REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACION
Línea de Investigación: Ciencias de la Actividad Física y el Deporte

LINEAMIENTOS TEÓRICOS EMERGENTES PARA EL DESARROLLO DE CAPACIDADES SOCIALES, SUSTENTADO EN ACTIVIDADES DE EDUCACIÓN FÍSICA, A FIN DE REDUCIR LA VIOLENCIA INFANTIL EN ESCUELAS PRIMARIAS

Tesis Doctoral presentada como requisito parcial para optar al Grado de Doctor en Educación

Autor: Richard Anaya
Tutor: Ildebrando Zabala González

Caracas, enero de 2026

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
RECTORADO

Nº 2026053-57-347

A C T A

Nosotros, el Jurado Examinador abajo firmante, reunidos en modalidad virtual el día 20 de junio de 2026, debidamente autorizados por la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, con el propósito de evaluar la TESIS titulada ***Lineamientos teóricos emergentes para el desarrollo de capacidades sociales, sustentada en actividades de Educación Física, a fin de reducir la violencia infantil en escuelas primarias,*** *presentada por el ciudadano* ***Richard Enrique Anaya Viaña,*** *titular del pasaporte Nº* ***AX244291****, del Doctorado de Educación, para optar al título de Doctor en Educación, emitimos el siguiente veredicto:* ***Aprobada.***

OBSERVACIONES*:*

El trabajo no sólo ofrece un aporte sustantivo al conocimiento académico, sino que trasciende como un instrumento valioso para transformar la realidad de las escuelas rurales, con un potencial claro para incidir en políticas educativas municipales. Los lineamientos teóricos propuestos son plenamente aplicables y pertinentes. Se exhorta al doctorando a validar los lineamientos en otros contextos, diseñar materiales para la formación docente y difundir los hallazgos en revistas de Educación Física y Pedagogía Social.

Dr. Ildebrando Zabala G.
C.I. N.- 3.826.315
(Tutor)

Dra. Sol Martínez
C.I. N.- 4.361.889

Dra. Diomar Vásquez
C.I. N° 4.307.010

Dr. Jesús Martínez
C.I. N° 6.877.653

Dra. Ana Carrero
C.C. 5.074.542

La presente acta se encuentra registrada en la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, bajo el N° de Control: 2 026053 457347

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
RECTORADO

Nº 2026053-57-347

LINEAMIENTOS TEÓRICOS EMERGENTES PARA EL DESARROLLO DE CAPACIDADES SOCIALES, SUSTENTADA EN ACTIVIDADES DE EDUCACIÓN FÍSICA, A FIN DE REDUCIR LA VIOLENCIA INFANTIL EN ESCUELAS PRIMARIAS

POR: RICHARD ENRIQUE ANAYA VIAÑA

PAS. AX244291

Tesis del Doctorado de Educación, aprobada en nombre de la *Universidad Pedagógica Experimental Libertador* por el siguiente Jurado, a los 20 días del mes de junio de 2026.

Dr. Ildebrando Zabala G.
C.I. N.- 3.826.315
(Tutor)

Dra. Sol Martínez
C.I. N.- 4.361.889

Dra. Diomar Vásquez
C.I. N° 4.307.010

Dr. Jesús Martínez
C.I. N° 6.877.653

Dra. Ana Carrero
C.C. 5.074.542

La presente acta se encuentra registrada en la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, bajo el N° de Control: 2 026053 457347

DEDICATORIA

A Dios, por darme la vida, la fuerza y la sabiduría para llegar hasta aquí, a mis padres, por su amor incondicional, sus sacrificios silenciosos y por ser el pilar fundamental de mi formación personal y académica. Todo lo que soy les pertenece en gran parte a ustedes.

A mi familia, padres, hermanos, esposa e hijos por su apoyo constante, por entender mis ausencias y por celebrar cada pequeño logro como si fuera propio.

A mi asesor de tesis el Dr. Ildebrando Zabala González, al igual que cada uno de los tutores que aportaron elementos relevantes en mi formación, gracias por su guía, exigencias y paciencia durante este arduo camino.

A mis amigos y colegas de estudio doctoral cohorte 2022-2, quienes estuvieron presentes en los momentos más difíciles, brindándome palabras de aliento, compañía y comprensión y en especial, a mí mismo, por no rendirme, por seguir adelante a pesar del cansancio, las dudas y los obstáculos. Esta tesis es también un testimonio de resiliencia y crecimiento personal, gratitud infinita.

RECONOCIMIENTOS

Este trabajo de investigación no habría sido posible sin el apoyo y la compañía de muchas personas que, desde distintos escenarios, me brindaron fuerzas, sabiduría y confianza a lo largo del proceso.

En primer lugar, agradezco profundamente a Dios, quien me guio con paciencia y luz en cada paso, ofreciéndome la serenidad para avanzar incluso en los momentos más complejos.

Mi reconocimiento especial para mi asesor de tesis el Dr. Ildebrando Zabala, quien, con exigencia académica, orientación constante y un compromiso genuino con la formación investigativa, contribuyó de manera decisiva a la construcción de este trabajo. Sus aportes y dedicación trascendieron la academia, impulsando en mí una visión crítica y transformadora de la Educación Física como herramienta social.

A la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y a los docentes que participaron en esta investigación, gracias por abrirme las puertas, por creer en la importancia del fortalecimiento de las competencias sociales en la reducción de la violencia infantil desde el área de educación física y por su disposición a compartir experiencias reales del contexto escolar. A los docentes, padres de familia y niños que hicieron parte del estudio, les debo mi admiración y respeto; sus vivencias se convirtieron en el motor que reafirmó la necesidad de seguir luchando por entornos escolares libres de violencia.

A mi familia, por su amor incondicional y por comprender mis ausencias cuando el tiempo se hacía corto. Sus palabras de aliento me sostuvieron cuando el camino se tornaba difícil y sus sonrisas celebraron conmigo cada pequeño logro.

A mis compañeros(as) y amigos(as) de formación, quienes estuvieron ahí para construir ideas, debatir posturas y aportar miradas diversas al propósito de esta tesis. Gracias por la camaradería, las risas entre lecturas interminables y el compañerismo que solo se forja en procesos como este.

Este logro no es solo mío, pertenece a quienes siembran esperanza en la escuela y trabajan por una infancia más digna, más justa y libre de violencia.

TABLA DE CONTENIDOS

	p.p.
INTRODUCCIÓN	11
MOMENTO I.- ACERCAMIENTO INICIAL AL PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN	14
Formulación del problema	14
Propósitos de la investigación	19
Propósito General	19
Propósitos Específicos	20
Justificación	20
MOMENTO II.- MARCO REFERENCIAL	24
Antecedentes de la Investigación	26
Bases Teóricas	32
Capacidades sociales	32
Competencias sociales necesarias en cada situación	35
Violencia Infantil en el contexto escolar	37
La educación física como espacio de interacción y convivencia	39
El Ejercicio del Deporte según la Constitución Política de Colombia (1991)	40
Lineamientos Teóricos	41
Contexto Educativo	42
Fundamentos Legales de la Investigación	45
MOMENTO III.- DISEÑO METODOLÓGICO	49
Paradigma de la investigación	51
Enfoque de la Investigación	54
Métodos para la recolección de información	55
Instrumentos de recolección de información	56
Informantes clave	58
Técnicas de procesamiento de información	61
Procedimiento de la Investigación	62

Rigor científico de la investigación: validez y confiabilidad 65
Sustento bioético 66
MOMENTO IV.- HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN 69
Codificación Abierta 71
Codificación Axial 95
Codificación Selectiva 141
Escritura Metateórica 144
Saturación Teórica 148
Categoría Central 151
MOMENTO V.- LINEAMIENTOS TEÓRICOS 157
Presentación del Modelo Teórico Emergente 158
Dimensiones del Modelo Teórico Emergente 159
Articulación entre Dimensiones: Funcionamiento del Sistema 163
Lineamientos Teóricos Emergentes 166
Relación de los Lineamientos Teóricos con las Dimensiones del Modelo 188
MOMENTO VI.- REFLEXIONES FINALES 193
REFERENCIAS 197
Anexos 206

LISTA DE TABLAS

No.		pp.
1	Informantes de la investigación	59
2	Codificación anónima de los informantes	60
3	Entrevista EST-PAS-01 (Betania – Estudiante)	71
4	Entrevista EST-CAS-01 (Cascajal – Estudiante)	72
5	Entrevista EST-CEI-01 (Ceibal – Estudiante)	73
6	Entrevista EST-CEI-02 (Ceibal – Estudiante)	74
7	Entrevista DOC-PAS-01 (Pascuala – Docente)	74
8	Entrevista DOC-PAS-02 (Pascuala – Docente)	76
9	Entrevista DOC-CEI-01 (Ceibal – Docente)	78
10	Entrevista DOC-CEI-02 (Ceibal – Docente)	80
11	Entrevista DOC-CAS-01 (Técnica Acuícola de Cascajal – Docente)	81
12	Entrevista DOC-CAS-02 (Técnica Acuícola de Cascajal – Docente)	83
13	Entrevista PAD-CEI-01 (Ceibal – Padre de Familia)	84
14	Entrevista PAD-CEI-02 (Ceibal – Padre de Familia)	86
15	Entrevista PAD-PAS-01 (Pascuala – Padre de Familia)	87
16	Entrevista PAD-PAS-02 (Pascuala – Padre de Familia)	88
17	Entrevista PAD-CAS-01 (Técnica Acuícola de Cascajal – Padre de Familia)	90
18	Entrevista PAD-CAS-02 (Técnica Acuícola de Cascajal – Padre de Familia)	92
19	Subcategorías emergentes Categoría axial 1. “Educación física como espacio socioemocional que regula la convivencia y reduce la violencia infantil”	98
20	Subcategoría 1.1. Actividades lúdicas y recreativas como medio de interacción social	101
21	Subcategoría 1.2. Trabajo colaborativo y cooperativo	101
22	Subcategoría 1.3. Educación física como espacio motivante y protector	102
23	Subcategoría 1.4. Fortalecimiento de valores y habilidades sociales	103
24	Subcategoría 1.5. Regulación emocional a través del movimiento	104
25	Condiciones causales categoría axial 1 “Educación física como espacio socioemocional que regula la convivencia y reduce la violencia infantil”	105
26	Contexto categoría axial 1 “Educación física como espacio socioemocional que regula la convivencia y reduce la violencia infantil”	106
27	Condiciones intervinientes categoría axial 1 “Educación física como espacio socioemocional que regula la convivencia y reduce la violencia infantil”	107
28	Estrategias de acción / interacción categoría axial 1 “Educación física como espacio socioemocional que regula la convivencia y reduce la violencia infantil”	108
29	Consecuencias categoría axial 1	111
30	Subcategorías emergentes Categoría axial 2 “Capacidades sociales como factor protector frente a la violencia infantil”	113
31	Subcategoría 2.1. Formas predominantes de violencia infantil	114

Cont.

32	Subcategoría 2.2. Factores socioeconómicos y culturales asociados a la violencia	115
33	Subcategoría 2.3. Capacidades sociales como recurso protector.	116
34	Subcategoría 2.4: Escuela y Educación Física como espacio protector	117
35	Subcategoría 2.5. Indicadores para evaluar capacidades sociales y reducción de violencia	118
36	Condiciones causales Categoría Axial 2 “Capacidades sociales como factor protector frente a la violencia infantil”	120
37	Contexto de la Categoría Axial 2	121
38	Condiciones intervinientes del Código Axial 2	122
39	Estrategias de acción / interacción de la Categoría Axial 2	123
40	Consecuencias de la Categoría Axial 2	125
41	Subcategorías emergentes Categoría axial 3. “Articulación docente–familiar y evaluación observacional como mecanismos que sostienen la formación de capacidades sociales”	126
42	Subcategoría 3.1. Participación y corresponsabilidad familiar	128
43	Subcategoría 3.2. Acompañamiento docente como mediador socioemocional	129
44	Subcategoría 3.3. Evaluación formativa y seguimiento conductual	130
45	Subcategoría 3.4. Comunicación constante y diálogo para la resolución de conflictos	131
46	Subcategoría 3.5. Articulación institucional mediante proyectos y valores	132
47	Condiciones Causales de la Categoría Axial 3 “Articulación docente–familiar y evaluación observacional como mecanismos que sostienen la formación de capacidades sociales”	134
48	Contexto de la Categoría Axial 3 “Articulación docente–familiar y evaluación observacional como mecanismos que sostienen la formación de capacidades sociales”	135
49	Condiciones Intervinientes de la Categoría Axial 3 “Articulación docente–familiar y evaluación observacional como mecanismos que sostienen la formación de capacidades sociales”	135
50	Estrategias de Acción / Interacción de la Categoría Axial 3 “Articulación docente–familiar y evaluación observacional como mecanismos que sostienen la formación de capacidades sociales”	136
51	Consecuencias de la Categoría Axial 3 “Articulación docente–familiar y evaluación observacional como mecanismos que sostienen la formación de capacidades sociales”	137
52	Correspondencia entre los interrogantes de investigación y las categorías emergentes del proceso de codificación axial	140
53	Integración Selectiva de Categorías	143
54	Memos analíticos elaborados durante la Codificación Axial	146
55	Hipótesis Emergentes	147
56	Verificación de Saturación por Categoría Axial	149
57	Evidencias de recurrencia que confirman saturación teórica	150
58	Evidencias empíricas que dieron origen a la Categoría Central	154

LISTA DE FIGURAS

No.		pp
1	Procedimiento de la investigación	64
2	Nube de Códigos Abiertos	94
3	Dimensiones del Modelo Teórico	162
4	Funcionamiento Sistémico del Modelo	164
5	Lineamientos Teóricos Emergentes	188
6	Relación de los Lineamientos Teóricos con las Dimensiones del Modelo	191

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Línea de Investigación: Ciencias de la Actividad Física y el Deporte

LINEAMIENTOS TEÓRICOS EMERGENTES PARA EL DESARROLLO DE CAPACIDADES SOCIALES, SUSTENTADO EN ACTIVIDADES DE EDUCACIÓN FÍSICA, A FIN DE REDUCIR LA VIOLENCIA INFANTIL EN ESCUELAS PRIMARIAS

Tesis Doctoral presentada como requisito para optar al Grado de Doctor en Educación

Autor: Richard Anaya
Tutor: Dr. Ildebrando Zabala González
Fecha: enero de 2026

RESUMEN

La investigación tuvo como finalidad formular lineamientos teóricos orientados al fortalecimiento de las capacidades sociales a partir de actividades de educación física, con el propósito de reducir la violencia infantil en escuelas primarias del municipio de Magangué. El estudio se inscribió en el paradigma interpretativo y se desarrolló con base en el método de la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin (2002), lo que hizo posible comprender el fenómeno desde los sentidos y experiencias construidos por sus propios actores. Participaron 16 informantes seleccionados intencionalmente: cuatro estudiantes, seis docentes y seis padres de familia pertenecientes a las instituciones educativas de Betania (Pascuala), Técnica Acuícola de Cascajal y Ceibal. Los datos se recolectaron mediante entrevistas semiestructuradas y registros en diario de campo; luego fueron analizados a través de los procedimientos de codificación abierta, axial y selectiva, siguiendo el método comparativo constante. Los resultados evidenciaron que la educación física supera su dimensión motriz y se constituye en un escenario socioemocional donde los estudiantes regulan emociones, afianzan habilidades sociales y establecen vínculos protectores. De igual manera, se reconoció la relevancia del acompañamiento docente, la participación familiar y la evaluación formativa sustentada en la observación como factores vinculados con la reducción de conductas agresivas. La articulación de las categorías permitió construir una categoría central que explica la función integradora de la educación física en la convivencia escolar y facilitó la formulación de lineamientos teóricos dirigidos a consolidarla como eje estratégico para fortalecer las capacidades sociales y reducir la violencia infantil en contextos escolares rurales.

Descriptores: competencias sociales, educación física, violencia escolar.

INTRODUCCIÓN

Adentrarse en la comprensión del papel transformador que desempeña la educación física en la formación integral de los niños y niñas del municipio de Magangué, implica asumir una mirada profunda sobre la compleja trama socioemocional y comunitaria que caracteriza a las escuelas primarias rurales del Caribe colombiano. En estos territorios, históricamente permeados por condiciones de pobreza, limitaciones institucionales, dinámicas familiares frágiles y exposición constante a modelos de violencia, las escuelas se convierten en escenarios donde la convivencia se tensiona, se fractura y, al mismo tiempo, encuentra oportunidades para reconstruirse. Tales realidades hacen necesario repensar el rol educativo desde una perspectiva más amplia, reconociendo al cuerpo, el movimiento y la interacción social como rutas privilegiadas para promover la paz y el desarrollo humano.

La violencia infantil, expresada a través de agresiones físicas, burlas, intimidación, exclusión o discriminación, refleja no solo un problema de disciplina escolar, sino la manifestación visible de condiciones estructurales que afectan a las comunidades rurales. En Magangué, estas problemáticas se agudizan debido a la pobreza, el desempleo, la precariedad familiar y la ausencia de espacios adecuados para el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Frente a este panorama, la escuela emerge como una institución crucial para contrarrestar dichas dinámicas, aunque no siempre cuenta con las herramientas o el acompañamiento necesario. De allí surge la importancia de explorar, cómo componentes específicos del currículo, en este caso, la educación física, pueden actuar a modo de dispositivos protectores que rompan los ciclos de violencia y fortalezcan la convivencia.

La educación física, más allá de su dimensión motriz, se revela en este estudio como un espacio socioeducativo de alta densidad relacional. En las escuelas rurales analizadas, ésta funciona como un ámbito donde los estudiantes liberan tensiones, desarrollan habilidades sociales, ponen en práctica valores en situaciones reales y experimentan emociones que, de no canalizarse adecuadamente, pueden manifestarse a través de comportamientos agresivos. El juego, las dinámicas cooperativas y las

actividades deportivas, no son meros ejercicios recreativos, sino experiencias educativas profundas que contribuyen a la formación emocional y convivencial del estudiantado.

En este contexto, la presente investigación tuvo como propósito formular lineamientos teóricos orientados al fortalecimiento de capacidades sociales a partir de actividades de educación física, con el propósito de reducir la violencia infantil en escuelas primarias del municipio de Magangué. Para alcanzarlo, se asumió el paradigma interpretativo, desde el cual fue posible comprender la realidad a partir de la mirada de los actores, junto con el método de la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin, que permitió derivar una teoría emergente desde los datos suministrados por los informantes.

La investigación se desarrolló con 16 informantes clave, seleccionados mediante muestreo intencional, distribuidos en tres instituciones educativas rurales: Ceibal, Cascajal y la sede Betania de la Institución Educativa La Pascuala. El grupo estuvo conformado por estudiantes (4), docentes (6) y padres de familia (6), quienes aportaron, desde sus vivencias, interpretaciones y experiencias cotidianas, una comprensión profunda del fenómeno de estudio. Cada participante fue identificado mediante códigos alfanuméricos que aseguraron la confidencialidad y trazabilidad del análisis.

Para obtener la información, se recurrió a dos técnicas principales: la entrevista semiestructurada, aplicada mediante un guion flexible que permitió explorar percepciones, vivencias y significados desde la voz directa de los actores, así como el diario de campo, utilizado para registrar observaciones, impresiones y situaciones emergentes en el contexto escolar. Ambos instrumentos permitieron captar la complejidad del fenómeno estudiado, especialmente en lo referente a la forma de interacción entre los niños durante las actividades físicas, así como al modo en que los docentes median los conflictos y las familias interpretan el papel de la Educación Física en la convivencia escolar.

El proceso analítico se llevó a cabo mediante los procedimientos de codificación abierta, axial y selectiva, complementados con la elaboración de memos analíticos, la comparación constante y la saturación teórica. Este proceso permitió identificar patrones, generar categorías y construir una teoría sustantiva centrada en la comprensión de la función que cumple la educación física como sistema articulador de capacidades sociales

para reducir la violencia infantil. A partir del análisis emergieron tres dimensiones estructurantes:

a) Dimensión socioemocional, vinculada a la gestión de emociones y la autorregulación;

b) Dimensión convivencial, relacionada con la interacción prosocial, el respeto y la resolución de conflictos;

c) Dimensión comunitaria, que articula la participación docente, familiar e institucional para consolidar ambientes protectores.

El documento se organiza en seis momentos que recorren desde el contexto y los fundamentos teóricos hasta la construcción de la teoría y los lineamientos emergentes, seguido de las reflexiones finales. Estos capítulos evidencian cómo un área tradicionalmente subvalorada dentro del currículo, puede constituirse en una herramienta estructural para la promoción de la convivencia, el fortalecimiento socioemocional y la reducción de la violencia infantil en contextos vulnerables.

La investigación aporta así una mirada renovadora sobre la educación física como espacio pedagógico integral, demostrando que, cuando se enmarca en procesos intencionados y articulados entre escuela y familia, tiene el potencial de transformar los patrones relacionales que perpetúan la violencia, promoviendo culturas escolares basadas en el respeto, la colaboración y la paz.

MOMENTO I
APROXIMACIÓN INICIAL AL PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN

Formulación del problema

En la actualidad, la educación enfrenta múltiples problemáticas que la han situado en un escenario crítico a escala mundial, particularmente en América Latina. Una parte importante de estas dificultades se vincula con la crisis de valores y, como consecuencia, la violencia escolar se hace cada vez más visible dentro de las instituciones educativas, como expresión de las dinámicas sociales del entorno. En ese sentido, el incremento de los problemas de convivencia en la escuela convierte este asunto en una problemática de gran relevancia, sobre todo si se considera que cada persona comprende y asume los valores morales desde su propia experiencia y manera de interpretar el mundo.

De acuerdo con Castañeda (2016), la educación en valores, “entendida como espacio académico, cumple una doble función: constituirse en un ámbito de análisis y, al mismo tiempo, en un medio para la reflexión”. (p.6), esto implica asumir una mirada crítica sobre la realidad y promover oportunidades que permitan transformar positivamente las prácticas del contexto. De igual manera, antivalores como la intolerancia, el irrespeto, la ausencia de solidaridad y la injusticia actúan como desencadenantes de la violencia infantil en las escuelas, lo que exige respuestas renovadas desde el ámbito comunitario y social. En otras palabras, para que el aprendizaje de valores pueda darse de manera efectiva se necesitan tres condiciones básicas: cierta unidad y coherencia entre los agentes educativos (familia, escuela y Estado), la permanencia de sus prácticas habituales y el ejemplo positivo de las personas con quienes se convive de forma directa. Desde una perspectiva estrictamente pedagógica, estos valores se presentan de manera normativa en los currículos oficiales, se reinterpretan en los proyectos educativos y en los idearios institucionales, se ajustan a las formas de pensamiento y a las particularidades de cada comunidad educativa, y encuentran su concreción en la labor cotidiana del docente dentro del aula, donde se traducen en acciones formativas para los

estudiantes. La construcción del currículo queda, por tanto, supeditada a una opción por determinados valores, así como a su jerarquización, organización sistemática y estructuración. En lo relativo a la praxis educativa, resulta necesario favorecer la reconstrucción y producción de valores, así como su jerarquización por parte del propio educando (Llopis y Ballester, 2001). En última instancia, esto constituye la fase final de un proceso educativo que comienza con la formulación de las metas previstas para la educación obligatoria, buscando que el educando incorpore dichos valores de manera adecuada, los interiorice y posteriormente los proyecte en un proyecto personal de vida que oriente su actuación como individuo y como ciudadano dentro de una colectividad.

