



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO
Facultad de Educación y Humanidades.
Departamento de Ciencias Sociales.
Escuela de Psicología.

**CONCEPCIONES SOBRE VIOLENCIA ESCOLAR
EN UN GRUPO DE ALUMNOS Y ALUMNAS DE
QUINTO AÑO BÁSICO DE UN COLEGIO EN
CHILLÁN.**

Memoria para optar al título de Psicóloga.

AUTOR(A): Garcés Arroyo, María José.
PROFESOR(A) GUÍA: Quintana Abello, Ingrid Massiel.

Chillán, 2012.

***Dedicado a quienes con su amor
y cariño alegran mí vida ...***

***... mi hermoso hijo Martin y
mi compañero en aventuras Hans.***

Índice.

<i>Agradecimientos</i>	5
I. Introducción.....	6
II. Presentación del problema.....	8
II.1. Planteamiento del problema.....	8
II.2. Justificación.....	9
II.3. Preguntas de investigación Primaria y Secundaria	11
II.4. Objetivos de investigación General y Específicos.....	11
III. Marco referencial.....	12
III.1. Antecedentes teóricos.....	12
III.1.1. Concepciones.....	12
III.1.2. Violencia escolar.....	13
III.1.3. Quinto año básico.....	26
III.2. Antecedentes Empíricos.....	27
III.3. Marco Epistemológico/Reflexividad.....	30
III.3.1. Marco epistemológico.....	30
III.3.2. Reflexividad.....	32
IV. Diseño Metodológico.....	34
IV.1. Metodología/Diseño.....	34
IV.2. Técnicas de recolección de información.....	36
IV.3. Instrumentos.....	37
IV.4. Población.....	37
IV.5. Análisis de datos.....	38
IV.6. Criterios de calidad.....	38
IV.7. Aspectos éticos.....	40

V. Presentación de los resultados.....	42
VI. Conclusiones.....	70
VII. Referencias.....	85
VIII. Anexos.....	92

Agradecimientos.

Al llegar a esta instancia no puedo dejar de agradecer a...

...mi familia quien siempre ha estado junto a mí, apoyándome y alentándome a continuar con mis proyectos.

...mis amigas, Pía, Bárbara, Caro, Maca y Andrea, figuras importantes en cada paso de mi formación como profesional y porque no decirlo, figuras importantes en mi vida personal.

...mi querida profesora Ingrid, quien con su entrega y dedicación fortaleció en mí el hermoso interés por el área educacional. Una persona facilitadora de aprendizajes, amable y acogedora.

...al estimado profesor Carlos, quien amablemente aceptó compartir sus conocimientos.

...a los y las estudiantes y sus apoderados/as que aceptaron participar en este proceso.

...y a todos y todas quienes han compartido conmigo este proceso.

I. Introducción.

La literatura plantea que la violencia escolar es la manifestación de violencia en el contexto escolar, violencia vista como la presencia de insultos, golpes, amenazas, intimidación, entre otros, que se generarían en la interacción diaria dentro de un espacio común, como lo es la comunidad escolar (Pintus, 2005; Ortega y Del Rey, 2001), lo que resulta paradójico si consideramos que es justamente el centro escolar el que se ha definido como el espacio privilegiado para el logro de aprendizajes significativos y el desarrollo integral de las personas en formación (De Felippis, 2004).

Dentro de las explicaciones que se presentan en la literatura se puede mencionar que la violencia escolar sería una problemática que se ha instaurado progresivamente en las comunidades escolares debido a una naturalización de dichos actos. Así, parece ser que los/las integrantes de la comunidad escolar se acostumbrarían a estas formas de actuación, naturalizándola y aprendiendo a vivir inmersos en una cultura de violencia (Berger y Lisboa, 2009; Magendzo, 1999), con el consecuente riesgo de reproducirla en una espiral continua y por qué no decirlo negativa, la que a juicio de quien investiga estaría interfiriendo en el aprendizaje, desarrollo socio afectivo y contexto relacional de la comunidad escolar.

En el contexto nacional, esta violencia escolar se ha intentado erradicar con el diseño y promulgación de políticas y leyes, cuerpos legales y normativos que tienden a obligar más que a invitar a cada comunidad educativa a trabajar arduamente para prevenirla, para de esta forma levantar un marco regulador tendiente, al menos desde lo conceptual – normativo, a favorecer el desarrollo de aprendizajes de calidad basados en el respecto, equidad, belleza y justicia, entre otros (Chile, Ministerio de Educación, 2002a; 2009; 2011).

Teniendo en cuenta esta problemática y el interés de la investigadora por las dinámicas acaecidas en los contextos escolares, es que la presente investigación está orientada a conocer, desde un enfoque cualitativo, las concepciones de violencia escolar que tiene un grupo de alumnos y alumnas de un colegio particular subvencionado de Chillán, en un

intento permanente por acceder a dicha realidad desde la profundidad de las vivencias de los actores protagonistas del sistema, los/las estudiantes.

En este sentido interesa conocer si las concepciones referidas a la violencia escolar por parte de los/las estudiantes, desde las emociones, sentimientos y desde las relaciones que observan, coinciden o distan de los constructos tradicionalmente establecidos, los que en términos generales parecen tender a representar y a significar la violencia escolar como de estricta responsabilidad de las interacciones entre estudiantes, deslizándose hacia ellos el origen del problema y desconociéndose muchas veces la responsabilidad de otros actores del sistema, lo que de acuerdo a la ley, letra muerta en muchos contextos, responsabilizan y comprometen al equipo formador a liderar un trabajo explícito en esta materia, cuestión que aún parece pendiente.

Es así, como esta tesis dispone de los apartados teóricos, epistemológicos y metodológicos que han servido de base para aproximarse a la realidad planteada anteriormente, permitiendo levantar las conclusiones que se encuentran plasmadas en la presente investigación.

II. Presentación del problema.

II.1. Planteamiento del problema.

El centro escolar es el lugar que la sociedad ha definido y mandatado para contribuir a la formación personal y social de los/las estudiantes, lugar en el cual se puede reconocer el desarrollo de algunos procesos psicosociales como la generación de relaciones interpersonales o el logro de aprendizajes esperados, entre otros. Sin duda, es un espacio propicio para el sano esparcimiento, el desarrollo físico, psicológico y social de quienes asisten a dicho centro (De Felippis, 2004).

No obstante lo anterior, en el último tiempo se ha dejado entrever que este contexto escolar, que se espera sea seguro y favorable, se ha visto interferido por la presencia de hechos violentos que parecen dificultar la labor educativa denigrando y perjudicando el desarrollo personal y la convivencia entre la población estudiantil (Johnson, D. y Johnson, R., 2004; Veccia, Calzada y Grisolia, 2008), generándose de esta forma lo que se conoce como violencia escolar, la que según Santander (2006) se puede comprender como el acto por el cual se produce por acción u omisión agresión a otro/a.

Pese a existir variadas definiciones en torno a la violencia escolar, ésta no ha sido conceptualizada consensuadamente (Ortega y Del Rey, 2001), existiendo algunas discrepancias en lo que refiere a las personas involucradas o a las manifestaciones violentas presentes, mencionándose por ejemplo el fenómeno *bullying* como un sinónimo de violencia escolar (Lecannelier y Varela, 2009).

Este concepto no definido aún, sumado a la existencia de altos índices de prevalencia de violencia en los contextos escolares que pudieran deberse a un acostumbramiento a estos hechos o a un funcionamiento estructural que dicha violencia pudiera llegar a generar entre los/las estudiantes (Berger, 2009; García y Madriaza, 2005; Magendzo, 1999), son algunos aspectos por el cual resultaría interesante saber que concepciones de violencia escolar han construido desde las vivencias y experiencias

acaecidas en la realidad local algunos estudiantes, pretendiendo ser un aporte y complementariedad a las investigaciones que han surgido en torno a esta problemática.

II.2. Justificación.

El Estado de Chile reconoce la importancia de los derechos de las personas, otorgando espacios y políticas orientadas a la formación como también a la promoción de bienestar infantil y prevención de malos tratos.

En el contexto escolar, el Ministerio de Educación ha establecido una política reguladora expresada en el Marco Curricular Nacional la cual tiene por objetivo definir el aprendizaje que se espera que los/las estudiantes logren durante su trayectoria escolar, así como una política que fomenta el desarrollo de una sana convivencia dentro del contexto escolar involucrando a todos/as quienes conforman la comunidad (Chile, Ministerio de Educación, 2002a; 2009).

Como ya se ha mencionado, el Marco Curricular Nacional define aquellos aprendizajes que los/las estudiantes deben alcanzar durante el curso de su formación escolar. En esta formación se releva la importancia de los objetivos fundamentales transversales, los cuales no sólo refieren a los contenidos y conocimientos, sino también al logro de habilidades y actitudes vinculadas con el desarrollo social y afectivo, relaciones con los demás, derechos y deberes ciudadanos, verdad y justicia, amor, belleza y solidaridad. Este Marco Curricular Nacional se basa en los principios de la Constitución Política, en el Ordenamiento Jurídico vigente y en la concepción psicológica, antropológica y ética que orienta la declaración universal de los derechos humanos, razón por la cual tiene por base la convicción fundamental que las personas nacen libres e iguales en dignidad y derechos en cuya naturaleza humana se despliegan los procesos de desarrollo y autoafirmación personal y búsqueda permanente de trascendencia, aspectos que otorgan gran importancia a la experiencia personal y colectiva dentro del contexto educativo. Se delega de esta forma un papel protagónico al centro educacional y a quienes allí desarrollan sus actividades diarias (Chile, Ministerio de Educación, 2009).

Retomando lo anteriormente mencionado, se asume que una buena convivencia o una convivencia de calidad contribuirá al proceso de enseñanza - aprendizaje, así como al desarrollo personal – social y a la formación ciudadana. Por lo tanto, fomentar y/o lograr una buena calidad de convivencia favorecería las instancias de aprendizaje cognitivo y desarrollo socio - afectivo, mejorando logros y resultados esperados (Chile, Ministerio de Educación, 2002a). Esto implica que la presencia de violencia en el contexto educativo interfiere significativamente en los procesos de formación personal y en el desarrollo de aprendizajes de calidad (Ortega y Mora – Merchán, 1997; Toledo, Magendzo y Gutiérrez, 2009).

Cabe señalar que Toledo, Magendzo y Gutiérrez (2009) concluyen que la presencia de la intimidación en estudiantes de enseñanza básica, influye directamente sobre el clima escolar y sobre el rendimiento académico. Considerando esta relación existente entre la presencia de violencia escolar y el rendimiento escolar, se debe mencionar que este último es un aspecto valorado en la formación de la autoestima de los/las estudiantes, ya que éstos/as son constantemente evaluados/as o comparados/as con sus pares por dichos logros académicos (Milicic y López, 2009). Por lo tanto, la presencia de violencia escolar que afecta al rendimiento escolar también podría intervenir en la formación de la autoestima de los/las estudiantes.

Por otro lado, no se debe dejar de pensar en la posibilidad de visualizar la presencia de violencia escolar en años iniciales de educación formal, sobre todo conociendo que algunas investigaciones demuestran que a mayor edad existe una menor percepción de violencia escolar (Chile, Ministerio de Educación y Ministerio del Interior, 2006; Defensor del Pueblo – Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2007). Pues en la literatura es posible encontrar que los/las adultos/as que presentan un comportamiento violento, ya se caracterizaban a los ocho años por llevarse mal con sus docentes y por sentirse rechazados entre sus pares (Díaz – Aguado, 2003). Incluso Lecannelier y Varela (2009) mencionan que la conducta *bullying* suele iniciarse a los seis o siete años de edad, alcanzando su más alto nivel de presencia a los 10 o 13 años de edad, razón por la cual se cree pertinente acercarse a esta realidad y conocer la problemática desde la mirada de los/las estudiantes de quinto año básico, sumado a la importancia de un ambiente seguro para el aprendizaje y el desarrollo de relaciones interpersonales basadas en el buen trato.

II.3. Preguntas de investigación.

II.3.1. Pregunta Primaria: ¿Cuáles son las concepciones sobre la violencia escolar que tiene un grupo de alumnos/as de quinto año básico de un colegio en Chillán?

II.3.2. Preguntas Secundarias.

¿Cuáles son los conceptos de violencia escolar que tiene un grupo de alumnos/as de quinto año básico de un colegio en Chillán?

¿Qué emociones y/o sentimientos asocian a la violencia escolar un grupo de alumnos/as de quinto año básico de un colegio en Chillán?

¿Qué relaciones interpersonales visualizan en torno a la violencia escolar un grupo de alumnos/as de quinto año básico de un colegio en Chillán?

II.4. Objetivos de investigación.

II.4.1. Objetivo General: Conocer las concepciones sobre violencia escolar que reporta un grupo de alumnos/as de quinto año básico de un colegio en Chillán.

II.4.2. Objetivos Específicos.

Conocer los conceptos de violencia escolar que tiene un grupo de alumnos/as de quinto año básico de un colegio en Chillán.

Describir las emociones y/o sentimientos que asocian a la violencia escolar un grupo de alumnos/as de quinto año básico de un colegio en Chillán.

Reconocer las relaciones interpersonales que visualizan en torno a la violencia escolar un grupo de alumnos/as de quinto año básico de un colegio en Chillán.

III. Marco referencial.

III.1. Antecedentes teóricos.

III.1.1. Concepciones.

Como ya se ha mencionado, la presente investigación busca capturar y conocer las concepciones que han construido un grupo de estudiantes respecto de la violencia escolar. En este sentido, las concepciones pueden entenderse como los conocimientos, representaciones, modelos mentales o construcciones personales elaboradas por cada persona en su interacción cotidiana con el mundo, es decir, cada una de las personas desarrolla sus propias concepciones a partir de la acción perceptiva o el uso del razonamiento, el cual es mediado por la influencia de la cultura y la sociedad en la que se encuentra inserta (Carretero, Baillo, Limón, Manjón y Rodríguez, 1997; Pozo, Limón, Sanz y Gómez, 1991)

Las concepciones se caracterizan generalmente por ser canalizadas a través del lenguaje y los medios de comunicación y por ser constructos difíciles de modificar. Estas concepciones presentarían un cierto grado de coherencia que permitiría a las personas realizar explicaciones respecto a lo que va conociendo (Carretero y cols., 1997; Pozo y cols., 1991)

Según Pozo y cols. (1991) se pueden encontrar tres concepciones distintas, las espontáneas, las inducidas y las analógicas. Las concepciones espontáneas son aquellas que se forman en el intento de dar significado a las actividades cotidianas, a través de la inferencia que se puede producir tras los actos de sentir y percibir, permitiendo así el conocimiento del mundo natural. Las concepciones inducidas, en tanto, refieren a aquellas creencias compartidas culturalmente, gestadas en la interacción entre la persona y su entorno social, accediendo de este modo al conocimiento del mundo social. Finalmente, las concepciones analógicas son aquellas que se activan frente a un conflicto cognitivo, debido a la dificultad de abordar la información de forma espontánea o inducida, por lo

tanto, este tipo de concepción se generaría para facilitar la comprensión o el significado de un cierto dominio (Pozo y cols., 1991)

De acuerdo a lo anterior, en esta tesis se entenderá por concepción de violencia escolar aquella construcción personal que se produce al compartir socialmente una realidad, es decir, la construcción personal de violencia escolar que expresan verbalmente los/las estudiantes.

III.1.2. Violencia escolar.

- Violencia.

Antes de referirse a la violencia escolar se hará mención a lo que se comprende por violencia. La violencia es un hecho cultural aprendido y transmitido a través de las relaciones con otros y otras, surgiendo tras un conflicto en el cual se transgrede a otra persona utilizando fuerza desmesurada (Donoso y Palma, 2009; Yáñez y Galaz, 2010). Como concepto, se asocia a la forma de violar, forzar o vencer voluntariamente la resistencia de otra persona, produciéndose un daño a un otro/a, el/la cual ve mermada su posibilidad de defenderse (De Felippis, 2004).

En contextos de guerra, la violencia sería entendida como el ejercicio del poder de unos/as sobre otros/as, caracterizado por prepotencia, agresión desmesurada y falta de honestidad (Magendzo, 1999). Un poder, que según Magendzo (1999) es cobijado bajo la impunidad convirtiéndose en algo aceptable y cotidiano, aludiendo a un proceso de naturalización. Foucault (2002) plantea que este proceso naturalizado de violencia se potencia a través del poder mencionando que éste normaliza, ordena y disciplina en muchos contextos en los que se puede desenvolver una persona. Ejemplifica, además, que en los contextos de hospital, recintos carcelarios o centros educativos se puede observar una tendencia a vigilar y castigar a través del establecimiento de normas y obligaciones estrictas las cuales guían, controlan o encausan las formas en que las personas deben actuar y/o dirigirse (Foucault, 2002). Por lo tanto, en estos contextos o en otros que se pueda pensar existen jerarquías, horarios, uniformes, reglas y procedimientos que cumplir, las cuales son vigiladas por guardias, supervisores, inspectores, etc.

reproduciendo en cada uno de ellos, la forma en la que se debe ser - actuar como persona, intencionando y perpetuando estilos de poder en otras palabras, reproduciendo formas de violencia (op.Cit).

- Concepto de violencia escolar.

Según la Real Academia Española (1970) el concepto se refiere al pensamiento que se expresa mediante las palabras, determinando una cosa en la mente después de haber examinado sus circunstancias. Por lo tanto, es una unidad cognitiva más penetrante que la percepción y la representación, el cual permite clasificar, comparar y cuantificar el objeto conocido (Dorsch, 1985).

Por su parte, Galimberti (2002) menciona que el concepto es el resultado de un proceso de abstracción que permitiría una categorización del objeto conocido basándose en su cualidad o característica común, que suele ser indicada mediante las palabras, por lo tanto, conocer el significado de un término equivale a poseer el concepto de dicho término.

En esta investigación se entenderá por concepto de violencia escolar aquellos significados, definiciones o conocimientos que se han establecido en torno a dicha realidad, teniendo en cuenta que en la literatura no ha sido definida consensuadamente y que incluso ha sido presentada como sinónimo del fenómeno *bullying* (Lecannelier y Varela, 2009; Ortega y Del Rey, 2001). Dicha confusión se puede entender debido a que los primeros estudios respecto a la violencia escolar surgen en los años 70, del siglo pasado, bajo el concepto acuñado por Olweus como *bullying* o acoso entre pares (citado en Santander, 2006). Sin embargo ambos conceptos no refieren a lo mismo, pues la violencia escolar es entendida como el comportamiento o acto agresivo que denigra la integridad física, psicológica o que vulnera los bienes personales de quienes integran la comunidad educativa (Chile, Ministerio de Educación y Ministerio del Interior, 2006; Veccia, Calzada y Grisolia, 2008). En tanto, el *bullying* es entendido como la agresión entre escolares cuya característica principal del agresor es la ambición de poder, intimidar y dominar a alguien en forma permanente (Cerezo, 2008).

Entonces, la violencia escolar no solo remite a las situaciones de conflicto y agresión entre pares, pues se puede observar a toda persona perteneciente a la comunidad educativa involucrada en el fenómeno. Por lo tanto, se estaría frente a violencia escolar cuando una persona o un grupo de personas de la comunidad educacional se ven insultadas, agredidas físicamente, excluidas, acosadas o amenazadas (Ortega y Del Rey, 2001).

Respecto a las formas de expresión que adopta violencia escolar, los autores Ajenjo y Bas (2005) las denominan manifestaciones violentas. Estas manifestaciones violentas son según Santander (2006) la violencia física, verbal y social. La violencia física se refiere a la presencia de conductas en las cuales se observa peleas, patadas, golpes, empujones, agresión con armas, agresión sexual, zancadillas y escupos. La violencia verbal es aquella en la cual se puede presenciar insultos, garabatos, rumores, burlas, gritos y actos que ridiculizan y cariturizan a una persona, manifestaciones que Charlot & Emin (1997) mencionan como incivilidad o microviolencias que implican la falta de respeto a otro/a (citado en López, Carrasco, Morales, Ayala, López y Karmy, 2011). Por su parte, la violencia social refiere a la acción o manifestación de ignorar, excluir y discriminar a alguien, así como manipular sus relaciones interpersonales y/o prohibir su participación en algunas actividades. De acuerdo a lo planteado por el autor se puede agregar, a esta clasificación de manifestaciones violentas, la acción de acoso o amenaza permanente (*bullying*) en sus formas de acoso físico, verbal, social y virtual o *ciberbullying* (Cerezo, 2008; Chile, Ministerio de Educación y el Ministerio del Interior, 2006).

Palomero y Fernández (2001) realizan otra clasificación de las manifestaciones violentas en las cuales se puede conocer a la violencia escolar como maltrato entre iguales, como violencia de estudiantes hacia docentes o como violencia de la escuela hacia los/las estudiantes. Bajo la clasificación de maltrato entre iguales se agrupan las conductas de persuasión y agresión física, psicológica y/o moral que realiza un/a o un grupo de estudiantes sobre otro/a. En la clasificación de violencia de estudiantes hacia docentes se mencionan la indisciplina, persuasión, insultos y/o agresiones por parte de un/a estudiante o sus familias hacia los/las docentes. Finalmente, en la clasificación de violencia de la escuela hacia los/las estudiantes se agrupan la falta de democracia, participación, las normas de convivencia o prohibiciones, la arbitrariedad, castigos y

autoritarismo que ejerce el/la docente u otro miembro de la comunidad educativa hacia el/la estudiante (Palomero y Fernández, 2001).

