence/world-report/en/abstract-es.pdf)

Ortega, R. (2000). El modelo SAVE "Sevilla Anti-Violencia Escolar". Más allá de la instrucción: la educación para la convivencia: *Ensayos y experiencias*, (35), 42-53.

Ortega, R. (2004). *Víctimas, agresores y espectadores alumnos implicados en situaciones de violencia. Cuadernos de Pedagogía*, (391), 1-6. Recuperado de [http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.violencia/Violencia-escolar \(Ortega\)6p.pdf](http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.violencia/Violencia-escolar%20(Ortega)6p.pdf)

Ortega, R, & Blaya, C. (2006). El Observatorio europeo de la violencia escolar: *Cuadernos de pedagogía*, (359), 56-59.

Ortega, R. (2006). El modelo SAVE "Sevilla Anti-Violencia Escolar." Más allá de la instrucción: la educación para la convivencia: *Cuadernos de pedagogía*, (359), 39-53.



- Ortiz, M.J. , Aguirrezabala, E. , Apodaka, P. , Etxebarria, I. & López, F. (2002). Características emocionales, funcionamiento social y satisfacción social en escolares. *Infancia y aprendizaje: Journal for the study of education and development*, (25), 195-208. Recuperado de <http://www.redined.mec.es/oai/indexg.php?cgistro=014200230271>
- Osorio, F. (2006). *Violencia en las escuelas. Un análisis desde la subjetividad*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Ostrov, J. , Massetti, G. , Stanffocher, K. , Godlesk, S. , Hart, K. , Karch, K. et al. (2009). An intervention for relational and physical aggression in early childhood. A preliminary Study. *Early childhood Reseaarch Quaterly*, (24), 15-28.
- Oviedo, E. (2007, junio 20). Policía halla droga y cuchillos en Liceo de Pavas. *La Nación*, p. 6 A.
- Papalia, D. & Wendkos, S. (1993). *Psicología del desarrollo*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Papalia, D. , Wendkos, S. & Duskin, R. (2005). *Desarrollo humano*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Palomero, J.E. & Fernández, M.R. (2001). La violencia escolar: Un punto de vista global. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (4), 19-38
- Recuperado de <http://dianelt.uniroja.es7servlet/articulo?codigo=118100>

- Pavía, V. (2005). *El patio escolar: el juego en libertad vigilada: un lugar emblemático territorio de pluralidad*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Pavía, V. (2000). Investigación y juego, reflexiones desde una práctica. *Educación Física y Deportes, revista digital*, (18), 2-10. Recuperado de <http://www.efdeportes.com>
- Paz, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Pérez, A. (2006, junio). *El futuro de la educación superior*. Conferencia presentada en el Encuentro sobre gestión curricular en la educación superior, Comisión Nacional de Rectores, San José, Costa Rica.
- Pintus, A. (2005). Violencia en la escuela: compartiendo la búsqueda de soluciones. *Revista Iberoamericana de Educación*, (37), 117-134.
- Ponferrada, M. & Carrasco, S. (2008). Climas escolares, malestares y relaciones entre iguales en las escuelas catalanas de secundaria. *Revista D'Estudis de la Violència*, (4), 1-21. Recuperado de [http://www.icev.cat/articulo\\_bullyng\\_UAB.pdf](http://www.icev.cat/articulo_bullyng_UAB.pdf)
- Policía decomisó a menores, cuchillo y esposas. Niños de escuela planeaban violento ataque contra maestra. (2008, abril 4). *La Nación*, p. 28 A.
- Pomareda, F. (2004, Marzo 18). Violencia juvenil. Jóvenes cargan armas y miedo. *Semanario Universidad*, pp. 4-5.

Programa de capacitación para administradores de la educación. Ministerio de Educación Pública. (1991). *Métodos y técnicas de supervisión educativa*. San José, Costa Rica: Departamento de Publicaciones Ministerio de Educación Pública.

Programa Estado de la Nación. (2006). Estado de la Nación en Desarrollo Humano sostenible: Duodécimo Informe. San José, Costa Rica: Proyecto Estado de la Nación.

Programa Estado de la Nación. (2007). Estado de la Nación en Desarrollo Humano sostenible: Décimotercer Informe. San José, Costa Rica: Proyecto Estado de la Nación.

Programa Estado de la Nación. (2008). Estado de la Nación en Desarrollo Humano sostenible: Décimocuarto Informe. San José, Costa Rica: Proyecto Estado de la Nación.

Programa Estado de la Nación. (2010). Estado de la Nación en Desarrollo Humano sostenible: Décimosexto Informe. San José, Costa Rica: Proyecto Estado de la Nación.

Quirós, J. (sf). *La naturaleza de los recreos*. San José, Costa Rica: Departamento legal de APSE. Recuperado de [www.apse.or.cr/webapse/legdoc/leg11.htm](http://www.apse.or.cr/webapse/legdoc/leg11.htm)

Reyes, J.I. (2005). *La agresividad y violencia en los juegos de los niños durante el recreo escolar*. (Tesis de maestría Universidad Pedagógica Nacional) Recuperado de <http://biblioteca.ajusco.upn.mx/pdf/22412.pdf>

- Rice, P. (1997). *Desarrollo humano. Estudio del ciclo vital*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Rodríguez, G. , Gil, J. , & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Rogero, J. (2006). El aprendizaje de la convivencia. *Cuadernos de pedagogía*, (359), 36-40.
- Romans, M. , Petrus, A. & Trilla, J. (2000). *De profesión: educador (a) social*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Romera, E. , Ortega, R. & Monks, C. (2008). Impacto de la actividad lúdica en el desarrollo de la competencia social. *Internacional Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 2, 193-202. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtdfRed.jsp?iCve=56080205>
- Rosenberg, M. (2006). *Comunicación no violenta. Un lenguaje de vida*. Buenos Aires, Argentina: Gran Aldea Editores.
- Rueda, P. (2008, mayo 21). Acción contra la violencia. *La Nación*, p. 35 A.
- Ruggiero, M.L. (2009). *Por qué se pelean los chicos en la escuela. Cómo se desencadenan los conflictos*. Buenos Aires, Argentina: Centro de publicaciones Educativas y material Didáctico.
- Ruiz, F (2005) Lógicas para la violencia en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, (37), 103-115.