Del mismo modo, Mejía (2005) señala que los valores, más que responder a una moda pasajera, permanecen vigentes. Se trata de una observación pertinente, ya que lo que está de moda suele ser efímero, inestable y cambiante, mientras que la vigencia de un valor remite a circunstancias particulares que lo hacen visible nuevamente como parte constitutiva de la realidad personal. En otras palabras, los valores forman parte de la vida cotidiana del ser humano y resultan insoslayables.

Ahora bien, según Gutiérrez Sanmartín (2004), actualmente los:

> …psicólogos, pedagogos, sociólogos y educadores físicos vienen destacando el valor educativo del deporte para el desarrollo psicosocial del individuo y como medio de integración social y cultural. Quienes defienden este planteamiento, consideran el deporte como una herramienta apropiada para enseñar a todos, pero sobre todo a los más jóvenes, virtudes y cualidades positivas como justicia, lealtad, afán de superación, convivencia, respeto, compañerismo, trabajo en equipo, disciplina (p. 114).

A partir de lo expuesto, puede afirmarse que la educación física y los valores constituyen componentes estrechamente vinculados en el desarrollo integral de las personas. La práctica de actividades físicas no se limita al bienestar corporal, sino que también incide de manera significativa en la formación y consolidación de principios éticos en cada individuo. Esta articulación parte de reconocer que el ejercicio físico no solo apunta al mejoramiento de la condición corporal, sino también al fortalecimiento de bases esenciales para la convivencia y el desarrollo humano.

En ese sentido, el deporte, comprendido desde la educación física, constituye una práctica social compleja que puede expresar dimensiones positivas o negativas, de acuerdo con la intencionalidad de quienes lo impulsan o lo practican. Incluso puede convertirse en un medio opuesto al ideal cultural cuando deteriora el vínculo social, como sucede en determinadas manifestaciones de violencia ejercida por jugadores o espectadores; incluso puede constituirse en un referente negativo para los jóvenes cuando en su desarrollo se hace visible la corrupción o cuando es utilizado como mecanismo de alienación social y manipulación de las masas. Por ello, Huizinga (1938) sostiene que el juego antecede a la cultura, aun cuando habitualmente se le relacione con el ser humano y con la vida en sociedad. Basta observar el mundo animal para advertir que las crías juegan espontáneamente, sin que medie enseñanza previa.

En las escuelas colombianas, el área de educación física debe asumirse como un medio para fortalecer capacidades sociales y no reducirse únicamente a la práctica deportiva. En ese marco, sus principios orientadores deben centrarse en promover actitudes de compañerismo y no violencia, favorecer hábitos de tolerancia frente a opiniones diversas, propiciar la aceptación de las normas construidas por el grupo y estimular sentimientos de cooperación.

En esta misma línea, Ruiz Llamas y Cabrera (2004) plantean que la educación física y el deporte han mantenido un alto potencial para favorecer el desarrollo de valores sociales y personales, razón por la cual adquieren una relevancia cada vez mayor como componentes pedagógicos y formativos (p. 27). En otras palabras, la práctica deportiva contribuye al mejoramiento de las actitudes y los comportamientos juveniles, al tiempo que favorece aprendizajes vinculados con la resolución de problemas.

De acuerdo con Caballo (2005), las habilidades sociales comprenden un conjunto de hábitos en los que intervienen pensamientos, actitudes, formas de actuación y emociones, elementos que pueden entenderse como capacidades sociales. Estas permiten a la persona establecer relaciones intra e interpersonales armónicas, satisfacer sus necesidades y afrontar oposiciones provenientes de otros que, eventualmente, podrían obstaculizar el logro de las metas personales propuestas.

En este contexto, la educación física suele asociarse con actividades de movimiento, entre ellas la práctica deportiva, el ejercicio, la recreación y otras acciones vinculadas con el tiempo libre. No obstante, en la educación básica primaria se le destinan pocas horas y, desde el entorno familiar, con frecuencia no se le reconoce la importancia que posee. En efecto, esta asignatura aporta al desarrollo de competencias tanto individuales como colectivas, además de fortalecer aprendizajes relacionados con otras áreas y favorecer el desarrollo integral de los niños de las escuelas de Magangué.

De acuerdo con Baena-Extremera et al. (2014), y Calahorro et al. (2015), la actividad física contribuye al fortalecimiento de la autoestima, al bienestar emocional y al desarrollo biopsicosocial de los jóvenes. En esa dirección, la escuela está llamada a orientar el manejo de estas experiencias, ya que, cuando son adecuadamente canalizadas, favorecen una reflexión consciente sobre la importancia del contacto interpersonal y de principios básicos como el respeto, la solidaridad, la tolerancia y la convivencia.

Según Arufe (2011), los valores constituyen creencias que orientan comportamientos deseables en el plano personal y social; mientras que Acuña-Delgado y Acuña-Gómez (2016) los entienden como cualidades que inspiran los juicios y las conductas. Jiménez (2009) y Yagüe (2002) resaltan el juego como el principal medio de construcción de la personalidad durante la infancia, en la medida en que posibilita el establecimiento de normas y roles sociales. A ello se añade el contexto sociocultural del departamento de Bolívar y del municipio de Magangué, cuyas dinámicas geográficas, económicas y comunitarias inciden de manera directa en las relaciones escolares, en los comportamientos infantiles y en las formas en que se manifiestan determinadas expresiones de violencia.

Por otro lado, en esta investigación la violencia infantil en el ámbito escolar se concibe como cualquier comportamiento que implique agresión física, psicológica, verbal o amenazante dentro del entorno educativo. A su vez, en el Informe mundial sobre la violencia y la salud (2002), la Organización Mundial de la Salud la conceptualiza como el uso intencional de la fuerza física o del poder, capaz de ocasionar daños físicos, psicológicos o afectaciones en el desarrollo. En las escuelas, ésta se manifiesta a través

de golpes, empujones, insultos, humillaciones, acoso, exclusión o ciberacoso. Con frecuencia, los niños que son víctimas, ocultan estas situaciones a sus familias, profesores y compañeros, lo que dificulta la detección temprana y la acción educativa.

La función del docente resulta esencial tanto en la detección temprana de estas conductas como en la formulación de estrategias pedagógicas dirigidas a reducir la violencia. Si bien la Ley 1620 (2013) y su Decreto Reglamentario 1965 (2013) establecen la política de convivencia escolar en Colombia, todavía persiste una brecha entre lo previsto en la normativa y lo que ocurre efectivamente en los espacios escolares.

En el contexto educativo del municipio de Magangué se han desarrollado investigaciones orientadas al análisis de la violencia escolar y la convivencia, las cuales han hecho visible la presencia de comportamientos agresivos en niños y jóvenes, así como algunos factores asociados a su aparición en el ámbito institucional. Tal es el caso de estudios centrados en la identificación de causas de la violencia escolar y la caracterización de conductas agresivas en estudiantes de educación media, desarrollados en instituciones educativas del municipio y reportados en repositorios académicos regionales, como los trabajos de grado registrados en la Corporación Universitaria del Caribe – CECAR (Mercado, Sierra y Tinoco, 2020). De igual forma, otras investigaciones han priorizado el diseño de estrategias o herramientas de intervención para la resolución de conflictos y el fortalecimiento de la convivencia escolar, como ocurre en estudios aplicados en instituciones como el Liceo Moderno de Magangué, donde el énfasis se sitúa en propuestas tecnológicas y normativas para la mediación de conflictos (Agualimpia, Torrecilla y Gutierrez, 2013).

No obstante, dichos estudios, aunque relevantes para la comprensión del fenómeno, se han centrado principalmente en enfoques descriptivos, explicativos o instrumentales, sin profundizar en la comprensión de las experiencias vividas ni en los significados que docentes, estudiantes y familias atribuyen a sus prácticas cotidianas. En particular, se evidencia la ausencia de investigaciones que analicen la educación física como espacio pedagógico relacional para el desarrollo de capacidades sociales y la transformación de la violencia infantil desde un enfoque interpretativo y contextualizado, lo que revela un vacío de conocimiento.

Este vacío no puede abordarse mediante enfoques prescriptivos o meramente descriptivos; requiere un método que permita comprender la experiencia desde las voces de los actores, identificar patrones emergentes y construir explicaciones derivadas directamente de los datos recolectados en el contexto escolar.

Con base en el marco planteado anteriormente, la educación física en la escuela sirve como medio dinamizador de los procesos educativos, por lo cual, ante el siguiente cuestionamiento, surgen las siguientes interrogantes:

¿Qué experiencias, prácticas y dinámicas emergen en las clases de educación física que influyen en el desarrollo o limitación de las capacidades sociales de los estudiantes, según la vivencia de los actores escolares?

¿Cómo se configuran las relaciones entre la educación física y el fortalecimiento de capacidades sociales que inciden en la violencia infantil, según las perspectivas de los actores escolares?

¿Qué significados atribuyen los actores escolares a la educación física como espacio de interacción, regulación emocional y convivencia, en relación con la reducción de la violencia infantil?

¿Qué elementos emergen del análisis para orientar el diseño de lineamientos teóricos destinados al fortalecimiento de capacidades sociales mediante la educación física?

Propósitos de la investigación

Propósito General

Construir lineamientos teóricos emergentes, a partir de los aportes derivados del análisis, para el fortalecimiento de capacidades sociales mediante actividades de educación física, en el marco de la reducción de la violencia infantil en escuelas primarias del municipio de Magangué.

Propósitos Específicos

Identificar las experiencias, prácticas y dinámicas que emergen en las clases de educación física y que influyen en el desarrollo o limitación de las capacidades sociales de los estudiantes, desde la vivencia de los actores escolares.

Comprender cómo se configuran las relaciones entre la educación física y el fortalecimiento de capacidades sociales que inciden en la violencia infantil, según las perspectivas de los actores escolares.

Interpretar los significados que los actores escolares atribuyen a la educación física como espacio de interacción, regulación emocional y convivencia en relación con la reducción de la violencia infantil.

Derivar aportes teóricos que sirvan de base para la construcción de lineamientos orientados al fortalecimiento de capacidades sociales mediante la educación física.

Justificación

La educación física se configura como un espacio especialmente propicio para la interacción, la cooperación y el reconocimiento de los demás. Más allá del entretenimiento, la recreación o el disfrute, este escenario pedagógico favorece que los estudiantes construyan formas de relación sustentadas en el respeto, la convivencia y la expresión emocional, además de desarrollar habilidades vinculadas con sus capacidades sociales. En esa línea, Gaurdió (2020) plantea que el juego en la educación física puede comprenderse como una situación motriz de carácter lúdico que produce placer, aprendizaje y sentido de pertenencia hacia la actividad física, aportando a la formación integral del escolar.

Estas consideraciones se sustentan en los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, particularmente en el Plan Decenal 2016–2026 (2016), donde la educación física y la recreación son concebidas como componentes fundamentales de la cultura física y del bienestar social, en estrecha relación con procesos de inclusión, equidad e integración comunitaria. Desde esta perspectiva, las capacidades sociales se construyen de manera gradual mediante un proceso de socialización que comienza en

la familia y adquiere mayor complejidad en la escuela, espacio en el que los estudiantes interactúan con personas que piensan y actúan de forma diferente, haciendo de la convivencia una posibilidad de crecimiento personal y colectivo.

Desde la perspectiva social, esta investigación resulta pertinente porque busca comprender cómo la educación física puede fortalecer las capacidades sociales en los estudiantes, permitiéndoles desenvolverse adecuadamente en su entorno, establecer vínculos respetuosos y disciplinados con otros, y construir relaciones basadas en valores compartidos dentro de su contexto sociocultural. La formación en valores y habilidades sociales es un componente clave para una convivencia pacífica, pero también un desafío constante en ambientes donde emergen situaciones de violencia infantil.

Desde el punto de vista metodológico, esta investigación subraya la relevancia del área de Educación Física en la formación integral, dado que en este ámbito confluyen dinámicas de interacción social, expresión corporal, comunicación, respeto por las normas, negociación, resolución de conflictos y cooperación. Estos elementos, expresados en la práctica del juego y de la actividad física, hacen posible explorar experiencias y significados que no siempre son visibles en otros espacios académicos, lo que convierte este campo en una oportunidad para interpretar procesos profundos de convivencia.

Asimismo, la investigación adquiere relevancia al permitir profundizar en las formas en que los estudiantes construyen y ponen en práctica sus capacidades sociales en el contexto de las actividades físicas escolares. Comprender cómo emergen la interacción social, el trabajo compartido, la autorregulación y otras expresiones vinculadas al desarrollo socioemocional resulta fundamental para interpretar los procesos convivenciales que se configuran en los espacios de educación física. Desde esta perspectiva, las capacidades sociales se reconocen como componentes que influyen en la manera en que los estudiantes se relacionan con sus pares y afrontan situaciones cotidianas, lo que las convierte en un campo de análisis necesario para comprender la dinámica escolar en entornos donde se manifiestan diversas formas de violencia infantil.

De igual manera, la educación física adquiere una relevancia especial al permitir que los estudiantes ensayen roles, establezcan normas y tomen decisiones, lo que favorece el desarrollo de competencias ciudadanas y el aprendizaje de valores como respeto, cooperación, empatía y solidaridad. En este sentido, la investigación contribuye a visibilizar el potencial formativo de esta área y a promover su reconocimiento como un espacio de ciudadanía y construcción social.

Desde una perspectiva axiológica, este estudio ofrece un aporte significativo al considerar los valores como elementos que otorgan funcionalidad, sentido y orientación a la vida, tal como lo plantean Aristóteles y autores contemporáneos como Ortega y Mínguez (2001), para quienes los valores constituyen la base de la cultura y de la ética. Asimismo, Touriñán (2005) enfatiza que los valores deben entenderse como principios éticos que se expresan en virtudes y actitudes concretas de la vida cotidiana, lo que refuerza la necesidad de abordarlos desde prácticas que favorezcan su vivencia más que su simple enunciación.

El aporte educativo de esta investigación radica en reconocer que cada sociedad selecciona, en momentos específicos de su historia, aquellos valores que considera pertinentes para responder a sus necesidades sociales. La escuela, como institución socializadora, es responsable de transmitirlos y recrearlos mediante prácticas intencionadas. Por ello, comprender cómo se viven los valores y las capacidades sociales dentro de las actividades físicas resulta fundamental para promover una convivencia escolar basada en principios éticos compartidos.

Asimismo, este estudio se orienta a visibilizar los problemas morales, controversias y situaciones de conflicto que emergen en los espacios escolares, los cuales pueden convertirse en oportunidades pedagógicas para promover el diálogo, el respeto, la diversidad y la resolución pacífica de conflictos. López (2011) afirma que la resolución de problemas facilita anticipar las consecuencias de las acciones, considerar el efecto sobre otras personas y establecer límites éticos para actuar adecuadamente, lo que es crucial en la interacción diaria de los estudiantes.

Desde el punto de vista metodológico, la pertinencia de esta investigación se fortalece al adoptar la Teoría Fundamentada como método de análisis, dado que este

enfoque permite comprender los significados, prácticas y experiencias que los actores escolares construyen en torno a la educación física y las capacidades sociales. La Teoría Fundamentada posibilita la emergencia de categorías y relaciones explicativas derivadas directamente de los datos, lo que permite construir lineamientos teóricos contextualizados y coherentes con la realidad vivida por los estudiantes y docentes en las escuelas de Magangué.

Esta investigación es relevante en los planos social, educativo, axiológico y metodológico, porque permite comprender cómo la educación física contribuye al fortalecimiento de capacidades sociales y a la reducción de la violencia infantil. En consecuencia, la justificación se articula con los interrogantes planteados, al mostrar la necesidad de identificar experiencias, comprender relaciones, interpretar significados y derivar aportes teóricos emergentes desde las voces de los actores escolares.

MOMENTO II
MARCO REFERENCIAL

En este capítulo se presentan los conceptos teóricos que orientan la comprensión del fenómeno de estudio, así como investigaciones previas vinculadas con la educación física, las capacidades sociales y la convivencia escolar. Este marco conceptual ofrece un punto de referencia para ubicar el tema en diálogo con la literatura, sin pretender imponer categorías previas al análisis, sino reconociendo que los lineamientos teóricos finales emergerán del proceso interpretativo propio de la Teoría Fundamentada.

La educación física se ha considerado tradicionalmente como un espacio donde convergen el juego, la expresión corporal, la interacción grupal y diversas experiencias motrices. Desde esta perspectiva, el juego, como señalan Garduño (2020) constituye una situación motriz lúdica que puede propiciar aprendizajes, disfrute e interés por la actividad física en los escolares. Estos elementos han sido relacionados en distintas investigaciones con el fortalecimiento de capacidades vinculadas a la convivencia, la comunicación y la interacción social, aspectos relevantes para comprender las dinámicas escolares en contextos donde se manifiestan diversas formas de violencia infantil.

El Ministerio de Educación Nacional en el Plan Decenal 2016–2026 (2016) reconoce la importancia de la educación física y la recreación como componentes de la cultura física que contribuyen al bienestar y la inclusión, otorgando relevancia a los procesos de interacción y socialización que se desarrollan en los entornos escolares. En este marco, las capacidades sociales se construyen progresivamente a través de experiencias compartidas con pares y adultos, lo que convierte a la escuela en un contexto significativo para analizar cómo los estudiantes interpretan y enfrentan situaciones de convivencia con otros que poseen ideas, conductas y perspectivas diversas.

Desde esta visión, el área de Educación Física reúne condiciones que permiten la participación espontánea, trabajo colaborativo, interacción directa y contacto permanente entre docentes y estudiantes. Estos elementos facilitan observar cómo los actores escolares atribuyen significado a las actividades, se relacionan con los demás y, estas prácticas influyen en la configuración de sus capacidades sociales. Asimismo, el docente de educación física cumple una función significativa en la orientación pedagógica de estos espacios, pues sus decisiones metodológicas pueden incidir en la manera en que los estudiantes interactúan, cooperan o enfrentan situaciones conflictivas, aspecto que resulta pertinente comprender desde las voces de los propios participantes.

En atención a ello, el juego es reconocido como una herramienta pedagógica ampliamente destacada en la literatura debido a su potencial para promover experiencias relacionadas con el ser, el conocer, el hacer y el convivir. Diversos autores destacan que este posibilita la exploración, la toma de decisiones, la participación y la vivencia de normas y roles. Estas características permiten considerarlo como un recurso que, en determinadas condiciones, puede generar experiencias significativas para los niños, especialmente en edades tempranas, lo cual lo convierte en un componente importante para analizar el desarrollo de capacidades sociales en el contexto escolar.

En este sentido, Hernández, Fernández y Baptista (2010) señalan que el marco teórico cumple funciones fundamentales, entre ellas evitar errores conceptuales, ampliar el horizonte del estudio y orientar al investigador frente al problema planteado. En coherencia con ello, este capítulo se estructura a partir de los siguientes componentes: antecedentes de investigación, bases teóricas, conceptualización de las capacidades sociales, competencias sociales involucradas en la convivencia, marco jurídico y fundamentos legales pertinentes al estudio.

El propósito de este capítulo no es definir de manera concluyente las relaciones entre educación física, capacidades sociales y violencia infantil, sino ofrecer un conjunto de referentes conceptuales que servirán como punto de partida para interpretar los datos. Será a través del proceso de codificación abierta, axial y selectiva, característico de la Teoría Fundamentada, que se identificarán las categorías emergentes y se formularán los lineamientos teóricos derivados de ellas.

Antecedentes de la Investigación

El presente estudio toma como referencia investigaciones que exploran la educación en valores, las capacidades sociales y el papel formativo de prácticas pedagógicas relacionadas con la actividad física. Estos trabajos no se asumen como modelos aplicables, sino como referentes que permiten comprender tendencias teóricas y vacíos de conocimiento vinculados con el fenómeno estudiado en el contexto de las escuelas primarias de Magangué.

En el trabajo doctoral de López (2011), titulado “La educación en valores a través de los mitos y las leyendas como recurso para la formación del profesorado: El vellocino de oro” está orientado a la educación en valores mediante mitos y leyendas, en este se adopta una perspectiva cualitativa humanista que contrasta con enfoques predominantemente positivistas presentes en la investigación educativa. Su estudio destaca la importancia de atender la singularidad y diversidad de los sujetos al analizar procesos formativos, lo cual constituye un aporte conceptual relevante para comprender cómo los actores educativos construyen significados sobre los valores en diferentes contextos.

La investigación desarrollada por López reflexiona sobre el papel socioeducativo de los relatos míticos y simbólicos en la formación en valores, mostrando que estos recursos pueden ser interpretados desde la experiencia de los participantes y vinculados a procesos educativos más amplios. Desde esta perspectiva, su estudio ofrece elementos que ayudan a reconocer la complejidad de los procesos axiológicos y la necesidad de comprenderlos desde las voces y vivencias de los actores.

En relación con la presente investigación, este antecedente resulta pertinente porque evidencia la importancia de considerar prácticas formativas que trascienden el enfoque exclusivamente técnico o prescriptivo y que permiten observar cómo los actores interpretan y atribuyen sentido a los valores en su experiencia cotidiana. Asimismo, pone de relieve ciertos vacíos institucionales y metodológicos en la educación en valores, lo cual contribuye a contextualizar la necesidad de explorar, desde las experiencias de los

participantes, las relaciones entre la educación física, las capacidades sociales y las dinámicas convivenciales en el ámbito escolar.

A su vez, Guzmán (2021) desarrolló una investigación doctoral en la Universidad de Cartagena titulada Formación en valores sociales en los estudiantes del grado octavo de la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta, por medio de una estrategia pedagógica basada en una wiki. Su propósito consistió en explorar cómo una herramienta tecnológica multimedial podía favorecer procesos de reflexión y aprendizaje relacionados con valores sociales en estudiantes de educación básica.

La autora empleó un enfoque cualitativo, sustentado en la idea de que este tipo de metodología permite acceder a las palabras, expresiones y experiencias de los participantes, tal como lo plantean Castaño y Quecedo (2002) al definir la investigación cualitativa como productora de datos descriptivos provenientes del discurso y de la conducta observable. Desde esta perspectiva, el estudio analizó las percepciones y vivencias de los estudiantes al participar en actividades mediadas por una wiki, lo que permitió comprender cómo se construyen significados en torno a valores como el respeto, la tolerancia y la convivencia.

Más que los resultados aplicados, el aporte de esta investigación para el presente estudio radica en mostrar cómo los recursos tecnológicos pueden constituirse en escenarios de interacción y construcción de sentido entre los estudiantes. Asimismo, evidencia que los procesos de formación en valores requieren espacios dinámicos donde los actores puedan expresar sus vivencias, dialogar y participar en experiencias compartidas, lo cual resulta pertinente para comprender la relación entre educación física, el juego y las capacidades sociales en este trabajo.

El estudio de Guzmán aporta elementos que permiten reconocer la importancia de analizar las experiencias de los participantes en contextos educativos específicos, así como la manera en que estas experiencias se traducen en significados sobre la convivencia. Desde la perspectiva de la Teoría Fundamentada, este antecedente es útil porque orienta la identificación de vacíos y la comprensión del fenómeno, sin anticipar conclusiones ni imponer modelos, sino ofreciendo un marco interpretativo que dialoga con las voces y vivencias de los actores escolares.