En este último punto, se puede mencionar lo que plantea Ross (2004) como violencia sistémica o violencia simbólica, la cual se manifiesta como una subordinación implícita de los/las estudiantes hacia sus docentes, donde deben aceptar la autoridad de éstos/as por sobre las de sus padres, sus prácticas pedagógicas y sus actitudes propias como profesionales. Mismos antecedentes que Magendzo (2002) llama currículum oculto y en el cual agrupa las interacciones no explícitas entre docentes y estudiantes, la distribución del poder y la organización de la comunidad escolar en general.

Otro aspecto importante de la violencia escolar tiene relación con la presencia de las personas involucradas en el ejercicio de ésta, pues sí se entiende la violencia como un hecho que se percibe en la interacción se deberá reconocer la existencia de un mínimo de dos personas (víctima y agresor/a), quienes desde sus roles ejercen violencia (Cerezo, 2008; Iriarte, 2008). Rol entendido como el conjunto de comportamientos de actuar acorde a la situación que se debe desempeñar, en un contexto dado (Hargreaves, 1979). De esta forma, el/la víctima puede ser caracterizada como una persona que manifiesta pérdida de confianza en sí mismo y en los demás, aspectos que influirían directamente en su comportamiento social y en su autoestima, observándose un marcado aislamiento social y la percepción de ser diferentes respecto a sus pares, lo cual conllevaría a disimular o callar los abusos y la violencia de la cual son afectados/as (Iriarte, 2008; Ortega y Mora – Merchán, 1997). Por su parte, el/la agresor/a puede caracterizarse por manifestar dificultades para cumplir las normas, respetar a la personas y desarrollar capacidad de autocrítica (Santander, 2006; Iriarte, 2008). Personas que actuarían bajo la creencia que la violencia es justificada por el/la víctima o bajo la creencia que es la única forma para defenderse del mundo considerado como hostil (Cerezo, 2008; Díaz – Aguado, 2008). De acuerdo a Cerezo (2008), tanto estudiantes varones como estudiantes mujeres se encuentran involucrados/as como agresores/as en hechos violentos en su escuela, siendo la violencia física la manifestación violenta ejercida con mayor recurrencia entre los estudiantes varones, en tanto las estudiantes mujeres recurrirían en mayor frecuencia a la violencia verbal (Chile, Ministerio de Educación y Ministerio del Interior, 2006; Defensor del Pueblo – UNICEF, 2007). Además, de agresor/a y víctima, se debe mencionar la

existencia de una tercera persona involucrada directa o indirectamente en la violencia. Esta persona es denominada tercero o testigo y cumple un papel importante frente a la violencia, sobre todo en el momento de prevenir, ya que podría asumir el rol de colaborador del agresor/a o bien convertirse en un observador/a pasivo/a y no implicarse por temor a ser agredido/a, sin embargo al no existir un involucramiento también se reforzaría la conducta del agresor/a (Iriarte, 2008; Santander, 2006).

Hasta el momento se ha mencionado varias características de la violencia escolar, sin embargo, aludiendo a lo planteado como violencia escolar por Pintus (2005) en el cual expresa que esta sería por definición el ejercicio de violencia en el contexto escolar, se puede mencionar que cualquier lugar dentro de un centro educativo puede ser escenario de dicha violencia, entendiendo por lugar el espacio físico que puede ser ocupado por un objeto (Real Academia Española, 1970). De esta forma es posible mencionar el patio, la sala de clases, el casino, los pasillos, baños y salida del establecimiento como espacios más frecuentes en los cuales los/las estudiantes reconocen los episodios de violencia (Chile, Ministerio de Educación y el Ministerio del Interior, 2006). Es decir, la violencia escolar no solo se manifestaría en el espacio del aula, sino también se verían implicados otros espacios físicos que representan el centro educacional.

Para finalizar, es posible mencionar que las personas de la comunidad escolar se verían motivadas a ejercer la violencia con la intención de resolver sus conflictos escolares (Martínez, Hernández – Aguado y Torre, 2006), entendiendo como motivo la intención o el fin por el cual el/la agresor/a efectúa el acto violento (Ajenjo y Bas, 2005). No obstante, la violencia escolar también surgiría con la intención de estructurar las interacciones entre el grupo de pares, convirtiéndose en la forma en la cual se lograría el reconocimiento, estatus y respeto dentro del grupo, como un proceso adaptativo en la inserción al contexto escolar (Berger, 2009; García y Madriaza, 2005). Por su parte, Cerezo (2008) menciona la existencia de dos motivos que estarían a la base de una conducta agresiva o violenta. La primera refiere a un acto instrumental en la cual el/la agresor/a se acerca en forma violenta a otro/a para obtener algún beneficio de éste/a y la segunda refiere a un acto hostil en la cual el/la agresor/a actúa en forma violenta hacia otro/a solamente para provocar daño, en ausencia de algún beneficio personal (Cerezo, 2008).

- Comprensión teórica de la violencia escolar: modelo ecológico.

Al ser la violencia un acto que se desarrolla en la interacción social es posible mencionar el modelo ecológico de Bronfenbrenner y el modelo ecológico de Berger y Lisboa para comprender la violencia acaecida en el contexto escolar (García, 2001; Santander, 2006; Berger y Lisboa, 2009).

El Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (citado en García, 2001 y Santander, 2006) propone que la violencia es una conducta aprendida en diversos contextos, como el resultado de contenidos previos sumado al influjo ambiental. Se consideran como agentes sociabilizadores de gran peso la familia y la escuela, en tanto el/la niño/a se desenvuelva en dichos contextos. En esta teoría la persona se encuentra en constante acomodación entre sus características personales y las del contexto en los cuales se desarrolla, presentándose cuatro sistemas interconectados llamados microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema.

El microsistema corresponde a las actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona desarrolla en diferentes entornos como por ejemplo la familia o el colegio (García, 2001). Dentro del rol que juega el microsistema escolar se atribuye gran importancia a las relaciones de amistad ya que generarían un factor de protección ante la violencia, así como la confianza y seguridad que proporciona el contacto con los/las docentes. Importancia que radica en la oportunidad de contar con apoyo dentro del contexto escolar que permita romper con el silencio cómplice de la violencia (Cerezo, 2008; Díaz – Aguado, 2006; Orpinas, 2009). En tanto, el microsistema familiar se menciona como un factor de protección frente a los hechos violentos, en el sentido que la presencia de padres preocupados, cariñosos y comunicativos promueven en sus hijos/as conductas saludables y una buena relación con el entorno (Orpinas, 2009). Es este microsistema el apoyo familiar en las experiencias del niño/a y la presencia de un clima nutritivo fomenta la seguridad y confianza en ellos/as así como la posibilidad de un aprendizaje constructivo de los conflictos (Milicic y López, 2009).

El mesosistema comprende las interrelaciones de dos o más entornos, por ejemplo un niño se desarrolla entre el hogar, la escuela y el grupo de pares, incidiendo éstos en su comportamiento y aprendizaje (García, 2001). Por lo tanto, se torna significativo el entrelazo comunicativo que pudiera existir entre la familia y el colegio debido a que éste puede proporcionar un apoyo importante en el abordaje de temáticas como la resolución de problemas y autoestima, entre otros (Díaz – Aguado, 2006). Por su parte, el exosistema se refiere a aquellos entornos en que la persona no se encuentra incluida directamente sin embargo cualquier hecho que ocurra afectará los entornos en los que se desarrolla, por ejemplo los servicios públicos, los medios de comunicación, las empresas, entre otros (García, 2001). Finalmente, el macrosistema se refiere a los marcos culturales o ideológicos que afectan o pueden afectar transversalmente a los sistemas de menor orden (op.Cit).

Por otra parte, el Modelo ecológico que plantean Berger y Lisboa (2009) corresponde a una comprensión ecológica similar a la planteada por Bronfenbrenner. En éste se menciona un modelo individual, grupal y sociocultural en la generación de la conducta agresiva. El modelo individual, se refiere a la existencia de características personales del niño o niña quien presentaría dificultades en la resolución de conflictos y la identificación y manejo de emociones. El modelo grupal refiere que la agresividad empieza en la relación con otros/as, donde los conflictos surgen en torno a la defensa personal, comenzando con agresiones físicas las que posteriormente se transformarían en agresiones relacionales, convirtiéndose en un fenómeno natural relacionado con la adaptación al contexto. Por su parte, el modelo sociocultural refiere que la generación de agresividad es producto de una disputa de poder y estatus basado en la raza, género, nivel socioeconómico y minorías en general (Berger y Lisboa, 2009)

- Comunidad escolar: cuerpos legales y normativas vigentes.

Como ya se ha mencionado, el contexto escolar se refiere al espacio físico de formación humana que vincula a la familia y la sociedad, donde las personas que se encuentran en este espacio tales como estudiantes, docentes, directivos, asistentes de la educación, padres, apoderados o equipos técnicos conforman lo que se llama comunidad escolar (De Felippis, 2004; Chile, Ministerio de Educación, 2002a).

En la literatura se puede distinguir comunidades proveedoras de convivencia o comunidades vulnerables a la violencia. Según Cerezo (2008) y Orpinas (2009) las comunidades proclives a registrar altos índices de violencia escolar se caracterizarían por presentar generalmente una actitud negativa, un sistema disciplinar punitivo, dificultades de estimular y desarrollar relaciones positivas y, además, estarían insertas en una cultura que acepta los hechos de violencia. Razón por la cual se ha emprendido un acción constante para desarrollar y proveer comunidades educativas bien tratantes que permitan a su vez el cumplimiento de los objetivos que menciona el Marco Curricular Nacional, ofreciendo a los/las estudiantes la posibilidad de desarrollarse como personas libres y dignas, forjando en ellos/as “...*el carácter moral regido en amor, solidaridad, tolerancia, verdad, justicia, belleza, sentido de nacionalidad y afán de trascendencia personal*” (Chile, Ministerio de Educación, 2009, p.1).

Lo mencionado anteriormente guarda una estrecha relación con la Política de Convivencia Escolar que plantea el Ministerio de Educación en el cual se enfatiza en la formación del estudiante desde un enfoque pedagógico, sustentado en la potencialidad de éste para hacer frente a los conflictos que le acontecen a diario. Desde este enfoque se plantea la importancia y responsabilidad de todos los/las actores de la comunidad educativa, visualizando los conflictos como oportunidades de crecimiento, sin embargo en ocasiones se establecerían estilos disciplinarios represivos que naturalizan la violencia escolar en vez de promover la convivencia, debido al pronunciamiento de normas y sanciones que se ejercen hacia el/la estudiante que incurre en episodios violentos, en ausencia de un cuestionamiento como comunidad escolar de la efectividad de sus reglamentos y proyectos (Banz, 2008; Chile, Ministerio de Educación, 2002a) realidad que es visibilizada en un centro educacional como la exclusión de éste en las acciones de prevención y promoción donde no se narran como parte del problema (López y cols., 2011).

En otras palabras, las comunidades escolares deben apuntar en su proyecto educativo al mejoramiento de aprendizajes y a la calidad de la convivencia desde acciones democráticas e integrales que potencien los recursos personales de los/las estudiantes y de todos los/las miembros en general, incluyéndose como un todo integrado (Chile, Ministerio de Educación, 2002a). Dentro de las acciones que se pueden llevar a cabo, es

posible mencionar que las comunidades educativas han sido provistas de políticas, normativas y leyes que facilitan su labor, tal como la política de convivencia escolar que ya se ha mencionado o la ley sobre la violencia escolar promulgada durante el año 2011, en la cual se introducen modificaciones al decreto con fuerza de ley N°2 que fija el texto refundido, coordinado y sistematizado de la ley N°20.370 general de educación. En esta ley se invita y obliga a los centros educativos a conformar comités de “Buena Convivencia Escolar” que permitan promover y prevenir dicha problemática, aportando al desarrollo integral y armónico de todos los/las miembros de la comunidad educativa. Bajo esta ley cada centro educativo deberá informar todo tipo de violencia ejercida dentro de sus dependencias y alcances, sobre todo si es ejercido sobre los/las estudiantes, valiéndose de protocolos de actuación que faciliten manejar la situación conflicto (Chile, Ministerio de Educación, 2011).

Cabe señalar entre las políticas vigentes en el ámbito educativo aquellas que refieren a la Transversalidad y a la participación de Padres, Madres y Apoderados/as en el sistema educativo. La Política de Transversalidad plantea los objetivos de crecimiento y autoafirmación personal, desarrollo del pensamiento, formación ética y social que se deben trabajar desde cada sector de aprendizaje, apuntando a un desarrollo integro en todas las áreas en las cuales se desenvuelve el/la estudiante (Chile, Ministerio de Educación, 2001). Por su parte, la Política de Participación de Padres, Madres y Apoderados/as en el sistema educativo tiene por objetivo generar condiciones que favorezcan una relación armoniosa entre familia y escuela, la que posibilite una educación de mayor calidad (Chile, Ministerio de Educación, 2002b).

Como se puede observar, estas políticas parecen muy relevantes ya que buscan promover la calidad de la convivencia y formación integral de los/las estudiantes, sin embargo, se convierten en letra muerta si no logran convertirse en realidades, en planes y estrategias concretas que ayuden a directivos y docentes a estimular el desarrollo en sus comunidades educativas.

- Emociones y/o sentimientos asociados a la violencia escolar.

Si bien, una de las formas más claras de reconocer la violencia en las escuelas es a través de las acciones concretas como golpes, amenazas, peleas, discusiones, entre otras, éstas no pueden desvincularse de la experiencia subjetiva que tal acto genera en los/las involucrados/as. Algunos autores (Abramovay; 2005; Cabezas, 2007; Velázquez, 2005) plantean que los actos violentos generan en los/las involucrados/as inseguridad, preocupación, culpa, miedo, ansiedad, rabia, sensibilidad, frustración y decepción. También sería posible reconocer los daños psicológicos que trae consigo la violencia escolar observando en algunos/as estudiantes la conducta ansiosa de morderse las uñas, la manifestación y expresión de sentir asfixia cuando son regañados por sus docentes o bien sentir miedo de sus propios compañeros y compañeras (Tamar, 2005). Es muy probable que al recordar emocionalmente estas situaciones violentas, los/las estudiantes víctimas no quieran regresar al lugar donde se registraron dichas experiencias, debido a que la memoria emocional selecciona aquellos acontecimientos que han impactado en el acontecer diario quedando como un recuerdo emocional positivo que favorecerá el desarrollo personal o como un recuerdo negativo que dejará una huella dolorosa y desafortunada (Milicic y López, 2009).

Sin duda la emoción y el sentimiento se pueden considerar como pilares fundamentales de la afectividad, traduciéndose finalmente en estados anímicos (Capponi, 1996), sin embargo se debe tener clara la diferencia entre ambas ya que la emoción alude a un componente más fisiológico, en cambio el sentimiento refiere a aquello que no puede ser llamado de otro modo (op. Cit).

Etimológicamente hablando el termino emoción deriva del latín moveré el cual originalmente significa migrar o transferir algo de un lugar a otro, también se ha usado para referirse a un estado de agitación o perturbación tanto física como psíquica (Goleman, 1996; Ferrer, 2008) incluso es posible observar el término utilizado para referirse a un sentimiento y su pensamiento característico, entendiendo por sentimiento aquella formación psíquica estable e impalpable que se caracteriza por aspectos agradables o desagradables – placenteros o displacenteros (Capponi, 1996; Goleman, 1996).

Se conoce que la emoción se constituye por un reporte o experiencia subjetiva y por una serie de manifestaciones corporales (Capponi, 1996; Cohen, 2008). La experiencia subjetiva se refiere a la capacidad individual de asignar una cualidad o cantidad a cada experiencia, la cual puede ser expresa en palabras como una proposición, por ejemplo “estoy triste, me siento desanimado” (Cohen, 2008). En tanto, la manifestación corporal estaría constituida por un componente fisiológico y un componente conductual. El primero se refiere a los cambios corporales que se ven implicados en una emoción, los cuales preparan al organismo para hacer frente a las demandas del medio, implicándose aquí el sistema nervioso autónomo a través de manifestaciones como aumento de la frecuencia cardíaca, aceleración de la respiración, dilatación de la pupila, musculatura tensa y sudoración, entre otros. Por su parte, el componente conductual es aquel al cual se asocia una conducta particular tal como sonreír, llorar, fruncir el ceño, huir, etc. (Prada, 2005).

Ortiz (2010) menciona que una de las características importantes de las emociones refiere a que éstas permiten regular las relaciones sociales, motivando a la búsqueda de proximidad, la evitación o bien el enfrentamiento. Misma característica que Goleman (1996) menciona como función adaptativa. Esta función, entonces, ayudaría al organismo a ajustarse a los cambios y demandas del entorno, por lo tanto, cada emoción tendría un objetivo, por ejemplo el miedo estaría relacionado a la protección o supervivencia, la alegría relacionada a la búsqueda de habilidades, la ira a la venganza, la tristeza a la redirección a metas más accesibles, el amor a la afiliación, el disgusto a el rechazo y la sorpresa con la orientación, entre otros (Goleman, 1996).

- Relaciones interpersonales en torno a la violencia escolar.

Al igual que las emociones es posible reconocer la importancia de las relaciones interpersonales en torno a la violencia escolar, en el sentido que las relaciones primarias de afecto gestadas entre las figuras significativas y el/la infante permiten, por un lado, el desarrollo psicológico, social y cognitivo y, por otro lado, socializar modelos competentes de relación o modelos reproductores de violencia (De Felippis, 2004; Veccia, Calzada y Grisolia, 2008).

Las relaciones interpersonales son, entonces, el encuentro de dos o más personas en las cuales se configura una interacción (Hargreaves, 1979) y, como ya se ha mencionado, las primeras relaciones son aquellas que se gestan entre el holón parental o figuras significativas y el/la infante la cual se caracterizaría, idealmente, por proporcionar una base de seguridad y confianza necesaria para el descubrimiento y el desarrollo de la vida en sociedad, la que posteriormente facilitaría la relación con otras personas tal como grupo de pares o docentes, entre otros (Fuentes, 2010; Lecannelier, 2006). Los/las adultos/as significativos/as que se pueden encontrar en estas relaciones son de gran importancia en la generación de la imagen personal de cada uno de los/las infantes ya que cada padre, madre, abuelo/a o docente puede emitir una opinión respecto a las características y/o comportamientos del niño/a, influyendo significativamente en la imagen que éste/a va forjando de sí mismo/a (Milicic y López, 2009).

Por su parte, Grosseti (2009) se basa en una mirada cognitiva para definir las relaciones interpersonales, en la cual solo se requiere reconocer que se está en una relación con alguien para ser catalogado como relación interpersonal. Siguiendo al autor, se requeriría de la confianza y la comunicación como aspectos importantes para establecer dicha relación.

Molina y Pérez (2006) plantean que las relaciones que podemos encontrar dentro de la comunidad educativa pueden desarrollarse por ejemplo entre docentes y estudiantes, entre docentes y asistentes de la educación, entre docentes y familia, entre estudiantes, etc. La relación entre iguales o entre estudiantes es una relación simétrica que evoluciona con la edad, en donde el juego cumple un rol muy importante ya que provee de un contexto protegido para socializar la agresividad, ensayar las interacciones y normas y contribuir a la configuración de una relación de amistad o de grupo basado en el afecto y la colaboración mutua (Díaz – Aguado, 2006; Fuentes, 2010). Estas relaciones entre estudiantes pueden ser denominadas como complementariedad, concurrentes o antagónicas. Las relaciones de complementariedad se caracterizan por la presencia de amistad y respeto recíproco, tal como una relación de amistad. Las relaciones concurrentes son aquellas en las cuales prima la rivalidad, competencia y envidia. Por último, las relaciones antagónicas son aquellas que se caracterizan por una situación de intimidación y violencia, sin embargo se debe tener en cuenta que la relación es un

proceso de interacción constante, por lo tanto lo que hoy fue una relación de amistad mañana puede ser de envidia o violencia (Velázquez, 2005).

Por su parte, la relación establecida entre docente y estudiante es considerada una relación de asimetría en el sentido que se aprecia una diferencia de poder, sin embargo se caracterizaría idealmente por la presencia de confianza, aceptación y respeto por sobre el autoritarismo y la subordinación (Chile, Ministerio de Educación, 2003; Magendzo, 2002). En esta relación el/la estudiante busca el conocimiento y el desarrollo personal y el/la docente se encamina a la entrega y satisfacción de dicha necesidad (De Felippis, 2004; Hargreaves, 1979), por lo tanto, la mejor forma de establecer una relación positiva entre estudiante y docente requiere que este último acepte y valore la diversidad en el aula, reconozca las diferencias individuales, potencie los recursos individuales y se moldee a cada una de las necesidades de sus educandos (Díaz – Aguado, 2006; Prieto y Carrillo, 2010). Al tomar en cuenta estos aspectos dentro del aula, los/las docentes permiten en su práctica curricular la participación de todos/as quienes conforman la clase facilitando el proceso de convivencia y de enseñanza – aprendizaje disminuyendo, a su vez, la deserción escolar, el ausentismo y la violencia, entre otros (Chile, Ministerio de Educación, 2003; Prieto y Carrillo, 2010), por el contrario, los/las docentes que no consideren prácticas curriculares cooperativas y bien tratantes propiciarían un clima tenso y rígido para el desarrollo de los aprendizajes (Díaz – Aguado, 2006; Molina y Pérez, 2006).

Para finalizar, se debe mencionar que al establecer relaciones con otros/as, sean éstos grupos de pares o adultos significativos, se desarrolla también una experiencia que permitiría a la persona tomar decisiones respecto a las demandas del medio y, por lo tanto, desplegar en la interacción una serie de estrategias o mecanismos de equilibrio que permiten el afrontamiento y/o ajuste al medio (Lecannelier, 2006), muy parecido a lo planteado por Goleman (1996) respecto a la función adaptativa de las emociones, la cual indica un ajuste al medio social.