- Sagot, A. (2007, Noviembre 19). La violencia en Costa Rica. *La Nación*, p. 46 A.
- Sánchez, C. (2006). *Violencia física y construcción de identidades. Propuestas de reflexión crítica para las escuelas infantiles*. Barcelona: Graó.
- Sánchez, M. , Alvarado, J. , & Rosales, O. (2006). La agresividad: factor de exclusión en la escuela. *Educare*. 10, (3), 1-18. Recuperado de <http://revistas.Upel.edu.ve/index.php/educare/article/view/143>
- Sancho, J.M., Hernández, F., Herraiz, F. & Vidiella, J. (2009). Una investigación narrativa en torno al aprendizaje de las masculinidades en la escuela. *Revista Investigación Educativa*, 14, (43), 1155-1189. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14011808008.pdf>
- Sandín, E. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid, España: Mac Graw Hill.
- Santodomingo, R. (2011). *Ojo avizor en el recreo*. *Educar Hoy*. Recuperado de [http://aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/a428818876.F](http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/a428818876.F)
- Santos, M.A. (2001). *Enseñar o el oficio de aprender. Organización escolar y desarrollo profesional*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

- Sullings, G. (2006). *Economía y violencia*. [Conferencia] *Foro Regional Europeo de Lisboa*. Recuperado de [http://www.delnuevohumanismo.org/wiki/index.php?title=Violencia\\_econ%C3%B3mica](http://www.delnuevohumanismo.org/wiki/index.php?title=Violencia_econ%C3%B3mica)
- Tamar, F. (2005). Maltrato entre escolares (bullying). Estrategias de manejo que implementan los profesores del interior del establecimiento escolar. *Psykhé*, (14), 211-225. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282005000100016&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282005000100016&script=sci_arttext)
- Toranza, V. (2008). Pedagogía, arquitectura en las escuelas primarias argentinas. *Revista de Estudios y experiencias en educación*. (13), 11-20. Recuperado de <http://redalyc.vaemex-mx/redalyc/pdf/2431/243117029001.pdf>
- Torrego, J.C. (2006). Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos. Barcelona: Graó.
- Torres, C. (2005). Jóvenes y violencia: *Revista Iberoamericana de Educación*, (37), 55-92.
- Torres, J. (2006). Profesoras y profesores en el ojo del huracán. *Foro de educación*, (7 y 8), 81-102. Recuperado de [http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/Jurgo\\_Torres.pdf](http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/Jurgo_Torres.pdf)
- Tragedia en Omaha, EE.UU. Joven mata a ocho y se suicida en centro comercial.(2007, diciembre 6). *La Nación*, p. 30 A.
- Train, A. (2003). *Niños agresivos. ¿Qué hacer?* México: Alfaomega.

- Ugalde, J. (2005). Relaciones entre la educación, la integración y la movilidad social. En M, Arroyo & J.M. Villasuso, (Eds.), *Dimensiones de la Educación en Costa Rica*, (pp. 171-196) San José, Costa Rica: Fundación Friederich Ebert.
- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Varela, I. (2006, Abril 2). Por aulas seguras. *Proa La Nación*, pp. 18-19.
- Vargas, O. & Carvajal, M. (2008, mayo 8). Policía decomisó arma artesanal en Limón. Colegial fabricó rifle con planos obtenidos en Internet. *La Nación*, p.14 A.
- Vargas, O. (2010, Mayo 14). Estudiantes lanzaron bombas de reacción química, piedras y huevos. Protesta por pantalones causa gresca entre colegiales y policías. *La Nación*, p. 16 A.
- Vargas, O. & Medina, K. (2010, julio 2). Incidente ocurrió en centro educativo de Mercedes Sur, Heredia. *La Nación*, p.12 A.
- Vega, M. (2009). *Clases sociales y estilos de desarrollo en Costa Rica 1988-2008: propuesta para el estudio de la desigualdad*. Estado de la Nación en desarrollo humano sostenible. Decimoquinto informe Estado de la Nación en desarrollo humano sostenible. Informe final. Recuperado de <http://www.estadonacion.or.cr/images/informes/05/docs/Equidad/Vega2009.pdf>
- Vernieri, M.J. (2010). *Violencia escolar ¿Se podrá hacer algo?* Buenos Aires: Bonum. Recuperado de [www.terras.edu.ar/jornada/au/biblio/94El-rol-docente-en-relación-con-la-violencia-escolar.pdf](http://www.terras.edu.ar/jornada/au/biblio/94El-rol-docente-en-relación-con-la-violencia-escolar.pdf)

- Vila, G. & Müller, M. (2005). *Convivir en la diversidad. Temas sobre convivencia y violencia*. Buenos Aires: Editorial Bonum.
- Villalobos, L. R. (2010). *Lineamientos tarea de codificación y categorización de los datos cualitativo en forma manual*. [Manuscrito no publicado]. San José, Costa Rica: Sistema de Estudios de Posgrado, UNED.
- Villalobos, L. R. (2010). *Lineamientos tarea de subcategorización de las categorías de análisis*. [Manuscrito no publicado]. San José, Costa Rica: Sistema de Estudios de Posgrado, UNED.
- Villalobos, L. R. (2010). La triangulación y teorización de los datos cualitativos. [Manuscrito no publicado]. San José, Costa Rica: Sistema de Estudios de Posgrado, UNED
- Villegas, J. (2008, mayo 20). Joven fue detenido con un arma frente a colegio de Ipís. Exalumno llevó pistola para vengarse de profesoras. *La Nación*, p. 6 A.
- Villegas, J. (2009, mayo 23). Joven perdió la mitad de oreja en pleito con compañera. Colegiala necesitará múltiples cirugías para recuperar oreja. *La Nación*, p. 6 A.
- Vinyamata, E. (2003) Aprender del conflicto. Conflictología y educación. Barcelona: Graó.
- Vizcaíno. I. (2004, febrero 17). Investigan a un colegial que ingresó con el arma. Dos menores baleadas dentro de su escuela. *La Nación*, p. 9.
- Zawadzki, N. (2007). Violencia en la infancia y adolescencia. *Pediatr. (Asunción)*, (1), 34. Recuperado de <http://scielo.iies.una.py/pdf/ped/v34n1/v34n1a06.pdf>



# ANEXOS

## **ANEXO No. 1**

**UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA  
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO  
DOCTORADO LATINOAMERICANO EN EDUCACIÓN**

---

San Ramón, 22 de junio del 2009.