En tanto, Quijano (2015) desarrolló una investigación doctoral titulada Percepciones sobre valores en estudiantes universitarios del estado de Yucatán, cuyo propósito consistió en describir las percepciones que los estudiantes de licenciatura tienen sobre los valores y explorar posibles relaciones entre ellos. El autor parte de la comprensión de los valores como unidades cognitivo–afectivas complejas que participan en la regulación del comportamiento, idea sustentada en la perspectiva socio–histórica de Vygotsky .

Su estudio se enmarca en un enfoque cualitativo desde la metodología dialéctica–materialista, lo cual le permitió analizar cómo los estudiantes configuran, interpretan y expresan los valores en un contexto social específico. Más allá de describir patrones generales, el interés del autor se orientó hacia la comprensión de significados y percepciones, aspecto que resulta afín al carácter interpretativo de la presente investigación.

Los hallazgos de Quijano destacan la diversidad de interpretaciones que los estudiantes atribuyen a los valores éticos, morales y profesionales, así como la influencia de su contexto universitario y sociocultural en dichas construcciones. Su estudio muestra que los valores no se presentan como entidades estables ni homogéneas, sino como significados que se negocian y reconstruyen en la experiencia cotidiana. Este enfoque resulta relevante para esta investigación, pues invita a considerar cómo los actores escolares, en este caso, estudiantes y docentes de educación primaria, también construyen sus propios significados sobre la convivencia y las capacidades sociales.

El aporte de esta investigación al presente estudio radica en la comprensión de los valores como construcciones situadas, vinculadas al reconocimiento del otro y a la interacción social. Asimismo, su énfasis en las percepciones y experiencias de los participantes aporta una base conceptual que permite profundizar en cómo los estudiantes atribuyen sentido a sus relaciones interpersonales, elemento que será analizado en el contexto de las prácticas de educación física en Magangué mediante la Teoría Fundamentada.

Mientras tanto, Peña (2019) desarrolló una investigación doctoral titulada Caracterización y análisis de los valores asociados al deporte en alumnos no

universitarios, cuyo propósito inicial fue diseñar, validar y analizar las propiedades psicométricas de una escala para examinar los valores vinculados a la práctica deportiva en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria y bachillerato en Galicia. Aunque el enfoque general del estudio se inscribió dentro del paradigma interpretativo, su metodología se basó en procedimientos cuantitativos y evaluativos orientados a estimar y describir las valoraciones del alumnado sobre el deporte.

A pesar de que su aproximación metodológica difiere de la perspectiva cualitativa adoptada en esta investigación, el estudio de Peña aporta elementos conceptuales relevantes para comprender cómo los estudiantes atribuyen significado a sus experiencias deportivas. Sus resultados muestran que el deporte constituye un espacio donde los participantes expresan percepciones relacionadas con la autonomía, la competencia y las relaciones interpersonales, lo que coincide con diferentes perspectivas teóricas sobre el papel social y formativo de la actividad física.

Asimismo, Peña destaca que los valores asociados al deporte se construyen en interacción con el entorno y se ven influenciados por los vínculos que los estudiantes establecen con figuras significativas, entre ellas los docentes, especialmente los de educación física. Este hallazgo resulta útil para el presente estudio porque subraya la importancia de analizar cómo los actores escolares atribuyen sentido a las prácticas deportivas y cómo estas experiencias pueden incidir en la construcción de capacidades sociales.

En conjunto, el estudio ofrece un referente conceptual que permite reconocer la diversidad de significados que los estudiantes asignan al deporte y las posibles relaciones entre estas prácticas y la configuración de valores. Desde la perspectiva de la Teoría Fundamentada, este antecedente contribuye a situar la investigación en un campo donde convergen distintas interpretaciones sobre el deporte, la convivencia y la interacción social, sin asumir de antemano resultados ni modelos, sino como punto de partida para explorar cómo estos procesos se configuran en el contexto específico de las escuelas primarias de Magangué.

A su vez, Ruiz (2014) desarrolló una investigación doctoral titulada La educación en valores desde los deportes de equipo. Estudio de la aplicación de un programa

sistémico en un grupo de educación primaria, cuyo propósito fue diseñar y analizar un programa sistémico orientado a la educación en valores a través de los deportes de equipo, contextualizado en un entorno educativo específico. El estudio integró acciones en diversos espacios de la experiencia deportiva: clases de educación física, actividades extraescolares y prácticas familiares, y combinó métodos cualitativos y cuantitativos para comprender los procesos vividos por los participantes.

La investigación se centró en explorar los marcos éticos de referencia de los estudiantes, así como en analizar sus experiencias durante la participación en el programa. Este enfoque permitió identificar cómo los niños interpretan, ponen en práctica y organizan valores en situaciones deportivas, atendiendo a la interacción entre clima de convivencia, roles asumidos, vínculos con los compañeros y participación en actividades de carácter cooperativo. De esta manera, el estudio aporta elementos relevantes sobre cómo los actores escolares construyen sentido sobre la convivencia y los valores en contextos deportivos estructurados.

La contribución de este antecedente a la presente investigación se encuentra en la comprensión de la actividad física como un espacio donde convergen prácticas, significados y dinámicas relacionales que favorecen la emergencia de comportamientos, percepciones y actitudes vinculadas al ámbito axiológico. Asimismo, muestra cómo los participantes pueden atribuir sentidos particulares a sus experiencias deportivas, lo cual resulta pertinente para el análisis de las capacidades sociales en las clases de educación física en las instituciones de educación primaria de Magangué.

Aunque el estudio de Ruiz se orientó a la implementación de un programa específico, lo relevante para esta investigación no radica en la aplicación del programa en sí, sino en los elementos que permiten comprender cómo los estudiantes vivencian procesos de interacción, convivencia y expresión de valores en entornos deportivos. Este enfoque resulta útil dentro del marco de la Teoría Fundamentada, ya que ofrece un referente conceptual para interpretar la manera en que los actores construyen significados y configuran relaciones sociales en el ámbito de la actividad física.

En tanto, Hernández (2015) realizó un estudio comparado titulado Educar en valores a través de programas de deporte escolar: un estudio entre la Union Nationale

du Sport Scolaire (Francia) y los Campeonatos Escolares en los IES de la Comunidad de Madrid (España). Su propósito se orientó a comprender cómo los programas de deporte escolar favorecen la vivencia y expresión de valores asociados al deporte en estudiantes de ambos contextos. La investigación se desarrolló desde un enfoque accionista, entendido como un marco que permite analizar cómo los actores, a través de sus interacciones y acciones cotidianas, construyen y transforman los marcos organizativos y relacionales que dan sentido a sus experiencias (Friedberg, 1993).

El estudio de Hernández aporta elementos significativos para esta investigación, en tanto muestra que los programas deportivos constituyen escenarios donde los actores escolares elaboran significados sobre los valores, la convivencia y la interacción social. Esta perspectiva resulta especialmente relevante porque resalta la importancia de comprender las concepciones que tienen los estudiantes y docentes sobre el deporte escolar, así como las prácticas y dinámicas que emergen en dichos entornos.

Aunque la investigación incluyó un análisis comparativo y se desarrolló en contextos organizacionales específicos, su contribución para el presente estudio radica en mostrar que los valores en el deporte escolar no pueden entenderse únicamente desde lineamientos institucionales, sino desde las interpretaciones, experiencias y marcos de acción construidos por los actores involucrados. Desde una perspectiva de Teoría Fundamentada, este antecedente ofrece un marco conceptual para analizar cómo los participantes atribuyen sentido a las prácticas físicas y deportivas y cómo estas se vinculan con procesos convivenciales en el ámbito escolar.

Asimismo, el enfoque adoptado por Hernández destaca la importancia de problematizar las teorías existentes a partir de las experiencias de campo, articulando procesos inductivos y deductivos para comprender la complejidad de los valores en entornos educativos. Esta orientación dialoga con los principios de la Teoría Fundamentada, en tanto invita a interpretar las experiencias de los actores para generar comprensiones contextualizadas sin asumir de antemano categorías o relaciones determinadas.

En conjunto, los estudios revisados muestran que la educación física, el deporte y las experiencias escolares relacionadas con los valores y la convivencia constituyen

escenarios donde los actores educativos construyen significados diversos sobre sus relaciones, prácticas y formas de interacción. Aunque cada antecedente se desarrolló en contextos y con metodologías distintas, todos coinciden en resaltar el valor formativo de las dinámicas corporales y sociales, así como la importancia de considerar las percepciones y experiencias de los participantes para comprender los procesos convivenciales. Estos aportes constituyen referentes que permiten situar el campo de estudio y reconocer vacíos de conocimiento sobre cómo se configuran, en contextos específicos como las escuelas primarias de Magangué, los vínculos entre la educación física, las capacidades sociales y las manifestaciones de violencia infantil.

Bases Teóricas

Seguidamente, se exponen los fundamentos teóricos que sustentan el estudio, los cuales constituyeron el soporte para el desarrollo de capacidades sociales a partir de actividades de educación física, con el propósito de reducir la violencia en niños de escuelas primarias del municipio de Magangué.

Capacidades sociales

Según Monjas Casares (2004), hablar de competencias sociales implica referirse a comportamientos, conductas o destrezas necesarias para desempeñar adecuadamente tareas de carácter interpersonal, las cuales se adquieren y aprenden en la experiencia con los otros, más que en rasgos de personalidad. En tal sentido, estas no son capacidades innatas en una persona, a pesar de que un cierto componente biológico pudiera favorecer u obstaculizar las relaciones iniciales con los otros significativos.

Por tanto, las habilidades sociales pueden entenderse como el conjunto de estrategias conductuales y de capacidades necesarias para ponerlas en práctica, de modo que permitan resolver de manera efectiva una situación social, en términos aceptables tanto para el propio sujeto como para el contexto en el que se desenvuelve.

Por ello, se entiende que estas habilidades permiten expresar sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de manera adecuada a la situación en la que se encuentra el individuo, sin dejar de respetar la conducta de los demás. En ese sentido, favorecen la mejora de las relaciones interpersonales, el bienestar personal, la posibilidad de alcanzar lo deseado y el logro de objetivos sin interferencias indebidas de otros. Además, estos comportamientos resultan indispensables para interactuar y relacionarse con los demás de forma efectiva y mutuamente satisfactoria.

Estas habilidades o competencias resultan indispensables en cualquier ámbito en el que la persona se desenvuelva, ya sea la familia, el trabajo, la calle u otros espacios. Por ello, su adecuada puesta en práctica resulta altamente beneficiosa para aprender a expresarse y comprender a los demás, considerando sus necesidades e intereses colectivos, procurando hallar la solución más conveniente para todos frente a un problema, así como actuar con solidaridad, aspectos esenciales para la vida en sociedad.

Asimismo, en el campo de las competencias sociales se ha evidenciado que los niños y adolescentes que presentan dificultades para relacionarse o para ser aceptados por sus compañeros de aula tienden a manifestar, a largo plazo, problemas asociados con la deserción escolar, las conductas violentas y alteraciones psicopatológicas en la vida adulta (Ison, 1997; Arias Martínez y Fuertes Zurita, 1999; Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987).

Ahora bien, Kelly (2002) entiende las habilidades sociales como un conjunto de conductas aprendidas que los individuos ponen en práctica en situaciones interpersonales con el fin de obtener o mantener el refuerzo de su entorno. De acuerdo con este autor, dicha definición incorpora tres aspectos fundamentales: a) que una conducta sea considerada socialmente hábil en la medida en que produzca consecuencias reforzantes en el entorno; b) que se atienda a las situaciones interpersonales en las que se manifiestan las habilidades sociales; y c) que estas puedan describirse de manera objetiva. En otras palabras, plantea que las habilidades sociales constituyen medios de los que dispone el sujeto para alcanzar sus objetivos.

Por su parte, Fernández Ballesteros (1994) sostiene que existe consenso entre diversos autores respecto de la dificultad, e incluso de la imposibilidad, de ofrecer una

definición plenamente satisfactoria del concepto de habilidad social. La variación terminológica en torno a las competencias sociales es amplia, y en la literatura especializada aparecen expresiones como habilidades de interacción social, habilidades para la interacción, habilidades interpersonales, habilidades de relación interpersonal, destrezas sociales, intercambios sociales y conductas de interacción social, entre otras. A su vez, Irurzina, Gómez Segura, Criado, Zuazo y Sastre (1999) consideran que la dificultad para establecer una definición radica en la estrecha relación de esta con el contexto. De igual manera, es necesario considerar los recursos cognitivos con los que cuenta el sujeto, pues estos inciden en la expresión de sus habilidades sociales.

Según Caballo (2005), las competencias sociales comprenden un conjunto de conductas que permiten al individuo desenvolverse en un contexto individual o interpersonal, expresando sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de una manera adecuada a la situación. En general, estas permiten resolver problemas inmediatos y disminuir su aparición futura, en la medida en que el individuo respeta la conducta de los demás.

En esta línea, León Rubio y Medina Anzano (1998), al igual que Kelly (2002), subrayan la función de las habilidades sociales en la resolución de situaciones interpersonales, lo que las convierte en elementos necesarios para la adaptación de la persona a su entorno más cercano. Asimismo, al definir la habilidad social, resulta imprescindible considerar la etapa evolutiva de quien la pone en práctica, dado que las exigencias del ambiente no tienen el mismo significado para un niño, un adolescente o un adulto.

Michelson y otros (1987) plantean que las habilidades sociales se adquieren mediante el aprendizaje, siendo la infancia una etapa crítica para su enseñanza. Del mismo modo, señalan que su desarrollo se encuentra vinculado al reforzamiento social, y que la práctica de las competencias sociales está influida por las características del entorno. Acciones como pedir favores a otros niños, preguntar a un adulto por qué ocurre algo o tomar decisiones constituyen ejemplos de ello.

Griffa y Moreno (2005) sostienen que, hacia los cinco años, los juegos grupales se distinguen por una participación activa y una comunicación más constante, en las que

ya se hacen visibles formas de liderazgo y la cooperación de los integrantes para conservar la cohesión del grupo. Por su parte, Hatch (1987), al revisar diversas investigaciones sobre el desarrollo de la competencia social infantil, encontró que alrededor de los cuatro años los niños suelen poseer ya una noción de sí mismos. Esta autodefinición inicial les permite desarrollar relaciones de amistad, especialmente con pares que les sonríen, los saludan, les tienden la mano o muestran mayor cercanía física. Entre las primeras manifestaciones prosociales del niño preescolar se encuentra la disposición a ayudar a otros o a compartir un juguete o alimento. Estudios más recientes indican que estos comportamientos aparecen aproximadamente desde los dos años de vida y se hacen evidentes en el contexto familiar; por ello, la Psicología del Desarrollo destaca su promoción como un factor preventivo frente a conductas agresivas, incluso en poblaciones de riesgo, como lo señalan Ikeda, Simon y Swahn (2001).

De acuerdo con lo expuesto, las competencias sociales resultan fundamentales para prevenir la ansiedad en situaciones sociales difíciles o novedosas, ya que favorecen la comunicación emocional, la resolución de problemas y la relación con los demás. En consecuencia, la ausencia de estas competencias puede conducir a un afrontamiento pasivo de las situaciones, caracterizado por evitar o ceder ante las exigencias de los demás, sin lograr controlar lo que ocurre. Asimismo, su carencia también puede derivar en conductas exigentes o agresivas hacia los otros, al imponer criterios propios sin respetar sus derechos ni sus necesidades.

Competencias sociales necesarias en cada situación

Según Betina y Contini (2011), las competencias sociales comprenden un conjunto de conductas que permiten al individuo desenvolverse en un contexto individual o interpersonal, expresando sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de manera adecuada a la situación. En general, estas favorecen la resolución de problemas inmediatos y la disminución de su aparición futura, en la medida en que la persona respeta la conducta de los demás.

Las competencias sociales comprenden un conjunto de capacidades y destrezas articuladas con el entorno socioafectivo de la persona; capacidades de gran importancia para afrontar de manera competente las exigencias de la vida cotidiana y contribuir al desarrollo humano. Entre sus componentes se reconocen la autoestima, la asertividad, la toma de decisiones, la empatía y el manejo de emociones (Roca, 2014); siendo el propósito general de las relaciones sociales ofrecer mecanismos pertinentes que permitan afrontar de manera satisfactoria la interacción social y las situaciones que se presenten (Reyes, 2016).

Es preciso señalar que las competencias sociales están presentes desde la niñez y acompañan el desarrollo de la vida, como lo indica Lacunza (2010) el aprendizaje y la práctica de las habilidades sociales durante la infancia influyen positivamente en el desarrollo de fortalezas psíquicas en los niños y guardan una relación sólida con el funcionamiento psicológico posterior. Por ello, un niño que no logra desarrollar este tipo de habilidades puede presentar en la adultez dificultades para socializar; además, puede arrastrar consecuencias asociadas a una infancia marcada por la inhibición y el distanciamiento de su entorno, lo que puede derivar en conflictos emocionales internos, evidenciando que las habilidades sociales se aprenden y que, en buena medida, dependen del tipo de formación que los padres propician en sus hijos; esta puede oscilar entre un niño socialmente reservado y otro socialmente competente. De ahí la relevancia de promover la competencia social entre los miembros de la familia, dado que constituye un factor asociado con la calidad de vida y la salud de las personas (Braz, Del Prette y Fontaine, 2013).

Por esta razón, en el marco de la aceptación social resulta fundamental comprender el papel que cumplen la educación física, la recreación, el deporte y las competencias sociales en la identificación de jóvenes vulnerables a la violencia infantil (Zavala, 2008). Asimismo, conviene señalar que la escuela constituye un contexto complejo que ofrece al estudiante no solo aprendizajes cognitivos, sino también actitudes, hábitos y estilos relacionales capaces de compensar algunos efectos adversos provenientes de entornos sociales y/o familiares desfavorecidos (Oyarzun, Estrada, Pino y Oyarzun, 2012).

Desde esta perspectiva, y a partir de las observaciones realizadas en las instituciones educativas objeto de estudio, donde los niños presentan conflictos de convivencia y dificultades para aceptarse y respetarse mutuamente, resulta trascendental enfatizar las prácticas pedagógicas de educación física orientadas al fortalecimiento de competencias sociales vinculadas con el respeto, la solidaridad, la tolerancia y la convivencia, considerando los siguientes aspectos relevantes:

El respeto consiste en “actuar o dejar actuar, valorando los derechos, condición y circunstancias de no dañar, ni dejar de beneficiar a sí mismo o a los demás” (Bravo, 1995, p.65). A su vez, según Páez (2013), la solidaridad se define como un valor moral, se refiere a la posibilidad que tienen los seres humanos de colaborar con los otros y además posibilita crear sentimientos de pertenencia.

En tanto, para Torrez (1985), “el acto de tolerancia consiste en dejar que el tolerado actúe extralimitadamente sin por ello oponerse" (109), es decir, es uno de los valores humanos más respetados y guarda relación con la aceptación de aquellas personas, situaciones o cosas que se alejan de lo que cada persona tiene o considera dentro de sus creencias. Se trata de un término que proviene de la palabra en latín tolerare, la que se traduce al español como sostener, o bien, soportar. Según Ortega (2007), la convivencia puede entenderse como un sistema de convenciones que hace posible una mejor vida en común e implica aprender formas adecuadas de relacionarse con los demás.

Mediante la Educación Física, el niño manifiesta su espontaneidad, fortalece su creatividad y, sobre todo, aprende a conocerse, respetarse y valorarse a sí mismo y a los demás. Por ello, resulta indispensable propiciar la diversidad y la vivencia de actividades de juego, lúdica, recreación y deporte, de modo que puedan desarrollarse de manera continua, ya sea en clase o a través de proyectos lúdico-pedagógicos. En términos de Villota (2000), “el conocimiento y la ejercitación del propio cuerpo, a través de la práctica de la educación física, la recreación y los deportes acordes con la edad, favorecen un desarrollo físico armónico y el fortalecimiento de las competencias sociales” (p. 234).

Violencia Infantil en el contexto escolar.

La violencia infantil en las escuelas primarias del municipio de Magangué constituye una problemática grave y compleja que afecta a un número considerable de niños en los distintos establecimientos educativos. Este fenómeno no solo genera consecuencias adversas para la salud física y emocional de los estudiantes, sino que también puede incidir en su rendimiento académico y en su desarrollo social. Por ello, resulta necesario analizar, en el marco de esta investigación, la violencia infantil en las escuelas desde la perspectiva de la psicología social y la educación, tomando en cuenta los aportes teóricos de autores como Bronfenbrenner, Vygotsky y Galtung.

De acuerdo con Bronfenbrenner (1979), la violencia infantil en la escuela puede comprenderse como el resultado de la interacción entre factores individuales, familiares, escolares y sociales. Desde su modelo ecológico, esta problemática se configura en un entramado de relaciones y sistemas que inciden en el comportamiento del individuo. Por su parte, Vygotsky (1978) destaca la relevancia del entorno social y cultural en el desarrollo cognitivo y emocional de los niños; desde esta perspectiva sociocultural, la violencia infantil puede interpretarse como una manifestación asociada a la falta de apoyo y orientación en el entorno escolar. A su vez, Galtung (1969) la entiende como toda acción que lesiona o menoscaba la dignidad humana, sugiriendo de acuerdo con su teoría, que este fenómeno en las escuelas, puede ser un reflejo de la violencia estructural presente en la sociedad.

Las causas y los efectos de la violencia infantil en las escuelas son diversos y de gran complejidad. Entre las causas más frecuentes se encuentran la insuficiencia de apoyo familiar y escolar, las dificultades emocionales y psicológicas, el bullying o acoso, así como las desigualdades sociales y económicas. Por otra parte, las consecuencias de la violencia infantil en el ámbito escolar pueden ser severas y persistentes, manifestándose en problemas de salud mental, dificultades académicas, alteraciones en las relaciones interpersonales y un mayor riesgo de violencia en la vida adulta.

En atención a lo anterior, la violencia infantil en las escuelas constituye una problemática compleja que exige una comprensión profunda de sus causas y efectos.

Los aportes teóricos de Bronfenbrenner, Vygotsky y Galtung permiten una comprensión integral de este fenómeno, al subrayar la relevancia del entorno social y cultural en el desarrollo cognitivo y emocional de los niños. En ese sentido, resulta fundamental implementar estrategias pedagógicas de prevención y formación que permitan atender esta problemática y garantizar un entorno seguro y saludable para todos los estudiantes, tanto dentro de la escuela como en su contexto inmediato.

Desde esta comprensión ecológica y sociocultural, la educación física puede incidir en la reducción de la violencia infantil al ofrecer un escenario regulado de interacción corporal, cooperación y expresión emocional. En las clases de educación física, los estudiantes ensayan normas, resuelven tensiones, reconocen límites y construyen vínculos con sus pares bajo la mediación docente. Por ello, este espacio permite observar cómo los factores familiares, escolares y comunitarios se expresan en la convivencia cotidiana y cómo pueden ser canalizados pedagógicamente hacia prácticas de respeto, autocontrol y ayuda mutua.

La educación física como espacio de interacción y convivencia

Desde esta perspectiva, resulta importante identificar estrategias pedagógicas orientadas al fortalecimiento de las competencias sociales en los estudiantes. Según Dewey (1916), la educación física debe asumirse como un proceso de aprendizaje activo y experiencial, capaz de favorecer en los estudiantes el desarrollo de habilidades sociales y emocionales. Por su parte, Piaget (1969) destaca la relevancia del juego en el desarrollo cognitivo y social de los niños, mientras que Vygotsky (1978) resalta la importancia del contexto social en el aprendizaje y en el desarrollo de las competencias sociales.