III.1.3. Quinto año básico.

Esta investigación se plantea con una población de estudiantes que pertenecen o cursan quinto año básico, por lo tanto es una población caracterizada por poseer entre nueve y quince años (Chile, Ministerio de Educación, 2008) y por haber comenzado de alguna manera a experimentar cambios en el ámbito biológico, cognitivo y social (Berwart y Zegers, 1980).

Las metas en el ámbito biológico apuntan al logro de características corporales, programadas y definidas por la naturaleza, las cuales favorecen el control del propio cuerpo y la adquisición de las más variadas habilidades motoras (Berwart y Zegers, 1980). En el ámbito cognitivo se menciona como meta la adquisición de lo intelectual o del conocimiento, el cual permitiría el logro de una percepción representativa de la realidad y de una formación de pensamiento lógico (op.Cit). Desde la perspectiva evolutiva, entre los 10 y 14 años se produce un cambio en las estructuras del pensamiento desde una estructura de operaciones concretas a una de operaciones formales o pensamiento abstracto, el cual se caracterizaría por el razonamiento de situaciones concretas e hipotéticas (Castillo, 2004; Mounoud, 2001).

Por su parte, en el ámbito de la socialización se menciona como meta la adquisición de conductas y actitudes que permitan la convivencia y la regulación social, así como adquirir roles que permitirían la adaptación dentro de los grupos de referencia (Berwart y Zegers, 1980). En otras palabras, alrededor de los 10 a 12 años se marca un hito significativo en la sociabilización y aprehensión de nuevos conocimientos, periodo en el cual él/la niño/a podría representar el mundo tal como lo ve y experiencia, permitiéndose a sí mismo reflexionar y tomar decisiones respecto a las situaciones que le acontecen (Castillo, 2004; Mounoud, 2001), cuestión que motiva la investigación en escolares que cursan quinto básico, dado que es en este nivel en el que, en términos generales, se alberga a niños y niñas en etapa y características del desarrollo ya descritas.

Finalmente, se estima necesario mencionar que Díaz –Aguado (2006) plantea el enfoque evolutivo como un factor de riesgo en torno a la violencia escolar. La autora se

toma de la psicopatología evolutiva la cual refiere que un problema psicosocial grave puede tener impacto en el desarrollo de las tareas o metas propuestas para cada etapa.

En este sentido es importante conocer las concepciones en torno a la violencia escolar construidas por los/las estudiantes, esto atendiendo a que se debe destacar la importancia que tienen algunos aspectos tales como el establecimiento de vínculos seguros, capacidad de cumplimiento de objetivos, cooperación, tolerancia y respeto en la adaptación a los diferentes contextos de desarrollo, por ejemplo el educativo, de manera tal que se puedan llevar a cabo las actividades y metas propias de la etapa escolar (Díaz – Aguado, 2006).

III.2. Antecedentes Empíricos.

En el contexto escolar, dentro de las investigaciones realizadas a nivel internacional se puede mencionar que en España prevalece la conducta *bullying* referida con hablar mal de los/ las compañeros/as (31,6%), seguido de la presencia de insultar, apodar y esconder las cosas con un 21,1%, 26,7% y 16% de prevalencia, respectivamente. En menor porcentaje se encuentran la acción de ignorar (10,5%), prohibir participar (8,6%), amenazar (6,4%), robar (6,3%), pegar (3,9), romper cosas (3,5%), acosar sexualmente (0,9%) y amenazar con armas (0,5%). En dicha investigación un 76,4% de la población declara haber sentido miedo de asistir al colegio, dando cuenta que la presencia de este tipo de conductas violentas incide en la experiencia estudiantil en general (Defensor del Pueblo – UNICEF, 2007).

En Costarrica, en cambio, el 17,1% de la población de sexto a octavo año básico reconoce haber participado en algún tipo de abuso permanente ya sea amenaza con palabras, con armas cortopunzante o con golpes, lo que ha generado sentimiento de culpabilidad (54,5%), preocupación (46,3%), satisfacción (30,7%) y poder (20,6%), antecedentes que indican la posibilidad de reconocer la violencia a través de la experiencia subjetiva que ésta deja implícita (Cabezas, 2007).

En México se puede mencionar que el 67% de los/las estudiantes de primaria percibe violencia en su escuela, en cambio, en los niveles de secundaria, preparatoria y preescolar perciben dicho fenómeno en un 15%, 11% y 8%, respectivamente (Velázquez,

2005). Esta prevalencia de violencia aumenta sus cifras en el país brasileño, en donde se percibe un 83,4% de violencia en el contexto escolar (Abromovay, 2005). En este país, la violencia escolar se presencia a través de los actos de robo (69%) y a través del uso de armas en el centro educativo, siendo las más utilizadas la navaja (21,7%) y el cuchillo (13%). Según la autora estas manifestaciones violentas traen consigo sentimiento de inseguridad dentro la comunidad escolar.

En relación a los hallazgos nacionales, es posible mencionar que las investigaciones en torno a la prevalencia de la violencia escolar indican que el 44,4% de los/las estudiantes de séptimo básico a cuarto medio, declaran haber sido agredidos en su centro educativo, así como el 31,5% de los/las docentes declaran haber sido víctimas de violencia en dicho lugar (Chile, Ministerio de Educación y Ministerio del Interior, 2006). Según la población participante las manifestaciones violentas más frecuentes apuntan a agresiones psicológicas (96,1%) seguido por agresiones físicas (83,3%), discriminación (52,9%), atentado contra la propiedad (41,5%), amenaza permanente (28,2%), agresiones con armas (12,5%) y agresiones sexuales (4,7%), lo que comparado con el resultado de la investigación española, permite comentar cierto nivel de semejanza en la forma de percibir la violencia escolar, considerándose la violencia psicológica como la más recurrente. Por otra parte, la relación edad – incidencia da cuenta que la mayor prevalencia de violencia escolar se presencia en las edades de 10 a 13 años (49,8%), tendiendo a declinar en edades mayor a 17 años (41,4%).

Entre las razones más frecuentes por la cual se produce la agresión entre los/las estudiantes, se menciona en un 35,7% la opción de defensa personal, seguida por jugar (15,3%), razones personales (13%), injusticia (12,2%), prestigio (8,8%), aceptación del grupo (3,5%), robar (1,8%) y por ultimo por otras razones (1,8%) (Chile, Ministerio de Educación y Ministerio del Interior, 2006). Estos datos corroboran lo planteado por algunos autores (Berger, 2009; García y Madriaza, 2005) en donde la violencia escolar es relacionada con una función de estructuración relacional, por lo que no es vista como un malestar, sino más bien como una forma de adecuación dentro del grupo de pares.

La actualización del informe anteriormente señalado vuelve a mencionar a la violencia escolar de tipo psicológica como las más recurrente entre la población estudiantil

con una prevalencia de 20,5%, aunque se percibe un aumento en las agresiones sexuales (4,4%), con armas (6,7%) y robo (11,6%). Sin duda uno de los datos más relevantes tiene relación con la búsqueda de las manifestaciones de agresión entre pares o *bullying* (14,5%) mencionando a las escuelas de dependencia municipal como los contextos en los cuales acontece dicha realidad con mayor frecuencia (17,2%) en comparación a los centros educacionales particulares y particulares subvencionados (Chile, Ministerio del Interior, 2011). Paradójicamente, al resaltar esta realidad (*bullying*) se excluyen las manifestaciones de violencia que se pudieran generar en otros estamentos de la comunidad escolar o la problemática de la comunidad misma, delegando el problema de violencia escolar solo al cuerpo estudiantil (Banz, 2008).

Complementario a los informes anteriores, en Santiago de Chile, Valdivieso (2009) desarrolló una investigación compuesta por una población estudiantil que correspondía a estudiantes de séptimo básico a cuarto año de enseñanza media, docentes y directivos, dando cuenta que la presencia de agresión verbal sobrepasa el 50%, seguida por la exclusión social y agresiones físicas, entre otros. Un aspecto importante de dicha investigación es la presentación de la percepción de violencia entre estudiantes y docentes, reconociéndose en un 81,8% el ejercicio de maltrato de estudiantes hacia docentes y en 62,7% de maltrato de docentes hacia estudiantes.

Por su parte, Toledo, Magendzo y Gutiérrez (2009) llevaron a cabo una investigación cuya población fue conformada por estudiantes de quinto año básico de centros municipales, particulares y particulares subvencionados. Dicha investigación da cuenta que la presencia de intimidación no se relaciona con el nivel socioeconómico del centro educacional sin embargo influiría en la recurrencia de ella, por ejemplo en los colegios municipalizados se detecta intimidación en 42,9% de ocurrencia todos los días de la semana, en cambio, en los colegios particulares se presenta una incidencia de 14,3%. La intimidación más frecuente es aquella de carácter verbal expresada por un 37,8% de los/las estudiantes consultados/as, seguido de la intimidación física (22,7%) percibiéndose al compañero/a de curso involucrado/a en dicho acto violento (32,9%) (Toledo, Magendzo y Gutiérrez, 2009).

En lo que refiere al ámbito local, en Chillán, Gutiérrez, Meza, Valenzuela y Varas (2006) llevaron a cabo una investigación con 172 alumnos/as de 10 y 11 años de edad, de los cuales el 50% de la muestra afirma “rara vez” y “nunca” haber manifestado conductas violentas en el colegio, mientras que el otro 50% reconoce “siempre”, “generalmente” y “a veces” haber manifestado conductas violentas. Se menciona que los/las estudiantes pueden tener algunas dificultades de autoconocimiento y que las conductas violentas tienen una alta connotación social negativa, por lo que es difícil percibirse a sí mismo como personas violentas.

Las investigaciones presentadas en este apartado dan cuenta que si bien la violencia escolar ha sido abordada, aún es un problema no resuelto en los diversos contextos educativos, donde la agresión verbal – psicológica es una manifestación frecuente entre los/las estudiantes, manifestando también que la violencia se ha comenzado a ver desde la adaptación y naturalidad, como un hecho necesario para mantenerse en las comunidades educativas, sin embargo la población que ha participado en dichos estudios corresponden a edades en las cuales el fenómeno manifiesta declinación o bien poco reconocimiento, por lo cual los actores de niveles como cuarto o quinto año básico podrían convertirse en agentes claves dentro de la comprensión de la violencia escolar, proporcionándose grandes indicios en las investigaciones de Toledo, Magendzo y Gutiérrez (2009) así como la de Gutiérrez y cols. (2006) en las cuales se ha logrado un conocimiento de las manifestaciones violentas presentes y su prevalencia, entre otros.

III.3. Marco Epistemológico/Reflexividad.

III.3.1. Marco epistemológico.

Esta investigación se realiza bajo la epistemología Constructivista, la cual surge en su forma más clásica inspirada en la teoría de Piaget y en la Escuela de Ginebra. Se refiere a un paradigma en donde el psiquismo humano se encuentra determinado por las teorías del desarrollo y aprendizaje, por lo cual es posible encontrar en el constructivismo raíces relacionadas con la teoría del aprendizaje verbal significativo, con la teoría de la organización y asimilación, con la teoría de los esquemas y procesamiento de la

información y con la teoría sociocultural del desarrollo y aprendizaje (Coll, 1997b; Chadwick, 2001).

De acuerdo a esta epistemología *“el sujeto (observador) es quien activamente construye el conocimiento del mundo exterior, y que la realidad puede ser interpretada en distintas formas”* (Feixas y Villegas, 2000, p. 20), entonces el conocimiento es creado por el/la sujeto cognoscente y mediado por el entorno social, siendo de gran importancia la interacción con los demás sujetos/as cognoscentes (Coll, 1997b; Feixas y Villegas, 2000). En esta construcción resultan relevantes los procesos cognitivos que permiten al sujeto/a organizar el campo experiencial y realizar representaciones de lo que se encuentra en el mundo social (op.Cit).

Se pudiera pensar que al poseer todos los sujetos/as la opción de llevar a cabo procesos cognitivos las construcciones de dicha realidad será similares, sin embargo cada proceso de construcción es diferente, pues cada persona tiene la capacidad de tomar decisiones, construir argumentos y/o defender sus ideas, por lo tanto cada persona construye su propia realidad (Feixas y Villegas, 2000; Coll, 1997a; 1997b)

Desde esta epistemología, cada uno de los sujetos/as tiene para sí un relato de la vida y de las historias que en ella acontece, siendo cada una de las experiencias y construcciones validas, integrando a los esquemas cognitivos aquello que es nuevo y significativo. Entonces no hay una posición ni mucho menos una visión única de aproximarse y ver un objeto, pues desde esta perspectiva cada uno de los sujetos/as están invitados/as a crear teoría (Coll, 1997a; Onnetto, 2004).

Se convierte el constructivismo en la epistemología base de esta investigación ya que los constructos personales únicos, validos y mediados socialmente permiten el acercamiento a un fenómeno social, desde la mirada y concepción que sujetos como los/las estudiantes pueden expresar.

III.3.2. Reflexividad.

En contextos de investigación cualitativa, la reflexividad es relevante dado que representa el espacio en que el/la investigador/a se permite expresar la especial y subjetiva conexión con lo investigado, expresando su conciencia. Consiste en un proceso de introspección para realizar un examen crítico de su influencia en la investigación, no implicando realizar actividades reflexivas sino expresando una habilidad de quien investiga (Cuesta, 2011).

Desde esta definición, puedo señalar que la temática de la violencia escolar y su prevención me resulta interesante. Esto porque viví la experiencia de ser una estudiante, que como todos/as interactué con pares y docentes a lo largo de la infancia y adolescencia, historias que a veces se acompañan de situaciones poco gratas que de alguna manera me construyen, razón por la cual anhelo y trabajo para aportar en la generación de espacios saludables y felices. En la actualidad y tras haber cursado la carrera de Psicología, el interés por esta temática asociada a la Psicología Educacional se fortalece, generando mayor curiosidad desde lo paradójico que resulta que sea el centro educativo, el lugar privilegiado para el logro de aprendizajes socialmente esperados, el lugar en el cual los/las estudiantes aparentemente aprenden la violencia, no sólo desde el concepto, sino también a vivenciarla con todo lo que esto pueda implicar en lo relacional y psicosocial.

Debo mencionar que, como investigadora, concibo la violencia como innecesaria e injustificada y declaro que mi representación social de la escuela se traduce en la idea de un lugar que tiene que hacer cumplir el imperativo ético de, no intentar sino, lograr desaprender el ejercicio de la violencia, violencia que en nada contribuye al desarrollo integral y a la construcción de una sociedad más justa y tolerante. Corresponde expresar que el centro educativo en el cual se desarrolló la investigación fue previamente conocido por un período de aproximadamente cuatro meses, debido a mi práctica profesional, lo que configuró experiencias que fortalecieron mi deseo por aportar a esta realidad percibida y co - construida por personas únicas y diversas como son los/las estudiantes que aportaron al desarrollo de ésta, quienes generosamente han compartido sus vivencias en torno a la temática convocante y de quienes estoy profundamente agradecida, por lo que reconozco que mi intención es develar confidencialmente sus propias concepciones,

vivencias y expectativas desde la profundidad que se intenta rescatar, para así aportar en conjunto y desde la interacción, hacia la mejora en torno al tema.

En cuanto a las acciones que se llevaron sumado a la experiencia que se han expresado, debo mencionar que la metodología utilizada así como las técnicas empleadas guardan una estrecha relación con la concepción constructiva que se tiene de las personas, sus aprendizajes y sus interacciones, razón por la cual la metodología cualitativa resultó una base compatible con dicha concepción, la cual me permitiría en la interacción desarrollar técnicas pertinentes para conocer y comprender la realidad concebida de la temática en cuestión. Siguiendo con la metodología puedo mencionar que los primeros pasos correspondieron a la configuración de las categorías *a priori*, seguido de la búsqueda de un centro educativo que permitiera abrir sus puertas para participar y develar la violencia escolar construida en algunos/as de sus educandos. Posteriormente, se realizó un acercamiento a la población a través del consentimiento de sus apoderados/as lo que derivó en conocer y consentir la participación del grupo de estudiantes que participarían en el proceso. Finalmente, se ha llevado a cabo la recolección de los datos, su análisis y conclusiones. Estas últimas serán puestas a disposición del equipo técnico del establecimiento para proveer un informe que facilite comprender y conocer la realidad presente en su comunidad, resguardando la confidencialidad de quienes participaron y fueron nombrados en los relatos. Apuntando a un beneficio que permita, como ya he expresado, aportar a la generación de espacios saludables y felices para la interacción.

IV. Diseño Metodológico.

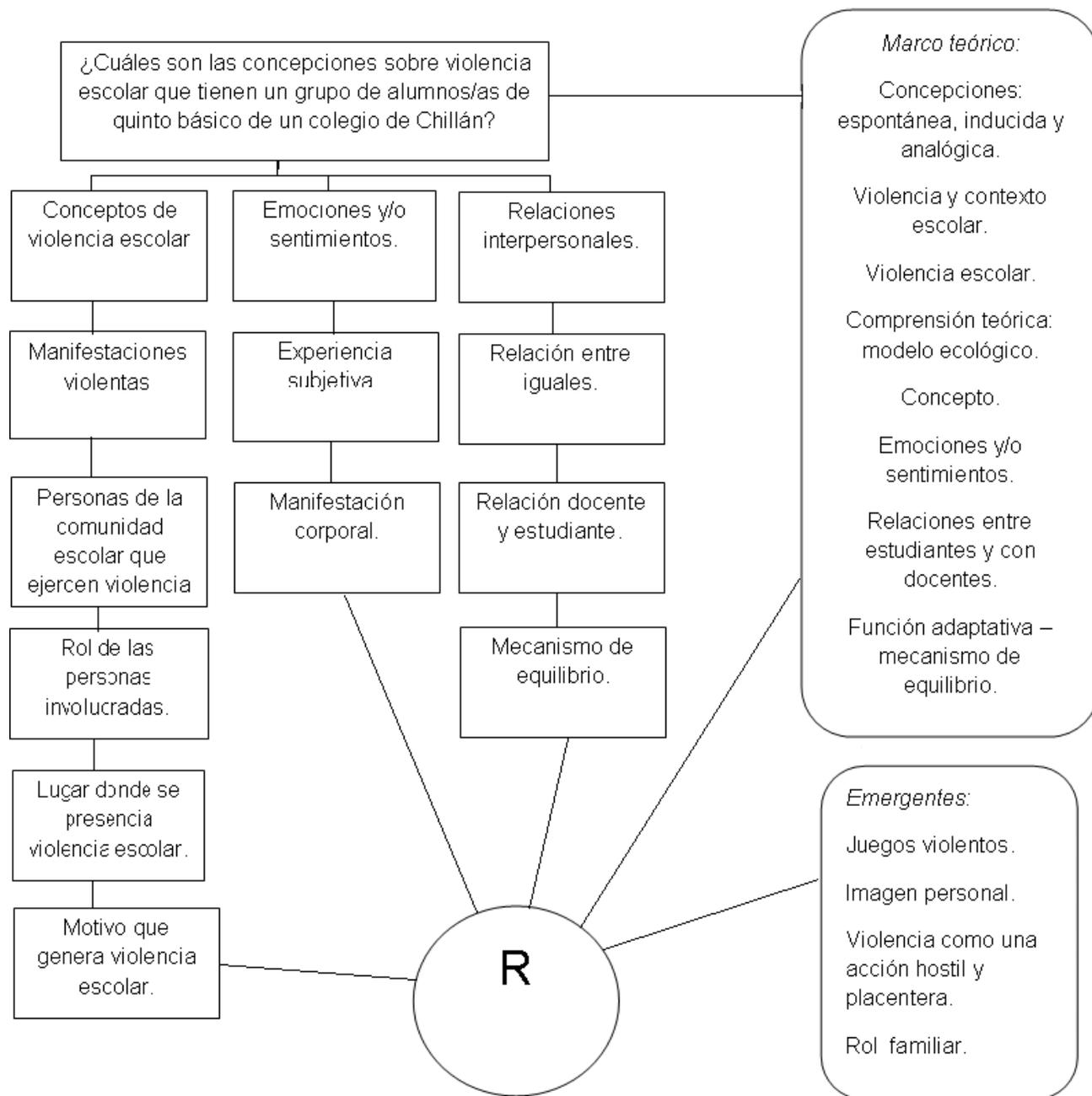
IV.1. Metodología/Diseño.

Dentro de esta investigación se ha utilizado la metodología cualitativa, debido a ser ésta una fuente que intenta identificar la naturaleza de las realidades, la estructura y la razón de su comportamiento, considerando la realidad como una dinámica construida en la interacción (Martínez, 2006; Rodríguez, Gil y García, 1999).

La razón por la que esta tesis se fundamenta en la investigación de enfoque cualitativo parte del afán de buscar la realidad en su extensión e integridad, lo que se condice con el objetivo de conocer lo que se concibe como violencia escolar en un grupo específico de estudiantes, llevando a cabo un proceso exploratorio y descriptivo que analiza dicha temática en un contexto específico y determinado temporo - espacialmente.