Med. ....

Directora Escuela.....

Dirección Regional de Educación Occidente

Estimada señora:

Como parte de los requisitos del plan de estudios del programa del Doctorado Latinoamericano en Educación que ofrece la Universidad Estatal a Distancia, corresponde realizar una investigación en el campo educativo, que permita conocer a profundidad algún problema que esté afectando al sistema educativo costarricense y específicamente a una región o institución educativa.

En mi caso personal, he elegido una temática que actualmente está convulsionando al mundo entero y también a Costa Rica, me refiero específicamente al tema de la violencia escolar. El proyecto de investigación que pretendo desarrollar es de tipo cualitativo, tiene como finalidad comprender de qué manera los juegos y la interacción social, que desarrollan las y los estudiantes de VI año, durante los recreos en esta escuela, tienen relación con la violencia en esta institución educativa.

Me interesa desarrollar este proceso de investigación en la escuela que usted dirige, por tanto solicito muy respetuosamente, el permiso respectivo. No omito manifestarle que para el desarrollo de este estudio, se va a proceder a implementar algunas técnicas correspondientes a la investigación cualitativa, entre ellas: observaciones participantes de los recreos, entrevistas a la directora de la institución, al

personal docente, a las y los conserjes, así como grupos focales para conversar con las y los niños sobre la problemática planteada en el estudio. Asimismo, la investigadora tendrá que reunirse con padres y madres de familia, con las y los docentes y los estudiantes de VI año del grupo objeto de estudio, para explicarles detalladamente el proyecto de investigación y obtener los permisos respectivos o consentimiento informado.

Agradeciendo de antemano, la atención que se sirva brindar a la presente, la saluda atentamente,

MEd. Jenny Ma Artavia Granados

## **ANEXO No. 2**

**UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA**  
**SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO**  
**DOCTORADO LATINOAMERICANO EN EDUCACIÓN**

---

**FÓRMULA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**

**Juegos e interacción social en los recreos y su relación con los comportamientos violentos: El caso de las y los estudiantes de VI año de una escuela de la**

**Dirección Regional de Educación Occidente**

**Nombre de la investigadora:** Jenny María Artavia Granados

**1-¿Qué pretende la investigación?**

La investigación que se plantea tiene como propósito comprender de qué manera los juegos y la interacción social, que desarrollan las y los estudiantes de VI año, durante los recreos en esta escuela, tienen relación con la violencia en esta institución educativa.

Mediante la investigación se pretende obtener información relativa a los comportamientos violentos que se desarrollan entre estudiantes, a partir de los juegos e interacciones sociales que comparten en los recreos. Asimismo, se espera identificar los tipos de violencia que se propician en los juegos y en las interacciones sociales que desarrollan las y los estudiantes de VI año en los recreos de la escuela en estudio, así como identificar el rol que desempeña el personal docente y administrativo durante el desarrollo de los recreos en la escuela.

**2-¿Qué actividades se realizarán?**

Como parte de los instrumentos que permitirán la recolección de la información se realizarán las siguientes actividades:

- a) Observaciones en los recreos que comparten las y los niños de VI año, para identificar los tipos de comportamientos violentos que se desarrollan en juegos e interacciones

sociales entre estudiantes durante los recreos. Los recreos podrían ser grabados en vídeo o tomar fotografías.

- b) Reunir a las y los niños en pequeños grupos para conversar con ellos acerca de los tipos de tipos de juegos, interacciones sociales con las y los compañeros y los comportamientos violentos que estas actividades podrían generar durante el recreo escolar. Estas entrevistas serán grabadas.
- g) Se les pasará una ficha de un estudio de caso y un Sociograma, la cual es una técnica socio-métrica que consiste en una serie de preguntas que las y los estudiantes deben contestar. A través de esta técnica, se espera tratar de obtener información valiosa acerca de los comportamientos violentos que se pueden desarrollar en los recreos.

### **3- ¿Qué beneficios se podrían obtener con la investigación?**

El beneficio que recibirá cada uno de los participantes o sujetos de esta investigación es que con los resultados de la investigación se espera que los profesionales en educación tomen conciencia de aquellos comportamientos de violencia escolar que se están suscitando entre estudiantes durante el desarrollo de los recreos, de la escuela en estudio.

Si usted tiene alguna duda acerca de la investigación, se puede comunicar con Jenny Artavia Granados al 25117072 y con gusto le atenderé.

#### **Es importante que recuerde:**

1-Su participación en este estudio es voluntaria. Tiene el derecho de negarse a participar o a discontinuar su participación en cualquier momento, sin que esta decisión afecte la calidad de la atención médica (o de otra índole) que requiere.

2-Su participación en este estudio es confidencial, los resultados podrían aparecer en una publicación científica o ser divulgados en una reunión científica pero de manera anónima.

3- No perderá ningún derecho legal por firmar este documento.

**CONSENTIMIENTO**

He leído o se me ha leído, toda la información descrita en esta fórmula, antes de firmarla. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y éstas han sido contestadas en forma adecuada. Por lo tanto, accedo a participar como sujeto de investigación en este estudio.

---

Nombre, cédula y firma del sujeto (niños mayores de 12 años y adultos)      fecha

---

Nombre, cédula y firma del testigo      fecha

---

Nombre, cédula y firma del Investigador que solicita el consentimiento      fecha

---

Nombre, cédula y firma del padre/madre/representante legal (menores de edad) Fecha:



## **ANEXO No. 3**

**UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA  
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO  
DOCTORADO LATINOAMERICANO EN EDUCACIÓN**

---

San Ramón....