A partir de lo expuesto, el juego genera situaciones de interacción social, ya que las actividades lúdicas colectivas implican la existencia de relaciones entre los participantes, ya sea de enfrentamiento, autoritarismo, subordinación, colaboración, ayuda mutua, atención a las necesidades de los demás o cooperación, lo que se orienta

hacia el juego en sus diversas dimensiones de carácter social, lo que lo convierte en un contexto relevante para el aprendizaje y el desarrollo personal dentro del grupo. En conjunto, estas características hacen de la actividad lúdica, en el marco de la educación física, un recurso educativo esencial dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, orientado de manera explícita al fortalecimiento de las competencias sociales y, con ello, a la reducción de la violencia infantil en el interior de la escuela.

A partir de los planteamientos anteriores, los juegos cooperativos y el trabajo orientado mediante la asignación de roles a cada participante favorecen que los niños interactúen de forma directa y, en ese proceso, expresen sentimientos, emociones y deseos por medio de su cuerpo, entrando en sintonía con sus compañeros. Al vivir las sensaciones que surgen del contacto con los otros, comienzan a construir referentes de comportamiento que orientan sus formas de relacionarse, los cuales pueden expresarse de manera positiva o negativa según el contexto y la mediación pedagógica que acompañe la actividad.

En esa línea, la educación física desempeña una función fundamental al orientar el manejo consciente de estas sensaciones y experiencias corporales, pues, cuando se conduce adecuadamente, favorece en los niños la comprensión de la importancia de convivir de manera permanente con otras personas. Para que las relaciones se desarrollen de manera armónica, resulta necesario establecer pautas básicas de respeto, solidaridad, tolerancia y reconocimiento del otro, las cuales deben consolidarse como un eje estratégico del área. De este modo, la educación física contribuye al fortalecimiento de habilidades socioemocionales como la comunicación efectiva, el trabajo en equipo, el liderazgo, la resolución pacífica de conflictos y la empatía, incidiendo de manera significativa en la reducción de situaciones de violencia dentro de la escuela.

En coherencia con lo anterior, las actividades físicas escolares se comprenden en esta investigación como experiencias de interacción, cooperación y regulación emocional, consideradas desde los significados que los actores escolares les atribuyen en el contexto estudiado.

El Ejercicio del Deporte según la Constitución Política de Colombia (1991)

El artículo 52 de la Constitución Política de Colombia (1991), reconoce el derecho que tienen todos los colombianos a la recreación, el deporte y al aprovechamiento del tiempo libre, al indicar que:

> El ejercicio del deporte, sus manifestaciones recreativas, competitivas y autóctonas tienen como función la formación integral de las personas, preservar y desarrollar una mejor salud en el ser humano. El deporte y la recreación, forman parte de la educación y constituyen gasto público social. Se reconoce el derecho de todas las personas a la recreación, a la práctica del deporte y al aprovechamiento del tiempo libre. El Estado fomentará estas actividades e inspeccionará, vigilará y controlará las organizaciones deportivas y recreativas cuya estructura y propiedad deberán ser democráticas.

Este principio se encuentra desarrollado en la Ley para el fomento del deporte, la recreación, el aprovechamiento del tiempo libre y la Educación Física (1995), conocida igualmente como Ley 181, la cual reconoce el deporte como un derecho social y como un factor esencial en la formación integral de la persona.

De acuerdo con el capítulo 4 de la citada ley, el fomento, el desarrollo y la práctica de las actividades deportivas y recreativas se rigen por principios tales como la universalidad, la participación comunitaria, la participación ciudadana, la integración funcional, la democratización y la ética deportiva.

Lineamientos Teóricos

La producción teórica que emerge de la tesis doctoral se configura como uno de sus aportes más relevantes. En ese sentido, conviene retomar lo planteado por Barrera (2004), quien entiende los lineamientos como un conjunto de ideas, preceptos, precogniciones, conceptos y afirmaciones mediante los cuales se indaga, se percibe, se aprehende y se comprende (p. 1). Desde esta perspectiva, un lineamiento teórico puede asumirse como un marco en el que se integran ideas, preconceptos y afirmaciones que

emergen de la realidad, por lo que resulta necesario vincularlo con situaciones inherentes a la dinamización del conocimiento.

En consecuencia, los lineamientos teóricos pueden concebirse como un componente de orden epistemológico que alimenta el conocimiento humano. En esa línea, Bunge (citado por Porlán, 2005) los vincula con una construcción teórica orientada a informar o explicar un fragmento delimitado de la realidad (p. 143). De esta manera, su emergencia se comprende a partir de la explicación obtenida de la realidad y de los hallazgos producidos en ella, sobre la base de la articulación de aspectos relacionados que, a su vez, permiten generar nuevos aportes en el campo del saber.

Desde esta perspectiva, Flórez (2000) afirma que:

> Estos no describen ni llegan a la esencia de la enseñanza, sino que se dirigen a caracterizar o expresar lo más generalmente posible, es decir deviene de aportes filosóficos, psicológicos, pedagógicos, históricos, culturales y sociólogos, por lo tanto, expresan en forma macro que debería de enseñar, a quienes, con qué procedimientos, a qué hora, bajo qué reglamento disciplinario para modelar ciertas cualidades y virtudes de los estudiantes (p. 57).

En ese sentido, García (2000) plantea que un lineamiento teórico puede entenderse como un marco de referencia que permite interpretar cómo es y cómo opera la realidad escolar, al tiempo que ofrece pautas y orientaciones para intervenir en ella (p. 8). En efecto, la actividad de los estudiantes se sustenta en determinados principios didácticos que configuran una concepción normativa, entendida como el conjunto de orientaciones que indican cómo actuar en el aula.

Para la elaboración de los lineamientos teóricos, resulta pertinente retomar lo planteado por García (2000), quien propone la siguiente sistematización:

1. Definir una estructura acorde con las demandas de la realidad.
2. Recuperar los aportes positivos o parciales que emergen de la investigación.
3. Construir redes de comprensión semántica que permitan sistematizar los lineamientos.
4. Reconocer la incidencia de los lineamientos teóricos en la realidad.

Contexto Educativo

Según Coll y Ontubia (1992), el contexto educativo puede comprenderse como un escenario en el que emergen múltiples formas de relación, discusión e intercambio de ideas, conceptos e imaginarios interpersonales (p. 241). Desde esta perspectiva, se entiende como el medio en el que los individuos pueden interactuar entre sí, intercambiar ideas y pensamientos, y al mismo tiempo poner de manifiesto las conductas de cada uno de los miembros que lo integran en un momento determinado.

Con base en lo anterior, el municipio de Magangué se encuentra ubicado a orillas del río Magdalena, en el departamento de Bolívar. Esta ciudad es conocida como “La Capital de los Ríos”, debido a que en ese punto del país confluyen los ríos Cauca y San Jorge con el Magdalena. Magangué es, además, capital de la región de La Mojana y contaba con una población proyectada de 123.737 habitantes para 2016, de los cuales 85.691 correspondían al área urbana. Por su dimensión, se ubica como la ciudad más grande del departamento después de Cartagena de Indias y, como municipio, figura entre los más importantes, además de ser una de las diez ciudades más relevantes de la Región Caribe.

Teniendo en cuenta el crecimiento de la población que ha venido asentándose en este puerto, el Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de Educación Municipal, consideraron necesario crear en este municipio 20 instituciones Educativas oficiales, para que estas suplan las necesidades en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas de Magangué. Entre las instituciones del casco rural, encontramos las instituciones educativas focalizadas como son:

La institución educativa Técnica Acuícola de Cascajal, perteneciente al municipio de Magangué, contando actualmente con una sede principal y 2 anexas. La sede principal presta sus servicios de básica primaria y secundaria en jornada diurna, en la jornada vespertina trabaja solo primaria al igual que las dos sedes anexas donde se prestan los servicios de preescolar y básica primaria, con un total de 43 docentes, y una población escolar actual de 820 estudiantes. Las condiciones económicas del corregimiento de cascajal se encuentran basadas, en renglones como la pesca, la

agricultura, la ganadería en baja escala, la modalidad de la mototaxismo y las artesanías, siendo las ultimas, la fuente principal de ingresos en la elaboración y distribución de sombreros, bolsos, billeteras, abanicos y demás, construido con la materia prima llamada palma de Sara. Un 25% de la población es profesional, desempeñando en diferentes ámbitos, conformando así una agremiación llamada “Colonia por Cascajal “quienes, aunando esfuerzos, y estando fuera de su terruño, lograr conseguir cosas que mejoren a su natal población Es considerado el corregimiento más poblado e importante del municipio Cascajal, situada a 9 km al sur de La Pascuala.

La institución educativa de Ceibal cuenta con una única sede, donde trabaja Preescolar, la básica primaria y secundaria, y actualmente tiene 235 estudiantes, y un cuerpo de 14 docentes, quienes laboran en jornada continua desde el año 2021. En materia de economía, los renglones a baja escala son la ganadería, la pesca y la agricultura, como principales fuentes de sustento, con un grueso grupo de la población que no culminaron sus estudios secundarios, y por último, es relevante indicar que es una población pequeña, incluida dentro de una zona de difícil acceso, la cual no es ajena a una realidad por su ubicación geográfica, como lo es el flagelo de ser visitados por grupos al margen de la ley.

Y, por último, la Institución educativa la Pascuala, la cual cuenta con 2 sedes, siendo la principal prestadora de los servicios de preescolar, básica primaria en jornada diurna, y secundaria en jornada vespertina, con un total de 687 estudiantes. A un kilómetro al norte se localiza la sede Betania, institución que ofrece los niveles de preescolar y básica primaria y atiende a un total de 54 estudiantes. La economía de este caserío se sostiene principalmente en actividades como la ganadería, la pesca y la agricultura de baja escala, además de la presencia del mototaxismo como una alternativa de sustento para algunas familias. Ante la escasez de fuentes de empleo estables y formales, muchos padres se ven en la necesidad de salir durante gran parte del día en busca del sustento diario, dejando a sus hijos al cuidado de los abuelos u otros familiares cercanos. Esta dinámica familiar configura formas particulares de acompañamiento en la crianza y en el seguimiento escolar de los niños.

Se trata, además, de una población en la que pocas personas acceden a la educación superior, lo que limita las oportunidades de movilidad social y de proyección profesional para sus habitantes. A ello se suma que, debido a su ubicación geográfica, es considerada una zona de difícil acceso, condición que incide tanto en la conectividad como en el acceso a servicios y recursos institucionales. Asimismo, este contexto territorial se encuentra expuesto a problemáticas asociadas con la presencia de grupos al margen de la ley, situación que incrementa la vulnerabilidad social de la comunidad y repercute en las condiciones de vida de las familias y en el entorno formativo de los estudiantes.

Fundamentos Legales de la Investigación

Este trabajo de investigación se ubica dentro de los parámetros legales delimitados por la Constitución Política de Colombia (1991), la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), la Ley para el fomento del deporte, la recreación, el aprovechamiento del tiempo libre y la Educación Física (Ley 181 de 1995), y la normativa colombiana sobre convivencia escolar, especialmente la Ley 1620 de 2013 y el Decreto 1965 de 2013.

Constitución Política de Colombia (1991)

La investigación se fundamenta en los principios consagrados en la Constitución Política de Colombia, en la cual se establecen lineamientos orientados al fortalecimiento de la educación física y la formación en valores como componentes esenciales del desarrollo integral del individuo. En este marco, se reconoce que los derechos fundamentales son inherentes a todas las personas, entre ellos el derecho al libre desarrollo de la personalidad, el cual debe ejercerse sin más limitaciones que aquellas derivadas del respeto por los derechos de los demás y las disposiciones del orden jurídico.

Otro derrotero corresponde al art. 44, el cual reconoce como:

> …derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. Gozarán también de los demás derechos consagrados en la constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia.

De igual manera, este artículo establece que:

> …la familia, la sociedad y el estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos. Cualquier persona puede exigir de la autoridad competente su cumplimiento y la sanción de los infractores, ya que los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás.

A su vez, en el Art. 52, se establece el deber de reconocer:

> …el ejercicio del deporte, sus manifestaciones recreativas, competitivas y autóctonas tienen como función la formación integral de las personas, preservar y desarrollar una mejor salud en el ser humano. El deporte y la recreación, forman parte de la educación y constituyen gasto público social. Se reconoce el derecho de todas las personas a la recreación, a la práctica del deporte y al aprovechamiento del tiempo libre. El estado fomentará estas actividades e inspeccionará, vigilará y controlará las organizaciones deportivas y recreativas cuya estructura y propiedad deberán ser democráticas.

La Constitución constituye el marco político y jurídico de Colombia, en el cual se consagran los principios que orientan la regulación del país. En ese sentido, el artículo 67 define los aspectos esenciales relacionados con la educación al señalar que esta es:

> …un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente […].

En tal sentido, de acuerdo con esto, la educación tiene una función social sintetizada en el interés de formar personas integrales:

Ley General de Educación (1994)

La Ley General de Educación (1994), identificada como Ley 115, reglamenta el servicio educativo, entendido como el conjunto de normas jurídicas, programas curriculares, modalidades de educación formal, no formal e informal, establecimientos educativos, instituciones sociales con funciones educativas, culturales y recreativas, así como recursos humanos, materiales, administrativos y financieros, articulados en procesos y estructuras orientados al logro de los fines de la educación. En su artículo 1, esta ley señala que su función es:

> …regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público.

En ese sentido, y a partir de lo expuesto, la educación se reconoce como un derecho fundamental inherente a toda persona en el ejercicio de su libertad.

En esta misma línea, el artículo 5, numeral 1, establece que la educación de los ciudadanos debe orientarse en consonancia con:

> …el pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.

A su vez, en el numeral 2 del mismo artículo, se establece que la formación debe ser en relación al “respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y la libertad”.

Mientras que en el numeral 12 se instituye “la formación para la preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la

educación física, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre".

De igual manera, en su artículo 21, se establecen los objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de la primaria; educación física y en valores siendo estos:

> (a) La formación de los valores fundamentales para la convivencia en una sociedad democrática, participativa y pluralista; (h) La valoración de la higiene y la salud del propio cuerpo y la formación para la protección de la naturaleza y el ambiente; (i) El conocimiento y ejercitación del propio cuerpo, mediante la práctica de la educación Física, la recreación y los deportes adecuados a su edad y conducentes a un desarrollo físico y armónico, y (j) La formación para la participación y organización infantil y la utilización adecuada del tiempo libre.

En otras palabras, las actividades educativas dirigidas al logro de aprendizajes significativos mediante la recreación, el deporte y la educación física encuentran sustento en la Constitución Política de Colombia (1991) y en las demás disposiciones legales vigentes en el país; es decir, las actividades educativas orientadas a alcanzar sus propósitos de aprendizaje significativo, mediante la recreación, el deporte y la educación física, están determinadas por la Constitución Política de Colombia (1991) y las demás leyes que existen en nuestro país.

Ley 1620 de 2013 y Decreto 1965 de 2013

La Ley 1620 de 2013 crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Esta norma resulta pertinente para la investigación porque orienta a las instituciones educativas hacia la promoción de la convivencia, la prevención de situaciones de agresión, la atención de conflictos y la corresponsabilidad entre escuela, familia y sociedad.

Por su parte, el Decreto 1965 de 2013 reglamenta la Ley 1620 y establece lineamientos para la ruta de atención integral de la convivencia escolar. En el marco de

este estudio, dicha normativa aporta un soporte legal para comprender la educación física como un espacio formativo que puede contribuir a la construcción de ambientes protectores, la regulación de las interacciones escolares y la reducción de conductas violentas en el contexto de la educación primaria.

MOMENTO III

DISEÑO METODOLÓGICO

El estudio se inscribe dentro del paradigma interpretativo, el cual concibe la realidad social como un entramado de significados construidos por los propios actores a través de sus experiencias, interacciones y formas de comprender el mundo. Desde esta perspectiva, el interés de la investigación no se centró en descubrir leyes universales o explicar causalidades externas, sino en la comprensión sobre cómo los sujetos interpretan y otorgan sentido a los acontecimientos de su vida cotidiana. Schutz y Luckmann (1973), señala que la vida social adquiere significado dentro del "mundo de la vida" que cada individuo construye en relación con los otros, por lo que la comprensión sociológica debe dirigirse a las interpretaciones que los propios actores elaboran sobre sus acciones y contextos.

Autores representativos del interpretativismo, como Blumer (1969), enfatizan que los seres humanos actúan en función de los significados que las situaciones tienen para ellos, y que estos significados emergen y se transforman en el curso de la interacción social. De esta manera, el paradigma interpretativo reconoce que la realidad es múltiple, dinámica y situada, y que los fenómenos sociales solo pueden ser entendidos atendiendo a las perspectivas, discursos y prácticas de quienes los viven.

Este paradigma también reconoce que el investigador forma parte del proceso de producción de conocimiento, pues su interpretación se construye en diálogo con las voces de los participantes, respetando su visión del mundo y evitando imponer categorías externas. En este sentido, se adopta una postura abierta, flexible y reflexiva, donde la comprensión se va configurando conforme emergen los significados expresados por los actores en su propio contexto.

Desde esta postura, la investigación cualitativa interpretativa permite explorar fenómenos como la convivencia escolar, las capacidades sociales o las experiencias

dentro de la educación física, atendiendo a cómo los sujetos narran, explican y atribuyen sentido a sus interacciones. Así, el paradigma interpretativo se vuelve especialmente adecuado para estudios que buscan comprender procesos sociales complejos desde las voces de quienes los experimentan directamente.

En esta línea, se adoptó como método la Teoría Fundamentada, propuesta por Strauss y Corbin (2002), con el propósito de construir una explicación teórica sustentada directamente en los datos obtenidos durante el trabajo de campo.

En esta metodología, la generación de teoría no parte de supuestos previos, sino que se construye de manera progresiva mediante procedimientos sistemáticos. Strauss y Corbin (2002) explican que la Teoría Fundamentada se orienta a desarrollar conceptos y relaciones a partir del análisis riguroso de los datos, permitiendo que las categorías se definan, comparen y organicen conforme avanza el proceso investigativo. Igualmente, los autores señalan que la comparación constante funciona como el eje articulador del análisis, pues permite refinar conceptos y detectar vínculos entre ellos a medida que emergen distintas propiedades de los datos.

En relación con la naturaleza del análisis, los autores destacan la importancia de vincular categorías y subcategorías para ofrecer una comprensión analítica más completa del fenómeno. Tal como lo expresan Strauss y Corbin (2002), de “Relacionar categorías con subcategorías para formar explicaciones más precisas y completas del fenómeno” (p. 148).

A partir de esta perspectiva, el enfoque metodológico adoptado posibilitó interpretar las experiencias de los actores escolares y avanzar hacia la construcción de una teoría sustantiva que dé cuenta de cómo se configuran las relaciones entre educación física, capacidades sociales y violencia infantil en el contexto estudiado.

Paradigma de la investigación

El paradigma que orientó la presente investigación es el interpretativo, el cual, según Martínez (2013), forma parte de las corrientes humanistas–interpretativas,

buscando comprender los significados que las personas atribuyen a sus acciones, prácticas y experiencias dentro de la vida social. Este paradigma asume que la realidad no es única ni objetiva, sino construida a partir de las interacciones y percepciones de los sujetos, por lo que la investigación cualitativa constituye el medio más adecuado para explorar estos significados en profundidad. Asimismo, siguiendo a Schutz y Luckmann (1973), se reconoce que los individuos actúan en función del sentido atribuido a las situaciones, y que tales significados se configuran dentro del "mundo de la vida" compartida con otros actores.

Desde la dimensión ontológica, la investigación parte de la idea de una realidad social construida, dinámica y múltiple, en la que los fenómenos educativos, como las capacidades sociales o la convivencia escolar, no se conciben como hechos estáticos u objetivables, sino como procesos interpretados y dotados de sentido por los sujetos que los viven. En este sentido, dichas realidades se comprenden a partir de las experiencias vividas por los propios actores en su contexto escolar, reconociendo que cada interacción contribuye a la configuración del significado del fenómeno. Esta perspectiva se alinea con el enfoque de la Teoría Fundamentada, en tanto se privilegia el reconocimiento de los significados emergidos de la interacción social, y las explicaciones del fenómeno se desarrollan de manera progresiva y sistemática a medida que se analizan las voces, relatos y experiencias de los participantes.

En coherencia con ello, esta investigación buscó comprender cómo los actores escolares configuran, interpretan y explican las relaciones entre educación física, capacidades sociales y violencia infantil, a partir de sus experiencias cotidianas y narrativas situadas. La ontología asumida se centró en la realidad vivida y situada, construida mediante la interacción cotidiana y los significados compartidos en el espacio escolar. De este modo, se reconoce que el conocimiento producido es contextual, relacional y dependiente de las experiencias concretas de los sujetos involucrados.

En cuanto a la dimensión teleológica, entendida como la orientación hacia fines, se asumió que la finalidad principal del estudio es construir una teoría sustantiva emergente que permita comprender el fenómeno investigado desde las perspectivas de los actores escolares. De acuerdo con Queraltó (1980), esta dimensión se refiere a la

conducta orientada a la consecución de objetivos y, en el caso de la investigación cualitativa de corte interpretativo, dicho fin se orienta a la generación de conocimiento significativo y contextualizado sobre un fenómeno social específico, más que a la verificación de hipótesis preconcebidas.

En este estudio, la finalidad se concretó en explicar cómo se configuran las relaciones entre educación física y capacidades sociales en el contexto escolar y, a partir de esta comprensión, aportar lineamientos teóricos que orienten futuras reflexiones y decisiones pedagógicas. No se trató de intervenir ni de transformar directamente la realidad educativa, sino de ofrecer una comprensión profunda del fenómeno que sirva como base para el análisis crítico, la reflexión pedagógica y el diseño de acciones contextualizadas en escenarios educativos similares.

La dimensión axiológica reconoce que todo proceso investigativo está atravesado por valores, creencias y principios que orientan la postura del investigador frente al objeto de estudio. Ramos (2008) señala que esta dimensión implica la capacidad de identificar, asumir y reflexionar sobre los principios morales que guían la mirada investigativa. En este caso, el estudio se sustenta en valores como el respeto por las voces de los participantes, la apertura interpretativa, la sensibilidad teórica y el reconocimiento del carácter situado, plural y subjetivo de los significados construidos en el contexto escolar.

Desde esta perspectiva axiológica, se mantuvo la importancia de comprender cómo los actores viven, sienten y expresan las dinámicas de convivencia en espacios como la educación física, entendidos no solo como escenarios de actividad motriz, sino como ámbitos de interacción social significativa. El valor formativo del juego y de la interacción corporal adquiere relevancia no como prescripción normativa, sino como un espacio donde emergen sentidos, tensiones y aprendizajes sociales que merecen ser explorados y comprendidos en profundidad para la construcción teórica del fenómeno estudiado.

Epistemológicamente, este estudio se fundamentó en una visión constructivista de la producción del conocimiento. Sabino (1976) plantea que la epistemología implica el proceso mediante el cual el sujeto construye conocimiento a partir del análisis sistemático de la realidad. Para la Teoría Fundamentada, esta construcción se realiza

mediante procedimientos inductivos, la comparación constante y la elaboración progresiva de categorías que surgen del análisis de los datos (Strauss y Corbin, 2002).