Teniendo en consideración los antecedentes anteriores y los planteamientos de la investigación se ha utilizado preferentemente el diseño diamante, el cual propone en su teoría la toma de decisiones anticipada para llegar a un análisis y síntesis de la información recolectada, percibiendo la emergencia con flexibilidad ante la realidad estudiada (Martínez, 2006; Rodríguez, Gil y García, 1999). Desde este diseño, los primeros pasos de investigación se enfocaron al establecimiento de las preguntas y objetivos de los cuales se desprenden los conceptos generales que permiten el pronunciamiento de categorías *a priori* (Martínez, 2009). En este sentido, se consideró la búsqueda bibliográfica y la formulación de los instrumentos a partir del concepto de violencia escolar, emociones y/o sentimientos y relaciones interpersonales permitiendo integrar las categorías no previstas.

A continuación se presenta el diseño de la investigación.



IV.2. Técnicas de recolección de información.

Las técnicas de recolección de datos se encuentran relacionadas a la metodología ya descrita anteriormente, la cual produce en su proceso de interacción el contacto interpersonal entre la investigadora y los/las participantes, para develar una construcción personal en torno a la temática en cuestión (Rodríguez, Gil y García, 1999).

Para esta investigación se ha utilizado dos técnicas investigativas relacionadas con la entrevista individual y grupal. La primera técnica empleada fue la entrevista semiestructurada. Esta técnica se caracteriza por la recolección de datos a través de una interacción entre dos personas, diferenciándose de una conversación ordinaria debido al carácter intencional que ésta suscita, pues se puede desarrollar en un espacio ordinario bajo condiciones comunes pero el trasfondo es lo que da relevancia a la interacción (Callejo, 2002). Por lo tanto, se realizaron ocho entrevistas individuales a ocho estudiantes que cursan quinto año básico, las cuales registraron una duración aproximada de 40 minutos, esto en atención a la edad de los/las participantes y a los tiempos de atención y concentración que los caracterizan.

La segunda técnica empleada dice relación con una entrevista grupal denominada entrevista participativa. Inicialmente se pretendía utilizar la técnica de grupo focal, sin embargo, el entrelazo producido entre las características de la población y la experiencia de la investigadora en torno a la técnica conllevó a la realización de esta entrevista participativa, cuyas características se asemejan al grupo focal debido a que, también, busca pensamientos, opiniones y discusiones de un grupo de personas. La gran diferencia entre ambas técnicas recae en que la entrevista participativa se desarrolla con un grupo en el cual las personas pertenecen a una misma comunidad y considera que el hecho que compartir a diario podría llevar a conformar una cohesión grupal, situación que no debería ocurrir en los grupos focales ya que las personas que allí participan generalmente no se conocen entre sí (Montero, 2009). En consecuencia, en esta investigación se desarrollaron tres entrevistas participativas con la presencia de seis estudiantes que cursan quinto año básico, las cuales se extendieron aproximadamente por una hora y diez minutos.

IV.3. Instrumentos.

En cuanto a los instrumentos utilizados en la investigación se realizó una pauta de entrevista previamente establecida para ambas técnicas de recolección de datos (Anexo N°1). Dicha pauta surgió tras el planteamiento categorial, la búsqueda bibliográfica y el desarrollo de dos entrevistas pilotos realizadas a dos estudiantes de 10 años, quienes aceptaron voluntariamente participar, luego del consentimiento de sus padres.

Al ser ambas técnicas una entrevista se consideró un espacio confortable y familiar para el/la estudiante participante, el cual permitiera un clima de confianza y rapport para el desarrollo de las mismas. Para esto se utilizó una sala ubicada dentro de las dependencias del centro educativo al que pertenece permitiendo que el/la estudiante se sintiera en familiaridad (Callejo, 2002; Montero, 2009).

Finalmente, mencionar que para realizar el registro de los datos proporcionados por los/las estudiantes se utilizó dos artefactos de grabación de voz, los cuales fueron informados y aceptados previamente, permitiendo de este modo lograr una transcripción fidedigna de dichos relatos (Rodríguez, Gil y García, 1999).

IV.4. Población.

La población estimada para esta investigación corresponde a una población estudiantil que cursa quinto año básico en el momento de la recolección de datos. Socio demográficamente la población corresponde a un centro educacional urbano, cuya dependencia se sitúa en el nivel de particular subvencionado. Centro educacional que alberga en sus dependencias una matrícula aproximada de 600 estudiantes, cuyas edades varían de cuatro a dieciocho años y su nivel socioeconómico es considerado por el Ministerio de Educación, a través del Sistema de Medición de Calidad de la Educación en Chile, como nivel medio bajo¹.

¹ Extraído desde: <http://www.simce.cl/hsimple/index.php?id=221>

El grupo de estudiantes fue elegido bajo tipo de muestreo opinático y fue acotada bajo el criterio de saturación. En este sentido, es la investigadora quien plantea los criterios de selección más idóneos, considerándose aquí la facilidad de acceso al campo, la condición de alumno/a regular que cursa quinto año básico y la participación voluntaria y previamente consentida. Luego de este proceso, se permitió la incorporación voluntaria de otros/as estudiantes que salieron “fortuitamente al encuentro” conformándose una población total de 20 estudiantes, entre ellos seis mujeres y catorce hombres (Ruiz, 2007).

Por su parte, el criterio de saturación considera que los relatos o argumentos que comienzan a repetirse no requieren de más participantes para finalizar el proceso investigativo, criterio que permitió desarrollar dicha investigación sin requerir incorporar más estudiantes a la población total (Rodríguez, Gil y García, 1999).

IV.5. Análisis de datos.

Como ya se mencionaba con anticipación, el diseño utilizado para el desarrollo de la investigación propone la anticipación de categorías *a priori* y la flexibilidad de incorporar categorías emergentes, por lo tanto para realizar el análisis de los relatos obtenidos se realizó previamente una malla categorial (Anexo N°2) para luego llevar a cabo una familiarización de relatos y proceder a categorizar y analizar los contenidos.

El proceso de análisis se realizó mediante el software Atlas. ti, versión 5.0, el cual facilitó la descripción y codificación de los textos transcritos obteniendo datos organizados y sistemáticos para integrarlos posteriormente con la teoría (Delgado, 1995).

IV.6. Criterios de calidad.

Para fines de validez de esta investigación se consideró los siguientes aspectos:

IV.6.1. Coherencia interna:

En este sentido la investigadora proporciona reflexividad y teoría donde las preguntas y los procedimientos deben encontrarse en correspondencia (Ruiz, 2007), razón por la cual se

resguardó desde el principio del proyecto hasta la finalización de la investigación la consistencia entre los aspectos referenciales y metodológico – prácticos, reflexionando en cada paso lo favorable y coherente para el proceso.

IV.6.2. Auditabilidad:

De acuerdo a Calderón (2002) la labor de toda investigación debe ser evaluada y comprendida por externos/as que permitan validar lo realizado, por lo cual es posible encontrar en esta investigación los aspectos teóricos y metodológicos que la sustentan, así como la base epistemológica y reflexiva desde la cual se parte como investigadora. Aspectos que junto a la presentación de los resultados permiten el levantamiento de conclusiones, alcances y proyecciones de dicha investigación. Incluso es posible encontrar anexada información relevante respecto a las acciones realizadas durante el proceso investigativo tal como la malla categorial y el consentimiento informado.

Por otra parte, dentro de las actividades de titulación I y II se ha desarrollado informes que proporcionaron cada uno de los pasos realizados para ser revisados por la profesional a cargo de la supervisión.

IV.6.3. Transferibilidad / Aplicabilidad:

Para considerar la posibilidad de transferencia en relación a la población propuesta y desde los resultados de este estudio como también considerando la posibilidad de próximas investigaciones (Ruiz, 2007) se debe tener en cuenta, primeramente que el grupo de población del estudio estuvo conformado por seis mujeres y catorce hombres, que cumplieran con el requisito de ser alumno/a regular del quinto año básico de un centro educacional de Chillán y que hayan sido informados y consentidos por sus apoderados/as a participar voluntariamente en el proceso investigativo. También se debe tener en cuenta que el centro educacional al cual pertenecen los/las estudiantes participantes es catalogado por el Ministerio competente como un centro urbano, particular subvencionado cuya situación socioeconómica característica reporta un nivel medio bajo.

IV.7. Aspectos éticos.

Para el desarrollo de esta investigación se ha propuesto las siguientes consideraciones, las que en su conjunto han resguardado en todo momento la salud física, mental y emocional de quienes se han visto involucrados/as en el proceso.

Primeramente, resguardando las normas psicoéticas básicas se ha dispuesto de consentimiento informado y confidencialidad (França – Tarragó, 2001, González, 2002). En lo que refiere al consentimiento informado, se ha procedido de manera tal que se ha solicitado la participación en la investigación de un centro educativo (Anexo N°3), seguido de una presentación de la investigación a los/las apoderados/as de quinto año básico en una reunión realizada en dicho centro para que consintieran la participación de sus pupilos (Anexo N°4). Luego se presentó y consintió en forma individual la participación de cada uno de los/las estudiantes para dicha investigación (Anexo N°5), explicitándose en cada uno de los textos redactados el objetivo, la metodología y la beneficencia y/o riesgos que se pudieran enfrentar. En cuanto, a la confidencialidad se expresó que los datos personales de los/las participantes de la investigación como del centro educativo al cual pertenecen no han sido ni serán revelados por la investigadora, lo que en la práctica guarda relación con la presentación de los resultados bajo el nombre “estudiante”. Por su parte, los nombres que aparecen en algunos relatos han sido modificados por nombres de fantasía para mantener su anonimato y facilitar su legibilidad.

En segundo lugar, para resguardar los principios psicoéticos básicos de autonomía y justicia se ha llevado a cabo una selección equitativa y voluntaria de los/las participantes, así como se ha considerado la creación de normas básicas de realización investigativa en conjunto con dichos participantes (França – Tarragó, 2001; González, 2002). De esta forma se anunció un proceso voluntario de participación en dicha investigación, informando a los/las apoderados/as y luego a los/las alumnos/as quinto año básico sobre la investigación. Por su parte, lo que refiere a la creación de normas en conjunto orientadas al respeto hacia los/las participantes y hacia la investigadora, se resguardó teniendo en cuenta las características personales, ideologías, prejuicios, actitudes, entre otros, sin caer en discriminación hacia el otro/a, norma que ha quedado explícita en el encuadre de dichas entrevistas.

Finalmente, mencionar que se consideró luego de cada entrevista un espacio en el cual se pudiera apreciar el estado emocional del/la estudiante, indagando respecto de su experiencia frente a este proceso y se tomó la precaución de coordinar previamente la posibilidad de ofrecer apoyo psicológico a los/las integrantes de la población que eventualmente lo necesitaran, cuestión que fue respaldada por el colegio a través de su planta profesional.

V. Presentación de los resultados.

Los resultados que se presentan a continuación se han configurado a través de una familiarización con los relatos obtenidos en las entrevistas, así como el análisis y categorización de los relatos. Categorización realizada teniendo a la base la teoría consultada y las correspondientes subcategorías estipuladas *a priori* de la recolección de datos. Tras este proceso se permitió la incorporación de subcategorías emergentes, las cuales se configuran un aporte para conocer la realidad investigada.

Los nombres de personas que se verán en este apartado, han sido modificados para proteger la identidad de los/las entrevistados/as y de quienes han sido mencionados en dichas entrevistas. Esta modificación se ha realizado para entregar un texto legible al lector, sin influir en el contenido de éste.

V.1. Categoría: Conceptos de violencia escolar.

Los/las estudiantes consultados construyen el concepto de la violencia escolar a través del reconocimiento y expresión de las manifestaciones violentas, la identificación de las personas que ejercen violencia, el rol de las personas involucradas, el lugar de ocurrencia y el motivo por el cual se genera la violencia escolar.

Las manifestaciones violentas han sido agrupadas según la forma en la cual se presenta en dicha realidad. Las personas insertas en el contexto e involucradas en el ejercicio de la violencia escolar han sido identificadas a través de estamento y diferencias por edad y sexo en el estamento estudiantil. Además, se menciona y describe el rol de las personas expresadas bajo la forma de agresor/a, víctima y testigo, seguido por la mención del lugar en donde ocurre la violencia escolar bajo la identificación de hechos de violencia dentro y fuera del contexto escolar. Finalmente, se presenta el motivo al cual se atribuye la generación de hechos de violencia en el contexto escolar.

V.1.1. Subcategoría 1: Manifestaciones violentas.

Se desprende de los relatos que una de las principales manifestaciones violentas que expresan los/las estudiantes tiene relación con los actos de violencia física entre ellos/as y los actos de violencia de sus docentes ellos/as. Al ser asociadas primariamente a las manifestaciones de violencia escolar, se puede pensar que estas son las más características dentro de este contexto, incluso pensar que son las más frecuentes dentro de la comunidad escolar, en donde el ejercicio de violencia física es expresado en los relatos como el acto de dañar el cuerpo del compañero o compañera así como los objetos personales de éste/a. Se menciona además que las acciones de pegar y pelear pueden llegar a ser potencialmente peligrosas para la integridad del estudiante, denotándose que las experiencias frente a este tipo de manifestación violenta traen consigo perjuicio a la salud de quien es víctima.

“...mi compañera le pegó a mi otra compañera, se pelearon en la sala a golpes, igual que la otra vez un niño le pego a otro, se pegaron combos y después salió llorando uno...”

“...los niños se pegan, pelean, se maltratan, por ejemplo cuando un niño molesta a otro le pega así, le saca sangre...”

“...los niños se maltratan...se pegan y pelean, se ahorcan y a veces se ponen rojitos...se pegan patadas y combos...en la cara y en todas las partes”

“...como tirarse las cosas, botando las cosas de los demás, pasar a llevar al compañero, mirarlos de mala forma y darle un empujón...”

“...les da rabia y hacen tira las cosas...por ejemplo mi compañero y por eso no me gusta sentarme con él, pega, hace tira las cosas y las bota.”

Como ya se mencionaba anteriormente, otra manifestación de violencia frecuentemente mencionada en los relatos, es la violencia ejercida por el/la docente hacia los/las estudiantes. Actos que aluden a la presencia de amenaza y uso de fuerza física

que se generan como una estrategia o práctica pedagógica para mantener la disciplina dentro del aula, dejando implícita una actitud arbitraria y autoritaria en la cual el/la docente se enviste de poder frente a sus educandos. Estos actos violentos pueden proporcionar implícitamente un aprendizaje de violencia en sus estudiantes ya que se reconoce y valida su presencia para resolver conflictos, en este caso, para resolver los conflictos propios de la interacción del aula.

“...el Alejandro lo hace rabiar tanto con la Alexandra y el otro día le dijo así por chiste - ¡ahora voy a tener que traerte una cuerda para tenerte amarrado ahí! - y con las mismas cositas de la mochila lo amarró y el Alejandro sentía así como rabia porque no lo soltaba.”

“...empiezan a gritar fuerte así y lo agarran del cuello y los sacan para fuera, porque el año pasado nosotros teníamos una compañera que el tío la agarró así.”

“...los profes pueden castigar a los niños y le pueden pegar y todas esas cosas, por ejemplo cuando se portan mal ahí los castigan o maltratan... así retándolos, tirándoles las orejas.”

“...los castigan...quedándose hasta más tarde en clases o lo mandan a la inspección para que escriban 100 o 200 veces que no deben hacer eso.”

Dentro de los relatos proporcionados por los/las estudiantes se deja claro la expresión de violencia relacionada con la acción de ignorar y/o excluir voluntariamente a un/a compañero/a, mencionándose la frase “ley del hielo” como frase que engloba la situación de ignorar. Esta manifestación de violencia se presenta como una respuesta a una situación anterior en la cual la persona excluida ha sido violenta con aquella que excluye, por lo cual esta manifestación violenta puede irrumpir directamente en las relaciones entre pares que se pudieran establecer en el contexto escolar, interfiriendo el proceso de socialización necesario para convivir junto a sus pares y/o adultos.

“Ahora mismo con la Jazmín ya no queremos juntarnos más con ella porque se pone pesada, hostigante, entonces se empieza a desordenar el pelo...”

“...era mucho lo que la Josefa hacia porque ya no la soporto, ahora mismo me preguntaba si vamos a andar juntas y yo no la pesco.”

“...le hacen la ley del hielo...así como no hablarle nunca más al amigo, no mirarlo, no pescarlo... o dicen así -¡sentí algo que pasó aquí atrás pero no debe ser nada, una mosca no más! ”.

Es posible mencionar que dentro de los relatos se presenta una manifestación violenta en la cual la población estudiantil se agrede a través de la expresión de groserías o apodos. En otras palabras, se alude a una manifestación violenta de tipo verbal, en la cual, ambas partes pueden expresar dichas palabras o sólo referirse despectivamente hacia otra persona.

Estas expresiones de groserías o apodos surgen en la interacción diaria observándose entre los relatos la utilización de apodos en forma recurrente, denotando que dentro de este contexto son expresiones frecuentes que solo algunos/as desnaturalizan y develan como un acto violento.

“Si uno va pasando y los cabritos de segundo empiezan a sacarse la madre o de primero, de cualquier curso y se andan diciendo cualquier grosería.”

“...y empieza a decir groserías, que tu mamá es esto y es acá, que tu mamá hace esto, tu mamá hace esto otro...”

“A la Jimena le paso algo así, en el curso le dicen - ¡y ya llego la pindi! - y el Juan se empieza a arrugar. Es que la Jimena molesta mucho al Juan...”

“...la otra le decía - ¡vos tenis la enfermedad del moño de la vieja pela! - y ella se puso a reír y la tonta dijo - ¿qué te reis vaca?... y después se pudo a decir puras groserías...”

Finalmente, los/las estudiantes relatan una manifestación violenta en la cual se expresa la intención de maltrato hacia el/la compañero/a, lo que la literatura denomina amenaza entre pares. Este tipo de amenaza se presenta en forma permanente, dilucidando que aquella persona que amenaza a otra lo realiza como una forma de protegerse sin causa aparente o para obtener un beneficio a través de ésta. Al presentarse como una protección sin una causa se podría inferir que la persona tiene dificultades para reconocer los estados del otro/a, es decir, de posicionarse e interactuar empáticamente con alguien.

Por otro lado, la expresión de pretender obtener un beneficio a través de la amenaza, proporciona una importante información respecto a la dificultad para satisfacer ciertas necesidades básicas, incluyendo en este aspecto la presencia de factores de riesgo socioeconómicos implícito en la generación de violencia escolar.

“...y esta persona viene y dice - ¿tu tenís algún problema que mirái tanto? - y así como que la persona se siente mal como lo trata, como que la persona le dice a uno - ¡oye te voy a pegar! - y uno dice - ¡yo no te he hecho nada!”

“...andan amenazando - ¡dame la colación o te pego! - , eso le sucedió a un compañero que se llama Javier, el Joaquín lo amenazaba y le pedía la colación todos los días...”

V.1.2. Subcategoría 2: Personas de la comunidad escolar que ejercen violencia escolar.

Se desprende de los relatos que los estamentos “estudiantes” y “docentes”, son aquellos que se involucran recurrentemente en el ejercicio de la violencia escolar. Los/las docentes son expresados, según los/las estudiantes, como ejecutores de violencia escolar atribuyéndoles prácticas violentas de disciplina. Por su parte, el estamento estudiantil es en el cual se puede observar hechos de violencia generalmente en cualquier estudiante sea este mayor, menor, hombre o mujer, sin embargo son aquellos/as estudiantes de cursos superiores quienes se presentan mayoritariamente involucrados/as. Incluso se puede observar la expresión estereotípica de poder y fuerza predominante en hombres, dejándose entrever que la percepción acerca de las mujeres estaría asociada a una

posición de inferioridad de género en torno a esta temática (violencia escolar), las que verían mermada su posibilidad de sobreponerse. Estas diferencias de poder atribuidas al género podrían trascender a las relaciones posteriores de pareja, en donde nuevamente los hombres serían percibidos como superiores respecto de las mujeres en cuanto a la posibilidad de usar la fuerza y/o sobreponerse ante conflictos.

“...yo he visto a los profesores y a los niños (...) yo tengo una prima que está en otro colegio y le pegaban (...) los profesores.”

“...los profesores son malos igual, cuando a veces nos retan. A veces son malos con los niños (...) agarran muy fuerte a los niños y lloran.”

“...son niños grandes y chicos, pero los chicos a veces son más tranquilos...igual se pegan y se tiran al suelo pero no es tan fuerte.”

“Lo que yo he visto son más los niños grandes, en el curso de mi hermana una vez que yo salía a las una y mi hermana a las cinco y yo me quedé a esperarla, de repente como que uno empieza a pelear entre sus compañeros y como que uno le decía al otro - ¡“tú, tú mamá es esto, tú hací's puras embarradas por eso no se junta nadie contigo!”

“...entre los hombres y las mujeres, por ejemplo un hombre con una mujer y la mujer le tiene mala, ya después el hombre le pega con el vidrio y así la mujer puede tener un pedacito de vidrio en su cabeza...”

“...a veces con mujeres o mixtos...acá siempre va a ganar el hombre, porque tiene más fuerza que la mujer y si la mujer es muy hábil capaz que le pegue al hombre, pero casi nunca ocurre.”

Si bien, el ejercicio de violencia escolar puede ser ejecutado por estudiantes menores, mayores, hombres o mujeres, es posible mencionar que dentro de los relatos obtenidos se expresa una diferencia en lo que refiere a las peleas que se generan sólo entre las mujeres y las peleas generadas sólo entre hombres, haciendo alusión a una

fuerza implícita, en donde las mujeres pelearían utilizando menor fuerza que los hombres y recurriendo a otras estrategias tales como tirarse el pelo o morderse, entre otras. Así surge nuevamente una visión estereotipada de la figura masculina como aquella imagen fuerte que se enfrenta, aludiendo a que las mujeres no ejercen fuerza física significativa hacia otro/a.