Señores  
Padres y madres de familia  
Escuela.....  
Dirección Regional de Educación Occidente

Estimados señores (as):

Soy estudiante del Doctorado Latinoamericano en Educación que imparte la Universidad Estatal a Distancia, como parte de los requisitos que tiene dicha carrera está el realizar una investigación en el área educativa. La investigación que opté por realizar, procura comprender de qué manera los juegos y la interacción social, que desarrollan las y los estudiantes de VI año, durante los recreos en esta escuela, tienen relación con la violencia en esta institución educativa.

Para desarrollar este estudio, elegí el grupo de VI año donde se encuentran sus hijos e hijas, por tal motivo, les estoy solicitando respetuosamente su autorización para que su hijo o hija pueda participar en este estudio. Si usted está de acuerdo con esta solicitud, por favor sírvase firmar la nota de consentimiento que a continuación se adjunta.

Es importante manifestarles que para obtener la información respectiva se llevarán a cabo: observaciones de los recreos, se reunirá a las y los estudiantes en pequeños grupos para conversar acerca de los comportamientos violentos que se puedan desarrollar en los recreos y también se les solicitará a las y los niños que contesten unas preguntas de una ficha y un sociograma.

Considero importante recordarles que la información que se obtenga en esta investigación, será empleada de manera confidencial y su uso será exclusivo para efectos de este estudio.

Agradeciendo la atención que se sirvan brindar a la presente, los saluda atentamente,

MEd. Jenny Ma Artavia Granados

Investigadora

## **ANEXO No. 4**

**UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA  
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO  
DOCTORADO LATINOAMERICANO EN EDUCACIÓN**

---

San Ramón, .....

Estudiante .....  
Escuela .....  
Dirección Regional de Educación Occidente

Estimado niño(a):

Los niños y niñas de sexto grado de esta sección, han sido elegidos para participar en una investigación la cual pretende analizar si en el desarrollo de los recreos, se presentan comportamientos violentos entre estudiantes.

Para realizar esta investigación necesito que aceptes participar en algunas tareas, entre ellas: llenar un sociograma, contestar una ficha, reunirse en pequeños grupos de compañeros y compañeras para conversar sobre los comportamientos violentos entre en los juegos e interacciones sociales en los recreos. También quiero que sepas que estaré observando las actividades que compartes con tus compañeros en los recreos.

Me interesa mucho saber si estás de acuerdo en participar en esta investigación. Si estás de acuerdo, por favor firma en el espacio en blanco que aparece en la parte inferior de esta carta.

Es importante recordarte que los datos que se obtenga en esta investigación, serán empleados de manera confidencial y su uso será exclusivo para efectos de este estudio.

Muchas gracias por tu colaboración, te saluda atentamente,

MEd. Jenny Ma Artavia Granados

.....

Profesora investigadora

Firme en este espacio si acepta participar  
en la investigación

## **ANEXO No. 5**

## **ANEXO No. 6**

## Entrevista a docentes

### Objetivo No 1 y No 2

**Caracterizar los juegos que realizan durante los recreos las y los estudiantes de VI año de la escuela, para inferir cuáles de estos son propensos a suscitar comportamientos violentos.**

**Caracterizar las interacciones sociales en las que participan las y los estudiantes durante el desarrollo de los recreos, para reconocer en cuáles de estas se evidencian comportamientos violentos.**

- 1- ¿Qué función cumple el período del recreo en el proceso pedagógico que se desarrolla en la escuela?
- 2- Considera usted que el tiempo que asigna la escuela para el desarrollo del recreo, es suficiente.
- 3- ¿Cuáles son los espacios físicos que la escuela tiene habilitados para el desarrollo del recreo?
- 4- Considera usted que los espacios físicos que asigna la escuela para el desarrollo del recreo, son los adecuados.
- 5- ¿Qué actividades realizan y comparten las y los estudiantes en el recreo?

### Objetivo No 3

**Identificar los tipos de violencia que se propician en los juegos y en las interacciones sociales que desarrollan las y los estudiantes de VI año, en los recreos de la escuela en estudio.**

- 6- ¿Existen comportamientos violentos entre las y los niños de VI año durante el recreo?
- 7- ¿Cuáles son las principales quejas de las y los niños respecto al desarrollo del recreo?

- 8- ¿Cuáles de los juegos que comparten las y los niños y que podrían considerarse causan comportamientos violentos?
- 9- ¿Existe violencia física y verbal entre los y las niñas durante el desarrollo de los recreos?
- 10-¿Cuáles son las agresiones físicas más comunes que se presentan en el transcurso de los recreos?
- 11-¿Cuáles son las agresiones verbales más comunes que se presentan en los recreos?
- 12-¿Se suscitan comportamientos violentos de índole psicológica entre las y los estudiantes?
- 13-¿Existe intimidación o matonismo entre estudiantes en el recreo?
- 14-¿Existen amenazas entre estudiantes en los recreos? Considera usted que estas amenazas se ejecutan. ¿En qué lugar se ejecutan?
- 15-¿Se presenta acoso sexual entre estudiantes en el recreo?
- 16-¿Existe exclusión durante el recreo?
- 17-¿Se presentan actos de vandalismo en contra de las instalaciones físicas de la escuela?

#### **Objetivo No 4**

**Reconocer los escenarios asignados por la escuela, para el desarrollo de los recreos, donde se producen comportamientos violentos entre las y los estudiantes.**

- 18-¿Existen espacios físicos que se podrían prestar para el desarrollo de comportamientos violentos en la escuela?