En coherencia con ello, el conocimiento generado en esta investigación surge del diálogo entre los datos y la sensibilidad teórica del investigador, mediante un proceso reflexivo que permite identificar categorías, relaciones y patrones explicativos. La epistemología asumida busca comprender la perspectiva de los participantes sin imponer esquemas previos, permitiendo que la teoría emerja del campo.

La investigación asumió como método la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin (2002), en correspondencia con el paradigma interpretativo, dado que este enfoque hace posible comprender los significados y procesos que emergen de las experiencias de los actores, así como construir una teoría sustantiva a partir de los datos producidos en el trabajo de campo. Desde esta mirada, el análisis se llevó a cabo mediante un proceso inductivo y comparativo orientado a identificar categorías y relaciones conceptuales desde las narrativas de los participantes, de manera que la explicación teórica resultante mantuviera coherencia, anclaje contextual y sustento en la realidad escolar estudiada.

Enfoque de la Investigación

De acuerdo con Blasco y Pérez (2007), el enfoque cualitativo posibilita estudiar la realidad en el contexto natural en el que ocurre, interpretándola desde la mirada de las personas involucradas y atendiendo a los significados que ellas asignan a sus experiencias. En esta perspectiva, el paradigma interpretativo constituye una vía pertinente para comprender fenómenos educativos complejos, ya que reconoce que, en el ámbito social, los sujetos construyen significados de forma dinámica y situada, difíciles de aprehender desde enfoques cuantitativos o desde explicaciones de orientación racionalista. Este paradigma se nutre de corrientes como la antropología, la etnografía y el interaccionismo simbólico, las cuales han puesto de relieve la importancia de

comprender los procesos humanos a partir de las voces, las interpretaciones y las prácticas de quienes los experimentan.

Bajo esta perspectiva, la investigación cualitativa se constituye en un recurso valioso para profundizar en situaciones educativas y en los problemas que emergen en los procesos de enseñanza y convivencia. En consonancia con ello, el presente estudio se dirigió a comprender la manera en que los actores escolares interpretan las relaciones entre la educación física y el desarrollo de capacidades sociales en las instituciones primarias del municipio de Magangué. Para ello, se examinaron las experiencias, interacciones y significados expresados por los participantes en torno a sus prácticas cotidianas, con el fin de identificar patrones, variaciones y procesos que permitió fundamentar teóricamente las dinámicas observadas. Esta comprensión buscó aportar elementos que orientaron las decisiones pedagógicas tomadas, favoreciendo el fortalecimiento de las capacidades sociales y la construcción de ambientes escolares más armónicos desde el escenario de la educación física.

Métodos para la recolección de información

Desde el paradigma interpretativo, la recolección de información se orienta a comprender los significados que los actores atribuyen a sus experiencias y prácticas dentro de los escenarios sociales donde viven y actúan. Según Martínez (2013), este paradigma reconoce que la realidad social no puede ser captada únicamente mediante mediciones cuantitativas, pues se construye a partir de percepciones, interacciones y sentidos situados. Por ello, la investigación cualitativa privilegia técnicas que permitan acceder a las interpretaciones de los participantes, favoreciendo la exploración de múltiples perspectivas y la obtención de datos ricos en matices, indispensables para comprender la complejidad del fenómeno estudiado.

En consonancia con esta postura, la Teoría Fundamentada propuesta por Strauss y Corbin (2002) orienta el uso de métodos de recolección que posibiliten un contacto directo con las experiencias de los actores, tales como entrevistas semi-estructuradas, conversaciones abiertas, observaciones en el contexto natural y registros de campo. Estas técnicas permiten captar incidentes, procesos y variaciones significativas que luego son sometidas a los procedimientos analíticos del método, garantizando que las categorías y relaciones emergentes se fundamenten de manera rigurosa en los datos. En este estudio, dichas herramientas resultaron especialmente pertinentes para indagar cómo los estudiantes, docentes y demás actores, interpretan sus interacciones en el espacio de la educación física y cómo estas experiencias se vinculan con el desarrollo de capacidades sociales y la aparición o reducción de situaciones de violencia infantil en las escuelas primarias del municipio de Magangué.

Instrumentos de recolección de información

En correspondencia con el enfoque cualitativo y el paradigma interpretativo que guiaron esta investigación, se utilizaron instrumentos que hicieron posible acceder a los significados, experiencias y perspectivas de los actores implicados en las dinámicas de la educación física y de las capacidades sociales en las escuelas primarias del municipio de Magangué. Como plantea Parrilla (2000), la investigación cualitativa reconoce el valor de la experiencia subjetiva en la construcción del mundo social y asume que la realidad es múltiple, diversa y situada; por ello, el análisis debe iniciarse desde la mirada de los propios participantes y desde las interpretaciones que elaboran en sus contextos cotidianos.

Puesto que la Teoría Fundamentada propuesta por Strauss y Corbin (2002) demanda datos ricos, diversos y estrechamente vinculados con la experiencia real de los sujetos, se recurrió a dos instrumentos principales: el diario de campo y la entrevista semiestructurada. Ambos instrumentos permitieron recoger incidentes, procesos, narrativas y variaciones que posteriormente alimentaron la codificación abierta, axial y

selectiva, asegurando que las categorías emergentes se construyeran directamente a partir de los datos.

La articulación entre los interrogantes de investigación y las técnicas de recolección permitió mantener coherencia entre el problema, los propósitos y el análisis. La primera pregunta, orientada a las experiencias, prácticas y dinámicas de las clases de educación física, se abordó principalmente mediante observación y diario de campo, complementada con entrevistas. La segunda y la tercera pregunta, relacionadas con las configuraciones entre educación física, capacidades sociales y significados atribuidos por los actores, se abordaron mediante entrevistas semiestructuradas y comparación constante. La cuarta pregunta se respondió durante la integración teórica propia de la codificación selectiva.

Diario de campo

El diario de campo se configura como un instrumento indispensable para registrar de forma sistemática las observaciones, impresiones y situaciones significativas que emergen en el contexto natural en el que ocurren los fenómenos. Bonilla y Rodríguez (1997) señalan que el diario de campo “permite sistematizar las prácticas investigativas, mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas” (p. 37). Asimismo, afirman que este recurso favorece el seguimiento permanente del proceso de observación, al permitir consignar aspectos significativos que facilitan la organización, el análisis y la interpretación de la información recopilada.

En esta investigación, el diario de campo resultó especialmente valioso, ya que permitió documentar interacciones, comportamientos, dinámicas grupales y episodios relacionados con la convivencia, la educación física y la manifestación de capacidades sociales, ofreciendo insumos directos para el análisis comparativo constante propio de la Teoría Fundamentada.

Entrevista semi-estructurada

La entrevista semiestructurada se emplea como instrumento central para acceder a las percepciones, valoraciones y experiencias de docentes, estudiantes y otros actores relacionados con el fenómeno estudiado. De acuerdo con Deslauriers (2004), “la entrevista de investigación es una interacción limitada y especializada conducida con un fin específico y centrada sobre un tema particular” (pp. 33). En el contexto cualitativo, este tipo de entrevista integró una guía con preguntas orientadoras, pero deja espacio para profundizar en aspectos emergentes y explorar las respuestas según la perspectiva del entrevistado.

Este instrumento es fundamental para la Teoría Fundamentada, pues ofrece narrativas ricas que permiten identificar incidentes clave, comparar experiencias entre participantes y avanzar en la construcción inductiva de categorías. La flexibilidad de la entrevista semiestructurada posibilita que el investigador profundice en procesos, significados y prácticas que los actores atribuyen a la educación física y a su relación con el desarrollo de capacidades sociales y la presencia o reducción de situaciones de violencia infantil.

Informantes clave

Los informantes de esta investigación fueron estudiantes, docentes y padres de familia vinculados al nivel de básica primaria de tres instituciones educativas oficiales del área rural del municipio de Magangué: la Institución Educativa de Ceibal, la Institución Técnica Acuícola de Cascajal y la Institución Educativa La Pascuala, sede Betania. Estos actores representaron grupos estratégicos por su participación directa en las dinámicas escolares y por su lugar privilegiado para aportar experiencias, significados y percepciones que permiten comprender el fenómeno estudiado. A todos ellos se les acompañó mediante el uso de diarios de campo, que facilitaron registrar de manera sistemática observaciones, interacciones y acontecimientos relevantes del entorno escolar, constituyéndose en una fuente fundamental para interpretar los procesos

sociales que atraviesan la educación física, las capacidades sociales y las manifestaciones de violencia infantil.

De manera complementaria, se identifican informantes clave, entendidos como aquellas personas que, por su trayectoria, vivencias y capacidad para establecer relaciones significativas en el contexto, pueden aportar información profunda y orientada al fenómeno. Robledo (2009) define a los informantes clave como:

> …aquellas personas que, por sus vivencias, capacidad de empatizar y relaciones que tienen en el campo pueden apadrinar al investigador convirtiéndose en una fuente importante de información, a la vez que le va abriendo el acceso a otras personas y a nuevos escenarios (p. 12).

La selección de informantes se realizó mediante un muestreo intencional–teórico, propio de la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin (2002), privilegiando la riqueza experiencial de los actores y su vinculación directa con el fenómeno de estudio. La muestra quedó conformada por 16 entrevistados, pertenecientes a las tres instituciones educativas participantes: Ceibal, Cascajal y La Pascuala–Betania. Estos incluyen:

-6 docentes de educación básica primaria, con experiencia directa en la mediación de procesos sociales y de convivencia escolar.

-6 padres y madres de familia, conocedores del entorno socioemocional de los estudiantes y de las dinámicas familiares que inciden en la convivencia.

-4 estudiantes de primaria, quienes aportaron perspectivas vivenciales sobre las interacciones, juegos, conflictos y experiencias durante las clases de educación física.

La distribución final de los informantes no responde a un criterio numérico rígido, sino a la disponibilidad real, la pertinencia de los discursos y la saturación teórica alcanzada durante el proceso analítico, en coherencia con la lógica emergente propia de la Teoría Fundamentada.

Tabla 1

Informantes de la investigación

Escenario	Informantes	Cantidad
	Docentes	6
	Padres de Familia	6
	Estudiantes	4
Total		16

Nota: Elaborado por el autor (2025).

Para garantizar la confidencialidad de los participantes, se utilizaron códigos alfanuméricos (por ejemplo, EST-CEI-01, DOC-CAS-02, PAD-PAS-01) que identifican el rol, la institución y el orden de entrevista, preservando así el anonimato sin sacrificar la trazabilidad analítica. Estos criterios son coherentes con la lógica de la Teoría Fundamentada, que requiere participantes capaces de aportar datos significativos que alimenten el proceso de comparación constante y permitan avanzar hacia la saturación teórica de las categorías emergentes.

Tabla 2

Codificación anónima de los informantes

Código asignado	Rol	Institución
EST-PAS-01	Estudiante	Pascuala – Betania
EST-CAS-01	Estudiante	Cascajal (IETAC)
EST-CEI-01	Estudiante	Ceibal
EST-CEI-02	Estudiante	Ceibal
DOC-PAS-01	Docente	Pascuala – Betania
DOC-PAS-02	Docente	Pascuala – Betania
DOC-CAS-01	Docente	Cascajal (IETAC)
DOC-CAS-02	Docente	Cascajal (IETAC)
DOC-CEI-01	Docente	Ceibal
DOC-CEI-02	Docente	Ceibal
PAD-PAS-01	Padre/Madre	Pascuala – Betania
PAD-PAS-02	Padre/Madre	Pascuala – Betania
PAD-CAS-01	Padre/Madre	Cascajal (IETAC)
PAD-CAS-02	Padre/Madre	Cascajal (IETAC)
PAD-CEI-01	Padre/Madre	Ceibal
PAD-CEI-02	Padre/Madre	Ceibal

Nota: Elaborado por el autor (2025).

A partir de esta codificación, fue posible organizar los relatos según su procedencia institucional y su rol dentro de la comunidad educativa, lo cual facilita el análisis comparativo entre actores y contextos.

Esta estructura permitió reconocer patrones, contrastar perspectivas y rastrear cómo determinadas experiencias se distribuyen o transforman entre estudiantes, docentes y familias. Asimismo, disponer de códigos diferenciados por institución, aportó solidez al proceso de comparación constante, ya que posibilita identificar similitudes y variaciones según el entorno sociocultural de cada escuela. En conjunto, esta estrategia aseguró una trazabilidad rigurosa de los datos y fortalece la construcción teórica emergente, al proporcionar una base clara, ética y sistemática para el análisis posterior.

Técnicas de procesamiento de información

El procesamiento de la información en esta investigación se desarrolló conforme a los lineamientos metodológicos de la Teoría Fundamentada propuestos por Strauss y Corbin (2002), quienes plantean un análisis basado en la descomposición sistemática de los datos para identificar conceptos, categorizarlos y posteriormente establecer relaciones entre ellos. Desde esta perspectiva, el análisis cualitativo no consistió únicamente en reducir información, sino en descubrir significados, patrones y procesos sociales que permiten comprender cómo los actores construyen sus experiencias en relación con la educación física, las capacidades sociales y la violencia infantil. Este enfoque reconoce que la realidad se interpreta desde los sentidos dados por los participantes a sus prácticas, por lo cual, el análisis se orienta a captar esas construcciones subjetivas y las dinámicas que las sostienen.

Este proceso se apoyó en el análisis comparativo constante, mediante el cual se contrastan incidentes, expresiones y narrativas para generar categorías y desarrollar sus propiedades, garantizando que la teoría emergente esté sólidamente fundamentada en los datos recolectados. La comparación continua no solo permite afinar las categorías, sino también identificar variaciones, condiciones y matices entre instituciones, actores y experiencias, enriqueciendo así la comprensión del fenómeno estudiado.

El procesamiento de la información incluyó tres procedimientos centrales: codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva, los cuales se articularon

de forma flexible y recursiva. En la codificación abierta se identificaron unidades de significado y conceptos preliminares mediante la fragmentación y comparación línea por línea de los datos; en la codificación axial se vincularon categorías con subcategorías para comprender sus condiciones, contexto, estrategias y consecuencias, siguiendo el paradigma organizativo propuesto por Strauss y Corbin; y en la codificación selectiva se integró el análisis para identificar una categoría central que articule conceptualmente el fenómeno estudiado y dé coherencia al modelo teórico en construcción.

Este proceso se complementó con la elaboración de memos analíticos, que permitieron registrar reflexiones, hipótesis y conexiones teóricas durante todo el análisis, así como con el muestreo teórico, que orienta la incorporación de nuevos informantes y datos hasta lograr la saturación de las categorías. De este modo, el procesamiento de los datos se convirtió en un ejercicio sistemático de construcción teórica, profundamente coherente con los principios del enfoque interpretativo y plenamente alineado con el propósito del estudio: comprender, desde las voces de los actores, cómo la educación física puede contribuir al fortalecimiento de capacidades sociales y a la reducción de la violencia infantil en el contexto escolar.

Procedimiento de la Investigación

El análisis de los datos se desarrolló siguiendo los lineamientos metodológicos de la Teoría Fundamentada propuesta por Strauss y Corbin (2002), mediante un proceso sistemático, comparativo y emergente que permitió construir categorías analíticas directamente sustentadas en los datos. Este procedimiento se implementó a través de varias etapas interrelacionadas, las cuales, más que seguir una secuencia rígida, operan de manera flexible y recursiva. A continuación, se describen los pasos realizados:

1. Organización y preparación de los datos

En esta fase inicial se realizó la transcripción literal de las entrevistas y la sistematización de los registros del diario de campo. Posteriormente, se efectuó una lectura detallada para familiarizarse con las narrativas, identificar fragmentos relevantes

y detectar los primeros indicios de patrones, significados o tensiones. Esta exploración permitió establecer una base sólida para la fragmentación analítica posterior.

2. Codificación abierta

La codificación abierta consistió en descomponer los datos en unidades de significado, asignando códigos a frases, expresiones o incidentes que reflejaran acciones, emociones, percepciones o experiencias relevantes. En esta etapa se utilizaron tanto códigos in vivo (términos textuales de los participantes) como conceptos analíticos preliminares.

A través del método comparativo constante, se contrastaron códigos entre sí para identificar similitudes, diferencias y variaciones, dando lugar a las primeras categorías preliminares.

3. Codificación axial

Una vez identificadas las categorías iniciales, se procedió a explorar sus relaciones internas mediante el paradigma organizativo propuesto por Strauss y Corbin. Este análisis permitió vincular categorías y subcategorías mediante cinco componentes clave: Condiciones causales (qué origina el fenómeno), contexto (en qué condiciones ocurre), condiciones intervinientes (factores que modulan o influyen), acciones/Interacciones (cómo actúan los participantes), consecuencias (efectos o resultados de dichas acciones).

La codificación axial profundizó en las propiedades y dimensiones de cada categoría, generando explicaciones más robustas del fenómeno estudiado.

4. Codificación selectiva

En esta fase se integraron las categorías desarrolladas durante la codificación axial para identificar una categoría central, entendida como el concepto de mayor poder explicativo que articula el conjunto del análisis. Esta categoría central permitió estructurar

un modelo teórico emergente que explica cómo se relacionan la educación física, las capacidades sociales y la violencia infantil en el contexto escolar estudiado.

5. Elaboración de memos analíticos

A lo largo del proceso se elaboraron memos teóricos, que funcionaron como espacios de reflexión para registrar ideas, hipótesis, preguntas y conexiones conceptuales. Los memos facilitaron la integración del análisis, guiaron el desarrollo de categorías y contribuyeron a la construcción de la teoría sustantiva.

6. Muestreo teórico

El muestreo teórico se entendió como un criterio de orientación analítica desde el inicio del trabajo de campo. En este estudio, la selección inicial de informantes se realizó de manera intencional-teórica, atendiendo a la riqueza experiencial de estudiantes, docentes y padres de familia vinculados con el fenómeno. Durante el análisis, esta lógica permitió profundizar, contrastar y refinar las categorías emergentes a partir de la comparación entre los discursos disponibles, sin que ello implicara ampliar el número de participantes más allá de los dieciséis informantes definidos para el estudio.

El proceso analítico continuó hasta comprobar que las categorías principales se encontraban saturadas, es decir, que la incorporación de nuevos datos no aportaba variaciones significativas a sus propiedades, dimensiones o relaciones internas. En ese punto, los hallazgos comenzaron a mostrar estabilidad conceptual y suficiente consistencia explicativa. La saturación marcó así el cierre del muestreo teórico y la consolidación del modelo teórico sustantivo, al evidenciar que las categorías construidas ofrecían una base sólida para comprender el fenómeno investigado.

7. Integración del modelo teórico emergente

Finalmente, se integraron todas las categorías y subcategorías en un modelo teórico sustantivo que articula de manera comprensiva las relaciones entre la educación física, el fortalecimiento de capacidades sociales y la dinámica de la violencia infantil en

el contexto escolar. Este proceso permitió establecer conexiones conceptuales entre los hallazgos, identificando regularidades, tensiones y mecanismos explicativos surgidos del análisis. De este modo, se configuró un cuerpo teórico coherente, relacional y profundamente fundamentado en los datos, en consonancia con los principios interpretativos y la lógica inductiva que orientan la Teoría Fundamentada.

Figura 1.
Procedimiento de la Investigación



Nota: Elaborado por el autor (2025).

Rigor científico de la investigación: validez y confiabilidad

El rigor científico en la investigación cualitativa se fundamenta en la aplicación de criterios que garanticen la solidez, coherencia y confiabilidad de los hallazgos. Siguiendo a Guba y Lincoln (1994), los criterios centrales para asegurar la calidad del proceso investigativo son: credibilidad, auditabilidad y transferibilidad.

La credibilidad hace referencia al grado en que las interpretaciones generadas por el investigador reflejan de manera fiel las experiencias y significados expresados por los participantes. En esta investigación, la credibilidad se fortaleció mediante la revisión cuidadosa de las transcripciones, la lectura comparativa de los datos y la realización de procesos de verificación con los informantes clave, quienes confirmaron que la información recogida y las interpretaciones preliminares coincidían con sus vivencias y percepciones. Asimismo, la aplicación del análisis comparativo constante garantizó la

coherencia interna del proceso interpretativo, evitando inferencias no sustentadas en los datos.

La auditabilidad, también llamada dependencia o rastreabilidad, se refiere a la claridad y transparencia del recorrido metodológico que permite a otro investigador seguir la ruta analítica empleada. Tal como señalan Guba y Lincoln (1994), implica que un tercero pueda reconstruir las decisiones tomadas, las categorías generadas y el modo en que la teoría emergente fue construida. En este estudio, la auditabilidad se aseguró mediante el registro sistemático en memos analíticos, la organización detallada de las codificaciones abierta, axial y selectiva, y la conservación de un archivo metodológico que documenta cada paso del proceso, lo cual permite comprender cómo se avanzó desde los datos iniciales hacia la teoría sustantiva resultante.

La transferibilidad se relaciona con la posibilidad de que los resultados puedan ser útiles o aplicables en contextos similares. En la presente investigación, esta se favoreció al proporcionar descripciones densas del contexto educativo rural del municipio de Magangué, así como de las características de las instituciones participantes y de las dinámicas sociales que en ellas se desarrollan. Aunque no se pretendió generalizar estadísticamente, la naturaleza del fenómeno, relaciones entre educación física, capacidades sociales y violencia infantil, permitió que los hallazgos pudieran ser útiles para otras instituciones con características socioculturales semejantes o para estudios que aborden problemas afines en el ámbito escolar.

Asimismo, se incorporó la reflexividad como criterio transversal de rigor, entendida como la revisión permanente de la postura del investigador frente al fenómeno estudiado. Para ello, los memos personales y analíticos permitieron registrar decisiones interpretativas, posibles sesgos, tensiones emergentes y ajustes en la lectura de los datos, fortaleciendo la transparencia del proceso y la coherencia entre las voces de los participantes y la teoría sustantiva construida.

La aplicación de estos criterios garantizó que el estudio presente un proceso analítico sólido, fundamentado y transparente, en consonancia con los principios epistemológicos del paradigma interpretativo y con la rigurosidad metodológica de la Teoría Fundamentada.

Sustento bioético

El fundamento bioético de esta investigación se enmarcó en los principios que regulan la relación ética entre el investigador y los participantes, asegurando la protección de su dignidad, su autonomía y sus derechos durante todas las fases del estudio. Desde la perspectiva de Potter (1971), la bioética constituye un puente entre ciencias y humanidades, orientado a "buscar la transformación del hombre para el ejercicio del bien como resultado de una acción reflexiva, consciente y responsable" (p. 3). Esta visión teleológica atribuye a la investigación una responsabilidad ética fundamental: promover prácticas respetuosas, sensibles y conscientes, especialmente cuando se trabaja con poblaciones escolares y comunidades rurales.

En concordancia con estos principios, el estudio se rigió por cuatro ejes éticos esenciales:

Primero, el respeto por la dignidad humana, que reconoce al participante como un sujeto moral autónomo, capaz de decidir libremente su inclusión en el estudio. Este principio exige garantizar comprensión, voluntariedad y un trato respetuoso frente a sus experiencias, creencias y emociones.

Segundo, la responsabilidad, que implica actuar con transparencia, claridad y coherencia en la gestión de los datos, resguardando su integridad y justificando cada decisión metodológica en consonancia con los propósitos del estudio.