“...no ellas se pelean más suave (...) es que no se pegan como los hombres, porque los hombres se pegan fuerte y harto rato (...) ellas pelean pero no tanto rato...”

“...pero las niñas también se pegan, pero de otra forma y se tiran el pelo y se tiran al suelo.”

“...las niñas cuando se ponen a pelear, lo clásico que hacen es pellizcarse, tirarse el pelo, morderse y decir garabatos.”

En una forma más aislada se menciona al estamento “directivos” y “asistentes de la educación” como ejecutores de manifestaciones violentas. El primer estamento mencionado ejercería, según los/las estudiantes, una forma de violencia que apunta a una exclusión relacional con sus pares, manifestación de violencia que como ya se ha visto, también es posible de encontrar en la relación entre estudiantes, vislumbrándose una comunidad que tiene dificultades en el desarrollo y mantenimiento de sus relaciones. En tanto, el segundo estamento aludido sería concebido como el que ejerce una forma de violencia, en la cual se hace uso de fuerza física hacia los/las estudiantes, visualizando una interacción basada en el ejercicio de poder donde nuevamente un adulto/a ejerce violencia para mantener la disciplina o el cumplimiento de las normas establecidas en el colegio.

“...a veces los directores se tienen mala, pero no se pelean eso sí, no se hablan, no conversan, no son amigables.”

Estudiante: *“...el tío Francisco nos pesca de aquí y nos lleva a la inspectoría”*

Entrevistadora: *¿Quién es él?*

Estudiante: *“el inspector”*

Entrevistadora: *¿Qué les hace?*

Estudiante: *“nos agarra del cuello y nos lleva para abajo”*

Entrevistadora: *¿Por qué hace eso?*

Estudiante: *porque se pelean*

Entrevistadora: *¿Quiénes se pelean?*

Estudiante: *“los estudiantes entre ellos con hartas personas, pero no con los profesores o con lo auxiliares.”*

V.1.3. Subcategoría 3: Rol de las personas involucradas en la violencia escolar.

De acuerdo a los relatos de los/las estudiantes, se puede observar que las personas involucradas en los hechos de violencia escolar son descritas por la forma en que identifican a cada una de ellas, refiriendo a aspectos del ser y actuar de quien agrede, de quien es víctima y de quien observa estos hechos violentos.

Las personas que agreden son mencionados/as en los relatos como personas que se involucran generalmente en problemas, agregando que es posible identificarlos/as por la forma en que proyectan una imagen de grandeza y fuerza mencionando, además, que estas personas tendrían dificultades para reconocer las consecuencias de desmedro que generan sus actos sobre otro/a o bien actúan de esa forma debido a una voluntad por ejercer violencia como una expresión de placer.

“...andan siempre metidos en problemas, con moretones, andan molestando, andan diciendo cualquier grosería así, que no se les dice nada...”

“...causa problemas como que los expulsan o rompen algo y después uno le dice a él - ¡oye tenis que hacer esto o pagar esto! - y dice - ¿Por qué? ¡yo no fui!”

“... porque se creen más grandes y mejor que a los que pegan, más satisfechos, más superiores...”

“...donde tiene más fuerza que el otro y le pega, siempre sale ganando (...) empiezan a retarlo y a decirle que no lo haga pero el igual lo hace...”

“... es que sabe que no tiene que hacerlo pero lo hace igual no mas por chorito”

Estas personas agresoras, además de estar generalmente involucradas en problemas y proyectar una imagen de superioridad frente a sus pares, también serían posibles de identificar a través del lenguaje particular con el cual se expresan, así como, por su posición corporal y los objetos personales que expresan tener. Se aprecia entre los relatos una mayor descripción en relación a las personas que son víctimas u observadores de violencia escolar.

“...también se identifican por el lenguaje, dicen - ¡“wena po vieja!”

“Por ejemplo, dicen una palabra que significa buena, ellos dicen - ¡Soy entero de tapizado! - ¡de corte! - ¡de marca! - ¡internacional!”

“Se hablan en lenguaje, el matón le habla al agredido en lenguaje así - ¡te voy a pegar! - [empuñando la mano o pasando el dedo por el cuello] como amenaza”

“Yo los describo de otra forma que cuando los choros dicen - ¡que yo tengo Play Station, que tengo computador, plasma! - a eso lo llaman lucio y por dentro no tienen nada.”

“Que tienen el celular último modelo, y son mentiras, algunos dicen que tienen el celular último y tienen una cacharrita”

Entrevistadora: *¿y en que te fijas?*

Estudiante: *“en la caminata, como en los hombros”*

Entrevistadora: *¿que tienen los hombros?*

Estudiante: *“los mueven todo para atrás cuando caminan...”*

Esta forma de describir la figura del agresor/a tan detalladamente, puede dar luces de que este personaje se presenta recurrentemente en este contexto o bien que quienes son agresores/as en este contexto están completamente identificados/as, no así quienes sufren indirecta o directamente de violencia. Llama la atención que se fijen en sus aspectos corporales y lingüísticos para lograr una construcción de esta figura más allá de las formas en las cuales manifiestan la violencia, incluso se podría pensar que la intención de los/las agresores/as es ser reconocidos/as por su apariencia, razón por la cual mantendrían ciertas características predominantes dentro de sus grupo de pares. Por otro lado, se podría entender que estas personas agresoras son percibidos como personas proclives a presentar dificultades académicas, esto particularmente asociado a un uso restringido y/o agresivo del lenguaje característico de ellos/as, el que generaría malestar o poca aceptación por parte de los/las entrevistados/as.

Estudiante: *“...pero los matones siempre quedan repitiendo”*

Entrevistadora: *¿Por qué quedan repitiendo?*

Estudiante: *“si po´ porque en vez de dedicarse a estudiar, se dedican a pelear o hacer desorden.”*

Un aspecto importante de mencionar dentro de las características de actuar de estas personas agresoras es la que dice relación con un cambio en el rol, es decir, en un momento son agresores/as y luego pueden ser víctimas de violencia. De acuerdo a las experiencias de los/las estudiantes entrevistados/as, una de las reacciones que se genera en el “matón” cuando es violentado es cesar su acción para negarla o bien llorar frente a los hechos violentos, configurándose en experiencias que podrían proporcionar una nueva forma de concebir la violencia escolar.

“...yo tengo un compañero que es molesto, pero cuando le pegan se queda tranquilito y antes de ayer le pegaron un combo y le salió sangre de nariz y después volvió y se hacia el santito y decía que - ¡yo no hice nada!...”

Estudiante 1: *“...cuando a uno le pegan, uno le pega al matón un combo se pone a llorar al tiro”*

Estudiante 2: *“Si se ponen a llorar porque le pegan”*

Por su parte, las personas que son víctimas de violencia escolar son identificadas solamente por la mención de secuelas físicas que le generan los golpes y la forma en la que reaccionan frente a estos hechos violentos. De acuerdo a los relatos, la persona que sufre de violencia escolar no realiza ninguna acción ya que sabe perfectamente que no es culpable de lo ocurrido y, por lo demás, no tiene la posibilidad de hacer algo aludiendo a un nivel de inferioridad en relación al agresor/a.

“...si les pegan mucho se quedan con moretones... les pegan siempre y después le duele... siente dolor con los golpes y le quedan moretones.”

“...no después anda con heridas así, anda con dolores.”

“... la víctima se queda ahí no mas y después igual andan juntos... es que la víctima no se defiende porque sabe que no tiene la culpa...”

“...yo creo que no hacen nada, porque es la víctima ¿qué puede hacer?...”

“...porque sabe que alguien más grande le está pegando pero no puede hacer nada.”

Los relatos pueden dar cuenta que la forma de ser - actuar de la víctima queda enmarcada en los hechos visibles tras la violencia sufrida, es decir, se reconoce a una persona que es violentada solo si esta queda con moretones, excluyendo secuelas psicológicas que pudieran generarse en estos hechos violentos. Por otra parte, referirse solamente a una pasividad de la víctima, mencionando que no realiza acción alguna frente a estos hechos, puede indicar que se ha generado un proceso de desesperanza o incluso una imagen negativa de sí mismo en el cual realizar una acción es anticipada como un fracaso.

Finalmente, se menciona que las personas que son testigos de los hechos de violencia escolar cumplirían una acción importante en la prevención y/o afrontamiento de ésta, ya que al observar los actos violentos pueden explicar en forma fidedigna la sucesión de los hechos, sin embargo este rol de prevención no puede llevarse a cabo generalmente

ya que cuando recurren a los/las docentes para expresar lo ocurrido pueden convertirse en víctimas.

“...no es que las personas que ven, por ejemplo, puede pasar algo y ellos dicen que es otra cosa...”

“...es que él es el que ve y por ejemplo si uno de los dos que pelearon dice una cosa y el otro dice otra cosa y el testigo va a solucionar las cosas y decir si es verdad o es mentira, o capaz que los dos estén mintiendo y el testigo va a decir la verdad...”

“...algunas veces los profesores dicen que acusen no más y después ellos no son perjudicados, los niños, nosotros somos los perjudicados”

“...cuando uno acusa a un matón la tía dice el nombre, algunos matones andan peleando y después los niños los van a acusar y la tía dice - ¡no, si no voy a decir tu nombre! - y después ellos pegan el pato”

V.1.4. Subcategoría 4: Lugar donde se presencia violencia escolar.

Respecto a los datos que se desprenden de los relatos es posible mencionar que la violencia escolar es asociada a los hechos que se generan en el contexto escolar, siendo la sala, el patio, el pasillo o el baño, los lugares más frecuentes de ocurrencia de la violencia escolar, sin embargo, de acuerdo a las experiencias de cada uno de los/las entrevistados/as, la violencia escolar ha trascendido el contexto escolar y sus alrededores visualizándose en plazas o calles alejadas del colegio. Este fenómeno ocurre debido a que los/las estudiantes comienzan una discusión o conflicto dentro del colegio y acuerdan resolverlo fuera del colegio generándose así la violencia escolar en otros contextos siempre que apunte a asuntos escolares.

“... finalmente se produce la violencia escolar en el colegio...en el patio y en la sala cuando se agarran a pelear.”

“...en la sala están sentados y pasa otro y lo empuja...porque el que anda parado pasa por el que está sentado y lo empuja fuerte así y el que está sentado le quiere pegar al que está parado...”

“...si uno va dando vueltas por los pasillos y va viendo como empiezan a empujarse, o en el baño comienzan a pegarse patadas o algo así.”

“En el colegio, por algo se llama violencia escolar, pero en la calle también se puede cuando dicen - ¡te voy a pillarte a fuera y te voy a sacar la...!”

“...algunas veces aquí afuerita se ponen a discutir y después al otro día se colocan a pelear o algunas veces se colocan a discutir allá y se pelean aquí”

“Es que a veces en el colegio se lesean y se dicen bromas y después le dicen - ¡a ver si eres tan choro te espero en la plaza! ”

V.1.5. Subcategoría 5: Motivo que genera violencia escolar.

Uno de los aspectos que se revela en los relatos tiene relación con el motivo o intención por la cual se produce la violencia escolar. De acuerdo a lo expresado por los/las estudiantes, la violencia escolar surge principalmente como una reacción frente a una situación violenta en la cual la persona se defiende utilizando más violencia, bajo la idea de contrarrestar este acto violento, no existiendo una instancia mediadora cuando se genera un conflicto, prevaleciendo la violencia por sobre todo.

“... por ejemplo cuando lo empujan al que está sentado, le pasan a llevar todas las hojas, entonces ahí se ponen a pelear.”

“... los que usan la violencia pa´ defenderse, por ejemplo, a mi me vienen a pegar y yo contrarresto con más violencia y yo le pego al otro pa´ que se valla...”

“...ir a pelear con el otro para que no quede tranquilo, porque, por ejemplo, yo dijo ahí voy a pelear pa´ ver quien tiene más fuerza y para que me dejen de molestar.”

“...las personas no se hablan se van al tiro al golpe (...) es que al tiro se pegan porque ninguno habla antes o ninguno habla después (...) ninguno se habla...”

Es posible mencionar que dentro de dichos relatos, los/las estudiantes aluden a que las personas que generalmente se caracterizan por un comportamiento agresivo, presentan una situación familiar de violencia conyugal y negligencia parental, las cuales se convierten en motivo para ejercer violencia escolar, aludiendo a que las personas aprenden a actuar violentamente.

“En la violencia familiar el niño ve como el papá le pega a la mamá o la mamá le pega al papá, da igual, entonces el niño se siente enojado pero no puede hacer nada y después en el colegio se desquita con los niños...”

“...como que la mamá no los cuida y siempre andan en la calle, por eso son así, o no le dan mucho cariño...”

“Algunos matones viven en mal estado porque sus papás toman y les pegan a las mamás y les pegan a ellos y por eso ellos imitan todo eso, por eso pelean.”

“Los niños en la casa no los quieren o son violentos, imitan, y por eso son así de violentos”

De estos relatos se puede apreciar la importancia de los factores protectores que proporciona la familia. En este sentido la presencia de afectos y buenos tratos en la relación paterno/materno - filial, serían dos aspectos importantes para la prevención de la violencia escolar. Por otro lado, se puede mencionar que los/las estudiantes se desarrollan en contextos en el cual la violencia es validada y recurrente, ya sea, por la presencia de violencia escolar o por violencia familiar.

V.2. Categoría: Emociones y/o sentimientos.

Respecto a la experiencia que cada uno de los/las estudiantes han podido vivir en torno a la violencia escolar, se puede expresar que sus emociones y sentimientos aluden a un

malestar identificándose como víctimas y testigos de la violencia escolar, experiencia que dista de lo vivido por la persona agresora ya que, según los relatos, el/la agresor/a expresa una emoción y sentimiento agradable y placentero.

Estas experiencias se presentan acompañadas de manifestaciones corporales - fisiológicas que proporcionan una mayor descripción de cada proceso vivido.

V.2.1. Subcategoría 1: Experiencia subjetiva.

De acuerdo a los relatos, cuando los/las estudiantes entrevistados/as han presenciado hechos de violencia escolar han vivido emociones y sentimientos de malestar y desagrado, mencionando rabia y enojo frente a la escasa posibilidad de detener la acción violenta.

“...cuando uno ve que le están pegando a un niño, uno más grande, y da rabia, entonces uno saca mas fuerza de la que tiene”

“...no sé porque me siento mal, bucha están peleando y no puedo hacer nada para separarlos...”

“...me siento mal porque no deberían estar peleando, el otro día los chiquillos se iban a poner a pelear y los separe porque no me gusta verlos pelear”

“...denante le pegaron a mi compañero, yo me enoje con la persona que le pego, después me pego a mí, pero que cuando iba camino pa´ la casa le volé la raja.”

Estos relatos, en los cuales son espectadores/as de la violencia escolar, generan en ellos/as una sensación de incomodidad llegando incluso a realizar una acción que finalmente es violenta. Es decir, esta rabia y enojo los motiva a realizar una acción que contradice lo vivenciado emocionalmente produciendo más violencia o incluso mayor malestar y rabia.

Por otra parte, en algunas ocasiones pueden llegar a sentir malestar y rabia frente al grado de indiferencia que manifiestan algunas personas de la comunidad escolar ante los hechos de violencia aludiendo, mayormente, a una falta de atención por parte de las personas adultas dentro del colegio, quienes dejan impune los actos de violencia que aquí ocurre.

“...yo he estado en dos colegios no más pero en el otro, por ejemplo, a uno lo andaban molestando y lo mandaban al tiro a inspección y no se podía hacer nada, aquí dejan que hagan cualquier cosa y andan diciendo groserías y lo escuchan y no hacen nada”

“Pero los tíos no hacen caso solo cuando hay algunos que se ponen a llorar no más y cuando les sale sangre lo pescan no más.”

“Miran como pelean. No hacen nada se quedan ahí o de repente miran o si no siguen caminando”

Estos sentimientos de malestar también son asociados a las personas que son víctimas de violencia escolar. En esta situación el malestar es acompañado de miedo frente a la posibilidad que volver a ser violentados/as por sus agresores/as. En estos relatos, la experiencia revela que quienes son violentados/as se sienten mal ya que los golpes le proporcionan dolor físico, sin embargo prima el miedo como una emoción que impide cumplir con la propia voluntad, quedando a merced de los/las agresores/as para realizar lo que ellos/as estimen. Aquí el miedo proporciona un aprendizaje frente a las formas de sobrellevar situaciones adversas quedando totalmente a disposición de un otro/a.

“...mal porque les pegan siempre y después le duele... siente dolor con los golpes y le quedan moretones...”

“...cuando una persona le pega a otra, la otra siente miedo como que le van a pegar de nuevo.”

“...tiene que hacer lo que ellos quieren o si no les pegan y eso atrae miedo y así al final se termina haciendo todo lo que se pide, y si no le pega.”

La situación cambia al referirse a los/las compañeros/as que por lo general mantienen un comportamiento violento, mencionándose que ellos/as experimentan emociones relacionadas con la felicidad y alegría así como un sentimiento de agrado frente a la acción que realizan. El/la estudiante configura esta experiencia al aceptar y disfrutar de pelear, solo sienten desagrado cuando en su comportamiento y actitud no aceptan los hechos violentos. Se puede mencionar entonces una falta de empatía frente al dolor que siente la víctima al ejecutar la violencia con alegría y gozo.

“Bien y mal (...) donde a él le gusta pelear, le pega a todos, donde tiene más fuerza que el otro y le pega siempre sale ganando y mal porque también se está haciendo daño a el mismo y donde empiezan a retarlo y a decirle que no lo haga pero el igual lo hace porque no puede detenerse...”

“Los que quieren pelear se siente bien, pero cuando a ellos le pegan no se sienten bien porque ahí ellos fueron golpeados”

“Si po´ está feliz porque es él el que está pegando a él no le están pegando, no sienten el dolor que siente el otro.”

“...porque sabemos que si me están pegando a mí, no sienten rabia, no sienten dolor, pegan no más, se alegran cuando pegan...”

Otro aspecto importante de mencionar, guarda relación con la experiencia que relatan los/las estudiantes al presenciar violencia en la relación docente – estudiante. En esta experiencia el/la estudiante siente malestar y a la vez sorpresa ya que no se esperaban dicha situación. En algunos casos prefieren callar lo vivido para no causar problemas, quedando implícito un temor a las consecuencias que pueda desencadenar el acto de revelar la violencia ejercida por sus docentes. Temor anticipatorio que pudiera estar infundado, sin embargo se presenta relevante para dichos estudiantes que en su vida escolar han debido sobrellevar las prácticas violentas de algunos/as docentes,

develándose incluso el eventual riesgo que enfrenta la comunidad escolar respecto al rol atribuido al docente, el que parece perder legitimidad frente a una tendencia de devaluar este rol.

“...están así como sin decir nada, como sorprendido porque ningún profesor había hecho eso antes, era la primera vez.”

“...mal, pero no digo nada...porque si digo algo puede causar problemas, así que mejor no causar problemas...”

Estudiante: *“mal porque ellos son profes no más”*

Entrevistadora: *¿Cómo te sientes mal?*

Estudiante: *“nada, así como que me puedo poner a llorar”*

Entrevistadora: *¿te pones a llorar?*

Estudiante: *“sí con los ojos llenos de lagrimas”*

Entrevistadora: *¿sientes algo más?*

Estudiante: *“sí la voz más fina...”*

V.2.2. Subcategoría 2: Manifestaciones corporales.

Las experiencias mencionadas anteriormente por los/las estudiantes tienen un correlato comportamental y fisiológico que permiten complementar y comprender de mejor forma la experiencia vivida en torno a la violencia escolar. A nivel comportamental, los/las estudiantes expresan que su conducta frente a los episodios de violencia escolar tiende a ser de huida para evitar lastimar al compañero/a o bien para evitar un nuevo acto violento. En otras palabras, los/las estudiantes manifiestan, frente a la violencia escolar, una acción que les permiten mantener su integridad y la de sus compañeros/as huyendo del lugar de los hechos, denotando una falta en el control de impulsos y dificultades para resolver los conflictos debiendo abortar la situación para evitar hechos mayores. Pero la acción de huida no es la única llevada a cabo ya que en algunas ocasiones se manifiesta un llanto explícito sumado a una energía interna lo suficientemente fuerte para realizar una acción vigorosa.

“Y si le pega de nuevo como que la persona arranca, como que siente miedo que le vuelva a pegar o que le haga daño.”

“...a mi compañero que se llama Jorge cuando le pegan, yo me tengo que tirar por atrás para que al otro lo suelten y salir corriendo los dos.”

“...yo tengo compañeros que cuando son chicos, los cabros grandes les pegaban y a veces algunos le daba la furia, como el límite, y se ponían a llorar y tenían más fuerza y le pegaban a los matones.”

“...tenemos una compañera que le gusta pelear y cuando se pone al límite se pone a llorar (...) así como que tienen mucha fuerza y se enoja cuando le pegan, entonces se pone roja y se pone a llorar y respira como chancho.”

Por su parte, la manifestación fisiológica implicada en cada experiencia de violencia escolar es expresada, por los/las estudiantes, como una sensación de alteración nerviosa en la cual se siente temblor en el cuerpo y dolores en el corazón o en el estomago. Perfectamente estos signos podrían estar proporcionando indicios de reacciones psicósomáticas que no se han manifestado aún.

“Se siente como que yo le quiero pegar a esa persona, pero mi cuerpo no quiere que le pegue, así como que estuviera temblando y después se pasa y me quedo tranquila.”

“...a mí cuando me pongo nervioso y me duele el corazón empieza a temblar como un tambor, como cuando escucho pasos en mi escalera”

“...cuando tengo miedo siento como que me duele la guata así y me coloco nervioso.”