## **Objetivo No 5**

### **Describir el rol que desempeña el personal docente y administrativo, durante el desarrollo de los recreos, en la escuela en estudio**

- 19-Considera usted que el personal docente de la escuela le corresponde supervisar el recreo.
- 20-Tiene la escuela organizado el personal docente, para la supervisión del recreo.  
¿De qué forma se organiza?
- 21-¿Qué acciones implementa en la escuela en pro de una sana y pacífica convivencia en los recreos?
- 22-¿Organiza la escuela actividades que procuren la prevención de los comportamientos violentos en los recreos? ¿Cuáles son estas actividades?
- 23-¿De qué forma resuelve la escuela la violencia que se puede suscitar entre estudiantes durante los recreos?
- 24-¿Cuáles son los mecanismos empleados por la escuela para la resolución de la violencia?
- 25-Considera usted que la sanción que se implementa por los hechos de violencia de los recreos, es una forma adecuada para controlar la violencia.
- 26-Si se presentan problemas de violencia en los recreos, con el grupo de V año, cómo aborda usted esta problemática.
- 27-¿Cuáles medidas adopta usted para resolver comportamientos violentos entre estudiantes durante los recreos?
- 28-¿Cuál o cuáles son las causas más comunes que hacen posible que se presenten comportamientos violentos entre las y los estudiantes?

## **ANEXO No. 7**

## **Entrevista a directora de la escuela**

### **Objetivo No 1 y No 2**

**Caracterizar los juegos que realizan durante los recreos las y los estudiantes de VI año de la escuela, para inferir cuáles de estos son propensos a suscitar comportamientos violentos.**

**Caracterizar las interacciones sociales en las que participan las y los estudiantes durante el desarrollo de los recreos, para reconocer en cuáles de estas se evidencian comportamientos violentos.**

- 1- ¿Qué función cumple el período del recreo en el proceso pedagógico que se desarrolla en la escuela?
- 2- ¿Cuáles juegos que practican las y los niños durante los recreos, propician un mayor número de comportamientos violentos?
- 3- Recibe la dirección de la escuela, quejas relacionadas con el tipo de juegos y las interacciones sociales en las que participan las y los estudiantes durante los recreos.
- 4- ¿Cuáles son los comportamientos violentos que son reportados por las y los estudiantes durante el desarrollo de los recreos?

### **Objetivo No 3**

**Identificar los tipos de violencia que se propician en los juegos y en las interacciones sociales que desarrollan las y los estudiantes de VI año, en los recreos de la escuela en estudio.**

- 1- ¿Tiene la escuela problemas relacionados con la violencia entre la población estudiantil?
- 2- ¿Cuáles son las principales manifestaciones de violencia que se suscitan en la escuela?

- 3- Existe en la escuela algún tipo de estudio o de estadística, que muestre la problemática de la violencia en la escuela, específicamente la que se presenta durante el desarrollo de los recreos.
- 4- ¿Existe violencia física, verbal y/o psicológica durante el desarrollo de los recreos escolares?
- 5- ¿Existen comportamientos de intimidación y/o matonismo entre estudiantes?
- 6- ¿Se suscitan en la institución actos de vandalismo contra las instalaciones físicas y los recursos de la escuela?

#### **Objetivo No 4**

**Reconocer los escenarios asignados por la escuela, para el desarrollo de los recreos, donde se producen comportamientos violentos entre las y los estudiantes.**

- 1- Considera usted que el tiempo que asigna la escuela para el desarrollo del recreo, es suficiente. ¿Cuál podría ser la óptima organización del tiempo para el recreo?
- 2- ¿Cuáles son los espacios físicos que la escuela tiene habilitados para el desarrollo del recreo?
- 3- Existen espacios abiertos o patios en la institución donde las y los estudiantes no pueden ingresar o jugar durante el recreo. ¿Por qué razones no se permite a la población estudiantil el ingreso a estos espacios?
- 4- Considera usted que los espacios físicos que asigna la escuela para el desarrollo del recreo, son los adecuados. ¿Por qué?

- 5- De acuerdo con la cantidad de estudiantes con que cuenta la escuela, considera usted que los espacios físicos asignados para el recreo, permiten a las y los niños disfrutar plenamente de ese tiempo de recreación.
- 6- Existe algún tipo de reclamos por parte de la población estudiantil por el espacio dotado para el recreo y la organización del patio escolar. Considera usted que estos reclamos son válidos.

### **Objetivo No 5**

#### **Describir el rol que desempeña el personal docente y administrativo, durante el desarrollo de los recreos, en la escuela en estudio**

- 1- Cuenta la escuela con procesos de supervisión de los recreos, por parte del personal docente y administrativo. ¿De qué forma se organiza?
- 2- ¿Considera usted recreo debe ser supervisado, por parte del personal docente y administrativo? ¿Por qué razones?
- 3- Existen razones legales que justifiquen la supervisión del recreo por parte del docente, como una más de las funciones que éste debe asumir en el proceso educativo.
- 4- El personal docente y administrativo de la escuela, está anuente a supervisar los recreos.
- 5- Existen docentes que se nieguen a supervisar los recreos. ¿Cuáles son los argumentos empleados por ellos para no supervisar el recreo?
- 6- Tiene la escuela organizada acciones en pro de una sana y pacífica convivencia en los recreos.
- 7- ¿Organiza la escuela procesos de prevención de la violencia en los recreos?

- 8- ¿Qué tipo de actividades se organizan y ejecutan en pro de la prevención de la violencia?
- 9- ¿Quiénes participan en la organización y ejecución de los procesos de prevención de la violencia en la escuela?
- 10-¿Qué medidas asume la escuela para enfrentar los comportamientos violentos de las y los estudiantes?
- 11-Considera usted que las sanciones que se otorgan por los hechos de violencia de los recreos, es una forma adecuada para controlar la violencia.
- 12-¿Quiénes participan en la organización y ejecución de los procesos de control de la violencia en la escuela?

## **ANEXO No. 8**

## **Entrevista a las y los conserjes**

### **Objetivo No 1 y No 2**

**Caracterizar los juegos que realizan durante los recreos las y los estudiantes de VI año de la escuela, para inferir cuáles de estos son propensos a suscitar comportamientos violentos.**

**Caracterizar las interacciones sociales en las que participan las y los estudiantes durante el desarrollo de los recreos, para reconocer en cuáles de estas se evidencian comportamientos violentos.**

- 1- ¿Qué actividades comparten las y los estudiantes durante los recreos?
- 2- ¿Cuáles son los principales juegos que comparten?
- 3- ¿Cuáles son las agresiones más comunes entre estudiantes, durante los recreos?
- 4- ¿Existe violencia física, verbal y psicológica entre estudiantes cuando juegan o interactúan en el recreo?