Tercero, el principio de no maleficencia, que obliga a evitar cualquier daño físico, psicológico, simbólico o emocional, estableciendo una relación de cuidado y sensibilidad frente a narrativas que puedan estar asociadas con experiencias de violencia infantil o con interacciones escolares conflictivas.

Cuarto, la justicia, entendida como la disposición a tratar a todos los participantes con equidad, sin discriminación por su rol (docente, estudiante o padre/madre), su condición sociocultural o su nivel educativo, garantizando igualdad de oportunidades para expresar su visión del fenómeno.

En coherencia con estos lineamientos éticos, se implementó un proceso de

consentimiento informado adecuado a las características de la población. Los docentes y padres de familia firmaron su consentimiento, mientras que, en el caso de los estudiantes, se obtuvo la autorización correspondiente de sus representantes legales. Este proceso permitió garantizar la comprensión sobre el propósito del estudio, los procedimientos, la voluntariedad de participación y el derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencias. Asimismo, se informó que la información sería tratada de manera confidencial y utilizada exclusivamente con fines académicos y científicos.

Para preservar el anonimato de los informantes, se implementó un sistema de codificación alfanumérica que sustituye los nombres reales por clave que identifican el rol, la institución y el orden de la entrevista (EST-CEI-01, DOC-CAS-02, PAD-PAS-01). Este procedimiento no solo protege la identidad de los participantes, sino que además asegura la trazabilidad analítica necesaria en la Teoría Fundamentada, permitiendo vincular cada testimonio con el proceso de comparación constante sin comprometer la confidencialidad de las personas involucradas.

Asimismo, durante el trabajo de campo se procuró mantener interacciones respetuosas y sensibles con los informantes clave, promoviendo un clima de confianza que facilitara la expresión sincera de sus experiencias. En las entrevistas, así como en la posterior transcripción y análisis, se adoptó una actitud ética basada en la escucha activa y en la valoración del mundo subjetivo de cada participante. La información fue resguardada mediante prácticas seguras de manejo documental y utilizada únicamente para fines investigativos.

Se declara que las herramientas de inteligencia artificial fueron utilizadas únicamente como apoyo instrumental durante el proceso investigativo, específicamente en tareas de revisión de redacción, organización formal del texto, depuración estilística y elaboración gráfica preliminar de algunos recursos de presentación. Su empleo tuvo un carácter auxiliar y operativo, orientado a mejorar la claridad comunicativa, la coherencia expositiva y la calidad visual de los productos derivados de la investigación, sin intervenir en la construcción sustantiva del conocimiento generado.

En consecuencia, el uso de estas herramientas permaneció subordinado al criterio académico, metodológico y ético del investigador. Las decisiones vinculadas con la

selección del corpus, la codificación abierta, axial y selectiva, la comparación constante, la interpretación de los hallazgos, la integración teórica y la formulación de los lineamientos emergentes fueron asumidas íntegramente por el autor. De este modo, la inteligencia artificial se reconoce como un recurso de apoyo formal, mientras que la autoría intelectual, la responsabilidad interpretativa y la validez del análisis corresponden exclusivamente al investigador.

De esta manera, el sustento bioético no solo garantiza la protección de los participantes, sino que también fortalece la calidad metodológica, la legitimidad del proceso analítico y la credibilidad de los resultados emergentes.

MOMENTO IV
HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se exponen los resultados obtenidos del análisis de la información recopilada e interpretada a partir de las entrevistas efectuadas a dieciséis (16) informantes clave, entre ellos docentes, padres de familia y estudiantes pertenecientes a las instituciones educativas consideradas en el estudio. Lo que aquí se presenta corresponde a una síntesis interpretativa elaborada desde sus relatos, articulada mediante un proceso de análisis sistemático sustentado en los principios de la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin (2002).

El análisis de la información supone reconocer la importancia de las experiencias y significados expresados por los participantes, así como su vínculo con el fenómeno investigado. Este proceso procura construir una comprensión teórica emergente sustentada en indicios, patrones o regularidades que se reiteran durante el análisis, tales como la recurrencia de situaciones, conceptos, incidentes o expresiones que demandan una explicación fundamentada (Perafán, 2004, p. 37). En coherencia con este enfoque, cada entrevista fue transcrita de manera íntegra y luego sometida a procedimientos rigurosos de codificación y comparación constante, orientados a la construcción de categorías sustantivas.

Con el fin de asegurar la sistematicidad del análisis, se diseñaron matrices que permitieron organizar las respuestas de los informantes e identificar conceptos, relaciones y regularidades presentes en los datos. La codificación, entendida como una fase central del análisis, se desarrolló siguiendo los lineamientos de Strauss y Corbin (2002), quienes indican que esta etapa tiene como propósito minimizar sesgos, identificar interrogantes o vacíos, contrastar supuestos teóricos y depurar las categorías iniciales (p. 21). Este procedimiento hizo posible avanzar desde unidades particulares de significado hacia estructuras conceptuales de mayor amplitud.

El proceso analítico comprendió la identificación de categorías y subcategorías emergentes, derivadas directamente de los datos, las cuales se organizaron en función de comprender cómo la educación física se relaciona con el fortalecimiento de capacidades sociales y la reducción de la violencia infantil en el contexto escolar. A partir de estas categorías se elaboraron representaciones analíticas y redes conceptuales que integran los hallazgos con el objeto de estudio, en coherencia con el propósito central de generar lineamientos teóricos orientados a mejorar la convivencia escolar desde las prácticas de educación física.

Codificación Abierta

A partir de estos procedimientos, se presenta a continuación el proceso de codificación abierta, fase inicial del análisis según la Teoría Fundamentada, en la cual los datos fueron fragmentados, examinados línea por línea y organizados en códigos descriptivos y analíticos. Las tablas siguientes recogen los fragmentos significativos de los informantes, los códigos in vivo derivados de sus propias expresiones y los códigos conceptuales construidos por el investigador, así como los primeros insumos que dieron origen a las categorías preliminares. Este despliegue analítico permite apreciar de manera transparente cómo emergen los conceptos sustantivos directamente desde los relatos de los participantes, asegurando la trazabilidad y la coherencia del proceso interpretativo. A continuación, se presentan las matrices correspondientes al conjunto de informantes, organizadas por grupos de actores.

La codificación abierta no se realizó por pregunta del instrumento, sino por informante y mediante análisis línea por línea, tal como proponen Strauss y Corbin (2002). Esta decisión metodológica garantiza que los conceptos emergen directamente de los datos y no de la estructura del cuestionario, preservando así la lógica inductiva propia de la Teoría Fundamentada.

Informantes: Estudiantes (4 entrevistas)

Este bloque incluye:

EST-PAS-01, EST-CAS-01, EST-CEI-01, EST-CEI-02

Tabla 3.

Entrevista EST-PAS-01 (Betania – Estudiante)

Cita textual	Código in vivo	Código conceptual preliminar	Subcategoría preliminar
"Propondría más juegos grupales como el béisbol y el básquetbol porque interactuamos más como compañeros."	"juegos grupales", "interactuamos como compañeros"	Juegos grupales como medio para interactuar	Actividades cooperativas
"Porque de esa forma nos mantenemos unidos y nos podemos ayudar los unos con los otros y eso hace que haya más respeto entre compañeros."	"mantenernos unidos", "ayudarnos los unos con los otros"	Ayuda mutua favorece respeto	Cohesión grupal y respeto
"La forma como nos tratan los profesores que a todos nos tratan por igual…"	"nos tratan por igual"	Trato equitativo del docente	Clima docente positivo
"Me preocupa esos niños que sus papás no se interesan por sus cosas…"	"papás no se interesan"	Falta de apoyo familiar afecta desempeño	Factores familiares de riesgo
"Sí, porque es un espacio donde nos recreamos y nos divertimos."	"nos recreamos y nos divertimos"	EF como espacio lúdico	Juego y recreación
"Organizarnos por grupos para que demostremos el compañerismo…"	"organizarnos por grupos", "compañerismo"	Organización grupal fomenta compañerismo	Trabajo en equipo
"Medio del deporte nos concentramos más y esto nos ayuda a ser mejores personas."	"nos concentramos", "ser mejores personas"	EF favorece concentración y mejora personal	Desarrollo personal
"Comentárselo al profesor para que él me ayude a resolverlo."	"comentárselo al profesor"	Mediación docente en conflictos	Resolución asistida por el docente

Nota: Elaborado por el autor (2025).

Tabla 4.

Entrevista EST-CAS-01 (Cascajal – Estudiante)

Cita textual	Código in vivo	Código conceptual preliminar	Subcategoría preliminar
"Podemos hacer dinámicas recreativas… juegos tradicionales…"	"dinámicas recreativas", "juegos tradicionales"	Actividades recreativas para la convivencia	Recursos lúdicos
"Nos ayuda a desarrollarnos socialmente y emocionalmente…"	"desarrollarnos socialmente y emocionalmente"	Desarrollo socioemocional	Desarrollo socioemocional
"Los niños con una autoestima saludable… respetan"	"autoestima saludable"	Autoestima ligada a respeto	Autovaloración
"Abuso de las drogas… conflictos familiares."	"drogas", "conflictos familiares"	Factores comunitarios de riesgo	Contexto sociofamiliar adverso
"Favorece la integración, la comunicación, convivencia."	"favorece la integración"	EF como instrumento de integración	Integración social
"Llegar a un diálogo con calma… ser empático…"	"diálogo con calma", "ser empático"	Estrategias pacíficas de resolución	Resolución pacífica de conflictos

Nota: Elaborado por el autor (2025).

Tabla 5.

Entrevista EST-CEI-01 (Ceibal – Estudiante)

Cita textual	Código in vivo	Código conceptual preliminar	Subcategoría preliminar
"Juegos en equipo… dinámicas de confianza."	"dinámicas de confianza"	Cooperación en juegos	Actividades cooperativas
"Si hay respeto, amistad, nos sentimos más tranquilos y seguros."	"tranquilos y seguros"	Clima emocional positivo	Seguridad emocional
"Participar sin miedo a equivocarnos."	"sin miedo a equivocarnos"	Eliminación del miedo al error	Ambiente de confianza
"Los maestros escuchan nuestras opiniones… no permiten bullying."	"escuchan nuestras opiniones"	Docente como garante de respeto	Clima docente positivo
"Niños que no tienen lo necesario para estudiar…"	"no tienen lo necesario"	Carencias materiales	Vulnerabilidad socioeconómica

Tabla 5 (Cont)			
“En educación física aprendemos a trabajar en equipo.”	“trabajar en equipo”	Trabajo colaborativo en EF	Trabajo en equipo
“Ayudo a mis compañeros… respeto los turnos.”	“respeto los turnos”	Respeto de normas y ayuda	Normas y cooperación
“Hablar, escuchar y buscar soluciones…”	“buscar soluciones”	Negociación en el juego	Negociación y diálogo
“Hablar con calma… seguir siendo amigos.”	“seguir siendo amigos”	Preservar vínculos	Cuidado de las relaciones

Nota: Elaborado por el autor (2025).

Tabla 6.

Entrevista EST-CEI-02 (Ceibal – Estudiante)

Cita textual	Código in vivo	Código conceptual preliminar	Subcategoría preliminar
“Fútbol, ajedrez, pintar, trabajar en grupo…”	“trabajar en grupo”, “pintar”	Actividades variadas para convivir	Actividades diversas y cooperativas
“Los docentes… nos tratan con respeto.”	“tratan con respeto”	Clima respetuoso docente	Clima docente positivo
“Aguantan hambre… padres de bajo recurso.”	“aguantan hambre”	Condiciones de pobreza	Vulnerabilidad socioeconómica
“Si le hacen algo enseguida quieren pelear.”	“enseguida quieren pelear”	Baja tolerancia a la frustración	Impulsividad / reactividad
“Me gusta animar y ayudar a mis compañeros.”	“ayudar a mis compañeros”	Apoyo y colaboración	Cooperación
“Resolver hablando y escuchando.”	“hablando y escuchando”	Estrategias verbales de resolución	Resolución pacífica
“Resolverlo mediante el diálogo.”	“diálogo”	Consenso mediante la palabra	Diálogo y mediación

Nota: Elaborado por el autor (2025).

Tabla 7.

Entrevista DOC-PAS-01 (Pascuala – Docente)

Cita textual	Código in vivo	Código conceptual preliminar	Subcategoría preliminar
"Actividades como discusiones en grupo para promover la empatía…"	"discusiones en grupo"	Actividades grupales para fomentar diálogo	Dinámicas grupales
"Ejercicios de escucha para la comprensión"	"ejercicios de escucha"	Escucha activa como estrategia	Escucha activa
"Presentaciones orales para la buena comunicación"	"presentaciones orales"	Comunicación expresiva	Comunicación efectiva
"Incorporación de la educación social y emocional al currículo"	"educación social y emocional"	Integración curricular de la dimensión socioemocional	Educación socioemocional
"Ambientes de aprendizaje… fomentan la empatía y la comprensión…"	"fomentan la empatía y la comprensión"	Impacto emocional de ambientes inclusivos	Empatía y comprensión
"Cuando los estudiantes se sienten incluidos y respetados…"	"incluidos y respetados"	Sentido de pertenencia	Inclusión escolar
"Promover la colaboración y el trabajo en grupo"	"colaboración", "trabajo en grupo"	Cooperación como base de interacción	Cooperación
"Desarrollar la autoestima y la confianza"	"autoestima y confianza"	Fortalecimiento socioemocional	Autoestima
"Promover la resolución de conflicto de manera pacífica"	"resolución pacífica del conflicto"	Enfoque pacífico de resolución	Resolución pacífica
"La observación directa es una herramienta muy valiosa"	"observación directa"	Observación como método de evaluación	Observación evaluativa
"La participación para determinar el compromiso y la motivación"	"participación", "motivación"	Participación como indicador socioafectivo	Motivación y compromiso
"La cooperación para determinar la capacidad de trabajar en equipo"	"cooperación", "trabajar en equipo"	Evaluación de cooperación	Trabajo colaborativo
"La comunicación para determinar la capacidad de expresar ideas y sentimientos"	"comunicación… expresar ideas y sentimientos"	Comunicación como indicador social	Comunicación emocional
"Retroalimentación continuamente ayudaría a mejorar sus habilidades sociales"	"retroalimentación continuamente"	Importancia de retroalimentación constante	Retroalimentación continua

Tabla 7 (Cont).

“El bullying… verbal, físico o psicológico”	“bullying”, “verbal”, “físico”, “psicológico”	Formas de violencia escolar	Tipos de violencia
“La exclusión cuando no se tiene en cuenta a los niños para ciertas actividades”	“exclusión”	Exclusión social	Exclusión
“Violencia sexual, el vandalismo, intimidaciones”	“violencia sexual”, “vandalismo”, “intimidaciones”	Expresiones graves de violencia	Violencias graves
“La pobreza y la desigualdad”	“pobreza y desigualdad”	Factores estructurales	Condiciones socioeconómicas
“El desplazamiento forzado”	“desplazamiento forzado”	Impactos del conflicto armado	Afectación por desplazamiento
“Uso de sustancias psicoactivas”	“sustancias psicoactivas”	Consumo como factor de riesgo	Riesgos comunitarios
“Desconocimiento de los derechos de los niños”	“desconocimiento de derechos”	Falta de formación ciudadana	Vulneración de derechos
“Percibo la educación física como una herramienta para la socialización…”	“herramienta para la socialización”	EF como espacio socializador	Socialización
“Desarrollo de habilidades sociales de los estudiantes”	“habilidades sociales”	EF como promotora de habilidades sociales	Capacidades sociales
“Comunicación efectiva, la empatía y la educación en valores…”	“comunicación efectiva”, “empatía”, “valores”	Capacidades sociales vinculadas a convivencia	Competencias socioemocionales
“Indicadores: nivel de empatía, habilidad de comunicación, nivel de cooperación…”	“nivel de empatía”, “habilidad de comunicación”, “nivel de cooperación”	Indicadores conductuales de convivencia	Indicadores sociales
“Indicadores para reducción de conducta violenta: nivel de agresividad, evaluación del comportamiento y registro de incidentes”	“nivel de agresividad”, “registro de incidentes”	Indicadores de violencia	Evaluación de violencia

Nota: Elaborado por el autor (2025).

Tabla 8.

Entrevista DOC-PAS-02 (Pascuala – Docente)

Cita textual	Código in vivo	Código conceptual preliminar	Subcategoría preliminar
"Estrategias innovadoras… gamificación, actividades relacionadas con el juego."	"gamificación", "actividades relacionadas con el juego"	Uso de metodologías lúdicas e innovadoras	Actividades lúdicas / gamificación
"…a través de esos juegos… se desarrolla mucho el trabajo en equipo…"	"trabajo en equipo"	El juego fomenta cooperación	Trabajo colaborativo
"…y ese trabajo en equipo resalta mucho los valores y el respeto y la disciplina."	"valores", "respeto", "disciplina"	El trabajo en equipo desarrolla valores	Educación en valores
"Siempre se tiene que tener en cuenta el aspecto inclusivo para no tener por fuera a ciertos estudiantes…"	"aspecto inclusivo", "no tener por fuera"	Inclusión como principio rector	Inclusión educativa
"…para que el estudiante que se sienta limitado no se sienta por fuera… no se sienta desvalorizado."	"no se sienta desvalorizado"	Evitar sentimiento de exclusión	Prevención de exclusión
"Cada vez que ocurra un incidente… se tiene que corregir enseguida. Enseguida, en el acto."	"corregir enseguida", "en el acto"	Retroalimentación inmediata	Corrección inmediata
"No dejar para después… como se hace en áreas cognitivas."	"no dejar para después"	Diferencia entre EF y áreas cognitivas	Intervención inmediata
"Las formas más comunes de violencia son el manoseo… se empujan… empiezan con chancecitas…"	"manoseo", "se empujan", "chancecitas"	Violencia física leve como inicio	Contacto físico inapropiado
"…si eso no se detiene… puede pasar a actos más violentos físicos."	"actos más violentos físicos"	Escalada de violencia	Violencia física
"La educación física ayuda en esos aspectos debido a todo el trabajo que se hace cooperativo."	"trabajo cooperativo"	EF como promotora de cooperación	Cooperación
"La sociometricidad son todos los aspectos de juegos que se hacen en conjunto…"	"sociometricidad", "juegos en conjunto"	EF articula sociabilidad y juego	Socialización a través del juego

Tabla 8 (Cont)

"…ricos en valores como respeto, integración…"	"respeto", "integración"	EF favorece valores relacionales	Valores sociales
"El estudiante tiene que aprender a socializar… si no aprende a convivir… reduce a la violencia."	"aprender a socializar", "convivir"	Falta de habilidades sociales deriva en violencia	Competencias sociales
"Indicadores: manejo del temperamento, manejo del estrés…"	"manejo del temperamento", "manejo del estrés"	Regulación emocional como indicador	Regulación emocional
"…buscar actividades donde los estudiantes se pongan de pie… hagan manualidades… para bajar el estrés y el mal genio."	"bajar el estrés y el mal genio"	Actividades activas para gestionar estrés	Estrategias para reducir irritabilidad
"En las zonas rurales casi no llegan grupos deportivos o culturales"	"no llegan grupos deportivos ni culturales"	Falta de oferta extracurricular	Carencia de oportunidades
"Buscar estrategias de cómo manejar el estrés y cómo manejar la violencia y el bullying…"	"manejar el estrés", "manejar la violencia", "bullying"	Estrategias para disminuir violencia	Prevención de violencia
"Poder vivir y tener una convivencia mucho mejor."	"convivencia mucho mejor"	Aspiración a mejorar convivencia	Convivencia escolar

Nota: Elaborado por el autor (2025).

Tabla 9.

Entrevista DOC-CEI-01 (Ceibal – Docente)

Cita textual	Código in vivo	Código conceptual preliminar	Subcategoría preliminar
"Trabajar con ellos en equipo… enseñarlos a que se respeten… fortalecer esos valores."	"trabajar en equipo", "respeten", "fortalecer valores"	EF como espacio para fortalecer valores y trabajo en equipo	Trabajo colaborativo / valores
"Fortalecérselos en el ambiente escolar para que ellos mejoren el comportamiento y se relacionen mejor."	"mejoren el comportamiento", "se relacionen mejor"	EF como mediadora del comportamiento y la convivencia	Mejora del comportamiento
"Les estamos enseñando a ser tolerantes con los compañeros… el respeto ante todo…"	"ser tolerantes", "respeto ante todo"	Formación de tolerancia y respeto	Competencias sociales

Tabla 9 (Cont)			
“Tuve una experiencia con una niña con síndrome de Down… los niños aprendieron a tratarla… a cuidarla.”	“aprender a tratarla”, “cuidarla”	Inclusión efectiva de estudiantes con discapacidad	Inclusión y empatía
“La evaluación es importante para saber si estamos cumpliendo… antes EF era un relleno… ahora es fundamental.”	“EF era un relleno”, “fundamental”	Cambio de percepción sobre la EF como área clave	Valoración del área
“Trabajamos siempre los valores… trabajamos en equipo… con los proyectos transversales.”	“trabajamos siempre los valores”, “proyectos transversales”	Integración de valores en actividades transversales	Valores transversales
“Formen de mejor manera en el entorno.”	“formen de mejor manera”	EF contribuye a formación integral	Formación integral
“Violencia psicológica, violencia verbal, violencia física.”	“violencia psicológica”, “verbal”, “física”	Tipos de violencia predominante	Violencias frecuentes
“Eso viene aprendido del día a día por el internet, la televisión y el celular.”	“viene aprendido del internet”, “televisión”, “celular”	Medios como transmisores de violencia	Influencia mediática
“Familias disfuncionales.”	“familias disfuncionales”	Dinámicas familiares problemáticas	Factores familiares de riesgo
“Aquí son agricultores, pescadores… a veces los niños están en la calle… aprenden cosas que no deben.”	“niños están en la calle”, “aprenden cosas que no deben”	Riesgos comunitarios en entornos rurales	Riesgo comunitario
“Trabajamos de mano institución, estudiantes, padres de familia…”	“trabajamos de mano institución-estudiantes-padres”	Alianza escuela-familia para mejorar convivencia	Trabajo conjunto escuela-familia
“En los eventos culturales y deportivos integramos a los padres de familia.”	“integramos a los padres”	EF como mecanismo de integración familiar	Participación familiar
“Las capacidades sociales… prevención… hay cosas que se salen de las manos al docente.”	“se salen de las manos”, “prevención”	Limitaciones del docente y énfasis preventivo	Prevención de violencia
“Hay niños que los traen al colegio pero los dejan en la calle…”	“los dejan en la calle”	Vulnerabilidad por descuido familiar	Descuido parental
“Evaluación por observación… si el niño va cambiando su conducta…”	“observación”, “cambiando su conducta”	Observación como estrategia evaluativa	Evaluación observacional

Tabla 9 (Cont)			
“Uno se da cuenta cómo se comporta en el entorno del colegio…”	“uno se da cuenta cómo se comporta”	Evaluación naturalista del comportamiento	Observación contextual
“Buscar canales con los padres de familia…”	“buscar canales con los padres”	Comunicación escuela-familia para intervenir violencia	Comunicación con familias
“Fortaleciendo a los niños los valores…”	“fortaleciendo los valores”	Reforzamiento constante de valores	Refuerzo de valores
“Me parece excelente el trabajo porque permite mejorar y aplicar cosas novedosas.”	“mejorar y aplicar cosas novedosas”	Disposición a innovación educativa	Innovación en EF

Nota: Elaborado por el autor (2025).