“...se altera, me pongo nerviosa, me enoja, incluso el otro día estaban los chiquillos empezando a pelear y los agarre del cuello y los separe.”

V.3. Categoría: Relaciones interpersonales.

De acuerdo a los relatos las relaciones interpersonales significativas dentro del contexto escolar son aquellas que refieren a la interacción entre estudiantes y las que ocurren entre estudiantes y docentes, visualizándose el deseo de contar con relaciones de afecto y cariño, desprendiéndose de los relatos el repudio a las manifestaciones de violencia, especialmente las asociadas al ejercicio del poder para lograr disciplina. Finalmente, se aprecia la manifestación de ciertas estrategias o mecanismos que permiten a los/las estudiantes mantener el equilibrio dentro de sus relaciones.

V.3.1. Subcategoría 1: Relación entre iguales.

De los relatos se desprende que la relación entre iguales es asociada por los/las estudiantes a una relación de amistad. En dicha relación se presencia afecto, confianza y comunicación entre ambos/as. La confianza se convierte en un pilar importante dentro de la relación, es la que provee un componente de seguridad e intimidad, en donde ambas partes conocen de sus más íntimos sucesos de manera que no exista traición entre ellos/as.

Por su parte, el afecto se presenta como la manifestación de cariño y amor hacia otra persona, la cual permitiría sobrellevar episodios de conflicto y violencia entre ambas personas. La comunicación, en tanto, se expresa como una interacción constante que pudiera verse interrumpida por episodios de violencia escolar, expresando que en ocasiones se debe interrumpir la comunicación para posteriormente continuar con la amistad.

“Para tener alguien a quien contarle tus secretos, si estas acá en el colegio tienes que tener alguien en quien confiar...”

“...he tenido amigos en otro colegio que les he contado algo y después andan al tiro contando por eso prefiero catalogar bien a mis amigos.”

“Yo si tengo una amiga les tengo confianza porque si ellas me dicen que tengo que tenerles confianza o yo le cuento un secreto ella no lo va a contar.”

“... es así como tenerse amor, como cariño, amor entre dos personas, como un amor de amistad”

“una quiere ir a un lado y la otra no quiere, entonces, la otra la deja de lado y después se pelean y se enojan y después siguen siendo amigas (...) porque quieren andar juntas y porque se quieren y además se conocen desde pequeñas.”

“Yo con el Manolo somos amigos y un día éste se puso barza y peleamos, después no nos hablamos por un día...”

“Con mi amigo de curso nos hemos peleado a pata y combos y después seguimos siendo amigos pero a los días después nos comunicamos...”

Lo anterior da cuenta que la relación de amistad caracterizada por el amor, la comunicación y la confianza se convierten en un lazo inquebrantable aún en presencia de episodios violentos entre ellos/as. Se puede decir, entonces, que esta relación de amistad característica en las relaciones entre pares proporciona seguridad y afecto a quienes comparten dicho vínculo, incluso, esta forma de relación permite contar con alguien para afrontar los episodios de violencia, como un beneficio de dicho vínculo.

“...si es su mejor amigo ahí uno se va a meter porque no quiere que le peguen pero si no, no”

“Yo tengo a un amigo que se llama Samuel y como siempre le están pegando y yo tengo que ir a defenderlo...”

“...además en algunas ocasiones yo he defendido a amiga cuando le pegan niñas más grandes, ahí yo voy y les dije que no lo hagan más.”

Finalmente, entre los relatos se menciona que las personas que generalmente agreden a las demás cuentan con una escasa o nula red de amistad, es más, si tienen amigos/as éstos/as también se caracterizarían por mantener un comportamiento agresivo.

“...todos tienen aunque sea uno o aunque sea un amigo peleador... es que aunque peleen igual pueden tener amigos”

“Pero a veces no muchos se juntan con ellos, casi siempre andan solos, porque a veces uno le pide algo y él dice que no y anda con la mochila llena de cosas...”

“...no tienen amigos o si tienen son puros peleadores también...es que si andan con puros peleadores así se ponen a pelear y pegar en grupo, en triple...”

Por lo tanto, las relaciones de amistad son transversales a la hora de presenciar la violencia escolar ya que se puede mencionar que esta proporciona una relación segura y estable que no se modifica aún en presencia de manifestaciones violentas, configurándose en un factor protector ante la violencia.

Por otro parte, estas relaciones de amistad se configuran independiente de las características de cada uno de los/las involucrados/as, sin embargo el/la agresor/a se relacionaría solo con personas similares a él o ella, lo que puede convertirse en un peligro a la hora se suscitarse la manifestación violenta ya que podría tener la posibilidad de violentar en grupo a sus demás compañeros/as.

V.3.2. Subcategoría 2: Relación docente y estudiante.

La relación que mencionan los/las estudiantes mantener con sus docentes refiere a la percepción de una aceptación o rechazo, expresado como “caer bien” o “caer mal” al profesor/a. Esta forma de relacionarse está permeada por la presencia de disciplina y logro académico, lo que indica que el/la docente se relacionaría más y de mejor manera con aquellos/as estudiantes que mantienen un buen comportamiento o que mantienen un buen desempeño académico. Lo que a su vez, permite que el/la estudiante se sienta bien en el desarrollo de la clase.

“El que se porta bien, está bien con los profesores, en cambio el que se porta mal está en capilla”

“Si nos portamos bien los profes nos tiene buena y nosotros estamos bien en la clase”

“Yo tengo una buena relación con los profes (...) es que como yo me saco buenas notas, me porto bien...”

Estudiante: *“...algunas buenas y otras malas”*

Entrevistadora: *¿puedes explicar a que te refieres?*

Estudiante: *“es que algunos les cae bien los profes y a otros les cae mal”*

Entrevistadora: *¿Cómo se cae bien?*

Estudiante: *“aah, portándonos bien con los profesores, así como haciendo las tareas...”*

Por otro lado, se observa en los relatos que los/las estudiantes perciben que a sus docente “les caen mal”, situación que genera por consecuencia una mala relación entre ellos/as. Hecho que incluso repercute en la sensación de comodidad dentro del desarrollo de la clases afectando, incluso, el proceso de enseñanza - aprendizaje.

“...a mí el tío nunca me deja leer, me tiene así como mala, yo le dije “tío, tío, tío” pero no me deja. El otro día dijo “Ud., Ud. y Ud.” y después no me dejo leer”

“...por ejemplo si yo me porto mal el profesor me va a tener mala, me va a mirar o como que me habla raro o me reta, por ejemplo ayer me enviaron al tiro a donde el tío.”

“...en cambio algunos se portan mal, son desordenados y ahí la relación es mala.”

“A mí algunos profes me tienen buena y otros mala, la tía Constanza a mí me tiene mala, es que a veces uno se porta mal pero no es siempre.”

Estas formas en las cuales se percibe el establecimiento de la relación entre docente y estudiante, dan cuenta de una relación sustentada en la autoridad y en la condicionalidad, en la cual el/la estudiante debe luchar por mantener un orden estricto y regirse por las normas para tener una relación confortable con su docente, excluyendo en esta relación aquellos/as que por sus características personales aluden generalmente a un comportamiento hostil y violento.

V.3.3. Subcategoría 3: Mecanismos de equilibrio.

En relación a las estrategias realizadas por los/las estudiantes cuando se enfrentan a actos violentos en su colegio, se mencionan en los relatos la acción voluntaria y consciente de alejarse de quien ejerce violencia o acercarse para enfrentar a quien está violentado. Elegir una o la otra solo depende de la situación en la que se encuentre ya que en cada ocasión se debe hacer una evaluación previa de la situación para tomar una determinación certera y beneficiosa. Por otro lado, si se tiene claro enfrentar a la persona que está violentando, se convertiría en una estrategia de defensa.

Las estrategias que se utilizan para mantener el equilibrio guardan relación con la evaluación que se produce del acontecimiento y los aprendizajes previos obtenidos en el seno familiar, que dan cuenta de una situación de defensa necesaria para sobreponerse frente al grupo de pares.

“Yo sé que puedo alejarme o pelear y yo elijo pelear, pero cuando elijo pelear yo salgo ganando pero igual quedo herido porque me salgo con moretones...”

“Es que si viene alguien a pelear tenis que ser rápido pa’ correr o ser valiente o fuerte para que no te hagan nada...”

“...a mí también una vez de repente me pasaron a pegar y como que la rete y me pidió disculpas y yo le dije que ya no más.”

“...y el Federico se metió a defenderme y le pegó al Luciano, ahí lo botó no más no le pegó, y el Luciano lo agarró de la espalda y empezó a pegarle”

“Si los papás siempre dicen así - ¡si te pegan tu pegai no más!...”

“A mí, mi papá me ha enseñado a pegarles y a poder defenderme”

V.4. Categorías emergentes.

Al revisar los relatos proporcionados por los/las estudiantes se puede notar la presencia de aspectos importantes asociados a la violencia escolar que no fueron previstos debido a los objetivos y categorías planteadas, debiendo incorporarse para lograr un conocimiento y una comprensión integral de la problemática en cuestión.

V.4.1. Emergente 1: Juegos violentos.

Tal como se mencionaba anteriormente, dentro de los relatos han surgido antecedentes relevantes para comprender la realidad estudiada. En este ámbito surge emergentemente la presencia de juegos violentos entre los/las estudiantes.

Estos juegos violentos se expresan como la realización de actividades de juego en las cuales se propone normas que estimulan la simulación de golpes, sin embargo en ocasiones estas reglas preestablecidas son transgredidas suscitándose una situación en la cual el incremento de fuerza sobrepasa la condición de juego. Dichas situaciones pueden desencadenar la violencia entre ellos/as, haciendo hincapié en una falta en el cumplimiento de las reglas y una falta en el control que se tiene de los impulsos ya que, como se expresa repentinamente, se propicia un golpe fuerte o violento.

“...a veces los chiquillos juegan a las peleas, pero de juego no más, empiezan a pegarse así, pero de mentira, se pegan así, se botan al suelo (...) así como que se pegan pero le pegan despacio, se tocan no más y se tiran al suelo”

“Los chicos siempre pelean en el recreo...de juego eso si (...) es que juegan a pelear y a veces se pegan fuerte no más.”

“...hay niñitos que juegan a las peleas pero no es de verdad y hay uno que otro pega más fuerte y dice - ¡oye tú te valseaste! - y ahí llega y le pega más fuerte y ahí sigue, juegan a las peleas pero no se miden.”

Entre los relatos, es posible encontrar la realización de juegos que hacen mención a reproducir situaciones violentas como por ejemplo jugar al “policía y ladrón”, en el cual se realizan acciones asociadas a la captura y/o detención de una persona delincuente por parte de un oficial de carabineros.

“Derrepente jugamos al paquito o a la capacha...en el paquito corren primero las mujeres y después los hombres tienen que atraparnos y llevarnos a un lugar y después corren los hombres - y la capacha - es lo mismo que jugar al paquito, solo que aquí empiezan los hombres a correr y después las mujeres.”

“...apartan a dos niños, así como algunos son policías y otros ladrones, y los policías tienen que atrapar a los ladrones y los van atrapando y los dejan en un lugar como una casa...tienen que correr y lo agarran, tienen que ponerle la mano atrás y los llevan a la capacha...”

Estas formas de reproducir situaciones violentas implican un proceso de aceptación de la violencia, como una forma de verla amigablemente en el contexto escolar, sin embargo para algunos/as no es un hecho favorable ya que se recibe golpes que en definitiva son manifestaciones violentas no reconocidas como tal.

V.4.2. Emergente 2: Imagen personal.

Otro aspecto importante de mencionar y rescatar dentro de los relatos es la situación que refiere a una manifestación violenta, en la cual los/las estudiantes pueden llegar a ser víctimas de violencia a través de la devaluación de su imagen personal.

En esta manifestación se apela a una característica física del sí mismo para violentar y denigrar a la persona. Se observa que esta devaluación a la imagen personal plasmado

como un prejuicio influye espontáneamente al bienestar psicológico del/la estudiante ya que su imagen personal forma parte importante de su autoestima.

“Algunas veces escucho algo así los que son más gordos que nosotros le dicen así - ¡el camina y hace terremotos! - o - ¡se tira a la playa y hace tsunami!”

“Hay niñitos que le gustan andar molestando, por ejemplo, andan diciendo - ¡guatón! - y si le dicen a él ahí no le gusta...por ejemplo, el Carlos me dice negro y yo le dije ojos de mapache...”

V.4.3. Emergente 3: Violencia escolar como una acción hostil y placentera.

De los relatos se desprende que los/las estudiantes reconocen y expresan que las personas agresores/as manifestarían una conducta violenta debido al placer que esta le proporciona, en este sentido los episodios violentos surgirían sin motivo aparente atribuyéndose al hecho de producir daño a otro u otra. Aspectos que podrían proporcionar información respecto al desarrollo y la presencia de trastornos asociados.

“De puro gusto así...si uno está parado y empiezan a empujar...”

“...y otros se pelean por broma, así por lesear, así como - ¡pégame si te atreves! - así como por gusto y no porque haya hecho algo...”

“...no tienen que ser tan malo porque por querer no más hacen daño...”

“...porque hay personas que les gusta pelear, que se sienten bien maltratando a los más pequeños...”

V.4.4. Emergente 4: Rol familiar.

De acuerdo a la experiencia de los/las estudiantes contar con la presencia de miembros de la familia que los apoyen o defiendan cuando se generan hechos de violencia escolar, se convierte en una estrategia útil de afrontamiento. Por ejemplo, el hermano mayor

estudiando en el mismo colegio se convierte en una figura para defender a alguien de los actos violentos, en tanto la madre se configura en un ente que llega al centro educacional para terminar con los hechos violentos. Si bien, la presencia de estas personas u otras del ámbito familiar permiten ser una estrategia de afrontamiento, se debe tener presente que dichas acciones, en algunos casos, reproducen actos violentos en ausencia de procesos formativos respecto al tema (violencia).

“... mi hermana una vez llegó llorando a la casa y dijo una cosa y mi mamá vino a decirle cosas en la cabeza a un loco que le decían Humberto...”

“En sexto había una niña que me decía esto y esto otro y yo no me dejaba y al final le dije a mi mamá y como tengo un tío carabinero, conversaron con ella hasta que se aburrió...”

“... y fue a buscar a su hermano y le pegaron al Guillermo. El hermano se tiro con unos tres o más y le pegaron.”

“...casi todos amenazan con el hermano que es más grande, acá dicen - ¡yo le voy a pegar allí está mi hermano!...”

VI. Conclusiones.

Sobre la base de la investigación cualitativa realizada, orientada a conocer las concepciones sobre violencia escolar que reporta un grupo de estudiantes de quinto año básico, se ha logrado a juicio de quien investiga, un acercamiento exitoso al campo, lo que ha permitido ir más allá de los datos numéricos aportados por importantes y diversas investigaciones consideradas en el marco empírico, lográndose así lo que se estima sería la necesidad de responder a esta temática desde la profundidad y riqueza vivencial aportada por estos/as estudiantes a través de la interacción y el diálogo, permitiendo conocer sus concepciones en torno a la violencia escolar.

En primer lugar reconocer el valor de la investigación cualitativa en esta temática abordada, ya que, aunque esta investigación se realizó con una población reducida responde a la idea de generar reflexión respecto de las particulares concepciones de violencia escolar construida por los/las estudiantes en base a su historia personal, relaciones interpersonales, experiencias subjetivas y cogniciones en torno al tema, capturados a través de relatos cargados de emociones y expresiones lingüísticas que incluyen neologismos necesarios de entender para dar respuestas a sus necesidades, temores y expectativas frente a la violencia escolar. Relatos que a su corta edad expresan comprensivamente las implicancias de la violencia y la necesidad de una escucha activa y reflexiva para realizar una acción de mejora de la convivencia y el bienestar psicológico en el contexto escolar.

En segundo lugar, es posible mencionar que al conectar las concepciones de los/las estudiantes al cuerpo teórico planteado anteriormente se ha hecho posible el levantamiento de las siguientes conclusiones, alcances y proyecciones respecto del tema.

Objetivo Específico I: Conocer los conceptos de violencia escolar que tiene un grupo de alumnos/as de quinto año básico de un colegio en Chillán.

En esta investigación se buscó aquellos significados o conocimientos que se han establecido en torno a la violencia escolar, tal como plantea Galimberti (2002) producto de

una abstracción y categorización del objetivo conocido. En este sentido es posible mencionar los siguientes aspectos:

- *El centro educacional es visto como un espacio reproductor de violencia.*

La violencia escolar es conceptualizada como la manifestación de violencia ejercida mayormente a través del uso y abuso de fuerza física, agresiones verbales, amenaza y exclusión entre los/las estudiantes y el uso de fuerza y amenaza por parte de sus docentes y otros miembros de la comunidad escolar, convirtiéndose el centro educacional en un espacio formativo que reproduce violencia. El uso de fuerza entre los/las estudiantes apuntaría a una violencia de tipo física (Santander 2006), la que sería predominante según la población consultada, cuya forma característica son los golpes y las peleas, los cuales pueden llegar a convertirse en un potencial peligro para la integridad de quienes son víctima. En tanto, la violencia escolar ejercida por la figura del docente es considerada como el ejercicio de prácticas pedagógicas que se encuentran permeadas por una actitud de subordinación, en la cual los/las docentes se envisten de poder y autoridad frente a sus educandos, lo que es llamado violencia sistémica o currículum oculto (Magendzo, 2002; Ross, 2004). Violencia sistémica que implica un cuestionamiento a la figura y rol del docente debido a que éstos, a través de sus prácticas, modelan y generan el aprendizaje y la reproducción de conductas violentas, lo que a su vez pudiera permear el ámbito afectivo y social de los/las estudiantes (Díaz – Aguado, 2006). También es posible presenciar violencia en otros miembros de la comunidad escolar, tal como en los “directivos” y en el grupo de “asistentes de la educación”, en donde estas situaciones tendrían por función mantener el orden y la disciplina del centro educacional, cayendo en prácticas de poder hacia la población estudiantil (Magendzo, 2002).

- *La violencia escolar: de las manifestaciones concretas a manifestaciones más simbólicas.*

De acuerdo a algunos informes la violencia verbal es la manifestación característica en los contextos escolares sumado a que la percepción de ésta disminuiría con la edad (Chile, Ministerio de Educación y Ministerio del Interior, 2006; Defensor del Pueblo – UNICEF, 2007), sin embargo para este grupo en particular la violencia escolar es aquella

manifestación física que se da mayormente entre los/las compañeros/as de cursos superiores, lo cual podría indicar que los/las estudiantes no comprenden el significado de algunas manifestaciones violentas y se ajustan a los hechos concretos que se pueden observar en su realidad o bien que la violencia escolar evoluciona con la edad, comenzando en experiencias concretas de manifestaciones físicas para evolucionar y transformarse en manifestaciones violentas de carácter simbólico, verbal y psicológico.

- *Currículum oculto: reproductor de violencia simbólica.*

De lo mencionado hasta el momento, se puede destacar que la violencia escolar no solo remite a actos propios de los/las estudiantes, sino más bien a un ejercicio de violencia que se presencia en toda la comunidad escolar. En este sentido, es necesario develar el currículum oculto que genera directa e indirectamente el aprendizaje y la naturalización de la violencia escolar para evitar en convertirse en una comunidad escolar proclive a registrar altos índices de violencia (Cerezo, 2008; Orpinas, 2009) y avanzar en el desarrollo de una comunidad acogedora y bien tratante. Aspectos que son de gran importancia para la formación de los/las estudiantes, ya sea en el desarrollo y fortalecimiento de valores y actitudes, así como en el desarrollo y la utilización de sus recursos personales para sobreponerse y superar la adversidad que pudiera registrarse en su cotidianidad. A su vez se pudiera expandir el objetivo de los aprendizajes dentro del aula a través de acciones que fomenten la conversación y el diálogo, que incentiven el trabajo colaborativo y validen la experiencia en la interacción con otros y el respeto mutuo, de tal manera que se permitiera un clima escolar favorable para el proceso de enseñanza – aprendizaje (Díaz – Aguado, 2006).

- *Violencia escolar: impacto significativo en el desarrollo personal - social.*

El concepto de violencia escolar que se desprende de los relatos alude a que estamos en presencia de un problema psicosocial de gran envergadura, que genera un impacto en el desarrollo personal y social. Se puede mencionar que la presencia de violencia, ya sea en quien la ejerce o en quien la recibe, trae consigo efectos sobre el desarrollo del autoconcepto y por ende en su autoestima, interfiriendo en el desarrollo y mantenimiento de las relaciones interpersonales con la configuración de esquemas

mentales que tienden a perpetuar los roles y atribuciones del orden de “yo no puedo” “soy débil” en el caso de la víctima o por el contrario “yo soy poderoso porque pego” de los agresores/as, pues las personas que ejercen violencia se caracterizarían por manifestar permanentemente falta de empatía en la interacción con sus pares y por recurrir permanentemente a objetos o factores externos para fortalecer la imagen de sí mismo/a, expresando por ejemplo poseer objetos tecnológicos de alto valor económico lo que sumado a un lenguaje y una postura corporal particular les permitiría ser reconocidos/as dentro de su contexto e identificado dentro del grupo de pares (García y Madriaza, 2005). En tanto, la figura de la víctima manifestaría escasa confianza en sí mismo y dificultades para anticipar con éxito alguna acción lo cual impediría defenderse del agresor/a, o bien terminar con dicha situación (Iriarte, 2008; Ortega y Mora – Merchán, 1997).