### **Objetivo No 3**

**Identificar los tipos de violencia que se propician en los juegos y en las interacciones sociales que desarrollan las y los estudiantes de VI año, en los recreos de la escuela en estudio.**

- 5- De los juegos que niños y niñas practican, ¿cuáles considera usted podrían causar comportamientos violentos?
- 6- ¿Cree usted que en el recreo puede darse la intimidación o matonismo entre estudiantes?
- 7- ¿Considera usted que se dan amenazas entre estudiantes?
- 8- ¿Existe acoso sexual o maltrato sexual entre estudiantes?



9- ¿Existen vandalismo en la escuela?

10- ¿Hay exclusión o rechazo entre estudiantes durante los recreos?

#### **Objetivo No 4**

**Reconocer los escenarios asignados por la escuela, para el desarrollo de los recreos, donde se producen comportamientos violentos entre las y los estudiantes.**

11-Los espacios habilitados para el recreo, ¿serán suficientes?

12-¿Cuáles son los espacios que organiza la escuela para los recreos? ¿Cuáles son los espacios preferidos por las y los estudiantes?

13-Existen espacios que sean propicios para se genere violencia entre estudiantes.  
¿Por qué?

#### **Objetivo No 5**

**Describir el rol que desempeña el personal docente y administrativo, durante el desarrollo de los recreos, en la escuela en estudio**

14-A ustedes la administración de la escuela les solicita que supervisen el recreo.

15-¿Les corresponde a ustedes supervisar el recreo?

16-¿Tiene la escuela organizado el proceso de supervisión del recreo? ¿Cómo está organizado?

17-¿Tiene usted conocimiento de si la escuela posee un plan de prevención de la violencia?

18-¿Qué acciones implementa la escuela en pro de una sana convivencia?

## **ANEXO No. 9**

## **Entrevista asesor supervisor circuito escolar No 1**

### **Dirección Regional de Educación Occidente**

#### **Objetivo No 1**

**Caracterizar los juegos que realizan durante los recreos las y los estudiantes de VI año de la escuela en estudio, para inferir cuáles de éstos son propensos a suscitar comportamientos violentos.**

#### **Objetivo No 2**

**Caracterizar las interacciones sociales en las que participan las y los estudiantes durante el desarrollo de los recreos, para reconocer en cuáles de éstas se evidencian comportamientos violentos**

#### **Objetivo No 3**

**Identificar los tipos de violencia que se propician en los juegos y en las interacciones sociales que desarrollan las y los estudiantes de VI año, en los recreos de la escuela en estudio.**

- 1- Se presentan en las escuelas del circuito escolar que usted atiende, problemas de violencia. ¿Cuáles son los tipos de violencia que más se presentan en las escuelas del circuito?
- 2- ¿Cuáles son los factores externos a las escuelas e internos de las instituciones educativas de la región, que influyen en el desarrollo de la violencia?
- 3- Existen en la región o en el circuito, estudios o investigaciones que presenten datos actualizados, respecto a la violencia que se presenta en las instituciones.
- 4- Existe en la región o el circuito, escuelas que manifiestan tener problemas de violencia en los recreos. ¿Qué tipo de manifestaciones de violencia son las que se presentan en los recreos?
- 5- ¿Cuáles son las escuelas donde se presentan mayores problemas de violencia durante los recreos? (escuelas rurales, urbanas o de atención prioritaria)

#### **Objetivo No 4**

**Reconocer los escenarios asignados por la escuela en estudio para el desarrollo de los recreos, donde se producen comportamientos violentos entre las y los estudiantes.**

- 1- ¿Qué función cumple el período del recreo en el proceso pedagógico que se desarrolla en las escuelas?
- 2- El tiempo que se dedica al desarrollo de los recreos escolares, es el mismo en todas las escuelas. Existe algún estudio o reglamentación que indique cuál debe ser el tiempo de duración del recreo escolar.
- 3- Considera usted que el tiempo dedicado al recreo, aproximadamente 30 minutos diarios, está acorde con la satisfacción del proceso de recreación y descanso de las y los estudiantes.
- 4- ¿Cuáles son los parámetros empleados por las escuelas, para organizar el espacio del patio escolar utilizado para el recreo?
- 5- Considera usted que las escuelas, especialmente las urbanas, cuentan con el espacio físico para atender el proceso de recreación y descanso de la población infantil.

#### **Objetivo No 5**

**Describir el rol que desempeña el personal docente y administrativo durante el desarrollo de los recreos en la escuela en estudio.**

- 1- El recreo escolar es parte del proceso pedagógico que se desarrolla en la escuela, a quién le pertenece este espacio temporal: al estudiante y/o al docente.
- 2- Le corresponde al personal docente y administrativo de las escuelas, supervisar el recreo. Existe algún documento legal, que indique a quién le corresponde la supervisión del recreo.
- 3- ¿Qué implicaciones legales tiene para la escuela, si durante el desarrollo del recreo, se presenta un problema serio de violencia y no existe supervisión de este espacio de recreación por parte del docente?

- 4- Considera usted que el personal docente y administrativo del circuito 01, está capacitado para atender los procesos de prevención y control de la violencia en las escuelas.
- 5- Ha girado el M.E.P. medidas específicas para prevenir y controlar la violencia en las escuelas. ¿Cuáles son esas medidas?
- 6- La Dirección Regional de Educación Occidente, ha implementado algún tipo de acciones específicas para tratar de prevenir la violencia en las escuelas de la región.
- 7- La Dirección Regional de Educación Occidente ha implementado algún tipo de acciones específicas para tratar de controlar la violencia en las escuelas de la región.
- 8- ¿Qué acciones específicas considera usted, puede implementar la escuela para prevenir y controlar la violencia durante el desarrollo de los recreos?
- 9- Se ha presentado en alguna de las escuelas del circuito escolar 01 algún comportamiento violento entre estudiantes, durante el desarrollo de los recreos, que lo haya impactado a usted de forma personal y profesional. ¿Cuáles fueron las consecuencias de ese acto de violencia?
- 10- Presenta la escuela en estudio antecedentes de violencia en la escuela, específicamente que se hayan desarrollado durante el desarrollo de los recreos.