Tabla 10.

Entrevista DOC-CEI-02 (Ceibal – Docente)

Cita textual (del docente)	Código in vivo	Código conceptual preliminar	Subcategoría preliminar
“Inculcarles los valores para así definir las diferentes actitudes y diferencias que tienen los niños entre sí.”	“inculcar valores”, “diferentes actitudes”	Enfoque en valores como base del desarrollo social	Formación en valores
“A través del diálogo, reuniones con los estudiantes, valores…”	“diálogo”, “reuniones”, “valores”	Promoción del desarrollo social mediante diálogo y convivencia	Comunicación y convivencia
“A través de juegos, lúdicos y valores para así definir diferentes tipos de errores que tengan los niños.”	“juegos”, “lúdicos”, “errores de los niños”	Juegos como estrategia pedagógica para observar conducta	Juego como herramienta
“Los apodos, violencias entre sí mismos…”	“apodos”, “violencias entre sí mismos”	Violencia verbal y relacional	Tipos de violencia
“A la falta de inclusión, de valorar más tanto a los estudiantes y dialogar más con los padres de familia…”	“falta de inclusión”, “dialogar con los padres”	Factores socioemocionales y familiares asociados a violencia	Factores familiares/comunitarios

Tabla 10 (Cont).			
“A través de juegos, lúdicos y valores… con buena armonía.”	“buena armonía”, “juegos y valores”	EF como espacio de armonía y convivencia	Convivencia armónica
“El fútbol los desarrolla como una actividad… fundamental para solucionar ese envase.”	(“fútbol” como actividad central)	Deportes grupales como mediadores sociales	Deportes y socialización
“Se solucionan a través de charlas con los estudiantes, inculcarles los valores…”	“charlas”, “inculcar valores”	Intervenciones preventivas basadas en diálogo y valores	Prevención desde valores
“Las actividades… no se porten de diferente forma para salir adelante…”	“no se porten de diferente forma”, “salir adelante”	Orientación conductual y acompañamiento	Regulación del comportamiento
“A través de la psicología, la visión, la observación de los estudiantes…”	“observación”, “psicología”	Observación comportamental como indicador	Evaluación por observación
“Inculcar a los padres de familia que estén más vinculados y más comprometidos con los niños…”	“padres más vinculados”, “comprometidos”	Importancia de la participación familiar	Participación familiar

Nota: Elaborado por el autor (2025).

Tabla 11.

Entrevista DOC-CAS-01 (Técnica Acuícola de Cascajal – Docente)

Cita textual	Código in vivo	Código conceptual preliminar	Subcategoría preliminar
“Trabajo colaborativo, trabajo cooperativo y trabajos que involucren a los estudiantes…”	“trabajo colaborativo”, “trabajo cooperativo”, “vinculados unos con otros”	Estrategias grupales para promover interacción positiva	Aprendizaje cooperativo
“La escuela debe generar espacios inclusivos…”	“espacios inclusivos”	Inclusión como base del desarrollo social	Inclusión escolar
“Estudiantes que presenten cualquier tipo de dificultad… sea aceptado dentro del grupo”	“ser aceptado”, “trabajar de la misma manera”	Aceptación y equidad	Respeto por la diversidad

Tabla 11 (Cont)			
“Evaluación formativa… continua y permanente”	“evaluación formativa”, “continua y permanente”	Evaluación procesual de habilidades sociales	Evaluación formativa
“La retroalimentación permite llegar a cada uno de ellos… lograr los objetivos”	“retroalimentación”	Ajuste de conducta y apoyo individualizado	Retroalimentación pedagógica
“Agresiones físicas, agresiones verbales y sobre todo el bullying”	“agresiones físicas”, “agresiones verbales”, “bullying”	Tipos de violencia escolar	Formas de violencia
“Factores socioemocionales y culturales… dependiendo del ambiente y del hogar”	“factores socioemocionales”, “dependiendo del hogar”	Influencia del contexto familiar y cultural	Factores familiares/comunitarios
“EF es un área que llama la atención… todos quieren participar”	“llama la atención”, “todos quieren participar”	Motivación intrínseca hacia EF	Atractivo de EF
“Actividades donde ellos trabajen de manera cooperativa y colaborativa”	“trabajo cooperativo y colaborativo”	Cooperación como herramienta de convivencia	Cooperación social
“En la competición… olvidan sus diferencias… todos quieren ganar”	“olvidar diferencias”, “querer ganar”	Competición como espacio de regulación social	Competencia social positiva
“Actividades lúdicas… bajan el estrés… bajan la excitación de la violencia”	“bajar el estrés”, “bajar la excitación de la violencia”	Actividad lúdica como regulador emocional	Regulación emocional
“Ver cómo se van comportando en las diferentes horas… reducción en cuanto a la agresión”	“cómo se van comportando”, “reducción en la agresión”	Observación del comportamiento como indicador	Evaluación observacional
“Cada estudiante vive en un entorno totalmente diferente”	“entorno diferente”	Condiciones de vida heterogéneas	Diversidad contextual
“Los niños llegan a la escuela con una serie de situaciones… evitar que descarguen la rabia”	“descarguen la rabia”, “serie de situaciones”	Manejo emocional y contención	Contención emocional

Tabla 11 (Cont)			
“Debemos conocer a nuestros estudiantes… ver cómo podemos contribuir”	“conocer a nuestros estudiantes”, “contribuir”	Acompañamiento docente empático	Rol docente
“Competencias sociales permiten buen comportamiento, llevarse bien, mantener la armonía”	“buen comportamiento”, “armonía”	Competencias sociales como base de convivencia	Convivencia armónica
“Que los niños vivan como deberían vivir… felices… saber sobrellevar dificultades”	“felices”, “sobrellevar dificultades”	Bienestar emocional y resiliencia	Bienestar y resiliencia

Nota: Elaborado por el autor (2025).

Tabla 12.

Entrevista DOC-CAS-02 (Técnica Acuícola de Cascajal – Docente)

Cita textual	Código in vivo	Código conceptual preliminar	Subcategoría preliminar
“Actividades… relacionadas con los valores, sobre todo el valor de la solidaridad”	“actividades relacionadas con los valores”, “solidaridad”	Actividades basadas en valores sociales	Formación en valores
“Ayuda mucho al niño a relacionarse y compartir entre ellos”	“relacionarse y compartir”	Interacción social positiva	Habilidades sociales básicas
“A los estudiantes hay que socializarles sobre la inclusión”	“socializarles sobre la inclusión”	Enseñanza explícita de la inclusión	Inclusión escolar
“Desconocen sobre el tema… aceptan a sus compañeros con discapacidad”	“desconocen”, “aceptar a compañeros con discapacidad”	Educación para la diversidad	Respeto por la diversidad
“Por medio de la observación directa… uno se da cuenta si el niño desarrolla habilidades sociales”	“observación directa”	Evaluación basada en observación del comportamiento	Evaluación observacional

Tabla 12 (Cont)			
“Gracias a Dios poco vemos esos casos de violencia infantil… se presentan pequeños incidentes”	“poco vemos casos”, “pequeños incidentes”	Violencia baja, pero existente	Tipos de violencia
“Desempleo… familias disfuncionales… ocasionan esos problemitas”	“desempleo”, “familias disfuncionales”	Factores familiares y económicos que influyen en conducta	Factores socioeconómicos
“Cuando el niño se motiva a realizar ejercicios… se olvida del entorno… de cosas malas”	“se motiva”, “se olvida de cosas malas”	Actividad física como escape emocional	Regulación emocional
“Siempre va a estar dispuesto a venir al colegio… sentirse bien en la institución”	“estar dispuesto”, “sentirse bien”	EF como espacio protector y motivador	Bienestar escolar
“Cuando se le trabajan los valores… será un niño íntegro”	“niño íntegro”	Formación integral mediante valores	Desarrollo integral
“Constantemente el niño se va evaluando… observando los cambios que va adquiriendo”	“constantemente evaluando”, “observando cambios”	Evaluación continua basada en conducta	Evaluación formativa
“No tengo más que decirle… simplemente lo que le comenté”	–	Sin aporte adicional	–

Nota: Elaborado por el autor (2025).

Tabla 13.

Entrevista PAD-CEI-01 (Ceibal – Padre de Familia)

Cita textual	Código in vivo	Código conceptual preliminar	Subcategoría preliminar
“Trabajo en equipo”	“trabajo en equipo”	Cooperación entre estudiantes	Habilidades sociales colaborativas
“Espacio de encuentro tanto con padres de familia y algunas instituciones”	“espacio de encuentro con padres”	Participación familia–escuela	Comunidad educativa

Tabla 13 (Cont)			
“Fomentan un clima escolar positivo y lleno de respeto”	“clima escolar positivo”, “respeto”	Ambiente escolar armonioso	Convivencia escolar
“Entorno seguro, acogedor para todos sin distinguir género, origen, religión o capacidad”	“entorno seguro”, “acogedor para todos”	Inclusión y trato equitativo	Inclusión escolar
“Brindan comprensión, respeto, comunicación… ayudan a mejorar las emociones”	“comprensión”, “respeto”, “comunicación”, “mejorar emociones”	Habilidades socioemocionales	Desarrollo emocional
“Animados para sacar buenas notas y los prepara para la vida”	“prepara para la vida”	Motivación y proyección educativa	Desarrollo integral
“Docente les da observación directamente… mejoren… desempeño individual y grupal”	“observación directa”, “desempeño individual y grupal”	Evaluación basada en observación	Evaluación formativa
“Bullying, intimidación, insultos, burlas… aislamiento social”	“bullying”, “intimidación”, “aislamiento social”	Formas de violencia escolar	Manifestaciones de violencia
“Pobreza, desigualdad, inestabilidad familiar… ineficacia de servicios de protección”	“pobreza”, “desigualdad”, “inestabilidad familiar”	Factores estructurales de riesgo	Factores socioeconómicos
“Se divierten, se distraen y se relacionan desarrollando habilidades sociales”	“se divierten”, “se distraen”	EF como espacio recreativo protector	Bienestar emocional
“Docentes… medio para promover disciplina y respeto”	“promover disciplina y respeto”	EF como herramienta formativa	Valores en EF
“A los padres les ayuda a reducir la violencia y el estrés”	“reducir violencia y estrés”	Beneficios indirectos hacia la familia	Clima familiar positivo
“Comunicación, empatía, respeto, resolución de conflictos”	“comunicación”, “empatía”, “respeto”	Competencias sociales básicas	Competencias socioemocionales
“La autoestima les brinda confianza y fomenta la paz y armonía”	“autoestima”, “confianza”, “paz”	Autorregulación y convivencia	Regulación emocional
“Expresar ideas y sentimientos”	“expresar ideas y sentimientos”	Comunicación asertiva	Indicadores socioemocionales
“Capacidad para resolver problemas”	“resolver problemas”	Resolución de conflictos	Indicadores de convivencia
“Redes de apoyo… mejorar la convivencia”	“redes de apoyo”	Soporte social	Apoyo comunitario

Nota: Elaborado por el autor (2025).

Tabla 14.

Entrevista PAD-CEI-02 (Ceibal – Padre de Familia)

Cita textual	Código in vivo	Código conceptual preliminar	Subcategoría preliminar
“Juegos de rol, debates y discusiones, trabajo en equipo”	“juegos de rol”, “debates”, “trabajo en equipo”	Estrategias participativas de socialización	Actividades pedagógicas
“Generar ambientes de aprendizaje… a través de diversidad y empatía”	“diversidad y empatía”	Promoción de convivencia inclusiva	Inclusión y respeto
“Un ambiente inclusivo expone a los estudiantes a una diversidad de perspectivas, culturas, experiencias”	“diversidad de perspectivas, culturas, experiencias”	Exposición a la diversidad sociocultural	Inclusión escolar
“Evaluación continua y formativa… enfocándose en el proceso”	“evaluación continua”, “formativa”	Evaluación centrada en procesos	Evaluación formativa
“Observar cómo los estudiantes interactúan”	“observar cómo interactúan”	Observación conductual como criterio de evaluación	Indicadores de desempeño social
“Violencias físicas, bullying, acoso escolar, acoso verbal y psicológico”	“violencias físicas”, “bullying”, “acoso verbal”, “acoso psicológico”	Tipologías de violencia escolar	Manifestaciones de violencia
“La violencia infantil es un fenómeno complejo… influenciado por factores socioeconómicos y culturales”	“fenómeno complejo”, “factores socioeconómicos y culturales”	Condicionantes estructurales de la violencia	Factores contextuales
“Pobreza, desempleo, entre otros”	“pobreza”, “desempleo”	Riesgos socioeconómicos	Condiciones familiares
“Expresión emocional, competitividad positiva”	“expresión emocional”, “competitividad positiva”	EF como canal de regulación emocional	Rol protector de EF
“Herramienta para la disciplina y prevención del estrés”	“disciplina”, “prevención del estrés”	EF como regulador emocional y comportamental	Beneficios formativos de EF
“Promoción del bienestar”	“bienestar”	EF como generadora de bienestar	Bienestar socioemocional
“Capacidades sociales… influyen en cómo manejan conflictos”	“manejan conflictos”	Competencias para resolución pacífica	Prevención de violencia

Tabla 14 (Cont)			
“Habilidades de comunicación como la empatía, resolución de conflictos y trabajo en equipo”	“comunicación”, “empatía”, “resolución de conflictos”, “trabajo en equipo”	Competencias sociales claves	Competencias socioemocionales
“Reducción de conductas violentas”	“reducción de conductas violentas”	Indicadores de cambio conductual	Resultados esperados

Nota: Elaborado por el autor (2025).

Tabla 15.

Entrevista PAD-PAS-01 (Pascuala – Padre de Familia)

Cita textual	Código in vivo	Código conceptual preliminar	Subcategoría preliminar
“actividades como el deporte y la recreación, como bailes, juegos”	“deporte”, “recreación”, “bailes”, “juegos”	Actividades lúdicas y recreativas	Estrategias desde EF
“sacarlos un poco de las redes sociales”	“sacarlos de las redes sociales”	Alejamiento de entornos digitales nocivos	Protección socioemocional
“los hacen interactuar más entre ellos”	“interactuar más entre ellos”	Fomento de interacción social	Socialización
“les permiten crear más lazos de amistad”	“lazos de amistad”	Construcción de vínculos afectivos	Relaciones positivas
“por medio del deporte se desarrollan más habilidades”	“desarrollan más habilidades”	Desarrollo de competencias personales	Desarrollo integral
“ser un buen ser humano”	“buen ser humano”	Formación en valores	Ética y convivencia
“la violencia… es debido a la falta de respeto”	“falta de respeto”	Factor desencadenante de conflictos	Manifestaciones de violencia
“los lleva a ofenderse… terminan agrediéndose”	“ofenderse”, “agrediéndose”	Escalada verbal–física	Dinámica de agresión
“falta de cursos, la intolerancia y el respeto que se ha perdido”	“intolerancia”, “respeto perdido”	Problemas de convivencia y formación	Factores socioeducativos

Tabla 15 (Cont)			
“por medio del deporte… conforman grupos de amigos para competir, no para pelear”	“competir, no pelear”	Competitividad positiva	Regulación emocional a través de EF
“si nosotros como cuidadores estamos al pendiente… se sentirán más protegidos”	“al pendiente”, “se sentirán protegidos”	Acompañamiento protector	Rol familiar
“libres de toda violencia”	“libres de violencia”	Prevención desde el hogar	Protección familiar
“los cuidados, el deporte, la recreación y el respeto hacia ellos mismos”	“cuidados”, “respeto hacia ellos mismos”	Autocuidado y autorrespeto	Valores personales

Nota: Elaborado por el autor (2025).

Tabla 16.

Entrevista PAD-PAS-02 (Pascuala – Padre de Familia)

Cita textual	Código in vivo	Código conceptual preliminar	Subcategoría preliminar
“Juegos que requieran atención y concentración”	“atención y concentración”	Actividades para foco cognitivo	Estrategias pedagógicas
“Dinámicas en grupos”	“dinámicas en grupos”	Trabajo colaborativo	Trabajo en equipo
“Fomentar la colaboración y el trabajo en equipo”	“colaboración”, “trabajo en equipo”	Interacción cooperativa	Habilidades sociales
“Enseñar… comunicación verbal y aprender a escuchar activamente”	“comunicación verbal”, “escuchar activamente”	Comunicación asertiva	Competencias comunicativas
“Incentivar… resaltar sus valores y que se sientan seguros”	“resaltar sus valores”, “sentirse seguros”	Refuerzo del autoconcepto	Autoestima
“Aprenden a valorar y respetar las diferencias”	“valorar y respetar las diferencias”	Respeto por la diversidad	Inclusión
“Todos los niños no aprenden de la misma manera”	“no aprenden de la misma manera”	Reconocimiento de estilos diversos	Diversidad educativa
“Desarrollen habilidades que en un futuro les ayudarán a resolver situaciones”	“habilidades para resolver situaciones”	Desarrollo de competencias para la vida	Habilidades adaptativas

Tabla 16 (Cont)			
“Desarrolla empatía y solidaridad”	“empatía”, “solidaridad”	Valores de convivencia	Competencias socioemocionales
“Mejoran su autoestima y confianza”	“autoestima”, “confianza”	Regulación emocional positiva	Autoeficacia
“Declarar sus ideas con valor y confianza”	“declarar ideas con confianza”	Expresión asertiva	Comunicación
“Conocer al estudiante… valorar su aprendizaje”	“conocer al estudiante”, “valorar su aprendizaje”	Evaluación personalizada	Evaluación formativa
“Mirar sus procesos… lo que hace, lo que sabe y su comportamiento”	“mirar procesos”, “lo que sabe”, “su comportamiento”	Observación directa del desempeño	Evaluación continua
“Tener presentes los aspectos positivos… motivarlo”	“aspectos positivos”, “motivarlo”	Refuerzo positivo	Retroalimentación afectiva
“Dar sugerencias… orientación a tiempo”	“orientación a tiempo”	Acompañamiento oportuno	Guía pedagógica
“Malos tratos físicos, emocionales, abuso sexual, negligencia, explotación”	“malos tratos”, “abuso”, “negligencia”, “explotación”	Tipologías de violencia infantil	Manifestaciones de violencia
“Daño real o potencial… dignidad del niño”	“daño real o potencial”, “dignidad”	Afectaciones al desarrollo	Riesgos infantiles
“Pobreza, desempleo, nivel socioeconómico bajo”	“pobreza”, “desempleo”	Factores estructurales de riesgo	Factores socioeconómicos
“Características estructurales y comunitarias del barrio”	“características comunitarias”	Contextos vulnerables	Entorno comunitario
“Necesidad… pobreza extrema conlleva a violencia”	“pobreza extrema”	Vulnerabilidad social	Determinantes sociales
“Mejora la capacidad de análisis… comprensión”	“capacidad de análisis”, “comprensión”	Desarrollo cognitivo por la EF	Efectos positivos de EF
“Aumenta la memoria… mejora coordinación… desarrolla imaginación”	“memoria”, “coordinación”, “imaginación”	Beneficios motores y cognitivos	Desarrollo integral
“Mantiene el equilibrio del estado físico, emocional y mental”	“equilibrio físico, emocional y mental”	Autorregulación	Bienestar
“Descargan la adrenalina… energías acumuladas”	“descargan adrenalina”, “energías acumuladas”	Regulación emocional mediante EF	Manejo de estrés

Tabla 16 (Cont)			
“Identificar situaciones de riesgo”	“situaciones de riesgo”	Detección temprana	Prevención
“Habilidades… para enfrentar momentos de tensión”	“momentos de tensión”	Manejo emocional ante conflictos	Resiliencia
“Temperamento fácil… disposición positiva… habilidades para superar la frustración”	“superar la frustración”	Competencias emocionales	Desarrollo emocional
“Apegos seguros… cuidado amoroso… afectos”	“apegos seguros”, “cuidado amoroso”	Apoyo afectivo protector	Clima familiar
“Entornos seguros y protectores… apoyo… igualdad de género”	“entornos seguros”, “igualdad de género”	Ambientes protectores	Protección infantil
“Empatía, asertividad, resolución de conflicto, autocontrol”	“empatía”, “asertividad”, “autocontrol”	Indicadores sociales	Competencias sociales
“Desarrollo moral… conducta prosocial”	“conducta prosocial”	Comportamiento positivo	Desarrollo moral
“Identificar estado psicológico, emocional, social y mental”	“estado psicológico, emocional, social”	Evaluación integral	Evaluación socioemocional

Nota: Elaborado por el autor (2025).

Tabla 17.

Entrevista PAD-CAS-01 (Técnica Acuícola de Cascajal – Padre de Familia)

Cita textual	Código in vivo	Código conceptual preliminar	Subcategoría preliminar
“Promover el trabajo en equipo”	“trabajo en equipo”	Cooperación entre estudiantes	Habilidades sociales colaborativas
“Desarrollen habilidades socioemocionales”	“habilidades socioemocionales”	Competencias socioemocionales	Desarrollo emocional
“Aprendizaje activo basado en proyectos dinámicos como debates, foros, diálogos”	“debates”, “foros”, “diálogos”	Estrategias participativas	Actividades DIDÁCTICAS

Tabla 17 (Cont)			
“Comprender nuestras diferencias”	“comprender diferencias”	Respeto por la diversidad	Inclusión
“Respetar, solidarizarse y tolerar a los demás”	“respetar”, “solidarizarse”, “tolerar”	Valores de convivencia	Competencias sociales
“Desarrollar habilidades sociales como el compañerismo y la cooperación”	“compañerismo y cooperación”	Interacción positiva	Relaciones sociales
“Permite reestructurar un sistema de conocimientos”	“reestructurar conocimientos”	Construcción cognitiva	Desarrollo cognitivo
“Captación de nuevos saberes, habilidades y actitudes”	“nuevos saberes”, “habilidades y actitudes”	Formación integral	Aprendizaje significativo
“Formas predominantes son el acoso y el bullying”	“acoso”, “bullying”	Violencia entre pares	Manifestaciones de violencia
“Pobreza, conflicto matrimonial, desempleo”	“pobreza”, “conflicto matrimonial”, “desempleo”	Factores familiares	Determinantes socioeconómicos
“Pandillas juveniles, alcohol, drogas, inseguridad, frustraciones”	“pandillas”, “alcohol”, “drogas”, “inseguridad”	Riesgos comunitarios	Factores contextuales
“Se percibe… positiva… EF reduce la violencia infantil”	“reduce la violencia infantil”	Rol protector de EF	Impacto preventivo
“Promoviendo la salud, el bienestar y el desarrollo de habilidades para la vida”	“habilidades para la vida”	EF como formación integral	Bienestar físico-emocional
“Proporcionar un espacio neutral y pacífico”	“espacio neutral y pacífico”	EF como espacio seguro	Regulación emocional
“Ayudan a enfrentar situaciones de riesgo”	“situaciones de riesgo”	Competencias de afrontamiento	Prevención de violencia
“Desarrollar entornos escolares seguros”	“entornos seguros”	Protección escolar	Ambientes protectores
“Modelan relaciones respetuosas y afectuosas”	“relaciones respetuosas y afectuosas”	Vínculos positivos	Convivencia
“Resolver conflictos de manera positiva”	“resolver conflictos”	Resolución pacífica	Regulación social
“Fomenta el autocontrol y la conciencia de sí mismo”	“autocontrol”, “conciencia de sí mismo”	Autorregulación emocional	Competencias emocionales

Tabla 17 (Cont)			
“Medir conductas agresivas”	“conductas agresivas”	Indicadores comportamentales	Evaluación del comportamiento
“Registro conductual”	“registro conductual”	Observación sistemática	Evaluación formativa
“Pruebas o test”	“pruebas”, “test”	Evaluación estructurada	Indicadores de desempeño
“Entrevistas… personas que hayan tenido experiencias en conflictos”	“experiencias en conflictos”	Triangulación experiencial	Fuentes múltiples

Nota: Elaborado por el autor (2025).