Cabe señalar que existen otras formas violentas que repercuten en el desarrollo de los/las estudiantes, tal como el desarrollo de juegos violentos y la devaluación a la imagen personal de la cual son víctimas algunos/as. Los juegos violentos tienen una estrecha relación con socializar y naturalizar dicha realidad (Díaz – Aguado, 2006; Foucault, 2002; Fuentes, 2010). En tanto, la devaluación de la imagen personal se presenta como la expresión despectiva de características físicas del sí mismo, que pueden generar una autoestima negativa entre quienes son violentados de esta forma, convirtiéndose en un factor de riesgo que pudiera interferir en el desarrollo de las metas propuestas evolutivamente, sobre todo considerando la relación establecida entre la autoestima y el rendimiento escolar, viéndose este último afectado por una disminuida estima de los recursos personales que percibe a sí mismo un/a estudiante (Díaz – Aguado, 2006; Toledo, Magendzo y Gutiérrez, 2009)

- *Trascendencia de la violencia escolar a espacios públicos.*

Otro punto importante de mencionar guarda relación con el lugar o espacio físico en que se lleva a cabo la violencia escolar ya que ésta se puede presenciar en el aula, patios, pasillos, baños y sus alrededores, en otras palabras, en el contexto escolar en general (Pintus, 2005). No obstante, se expresa una nueva realidad en la cual la violencia escolar trasciende el contexto escolar propiamente tal y se instaura en contextos socialmente compartidos como plazas o pasajes del barrio. Esta situación ocurre debido a que las

peleas o discusiones que se generan en el contexto escolar son finalizadas luego de terminar la jornada escolar en espacios ajenos al centro educacional. En otras palabras, un/a estudiante podría enfrentarse violentamente con otro/a en la plaza de su barrio, en un horario extraescolar, sin embargo, dicho acto estaría enmarcado en un hecho que se genera en el contexto escolar debiendo catalogarse, entonces, como violencia escolar.

Esto coincide con los planteamientos de Cerezo (2008) quien explica que la violencia escolar puede trascender el contexto escolar solo que este autor menciona que esto se daría a través de los medios de comunicación tecnológicos como por ejemplo en internet o redes sociales. Por su parte, la población consultada refiere que la violencia escolar difiere de estos postulados ya que, desde su mirada, la violencia escolar trasciende los contextos escolares comúnmente conocidos como aulas, patios, baños, etc., trasladándose a las comunidades vecinales y a los espacios públicos. Pero ¿por qué se genera esta situación? Quizá existe un sistema disciplinario rígido o punitivo que se orienta a erradicar la violencia ejerciendo sanciones o castigos que en vez de conseguir lo esperado y realizar una reparación del acto violento, fomentan la violencia naturalizándola dentro de la comunidad (Banz, 2008). Por esta razón, la violencia escolar se escaparía de los espacios acostumbrados ya que los/las estudiantes buscarían espacios en los cuales se piensa que no llega la labor del centro educacional, convirtiéndose en un desafío para aquellos centros que comparten esta realidad, debiendo abrir sus puertas a la comunidad en la que se insertan para realizar en conjunto una labor formativa efectiva y sostenida en el tiempo.

Por otro lado, pensar en la presencia de un sistema punitivo que impide una labor formativa y resolutive plantea que la violencia escolar ha sobrepasado sus alcances como proyecto educativo, debiéndose abrir a las nuevas políticas y normativas que aluden a procedimientos y protocolos específicos para abordar la temática y potenciar la convivencia (Chile, Ministerio de Educación, 2002a; 2011).

- *La violencia escolar genera más violencia.*

Dentro de los motivos por los cuales surge la violencia escolar se puede expresar que éstos generan más violencia, debido a que frente a un conflicto los/las estudiantes realizan

acciones violentas para defenderse de dicha situación manifestándose, incluso, ser un aprendizaje obtenido a través de la socialización con sus figuras significativas tal como padres, madres y docentes, convirtiéndose éstos en factores de riesgo frente a la violencia escolar, los cuales se han estructurado como modelos reproductores de violencia validándola y perpetuándola en el contexto en el cual se desarrollan a diario, influyendo directamente al proceso de socialización y al proceso de aprendizajes significativos (Orpinas, 2009; Veccia, Calzada y Grisolia, 2008).

- *Diferencia de género en torno a la violencia escolar.*

De acuerdo a los hallazgos obtenidos se puede esclarecer una diferenciación respecto a las manifestaciones violentas que ejercen los estudiantes varones o las estudiantes mujeres, notando que las acciones referentes al uso de fuerza y poder son propias de los varones, en tanto las mujeres remitirían a acciones de violencia simbólica o verbal, (Chile, Ministerio de Educación y Ministerio del Interior, 2006; Defensor del Pueblo – UNICEF, 2007), percibiendo a la compañera mujer en una posición ineficaz de enfrentar al compañero hombre, dificultad basada en una supremacía de éstos lo que pudiera generar interacciones en las cuales habría cierta discriminación respecto a la forma de comportar de las mujeres, generándose posiblemente una violencia social (Santander, 2006) poco visualizada y aparentemente arraigada a experiencias en el ámbito familiar en el cual también se vería esta superioridad del padre sobre la madre.

Objetivo Específico II: Describir las emociones y/o sentimientos que asocian a la violencia escolar un grupo de alumnos/as de quinto año básico de un colegio en Chillán.

La violencia escolar no sólo remite a la descripción de manifestaciones violentas y/o sus características. Es relevante también describir las emociones y/o sentimientos que se asocian a ella, partiendo de la base que cada construcción de la realidad se realiza desde los conocimientos, experiencias e intereses que se tiene de dicho objeto o realidad (Coll, 1997a), denotando que los/las estudiantes son capaces de referir sus experiencias a esta corta edad y expresar reflexivamente los siguientes aspectos:

- *Asistir al colegio: una experiencia poco grata.*

Las personas que observan como testigo los episodios de violencia escolar entre sus compañeros/as o entre sus docentes y compañeros/as, refieren una experiencia subjetiva que da cuenta de malestar, rabia, enojo y sorpresa, debido a que la experiencia de asistir al colegio debería nutrirse de gratos momentos y no verse permeados por actos violentos que denigran el bienestar personal e irrumpen la sana convivencia (Johnson, D. y Johnson, R., 2004; Veccia, Calzada y Grisolia, 2008). Experiencia de malestar que se ve incrementada cuando se observa cierto grado de indiferencia frente a los episodios violentos que se desencadena en dicho contexto, en donde las personas de la comunidad en general no realizan acción alguna para detener esta violencia.

Por otro lado, se expresa el miedo como una emoción vivida por quienes sufren violencia, así como por quienes observan ésta, experiencia que podría desencadenar una acción de protección y/o supervivencia según Goleman (1996). Acción que se percibe en los/las víctimas como un dejar – estar, donde callarían el maltrato sufrido. Por su parte, las personas que son testigos de violencia en el contexto escolar manifestarían miedo respecto al rol que llevan a cabo. En este sentido, las personas testigos vivencian con miedo observar los actos violentos suscitándose un “silencio cómplice” debido a la falta de confidencialidad de sus docentes y el escaso respaldo por parte de éstos cuando han comentado fidedignamente lo sucedido o cuando han intervenido en alguna interacción violenta (Santander, 2006).

Estas experiencias construidas sobre la base de acontecimientos displacenteros generan un sentimiento de malestar que será recordado por quienes la comparten como una hecho doloroso e incluso querrán no volver a desenvolverse en este contexto, configurando una experiencia estudiantil negativa (Millicic y López, 2009).

- *Sentimiento de satisfacción y placer frente a los episodios violentos.*

En lo que refiere a los/las estudiantes que ejercen violencia escolar, se puede mencionar que, según los/las entrevistados, éstos/as manifestarían una disminuida capacidad empática en el momento de la agresión, generándose una violencia ejercida

como una acción hostil que proporciona satisfacción y placer a dichos estudiantes, ya que los/las agresores/as expresarían generalmente agrado, alegría y felicidad (Cerezo, 2008). Esto se corrobora con los antecedentes proporcionados por Cabezas (2007), los cuales apuntan a que la conducta *bullying* genera un sentimiento de satisfacción cuando son realizadas, dando cuenta que las características personales de éstos/as referidas a regular y manejar sus emociones generan violencia como un acto aprendido que le permiten adaptarse al contexto (Berger y Lisboa, 2009) lo que conllevaría a concebir, en estas personas, la violencia en forma distinta ya que para ellos/as no es una experiencia negativa, por el contrario es placentera.

- *Manifestaciones corporales: estado de alerta frente a la violencia escolar.*

Dentro de las manifestaciones corporales sentidas, según los/las entrevistados/as, por las personas que se ven envueltas en episodios de violencia escolar, es posible mencionar que generalmente se realiza una acción de huida para evitar salir perjudicado/a o para evitar dañar a terceros, sumándose manifestaciones de llanto asociadas a dichas experiencias de violencia y maltrato. Pero uno de los aspectos más importantes es el reconocimiento y la expresión de cambios fisiológicos asociadas a estas experiencias mencionándose síntomas de dolor en la zona abdominal y pectoral, así como, sensación de temblor en el cuerpo.

Las manifestaciones anteriores permitirían preparar al organismo para hacer frente a las demandas del medio aún en presencia de dolores somáticos, denotando un estado de alerta frente a la violencia escolar (Prada, 2005), pero ¿qué ocurriría en un futuro si la violencia no es erradicada?, ¿qué podría ocurrir con el bienestar psicoemocional de estos/as estudiantes que ha tan temprana edad sufren las consecuencias de vivir violencia en su escuela? temas interesantes para próximas investigaciones.

Objetivo Específico III: Reconocer las relaciones interpersonales que visualizan en torno a la violencia escolar un grupo de alumnos/as de quinto año básico de un colegio en Chillán.

Luego de conocer la violencia escolar y describir las emociones y/o sentimientos asociados es posible mencionar aquellas relaciones interpersonales que se reconocen en torno de la violencia escolar expresadas como:

- *La relación de amistad se configura como un factor protector frente a la violencia.*

La relación entre iguales es mencionada como un vínculo de amistad entre dos personas la cual se nutre de afecto, comunicación y confianza, aspectos que la literatura menciona como relevantes para el desarrollo de las relaciones interpersonales (Grosseti, 2009). Incluso esta expresión de amistad indica un desarrollo social evolucionado que se genera solo y cuando se han cimentado los afectos y la colaboración (Díaz – Aguado, 2006).

Por lo tanto, esta relación de amistad tiene la particularidad de ser protectora en los episodios de violencia e inquebrantable cuando la violencia irrumpe en dicha relación. Como función protectora refiere la posibilidad de defender al amigo/a que es víctima de violencia y como una relación inquebrantable se refiere a que la violencia escolar también puede presenciarse en esta relación, sin embargo ambas personas privilegian el lazo afectivo por sobre el acto violento.

Por su parte, las personas caracterizadas en todo momento como agresoras mantendrían una escasa relación de amistad con sus pares, siendo generalmente sus amistades personas que también incurren en acciones violentas. Por otra parte, el configurar relaciones solo con pares de similares características trae consigo la oportunidad de violentar en grupo, convirtiéndose estas relaciones en un peligro para quienes son víctimas asiduas de ataques, ya que, podrían ser amedrentadas por más de una persona. Dichos antecedentes se pueden relacionar a una falta de respeto que los/las agresores/as manifestarían frente a sus pares (Iriarte, 2008; Santander, 2006).

- *La relación entre docente y estudiante: valoración exacerbada por rendimiento académico y ajuste a las normas.*

Esta relación entre docente y estudiante es expresada como una relación marcada por la diferencia de poder y permeada por aspectos disciplinarios y académicos, la cual permite configurar dos formas de relación. La primera forma relacional está caracterizada por la presencia de aceptación y confianza en la cual el docente mantendría buena relación con el/la estudiante siempre y cuando éste/a manifestara un buen comportamiento dentro del aula y/ o su desempeño escolar sea satisfactorio. En cambio, la segunda forma de relación da cuenta de una interacción marcada por un rechazo del docente hacia el/la estudiante que interrumpe la clase y que por lo general no registra un buen desempeño académico, por lo tanto, se podría hablar de una exclusión vivida con incomodidad por el/la estudiante ya que, según perciben los/las estudiantes, los/las docentes esperan que sean los/las estudiantes los que se adapten a la clase y no la clase a ellos/as (Díaz – Aguado, 2006).

En esta relación se descarta la aceptación de la diversidad dentro del aula, por el contrario, el grupo estudiantil debe emprender una lucha constante para moldearse a los requerimientos de sus docentes, de manera tal que quienes presentan un comportamiento generalmente hostil y/o un desempeño deplorable se verán excluidos/as del proceso interaccional propio de la sala de clases, lo que podría incluso aumentar la brecha de aprendizajes adquiridos entre el/la estudiante con buen rendimiento y el/la estudiante con bajo rendimiento. Por lo demás, centrarse solo en el aspecto académico impide que los/las estudiantes, que presentan un menor rendimiento, formen una imagen positiva de sí mismos/as, ya que al ser comparados con sus demás compañeros quedan en desventaja académica y social (Milicic y López, 2009).

Finalmente, es posible mencionar que la acción coercitiva y poco colaborativa, metodológicamente hablando, que se desprende de las formas en que se relacionan docentes y estudiantes, impide desaprender la violencia desvalorizándose la acción preventiva que el diálogo y el trabajo colaborativo en el aula puede realizar en esta materia (Díaz – Aguado, 2006).

- *Las estrategias de afrontamiento dependen del aprendizaje previo obtenido.*

Se menciona que una de las estrategias para mantener el equilibrio dentro de las interacciones desarrolladas indica cierta tendencia a alejarse de la persona que ejerce violencia para mantener la integridad o enfrentar a quien está violentando. Realizar una u otra acción solo dependerá de la evaluación que se realice de cada experiencia y el aprendizaje asociada a dicha situación, lo que Lecannelier (2006) menciona como una búsqueda de ajuste a las demandas del medio. Por otro lado, se puede inferir que al decidir voluntariamente continuar en dicha interacción se termina comprendiendo ésta como un mecanismo de defensa personal, el que sería generador de más violencia. Por lo tanto, los mecanismos de equilibrio que manifieste un individuo frente a una situación de violencia dependerá del aprendizaje o conocimiento previo que se tenga de dicha situación, ya que, por un lado se puede evitar ser lastimado/a o por el otro puede generar o ejercer aún más violencia.

- *El apoyo familiar factor importante de reforzar para hacer frente a la violencia escolar.*

Frente a los aspectos que refieren la prevención de la violencia escolar se releva el rol familiar como factor protector o de riesgo, dependiendo de las acciones que realizan. La presencia de la figura de la madre y del hermano relucen como entes que prestan un apoyo frente a la resolución de conflictos que se genera en el contexto escolar, denotando respeto, seguridad y confianza en el microsistema familiar (Milicic y López, 2009), sin embargo en algunas ocasiones se convierten en un factor de riesgo que reproduce la violencia como un acto válido para resolver dichas situaciones (Veccia, Calzada y Grisolia, 2008), lo que interferiría en la prevención de violencia escolar y en la conformación de una comunidad bien tratante (Cerezo, 2008; Orpinas, 2009), razón por la cual se debe tener en cuenta la familia para hacer frente a la violencia escolar.

Objetivo General: Conocer las concepciones sobre violencia escolar que reporta un grupo de alumnos/as de quinto año básico de un colegio en Chillán.

Luego de haber dado cuenta de los objetivos que han guiado esta investigación se puede dar paso a responder la pregunta inicial, expresando que los/las estudiantes de quinto año básico de un colegio particular subvencionado de Chillán conciben negativamente las experiencias asociadas a la violencia escolar, concluyéndose que esta es una violencia concebida desde la interacción de todos y todas quienes conforman la comunidad escolar, desnaturalizando las acciones que guardan relación con la presencia de maltrato exclusivo entre los/las estudiantes así como las manifestaciones de autoritarismo, sumisión y represión que se visualizan entre los/las integrantes de la comunidad escolar en general.

Dichas manifestaciones violentas conciben activar y expandir la labor del colegio hacia los contextos públicos, fuera del espacio tradicionalmente mandatado para la enseñanza – aprendizaje como es el aula, debido a que la violencia escolar ha comenzado a trasladarse a lugares físicos como plazas o barrios, entre otros. Razón por la cual, se deben considerar las experiencias y aprendizajes que proporciona el contexto familiar y sociocultural del cual se nutren para continuar con la formación personal y social que se plantea como objetivo curricular nacional. Dentro de este punto, cabe señalar la importancia de trabajar en conjunto con la familia y potenciar desde su rol la prevención de la violencia escolar, su reproducción y aprendizaje.

Pero la construcción personal de la violencia escolar no sólo remite a los aspectos cognoscitivos de dicho objeto, pues también es posible mencionar que dentro de la concepción de la violencia escolar se alude a sentimientos y emociones que proporcionan una experiencia que permite ir construyendo la realidad en torno a este fenómeno, asociándose a él malestar y daño así como satisfacción y gozo. Incluso es posible mencionar que, frente a la violencia escolar, las personas tienden a huir o alejarse para evitar continuar siendo víctima o bien para evitar magnificar lo sucedido.

Al igual que las formas de sentir y emocionar asociadas a la violencia, se encuentran procesos interaccionales que proporcionan información respecto al desarrollo de relaciones interpersonales que se visualizan en torno al fenómeno de la violencia

escolar. En este sentido, se menciona la relación entre pares, caracterizada por la amistad y la relación entre docente y estudiante permeada por un aspecto disciplinar. Pero ¿qué relación existe entre estas formas de interacción y la violencia escolar?, pues la respuesta alude a que en presencia de violencia escolar los/las amigos/as se convierten en un ente significativo con quien contar, por lo cual se debe apuntar al desarrollo de amistades saludables de manera que entre ellos/as mismos/as se protejan y así disminuya la prevalencia de violencia escolar. Por su parte, se percibe que en presencia de violencia escolar los/las docentes tenderían a relacionarse con aquellos/as estudiantes que registran un buen comportamiento y/o desempeño escolar, excluyendo al estudiante disruptivo/a o de bajas calificaciones, lo cual podría incrementar la brecha entre estudiantes con diferentes capacidades durante el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Todos estos antecedentes permiten vislumbrar la necesidad de trabajar en fortalecer una mirada disciplinar democrática y participativa, en donde se resguarde la integridad física y psicológica de cada uno de los/las integrantes de la comunidad. Al considerar un sistema democrático por sobre el autoritarismo y la subordinación se permitiría fomentar un clima escolar propicio para los aprendizajes y el logro de metas del desarrollo de cada uno de los/las estudiantes. Instaurar este sistema participativo y democrático dentro de la comunidad escolar debe ser acompañado de intervenciones que apunten a fortalecer el aprendizaje pedagógico, la socialización empática y fortalecer, además, las experiencias pedagógicas constructivas en torno a la violencia escolar.

Alcances y proyecciones de la investigación.

Al finalizar el proceso investigativo es necesario manifestar las implicancias que han tenido lugar durante el proceso investigativo, en este sentido es posible expresar que si bien se ha obtenido un material rico en vivencias y experiencias, los hallazgos no pueden ser generalizados, no obstante si es posible una transferibilidad a aquellos contextos que comparten las mismas características socioeconómicas y demográficas, razón por la cual estos resultados deben ser considerados como una realidad de entre otras que pudieran suscitarse en diferentes contextos.

Por otro lado, pese a tener un acercamiento exitoso respecto a resultados, el proceso de conformar la población de estudio se vio limitada debido a la reticente colaboración manifestada por algunos/as apoderados quienes se negaron en consentir la participación de su hijo/a y/o pupilo, cuya decisión pudiera estar influida por una conceptualización o percepción negativa del tema o por miedo de exponer a sus hijos/as a este tema controversial y quizás denigrante.

Después de esta experiencia parece aconsejable considerar desarrollar futuras investigaciones indagando en una población infantil aún más temprana que la abordada en este estudio (niveles transición y primer ciclo básico) considerando el uso de técnicas lúdicas u observaciones participantes y, por otro lado, proyectar investigaciones con el grupo de padres y/o apoderados en torno la temática en cuestión, para acceder a conocer las percepciones o experiencias que configuran o han configurado de dicho tema.

También es posible abrir un campo investigativo que involucre resultados y/o categorías emergentes que han surgido en la presente investigación, las cuales proporcionarían un análisis complementario a los hallazgos encontrados y a los que proporciona la literatura. De esta forma lograr una mayor comprensión del rol que la familia ejerce, como factor protector y/o de riesgo en torno al desarrollo de la violencia escolar pudiera convertirse en un aporte significativo para las comunidades escolares.

Otra vertiente de proyección guarda relación con la posibilidad de estudiar el efecto del currículum oculto en el aprendizaje de la violencia escolar en el entorno local, tema que si bien se responde de algún modo en esta investigación, deja muchas interrogantes si lo pensamos desde los actores principales, los/las estudiantes, incorporando también las experiencias de los/las demás integrantes de la comunidad escolar, así como la revisión de documentos como el Proyecto Educativo Institucional, el Manual o Reglamento de Convivencia, libros de clases, entre otros.