## **ANEXO No. 10**

## **Preguntas grupos focales y sus respectivos objetivos**

### **Objetivo específico No 1**

**Caracterizar los juegos que realizan durante los recreos las y los estudiantes de VI año de la escuela en estudio, para inferir cuáles de éstos son propensos a suscitar comportamientos violentos.**

- 1- ¿Te importa el recreo? ¿Por qué?
- 2- ¿Por qué razones no les gusta salir al recreo?
- 3- ¿Qué haces en los recreos?
- 4- En los recreos juegas con tus amigos y amigas. ¿De qué juegas?
- 5- ¿Cuáles de los juegos en que participas en el recreo, consideras que son violentos?
- 6- ¿Qué tipo de juegos te violentan (te producen enojo, te ponen agresivo)? ¿Por qué?

### **Objetivo No 2**

**Caracterizar las interacciones sociales en las que participan las y los estudiantes durante el desarrollo de los recreos, para reconocer en cuáles de éstas se evidencian comportamientos violentos.**

- 1- ¿Con quién compartes el recreo?
- 2- Durante los recreos, te gusta conversar con tus compañeros, pasear por los corredores, intercambiar meriendas. ¿Qué más te gusta hacer para compartir con tus compañeros y compañeras?
- 3- ¿Con cuáles de los compañeros que compartes los recreos; te gusta: conversar pasear por los corredores, intercambiar meriendas, jugar? ¿Por qué?
- 4- ¿Con cuáles compañeros y compañeras te peleas, burlas, choteas, empujas, ofendes? ¿Por qué razones?
- 5- De los juegos que llevas a cabo en el recreo, ¿cuáles son violentos? ¿Por qué?

### Objetivo No 3

**Identificar los tipos de violencia que se propician en los juegos y en las interacciones sociales que desarrollan las y los estudiantes de VI año, en los recreos de la escuela en estudio.**

- 1- Comentemos sobre lo siguiente:  
Si te golpean, porque te patean, te empujan, te jalan el pelo, te escupen, te pellizcan, otros. ¿Qué tipo de violencia es esa?
- 2- Si te agreden verbalmente, te amenazan, te insultan, hacen burlas o choteos de tu persona. ¿Qué tipo de violencia es esa?
- 3- Si te excluyen del juego y de otras actividades durante los recreos: no te toman en cuenta para jugar, no conversan con vos, no te invitan a las fiestas. ¿Qué tipo de violencia es esta?
- 4- De los tipos de violencia, antes citados, ¿cuál es la más frecuente en los recreos en tu escuela?
- 5- En los recreos, alguna vez te han insultados, ridiculizados o te han dicho apodos ¿por qué motivos?
- 6- Durante los recreos te han perseguido o has sido intimidado (asustado) por otros compañeros o compañeras. ¿Por qué motivos?
- 7- En alguna oportunidad has tenido que defender a un compañero o compañera de otro o de un grupo de compañeros o compañeras. ¿Por qué motivos?
- 8- Durante el recreo, hay compañeros y compañeras que causan daños al edificio o a los recursos de la escuela.



#### **Objetivo específico No 4**

**Identificar de los escenarios asignados por la escuela para el desarrollo de los recreos, aquellos donde se producen comportamientos de violencia entre las y los estudiantes.**

- 1- Cuando jugas en el patio de la escuela, ¿cómo sentís el espacio: suficiente, pequeño, grande, otros? Explica.
- 2- ¿Cómo quisieras que fuera el patio de la escuela?
- 3- ¿Cuáles son los sitios preferidos para compartir con los compañeros y compañeras el recreo? ¿Por qué?
- 4- Existen en la escuela sitios que ustedes aprovechan para pelear con algún compañero ¿Por qué eligen este sitio?
- 5- En algún momento han tenido ustedes que enfrentar alguna pelea en los alrededores de la escuela ¿Dónde? ¿Por qué?

#### **Objetivo No 5**

**Describir el rol que desempeña el personal docente y administrativo durante el desarrollo de los recreos en la escuela en estudio.**

- 1- Les agrada a ustedes que las y los docentes estén presentes en los recreos ¿Por qué?
- 2- ¿Cuando se presenta algún problema de violencia durante el recreo, qué hacen ustedes?
- 3- ¿A quién acuden ustedes durante el recreo, cuando se presenta algún problema de violencia? Estas dos preguntas tienen el mismo sentido
- 4- En alguna oportunidad durante el recreo, les han dado quejas a las y los docentes respecto a algún problema de violencia ¿Qué ha he hecho la docente al respecto? ¿Cómo han solucionado el problema?
- 5- ¿Qué labor les gustaría a ustedes que realizaran las y los docentes durante el recreo?

## **ANEXO No. 11**

**UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA**  
**SISTEMA ESTUDIOS DE POSGRADO**  
**DOCTORADO LATINOAMERICANO EN EDUCACIÓN**

**TÉCNICA DE SOCIOGRAMA**

Estimadas y estimados estudiantes:

A continuación se presentan algunas preguntas relacionadas con las compañeras y compañeros con quienes compartes los recreos, las cuales se le solicita que usted responda.

La información que usted brinde, será utilizada de forma confidencial.

Muchas gracias por su colaboración.

Nombre.....Edad.....

1- ¿Con cuál compañera o compañero no le gusta compartir los recreos?

.....

2- ¿Por qué motivos no comparte los recreos con ese compañero o compañera?

Escriba 3 razones por las que no le gusta compartir el recreo con él o ella.

.....  
 .....  
 .....