Finalmente, cabe mencionar la oportunidad que se genera para el centro educativo en que se desarrolló la investigación de conocer los resultados, como también reiniciar una reflexión preventiva y resolutiva en torno a esta temática. En este contexto cabe resaltar la importancia de invitar a la institución – colegio a intencionar desde el aula la

escucha activa, la revisión crítica y propositiva de las formas de interacción humana, las estrategias metodológicas, didácticas y pedagógicas empleadas en contexto educativo para así avanzar a la mejora consensuada de una sana convivencia escolar. Resulta aconsejable además relevar la importancia del trabajo colaborativo que propone Díaz – Aguado (2006), las cuales ofrecería alentadoras posibilidades de lograr verdaderamente aprender de un otro/a y re direccionar así el esquema de valores, tolerancia, el respeto y la aceptación, fortaleciéndose no sólo el aprendizaje disciplinario, sino también el desarrollo integral de quienes integran esta comunidad educativa, tarea que debe cumplirse de acuerdo a la demanda y expectativas de la sociedad civil como también por la obligatoriedad de cumplimiento que exigen los cuerpos legales que rigen al contexto educativo.

VII. Referencias.

Abramovay, M. (2005). Victimización en las escuelas. Ambiente escolar, robos y agresiones físicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (26), 833-864.

Ajenjo, F. y Bas, J. (2005) Diagnóstico de violencia escolar. Fundación Paz Ciudadana. Extraído el día 08/11/10 desde: www.pazciudadana.cl/docs/pub_20100409111517.pdf

Banz, C. (2008). La disciplina como proceso formativo. Valoras UC. Extraído el día 30/03/11 <http://valoras.uc.cl/wp-content/uploads/2010/10/Disciplina-formativo.pdf>

Berger, C. y Lisboa, C. (2009). Hacia una comprensión ecológica de la agresividad entre pares en el microsistema escolar. En Berger, C. y Lisboa, C. (Editores). *Violencia escolar. Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica*. Santiago: Editorial Universitaria.

Berger, C. (2009). ¿Es la agresividad adaptativa? Evidencias de su función social en adolescentes chilenos. En Berger, C. y Lisboa, C. (Editores). *Violencia escolar. Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica*. Santiago: Editorial Universitaria.

Berwart, H. y Zegers, B. (1980). *Psicología del escolar*. Santiago: Pontífice Universidad Católica.

Cabezas, H. (2007). Detección de conductas agresivas “*bullyings*” en escolares de sexto a octavo año, en una muestra costarricense. *Revista Educación*, 31(1), 123-133.

Calderón, C. (2002). Criterios de calidad en la investigación cualitativa en salud (ICS): apuntes para un debate necesario. *Revista Española de la Salud Pública*, 76(5), 473-482.

Callejo, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. *Revista Española de Salud Pública*. 76(5), 409-422.

Capponi, R. (1996). *Psicopatología y Semiología Psiquiátrica*. Santiago: Editorial

Carretero, M., Baillo, M., Limón, M., Manjón, A. y Rodríguez, M. (1997). *Construir y enseñar las ciencias experimentales*. Argentina: Aique Grupo Editor S.A.

Castillo, M. (2004). ¿Qué es el pensamiento para los niños?. *Investigaciones y Postgrado*, 19 (2), 241-259.

Cerezo, F. (2008). Acoso escolar, efectos del bullying. *Boletín de Pediatría*, 48, 353–358.

Chadwick, C. (2001). La psicología del aprendizaje desde la perspectiva constructivista. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 31(4), 111–126.

Chile, Ministerio de Educación. (2001). Política de Transversalidad.

Chile, Ministerio de Educación. (2002a). Política de la convivencia escolar. Unidad de Apoyo a la Transversalidad.

Chile, Ministerio de Educación. (2002b). Política de participación de Padres, Madres y Apoderados/as en el sistema educativo. Unidad de Apoyo a la Transversalidad.

Chile, Ministerio de Educación. (2003). Marco para la buena enseñanza. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.

Chile, Ministerio de Educación y Ministerio del Interior (2006). Principales resultados del estudio nacional de violencia en el ámbito escolar. División de Seguridad Pública.

Chile, Ministerio de Educación. (2008). Matrícula por edades educación básica niños. Región del Bio Bio, Provincia de Ñuble, comuna de Chillán. Extraído el día 13/04/11 desde:

http://w3app.mineduc.cl/Sire/edades_baniMasterView?reg=8&prov=4&com=1&anno=2008

Chile, Ministerio de Educación. (2009). Currículum. Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media. Actualización 2009.

Chile, Ministerio de Educación. (2011). Sobre violencia escolar. Extraído el día 16/01/2012 desde:

http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201109221119290.ley_violencia_escolar.pdf

Chile. Ministerio del Interior. (2011). III Encuesta de violencia en el ámbito escolar. División de Seguridad Pública.

Cohen, L. (2008). Dos estados emocionales: envidia y rencor. En Ferrer, S. (Editor). *Las emociones*. Santiago: Editorial Mediterráneo Ltda.

Coll, C. (1997a). *Constructivismo en el aula*. Barcelona: Grao.

Coll, C. (1997b). *¿Qué es el constructivismo?*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.

Cuesta, C. (2011). La Reflexividad: Un asunto crítico en la investigación cualitativa. *Enfermería Clínica*, 21 (3), 163-167.

De Felippis, I. (2004). *Violencia en la institución educativa. Una realidad cotidiana*. Buenos Aires: Editorial Espacio.

Defensor del Pueblo – UNICEF. (2007). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999 – 2006. Nuevo estudio y actualización Informe 2000*.

Delgado, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. España: Síntesis.

Díaz - Aguado, M^a. (2003). Diez condiciones básicas para prevenir la violencia desde los adolescentes. *Revista de estudios de la juventud*, 62(03), 21-36.

Díaz – Aguado, M^a. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. España: Pearson Educación, S. A.

Donoso, R. y Palma, R (2009). Conceptos claves para la resolución pacífica de conflictos, en el ámbito escolar. Unidad de Apoyo a la Transversalidad, División de Educación General y Ministerio de Educación Chile, Gobierno de Chile.

Dorsch, F. (1985). *Diccionario de psicología*. Barcelona: Heder.

Feixas, G. y Villegas, M. (2000). *Constructivismo y Psicoterapia*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.

Ferrer, S. (2008). Teorías de la emoción. En Ferrer, S. (Editor). *Las emociones*. Santiago: Editorial Mediterráneo Ltda.

Foucault, M. (2002). Los Medios del Buen Encauzamiento. Capítulo II del libro Vigilar y castigar. Extraído el día 17/06/11 desde: <http://www.uruguaypiensa.org.uy/imgnoticias/592.pdf>

França – Tarrago, O. (2001). *Ética para psicólogos. Introducción a la psicoética*. España: Desclée de Brouwer.

Fuentes, M. (2010). Los grupos, interacciones entre compañeros y las relaciones de amistad en la infancia y adolescencia. En López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M. y Ortiz, M. (coords). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Galimberti, U. (2002). *Diccionario de psicología*. México: Siglo veintiuno editores.

García, F. (2001). Modelo ecológico/modelo integral de intervención en la atención temprana. Presentado en XI Reunión Interdisciplinaria sobre Poblaciones de Alto Riesgo de Deficiencias. Madrid 29 y 30 de Noviembre, 2001. Extraído el día 25/05/11 desde: http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-temprana/modelo_ecologico_y_modelo_integral_de_intervencion.pdf

García, M. y Madriaza, P. (2005). Sentido y Sinsentido de la Violencia Escolar: Análisis Cualitativo del Discurso de Estudiantes Chilenos. *Psykhé*, 14(1), 165-180.

Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. España: Javier Vergara Editores.

González, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 85-103.

Grosseti, M. (2009). ¿Qué es la relación social? Un conjunto de mediaciones diádicas. *Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*, 6 (2), 44 – 62.

Gutiérrez, O., Meza, R., Valenzuela, G. y Varas, Y. (2006). Violencia escolar y habilidades de comunicación eficaz y empatía: un estudio correlacional. Tesis para optar al título profesional pedagogía en educación general básica. Universidad del Bío Bío.

Hargreaves, D. (1979). *Relaciones interpersonales en la educación*. Madrid: Narcea.

Iriarte, M. (2008). Conductas de intimidación y maltrato entre iguales en una muestra de estudiantes de enseñanza media de la región metropolitana. *Ciencia psicológica*, 2(1), 6–15.

Johnson, D. y Johnson, R. (2004). *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós Educador.

Lecannelier, F. (2006). *Apego e intersubjetividad*. Santiago: LOM ediciones.

Lecannelier, F. y Varela, J. (2009). Violencia escolar (Bullying): ¿qué es y como intervenir?. Centro de estudios evolutivos e intervención en el niño [CEIIN]. Universidad del Desarrollo, Facultad de Psicología. Extraído el día 08/11/10 desde: <http://www.acosomoral.org/pdf/BullyingFelipeLecannelier%5B1%5D.pdf>

López, V., Carrasco, C., Morales, M., Ayala, A., López, J. y Karmy, M. (2011). Individualización de la violencia escolar: análisis de prácticas discursivas en una escuela municipal de la región de Valparaíso. *PSYKHE*, 20(2), 7 – 23.

Magendzo, A. (1999). Introducción. La educación en derechos humanos en América latina: una mirada de fin de siglo. Extraído el día 26/03/11 desde: <http://http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/la-educacion-en-derechos-humanos-en-america-latina-una-mirada-de-fin-de-siglo-abraham-magendzo.pdf>

Magendzo, A. (2002). Derechos humanos y currículum escolar. *Revista IIDH*, 36, 327 - 338.

Martínez, C., Hernández - Aguado, I. y Torres, A. (2006). Percepción de la violencia escolar por parte de las personas responsables de la dirección de los centros de enseñanza de Alicante. Un estudio cualitativo. *Revista Española de Salud Pública*, 80(4), 387–394.

Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa: síntesis conceptual. *Revista de Investigación Psicológica*, 9(1), 123-146.

Martínez, S. (2009). Diseños en investigación cualitativa. Documento no publicado presentado en la asignatura Metodología de la Investigación II, Mayo, Chillán.

Milicic, N. y López, S. (2009). *Hijos con autoestima positiva*. Santiago: Grupo Norma.

Molina, N. y Pérez, J. (2006). El clima de las relaciones interpersonales en el aula. Un caso de estudio. *Paradigma*, 27(2), 193-219.

Montero, M. (2009). *Grupos focal*. Caracas: Psicoprisma – AVEPSO.

Mounoud, P. (2001). El desarrollo cognitivo del niño: desde el descubrimiento de Piaget hasta las investigaciones actuales. *Contextos Educativos*, 4, 53-77.

Onnetto, H. (2004). Constructivismo en psicología. *Revista PHAROS*, 11(1), 37-49.

Orpinas, P. (2009). La prevención de la violencia escolar: de la teoría a la práctica. En Berger, C. y Lisboa, C. (Editores). *Violencia escolar. Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica*. Santiago: Editorial Universitaria.

Ortega, R. y Del Rey, R. (2001). Programas para la prevención de la violencia escolar en España: respuestas de las comunidades autónomas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 041, 133 – 145

Ortega, R. y Mora – Merchán, J. (1997). Agresión y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*, 313, 7- 27.

Ortiz, M. (2010). El desarrollo emocional. En López, Etxebarria, Fuentes y Ortiz (coords). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Palmero, F., Guerrero, C., Gómez, C. y Carpi, A. (2006). Certezas y controversias en el estudio de la emoción. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 9 (23 – 24), 25 pág.

Pintus, A. (2005). Violencia en la escuela: compartiendo la búsqueda de soluciones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 117-34.

Pozo, J., Limón, M., Sanz, A. y Gómez, M. (1991). Conocimientos previos y aprendizaje escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 188, 12-16.

Prada, C. (2005). Psicología positiva y emociones positivas. Extraído el día 03/09/11 desde: <http://www.psicologia-positiva.com/Psicologiapos.pdf>

Prieto, M. y Carrillo, J. (2010). En el camino a nuevas explicaciones del maltrato entre iguales a través de la sociología clínica. *Revista de Educación y Desarrollo*, 13, 25-34.

Real Academia Española. (1970). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe S.A.

VIII. Anexos.

VIII.1. Anexo N°1: Pauta base de entrevistas realizadas.

Entrevista Semiestructurada:

- ¿Qué es para ti la violencia escolar?
- ¿Qué tipos de violencia identificas? ¿Cuáles son las frecuentes?
- ¿Qué personas ejercen violencia en el Colegio?
- ¿A partir de tus respuestas como te clasificas...?
- ¿Por qué crees que se produce la violencia escolar? ¿Para qué crees que sirve la violencia escolar?

Entrevista Participativa:

- ¿Qué se siente frente a la violencia escolar?
- ¿Qué reacciones corporales se dan frente a la violencia escolar?
- ¿Qué hacen las personas cuando hay violencia escolar?
- ¿De qué forma describirías el comportamiento que tienen las personas cuando se enfrentan a la violencia escolar?
- ¿Qué sucede con las relaciones cuando hay violencia escolar?
- ¿Qué estrategias se pueden usar frente a la violencia escolar?

VIII.2. Anexo N°2: Malla categorial.

Objetivo general				
Conocer las concepciones sobre violencia escolar que reporta un grupo de alumnos/as de 5° básico de un colegio en Chillán.				
Objetivo específico	Categoría	Subcategoría	Definición conceptual	Definición operativa.
Conocer los conceptos de violencia escolar que tiene un grupo de alumnos/as de 5° básico de un colegio en Chillán	Conceptos de violencia escolar.	Manifestaciones violentas.	Las manifestaciones violentas son las formas que adopta la violencia en el contexto escolar (Ajenjo y Bas, 2005)	Se usará cuando el/la estudiante exprese las formas en que conceptualiza la violencia escolar, por ejemplo, violencia física, verbal, social y/o simbólica.
		Personas de la comunidad escolar que ejercen violencia escolar.	Las personas de la comunidad escolar son aquellas que se encuentran en el contexto educativo (Chile, Ministerio de Educación, 2002a)	Se usará cuando el/la estudiante exprese que la violencia escolar es realizada por las personas, tales como, estudiantes, docentes, asistentes de la educación, equipo técnico, directivos, padres y/o apoderados.
		Rol de las personas involucradas en violencia escolar.	El rol se refiere al conjunto de pautas que rigen el comportamiento en un contexto determinado (Hargreaves, 1979).	Se usará cuando el/la estudiante identifique y mencione la forma de ser y actuar de aquellas personas involucradas, haciendo mención a agresor/a, víctima y/o testigo.
		Lugar donde se presencia violencia escolar.	El lugar es el espacio físico que puede ser ocupado por un objeto (Real Academia Española, 1970)	Se usará cuando el/la estudiante exprese los espacios en los que ocurre la violencia escolar, tal como dentro o fuera del colegio.
		Motivo que genera violencia escolar.	Motivo entendido como la intención o el fin por el cual el/la agresor/a efectúa el acto violento (Ajenjo y Bas, 2005)	Se utilizará cuando el/la estudiante mencione el origen o la intención por la cual se produce la violencia escolar, tal como, defensa personal, reconocimiento y/o proceso adaptativo.

<p>Describir las emociones y/o sentimientos que asocian a la violencia escolar un grupo de alumnos/as de 5° básico de un colegio en Chillán</p>	<p>Emoción y/o sentimiento</p>	<p>Experiencia subjetiva</p>	<p>Se refiere a la capacidad individual de asignar una cualidad o cantidad a cada experiencia. Se expresa en palabras como una proposición, por ejemplo <i>“estoy triste, me siento desanimado”</i> (Cohen, 2008)</p>	<p>Se usará cuando el/la estudiante exprese verbalmente lo que siente y/o las emociones que surgen en torno a la violencia escolar, por ejemplo, agrado, desagrado, tristeza, rabia, alegría, entre otros.</p>
		<p>Manifestación corporal</p>	<p>Es aquel constituido por un componente fisiológico y un componente conductual, los cuales refieren a un cambio corporal implicado en cada experiencia subjetiva (Prada, 2005)</p>	<p>Se usará cuando el/la estudiante exprese algún cambio fisiológico y un cambio comportamental, por ejemplo, alteración cardíaca, respiración, transpiración, acercamiento, huida, risa, llanto, entre otros.</p>
<p>Reconocer las relaciones interpersonales que visualizan en torno a la violencia escolar un grupo de alumnos/as de 5° básico de un colegio en Chillán.</p>	<p>Relaciones interpersonales.</p>	<p>Relaciones entre iguales</p>	<p>Se refiere a una relación de simetría en la cual las personas involucradas proporcionan afecto y colaboración (Díaz – Aguado, 2006)</p>	<p>Se usará cuando el/la estudiante exprese o reconozca un vínculo o lazo con otro/a compañero/a y la forma en que es percibida, ya sea, a través del afecto, confianza y/o rechazo.</p>
		<p>Relación docente y estudiante.</p>	<p>Se refiere a una relación, en la cual, el/la estudiante busca el conocimiento y desarrollo personal, en tanto, la o el docente se encaminan a la entrega y satisfacción de</p>	<p>Se usará cuando el /la estudiante exprese o reconozca un vínculo o lazo con sus docentes y la forma en que es percibida esta relación, ya sea, de afecto, acogida y/o rechazo.</p>

			esta necesidad (De Felippis, 2004).	
		Mecanismo de equilibrio	Se refiere al comportamiento y/o estrategia realizada por una persona para mantenerse o ajustarse a las demandas del medio (Lecannelier, 2006)	Se usará cuando el/la estudiante exprese la acción realizada en su interacción para afrontar la violencia escolar, tal como huida, acercamiento y/o defensa personal.

VIII.3. Anexo N°3: Carta de presentación al Centro Educativo.

Chillán, Agosto, 2011.

Estimado Director,

Junto con saludarle me presento. Soy María José Garcés Arroyo, Licenciada en Psicología de la Universidad del Bio Bio y tesista de dicha Institución. Me dirijo a Ud. con el motivo de invitar a su Centro Educativo a participar de mi proyecto de investigación de pregrado. Esta investigación lleva por nombre **“Concepciones sobre violencia escolar en un grupo de alumnas/os de quinto año básico de un colegio de Chillán”**. Su objetivo es conocer las concepciones de violencia escolar y las emociones y relaciones interpersonales que se asocian a ella. Se fundamenta en la relevancia que se le otorgado en los últimos tiempos a la prevención de la violencia escolar y la promoción de la convivencia escolar. De acuerdo a algunas investigaciones en Chile, la violencia escolar es recurrente en los Centros Educativos, los involucrados pertenecen a diferentes rangos etarios, incluyendo a estudiantes como docente. Es por eso que esta investigación pretende conocer desde la mirada de los/las alumnos/as aquello que ven, perciben y conocen respecto a la violencia escolar.

La metodología se enfoca a conocer la realidad a través de informantes claves, es decir, los/las estudiantes. Las técnicas a utilizar son ocho ó diez entrevistas individuales y dos entrevistas de grupo. La población estimada para esta investigación es 20 alumnos/as aproximados que cursen actualmente quinto año básico. Se concibe un aspecto importante la participación voluntaria de los/las estudiantes, así como el consentimiento informado, al respecto. Por último, siendo éstos, menores de edad se requieren del consentimiento de sus padres y/o apoderados para llevar a cabo dicha participación y colaboración dentro de la investigación.

Dicha investigación no cuenta con beneficios económicos para el Centro Educativo, sin embargo, es posible la entrega de los análisis de los datos recabados, lo cual podría permitir al Centro tomar decisiones respecto a lo que se concibe como violencia escolar y/o realizar acciones de prevención.

Ya descrita la investigación, su propósito y metodología en grandes rasgos espero su colaboración y respuesta sobre la posibilidad de llevar a cabo la investigación propuesta.

Desde ya muchas gracias, se despide atentamente a Ud.

María José Garcés A.

Contacto telefónico: celular².

Email: mariajose.garces@hotmail.com

² En este informe se ha omitido el número telefónico proporcionado como medio de contacto.

VIII.4. Anexo N°4: Consentimiento informado - padres y/o apoderados.

CONSENTIMIENTO INFORMADO.

Estimado/a apoderado:

Me dirijo a ud. para presentarle una investigación cuyo fin es conocer la “Concepción (idea), que tienen los/las estudiantes de quinto año básico, de la violencia escolar”.

La investigación consiste en una entrevista individual y/o grupal que se realizará durante la jornada escolar, la cual será registrada por la investigadora en una grabadora de voz.

Esta investigación no contempla pagos o beneficios y no involucra gastos económicos. Sin embargo, al finalizar la investigación el Colegio tendrá una copia del análisis de los resultados, como beneficio indirecto de dicha realización.

El/la estudiante podrá abandonar la investigación en cualquier momento. Los datos personales del estudiante serán protegidos en la elaboración del informe.

Por último, mencionar que esta investigación no implica peligro para la integridad o seguridad física, psicológica o social del estudiante.

Con lo anterior lo y la invito a consentir la participación de su hijo/a en esta investigación.

Firman este documento:

María José Garcés A.

Lic. Psicología UBB. (Investigadora)

Contacto: celular³.

Adulto Responsable

Parentesco: _____

³ En este informe se ha omitido el número telefónico, sin embargo esta información fue proporcionada al adulto responsable en dicho consentimiento.

VIII.5. Anexo N°5: Consentimiento informado – estudiantes.

CONSENTIMIENTO INFORMADO.

Yo _____ he sido informado/a del proceso investigativo, en el cual acepto voluntariamente participar.

Conozco que el fin de esta investigación es dar a conocer la “concepción (idea)” que tengo de la “violencia escolar”. Sé que mi participación consta de una entrevista individual y/o de una entrevista grupal, las que se realizarán durante la jornada escolar.

Se me ha informado también que:

- La entrevista se registrará en una grabadora de voz.
- Mis datos personales serán resguardados en el informe.
- No hay pago u otros beneficios directos.
- Esta investigación no implica peligro o riesgos físico, psicológico o social.
- Esta investigación no implica gastos económicos.

Firman este documento:

María José Garcés A.

Lic. Psicología UBB. (Investigadora)

Estudiante.