3- ¿Cuál de las o los compañeros del aula es la persona que más agrede o maltrata física, verbal o psicológicamente a usted o a otros estudiantes durante el recreo?

.....

Escriba 2 de las agresiones o maltratos que usted u otro compañero, ha recibido de este compañero o compañera, durante el desarrollo de los recreos.

.....  
.....

## **ANEXO No. 12**

**UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA  
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO  
DOCTORADO LATINOAMERICANO EN EDUCACIÓN**

---

**FICHA DE ESTUDIO DE CASO**

**Nombre**.....

**Edad**.....

**Instrucciones:**

**1**-El siguiente caso ocurrió en una escuela ubicada en San José. Nos gustaría mucho saber tu opinión, acerca de lo que ocurrió en este recreo. Por favor léalo. Al final hay unas preguntas que queremos que contestes.

**En el recreo**

Todas las mañanas voy a la escuela de mi barrio y lo que más me gusta es el recreo. Estoy en sexto grado y mis compañeros y compañeras se apuntan a jugar fútbol, la anda, policías y ladrones, también salimos a pasear y conversar por los pasillos de la escuela.

Esta semana estamos jugando policías y ladrones, en este juego los compañeros persiguen a las compañeras y las llevan a la cárcel, la cual se ubica en el aula. Nos divertimos mucho jugando ese juego, porque es muy chiva correr y atrapar a las compañeras y compañeros y llevarlos a la cárcel.

Hoy estábamos jugando y Luis logró atrapar a Marta y Noelia fácilmente, ellas no corren mucho y fue fácil para Luis agarrarlas fuertemente de los brazos y meterlas en el aula. Pedro pudo atrapar a María que quiso soltarse, pero él la jaló de la manga de su blusa y también le jaló la cola de su cabello y así logró que entrara al aula.

Daniel persiguió a Karla por toda la escuela y cerca del aula logró atraparla, ella muy enojada le grito “*estúpido*”, “*idiota*”, pero a él no le importó que le gritara esas cosas, lo que si le dolió fue que ella le metió las uñas en su brazo. Logró con la ayuda de Juan hacer que Karla entrara al aula.

Karina, Verónica y Elena corren y como se topan con Carlos se aprovechan de él, le meten la zancadilla, lo tiran al suelo, a él le da vergüenza haberse caído delante de las niñas. Pero ve venir a Lucas, le pide ayuda y entre los dos persiguen a las chicas, una de ellas se cae y Carlos aprovecha para atraparla jalándola muy fuerte del brazo y la lleva empujada hasta el aula. Lucas consigue atrapar a Karina y la empuja al aula.

Al llegar al aula Lucas y Carlos empujan a Luis y lo tiran al suelo, inmediatamente alguien grita “*molote*”, entonces Lucas y Carlos se le tiran encima a Luis, en ese momento llega Pedro y empuja a Elena y se le tira encima. Luego llegan otros compañeros y empujan a María, la cual

queda atrapada debajo de otros compañeros y compañeras, ellos aprovechan para tocarle las nalgas a María.

Suena el timbre, todos comienzan a levantarse del suelo, Elena y María están golpeadas y se quejan de un dolor en la espalda, Luis dice a sus compañeros tapándose sus partes íntimas, que por dicha se cubrió con sus manos los genitales para que no lo golpearan, los otros compañeros molestan a Luis. María se queda callada y va se sienta en su pupitre.

Elena que está muy golpeada, le da las quejas a la docente. La maestra molesta por la situación ocurrida, decide castigar al grupo quitándoles la posibilidad de asistir al parque de diversiones, actividad que había sido planeada como parte de las actividades de fin de curso.

Los compañeros y compañeras se enojan con Elena, porque ellos sólo estaban vacilando y por culpa de ella, los castigaron.

1-Cuando las y los niños juegan a policías y ladrones, ¿qué es lo que más disfrutan?

.....

.....

.....

2-Si tú estuvieras compartiendo el recreo con las y los niños de esta historia, ¿qué harías para molestar intencionalmente a un compañero o compañera?

.....

.....

.....

.....

.....

3-Durante el transcurso del juego de policías y ladrones, los compañeros empujan a María, la cual queda atrapada debajo de otros compañeros y compañeras, ellos aprovechan para tocar a María. Consideras que existe mala intención con las compañeras, o sólo están vacilando. ¿Qué opinas tú?

.....

.....

.....

.....

4-¿Por qué crees que los varones siempre son los policías y por tanto los principales participantes en el juego?

.....

.....

.....

5-Cuando se dio el juego de “molote”, consideras que las y los compañeros se estaban agrediendo o todo era parte de un vacilón?

.....

.....

.....

.....

.....

6-Cuando **Pedro pudo atrapar a María que quiso soltarse, pero él la jaló de la manga de su blusa y también le jaló la cola de su cabello y así logró que entrara al aula, y ella muy enojada le grito “estúpido”, “idiotia”, pero a él no le importó que le gritara esas cosas, lo que si le dolió fue que ella le metió las uñas en su brazo.** Piensas que en esta situación hay violencia de parte de Pedro y María. Si consideras que sí hubo violencia, explica por qué.

.....

.....

.....

.....

.....

7- Suena el timbre, todos comienzan a levantarse del suelo, Elena y María están golpeadas y se quejan de un dolor en la espalda, Luis dice a sus compañeros tapándose sus partes íntimas, que por dicha se cubrió con sus manos los genitales para que no lo golpearan, los otros compañeros molestan a Luis. **¿Qué opinas de lo que dijo e hizo Luis?**

.....

.....

.....



8-Si tú fueses Elena, le habrías contado a la docente lo que pasó en el recreo.

No ( ) ¿Por qué?

Sí ( ) ¿Por qué?

.....  
.....  
.....

9-Si hubieses estado en el lugar de alguna de las niñas, que fueron golpeadas, ¿cómo reaccionarías?.....

.....  
.....  
.....

10- ¿Cómo haces tú para diferenciar a un niño o una niña que causa agresión, de otro niño o niña que está vacilando?

.....  
.....  
.....