Tabla 18.

Entrevista PAD-CAS-02 (Técnica Acuícola de Cascajal – Padre de Familia)

Cita textual	Código in vivo	Código conceptual preliminar	Subcategoría preliminar
“El estudiante salga de las cuatro paredes de la institución”	“salga de las cuatro paredes”	Aprendizaje fuera del aula	Actividades abiertas
“Realice trabajo en equipo”	“trabajo en equipo”	Colaboración entre pares	Habilidades sociales
“Se compenetre más con el ambiente escolar”	“compenetrarse con el ambiente escolar”	Integración escolar	Adaptación escolar
“Ayuda a fortalecer sus capacidades en la sociedad educativa”	“fortalecer capacidades”	Desarrollo de habilidades sociales	Competencias sociales
“Ambientes… donde el estudiante no se sienta tan presionado por una nota”	“no se sienta presionado por una nota”	Reducción de estrés académico	Clima escolar positivo
“Contribuye con el buen desarrollo de sus aprendizajes”	“buen desarrollo de aprendizajes”	Aprendizaje significativo	Procesos educativos
“Docente debe realizar la retroalimentación”	“retroalimentación”	Evaluación formativa	Evaluación continua
“Desarrollar con sus estudiantes lo que se evaluó”	“desarrollar lo evaluado”	Revisión de desempeño	Ajuste pedagógico
“Bullying y maltrato que se presenta entre estudiantes”	“bullying”, “maltrato”	Violencia entre pares	Manifestaciones de violencia
“Se presenta entre docentes y estudiantes”	“violencia entre docentes y estudiantes”	Abuso de poder	Relaciones escolares conflictivas

Tabla 18 (Cont)			
“Niños de bajos recursos… maltratados por estudiantes de recursos altos”	“bajos recursos”, “recursos altos”	Discriminación por estatus	Inequidad social
“Los profesores… se hacen los de la vista gorda”	“se hacen los de la vista gorda”	Falta de intervención docente	Desprotección escolar
“Estudiantes de clase alta menosprecian y maltratan a estudiantes de bajos recursos”	“menosprecian”, “maltratan”	Agresiones por estatus socioeconómico	Factores socioeconómicos
“Área de educación física… actividades en campo abierto”	“campo abierto”	Contexto de EF como espacio libre	Entorno protector
“Pueden mostrar sus habilidades en cualquier deporte”	“mostrar habilidades”	Expresión de competencias	Desarrollo motor
“Esto contribuye a que se reduzca la violencia infantil”	“reducir violencia infantil”	EF como prevención	Rol protector de EF
“Habilidades… ayudan a identificar situaciones de riesgo”	“situaciones de riesgo”	Detección temprana	Prevención
“Hacerles frente a ellas en la escuela”	“hacer frente”	Competencias de afrontamiento	Resiliencia
“Capacidades sociales… permiten interactuar y relacionarnos de manera efectiva”	“interactuar”, “relacionarnos”	Interacción positiva	Competencias sociales
“En juegos, actividades, lúdica… reducen conductas violentas”	“juegos”, “lúdica”, “reducen conductas violentas”	Actividad lúdica como mediadora	Regulación conductual

Nota: Elaborado por el autor (2025).

A partir del proceso de codificación abierta realizado sobre las dieciséis entrevistas, fue posible identificar un conjunto de incidentes recurrentes que giran alrededor de las actividades propias de la educación física y su vínculo con el desarrollo de capacidades sociales. Los códigos abiertos, obtenidos literalmente de los discursos

de docentes, estudiantes y padres, comenzaron a agruparse de forma consistente en núcleos de significado que dieron origen a la primera categoría axial.

Entre los códigos más reiterados se encuentran expresiones como:

- “trabajo en equipo”
- “juegos grupales” / “juegos en grupo”
- “trabajo colaborativo”, “trabajo cooperativo”
- “dinámicas”, “actividades lúdicas”, “actividades recreativas”
- “compañerismo”, “convivencia”, “respeto”, “empatía”, “valores”
- “deporte”, “fútbol”, “bailes”, “recreación”
- “los ayuda a relacionarse mejor”, “mejoran el comportamiento”, “conviven con los compañeros”
- “se sienten animados”, “se distraen”, “se divierten”
- “descargan energías”, “bajan el estrés” (presentes en docentes y padres)
- “espacio donde todos quieren participar”
- “actividades que permiten compartir con otros”

Figura 2
Nube de Códigos Abiertos



Nota: *Elaborado por el autor (2025)*

Estos códigos, presentes de forma reiterada en diferentes informantes y en distintas instituciones, permitieron identificar patrones que se consolidaron como subcategorías preliminares, entre ellas:

-Actividades lúdicas y recreativas como medio de interacción social (juegos, dinámicas, bailes, actividades en grupo).

-Trabajo colaborativo y cooperativo (trabajo en equipo, actividades donde deben ayudarse, colaboración).

-Educación física como espacio motivante y protector (“todos quieren participar”, “se distraen”, “se divierten”, “se sienten animados”).

-Fortalecimiento de valores y habilidades sociales (respeto, empatía, tolerancia, solidaridad, convivencia).

-Regulación emocional a través del movimiento (“bajar el estrés”, “descargar energías”, “olvidar los problemas”, “los ayuda a comportarse mejor”).

Estas subcategorías emergieron directamente de los datos, basadas estrictamente en los códigos abiertos consignados en las tablas del documento.

Codificación Axial

La codificación axial constituyó un momento de articulación interpretativa en el que los códigos y subcategorías derivados de la codificación abierta fueron relacionados entre sí, con el propósito de identificar vínculos, condiciones, acciones/interacciones y consecuencias asociadas al fenómeno estudiado. En esta fase, el análisis dejó de centrarse en unidades aisladas de significado y avanzó hacia la comprensión de relaciones más amplias entre las experiencias expresadas por los informantes. De esta manera, las subcategorías emergentes fueron integradas en categorías axiales que permiten explicar cómo la educación física, desde su dimensión corporal, lúdica, relacional y formativa, se configura como un escenario pedagógico capaz de favorecer la regulación emocional, la interacción respetuosa, la prevención de conductas violentas y el fortalecimiento de la convivencia infantil.

Categoría Axial 1: "Educación física como espacio socioemocional que regula la convivencia y reduce la violencia infantil"

La integración de estas subcategorías mencionadas anteriormente, permitió configurar la Categoría Axial 1, que se ha denominado: "Educación física como espacio socioemocional que regula la convivencia y reduce la violencia infantil"

La denominación de esta categoría axial se sustenta en el análisis comparativo constante realizado durante la codificación abierta, en el cual fue posible identificar patrones recurrentes en los testimonios de docentes, padres y estudiantes. Los incidentes relatados por los informantes, en diferentes contextos de las escuelas rurales de Magangué, coinciden en mostrar que la educación física trasciende su función motriz y recreativa para operar como un espacio donde se regulan emociones, se fortalecen vínculos sociales y se practican valores esenciales para la convivencia.

Esta comprensión se relaciona con los planteamientos de la UNESCO en el documento Directrices sobre políticas de inclusión en la educación (2005), donde se indica que la educación física favorece aprendizajes sociales, emocionales y éticos que aportan a la convivencia y a la construcción de una cultura de paz (p. 13). Lo anterior permite interpretar que la educación física constituye un entorno especialmente favorable para el desarrollo socioemocional, dado que articula dimensiones de cooperación, respeto y autorregulación que inciden directamente en la dinámica relacional entre los estudiantes.

A partir de los hallazgos obtenidos, la categoría axial adquiere relevancia como un fenómeno articulador y explicativo de la manera en la cual, el área de educación física contribuye a transformar las interacciones escolares y a prevenir la aparición de comportamientos violentos. Este proceso de identificación y desagregación del fenómeno central, es coherente con lo que plantea Hernández, Fernández y Baptista (2010), quienes afirman que el análisis teórico permite "ampliar el horizonte del estudio y guiar al investigador para centrarse en su problema" (p. 36). En esta investigación, el análisis permitió reconocer múltiples componentes (emocionales, relacionales y axiológicos) que emergieron de manera consistente en los datos.

Asimismo, el énfasis de esta categoría coincide con la postura de Parrilla (2000), quien sostiene que, en el enfoque cualitativo, la realidad se concibe como múltiple y divergente (p. 22), construida a partir de la experiencia subjetiva de los actores. Esto implica que las percepciones de docentes, padres y estudiantes sobre la educación física se convierten en evidencia clave para comprender cómo este espacio escolar contribuye al fortalecimiento de la convivencia y la reducción de la violencia infantil.

De igual modo, la naturaleza relacional de la educación física también dialoga con los planteamientos del Ministerio de Educación Nacional en su documento ¡Formar para la ciudadanía si es posible! Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (2004), especialmente cuando afirma que:

> Formar para la ciudadanía es una necesidad indiscutible en cualquier nación, pero en las circunstancias actuales de Colombia se constituye en un desafío inaplazable que convoca a toda la sociedad. Sin lugar a dudas, el hogar y la escuela son lugares privilegiados para desarrollar esta tarea" (p. 14).

La práctica sistemática de actividades grupales, juegos cooperativos y dinámicas deportivas, se alinea directamente con este mandato, ofreciendo oportunidades reales para ejercitar habilidades socioemocionales.

En esta línea, las subcategorías emergentes no surgen de una clasificación arbitraria, sino como respuesta directa a los fragmentos textuales aportados por los informantes. Cada una refleja mecanismos específicos mediante los cuales la educación física contribuye al desarrollo de capacidades sociales, a la regulación emocional y al fortalecimiento del clima escolar. Esta forma de proceder es consistente con lo planteado por Martínez (2013), quien resalta que "el enfoque interpretativo procura comprender los significados que los sujetos atribuyen a sus acciones y contextos" (p. 45), lo que en este caso permitió reconstruir el sentido que estudiantes, familias y docentes otorgan a la EF como espacio convivencial.

A continuación, se presentan dichas subcategorías emergentes, acompañadas de la trazabilidad respectiva que evidencia cómo cada una se fundamenta en los datos recolectados.

Subcategorías Emergentes

A continuación, aparecen solo subcategorías cuya existencia está sustentada en los códigos abiertos y en las frases de sus informantes.

Tabla 19.

Subcategorías emergentes Categoría axial 1. "Educación física como espacio socioemocional que regula la convivencia y reduce la violencia infantil"

Subcategoría	Evidencias (fragmentos – códigos – informantes)
1.1. Actividades lúdicas y recreativas como medio de interacción social	"Juegos, bailes y actividades los integran" – PAD-PAS-01 ; "Dinámicas grupales ayudan a que se conozcan" – DOC-PAS-02 ; "El fútbol los integra con buena armonía" – DOC-CEI-02
1.2. Trabajo colaborativo y cooperativo	"Trabajo cooperativo" – DOC-CAS-01 ; "Trabajo en equipo los ayuda a relacionarse" – DOC-CEI-01 ; "Forman grupos para competir, no para pelear" – PAD-PAS-01
1.3. Educación física como espacio motivante y protector	"Todos quieren participar" – DOC-CAS-01 ; "Es el área que más les gusta" – DOC-CEI-01 ; "Se distraen y se divierten" – PAD-CEI-01
1.4. Fortalecimiento de valores y habilidades sociales	"Aprenden a respetarse en el juego" – DOC-CEI-01 ; "Trabajamos valores como tolerancia y solidaridad" – DOC-PAS-01 ; "Desarrollan empatía y comunicación" – PAD-CEI-02
1.5. Regulación emocional a través del movimiento	"El juego les baja el estrés" – DOC-CAS-01 ; "Descargan energías y se tranquilizan" – DOC-PAS-01 ; "Se olvidan de los problemas haciendo ejercicio" – DOC-CAS-02

Nota: Elaborado por el autor (2025).

Las evidencias agrupadas en las cinco subcategorías muestran que la educación física opera como un escenario privilegiado para movilizar procesos sociales fundamentales entre los estudiantes. Cada subcategoría revela una dimensión distinta del fenómeno relacional que emerge durante las actividades físicas, y en conjunto, permiten comprender cómo este espacio escolar contribuye a la construcción de capacidades sociales.

Los fragmentos analizados reflejan que las actividades lúdicas (juegos, bailes, dinámicas y deportes) funcionan como un vehículo natural para promover la interacción

social. En estos espacios los estudiantes se conectan, se reconocen y desarrollan sentimientos de pertenencia. La afirmación *“el fútbol los integra con buena armonía”* (DOC-CEI-02) evidencia que la práctica deportiva genera cohesión grupal y promueve vínculos positivos. Las actividades recreativas, además, actúan como un “puente social”, especialmente en contextos rurales donde los niños comparten poco tiempo en espacios estructurados de interacción. De allí que la lúdica se convierte en un mecanismo espontáneo para fortalecer las relaciones interpersonales. Así lo confirma un estudio realizado por Martínez Araujo et.al (2025) al obtener dentro de sus resultados que:

> En comunidades con altos niveles de exclusión social, los programas recreativos también han demostrado ser efectivos para reducir comportamientos violentos. Los jóvenes que participaron en iniciativas recreativas y deportivas centradas en derechos humanos redujeron en un 12% su involucramiento en actos de violencia (p. 3491).

Las evidencias muestran que las actividades colaborativas permiten construir relaciones basadas en el apoyo mutuo y la responsabilidad compartida. Expresiones como “trabajo en equipo los ayuda a relacionarse” (DOC-CEI-01) y “forman grupos para competir, no para pelear” (PAD-PAS-01) indican que la cooperación no solo estructura la dinámica de la actividad física, sino que también atribuye sentido a la competencia, transformándola en una oportunidad para la convivencia. La colaboración obliga a los estudiantes a comunicarse, escuchar y tomar decisiones conjuntas, lo que fortalece su capacidad para desenvolverse en contextos sociales diversos.

Los retos cooperativos en educación física desplazan el enfoque del rendimiento individual hacia procesos compartidos, donde la competencia se convierte en oportunidad para la empatía, solidaridad y respeto, promoviendo una convivencia democrática desde la infancia (Martínez Benito, et.al, 2025).

Las frases *“todos quieren participar”* (DOC-CAS-01) y *“es el área que más les gusta”* (DOC-CEI-01) revelan que la educación física es un espacio altamente motivador que atrae a los estudiantes de manera espontánea. Al ser un ambiente preferido, se transforma en un espacio protector donde los niños se sienten seguros, entusiastas y emocionalmente disponibles para aprender y relacionarse. La idea de que *“se distraen y*

se divierten" (PAD-CEI-01) complementa esta visión, mostrando que los estudiantes encuentran en estas actividades una pausa emocional que reduce tensiones y favorece un clima de bienestar. Esa motivación intrínseca facilita la apertura hacia la convivencia.

Los datos evidencian que la educación física es un espacio privilegiado para la vivencia de valores esenciales como respeto, tolerancia, solidaridad y empatía. No se trata únicamente de un discurso, sino de prácticas observables*: "aprenden a respetarse en el juego"* (DOC-CEI-01) o *"trabajamos valores como tolerancia y solidaridad"* (DOC-PAS-01). La interacción en actividades físicas obliga a los estudiantes a regular sus emociones, comprender al otro, comunicarse y negociar reglas. Esto permite que los valores se conviertan en experiencias vividas y no solo en contenidos declarativos. Esta subcategoría es clave porque conecta directamente la actividad física con el desarrollo integral del estudiante.

Los fragmentos muestran que el movimiento no solo cumple una función física, sino también emocional. Testimonios como *"el juego les baja el estrés"* (DOC-CAS-01) o *"se olvidan de los problemas haciendo ejercicio"* (DOC-CAS-02) indican que la educación física actúa como un regulador emocional. Nanjarí et.al. (2021) refiere al respecto que:

> El juego favorece el fortalecimiento de los espacios escolares para minimizar las situaciones de conflictos, ya sea por las diferencias de pensamiento, experiencias y/o por la diversidad dentro de la clase. Asimismo, es un recurso metodológico sociodeportivo que favorece el aprendizaje integral y el desarrollo las relaciones y vínculos entre niños y niñas en el contexto de su comunidad educativa (p.136).

El juego permite canalizar tensiones, descargar energía acumulada y disminuir impulsos agresivos. Esta regulación emocional es fundamental en contextos donde hay alta exposición a factores de estrés o conflictividad familiar, y convierte a la educación física en un espacio terapéutico que favorece la convivencia pacífica.

Tabla 20.

Subcategoría 1.1. Actividades lúdicas y recreativas como medio de interacción social

Evidencia	Código abierto	Informante
"Hacemos juegos, bailes, actividades para que se diviertan."	juegos y bailes	PAD-PAS-01
"Las dinámicas en grupos ayudan a que se conozcan."	dinámicas grupales	DOC-PAS-02
"El fútbol los ayuda a integrarse con buena armonía."	fútbol e integración	DOC-CEI-02

N**ota:** Elaborado por el autor (2025).

Los testimonios muestran que las actividades lúdicas permiten activar interacciones sociales concretas entre los estudiantes. Cuando la madre informante afirma que *"hacemos juegos, bailes y actividades para que se diviertan"* (PAD-PAS-01), se evidencia que estos espacios recreativos generan momentos de encuentro donde los niños participan juntos y comparten experiencias comunes. Del mismo modo, el docente señala que *"las dinámicas en grupos ayudan a que se conozcan"* (DOC-PAS-02), lo cual indica que estas actividades propician el acercamiento interpersonal y facilitan que los estudiantes establezcan relaciones entre sí. Finalmente, la expresión *"el fútbol los ayuda a integrarse con buena armonía"* (DOC-CEI-02) muestra que la actividad deportiva colectiva contribuye a la integración grupal, permitiendo que los participantes interactúen de forma coordinada y respetuosa. En conjunto, estas tres evidencias articulan que los juegos, las dinámicas y los deportes, funcionan como medios directos para promover el contacto social, el conocimiento mutuo y la integración entre los estudiantes.

Tabla 21

Subcategoría 1.2. Trabajo colaborativo y cooperativo

Evidencia	Código abierto	Informante
"Trabajamos de forma cooperativa."	trabajo cooperativo	DOC-CAS-01
"El trabajo en equipo los ayuda a relacionarse mejor."	trabajo en equipo	DOC-CEI-01
"Hacen grupos para competir, no para pelear."	grupos para competir	PAD-PAS-01

Nota: Elaborado por el autor (2025).

Las evidencias muestran que el trabajo colaborativo es una estrategia concreta mediante la cual los estudiantes desarrollan sus interacciones sociales dentro de la

educación física. Cuando el docente afirma *"trabajamos de forma cooperativa"* (DOC-CAS-01), se evidencia que las actividades están estructuradas para que los estudiantes actúen conjuntamente y dependan unos de otros durante las tareas asignadas. De manera complementaria, la expresión *"el trabajo en equipo los ayuda a relacionarse mejor"* (DOC-CEI-01) indica que estas dinámicas no solo organizan la acción grupal, sino que también facilitan la mejora del vínculo interpersonal entre los estudiantes. Finalmente, el aporte de la madre, "*hacen grupos para competir, no para pelear"* (PAD-PAS-01), muestra que la formación de equipos en actividades deportivas orienta la competencia hacia fines cooperativos, reduciendo tensiones y evitando conflictos. En conjunto, estas evidencias articulan que el trabajo colaborativo y cooperativo opera como un mecanismo específico que favorece la interacción positiva, fortalece las relaciones entre los estudiantes y orienta la competencia hacia escenarios de convivencia.

Tabla 22.
Subcategoría 1.3. Educación física como espacio motivante y protector

Evidencia	Código abierto	Informante
"Es el área que más les gusta."	área preferida	DOC-CEI-01
"Todos quieren participar."	alta participación	DOC-CAS-01
"Se distraen y se divierten."	se divierten	PAD-CEI-01

Nota: Elaborado por el autor (2025).

Los datos muestran que la educación física constituye un espacio especialmente atractivo para los estudiantes, lo que favorece su participación y bienestar durante las actividades. Cuando el docente señala que *"es el área que más les gusta"* (DOC-CEI-01), evidencia que existe una motivación intrínseca hacia esta asignatura, lo cual predispone positivamente a los estudiantes a interactuar y convivir. De manera complementaria, la frase *"todos quieren participar"* (DOC-CAS-01) confirma que la alta preferencia por el área se traduce en una disposición generalizada a involucrarse en las actividades, reduciendo resistencias y aumentando la cohesión del grupo.

Asimismo, el testimonio *"se distraen y se divierten"* (PAD-CEI-01) muestra que la educación física funciona como un espacio protector donde los estudiantes pueden liberar tensiones, desconectarse de situaciones externas y disfrutar de un ambiente emocionalmente más seguro. Al respecto, Intriago, et. al. (2025) expone que "Las

actividades de cultura física inciden en el bienestar emocional a través de diversos mecanismos que involucran aspectos psicológicos, sociales y fisiológicos. Una de sus principales contribuciones es la regulación del estrés y la ansiedad" (p. 6055).

Estas evidencias articulan que la motivación, el gusto por participar y la posibilidad de disfrutar en un ambiente distendido, convierten la educación física en un escenario que favorece, tanto el bienestar emocional como la convivencia positiva.

Tabla 23

Subcategoría 1.4. Fortalecimiento de valores y habilidades sociales

Evidencia	Código abierto	Informante
"Aprenden a respetarse."	respeto	DOC-CEI-01
"Trabajamos valores como tolerancia y solidaridad."	trabajar valores	DOC-PAS-01
"Desarrollan empatía y comunicación."	empatía	PAD-CEI-02

Nota: Elaborado por el autor (2025).

Las evidencias muestran que las actividades realizadas en la educación física permiten que los estudiantes desarrollen valores esenciales para la convivencia. Cuando el docente afirma que los estudiantes *"aprenden a respetarse"* (DOC-CEI-01), queda claro que la interacción durante las actividades físicas promueve prácticas concretas de respeto mutuo. A esto se suma la afirmación *"trabajamos valores como tolerancia y solidaridad"* (DOC-PAS-01), lo que evidencia una intervención intencionada del docente, para fortalecer habilidades sociales vinculadas al trato con los demás.

Asimismo, la expresión *"desarrollan empatía y comunicación"* (PAD-CEI-02), muestra que estas actividades no solo fomentan valores declarativos, sino generadoras de oportunidades reales para que los estudiantes comprendan a sus compañeros, expresen sus ideas y se relacionen de manera asertiva. En conjunto, estas evidencias articulan que la educación física constituye un escenario donde los valores se practican en situaciones reales y donde se fortalecen habilidades sociales clave como respeto, empatía, tolerancia y comunicación.

Tabla 24.

Subcategoría 1.5. Regulación emocional a través del movimiento

Evidencia	Código abierto	Informante
"El juego les baja el estrés."	bajar estrés	DOC-CAS-01
"Descargan energías y se tranquilizan."	descargar energías	DOC-PAS-01
"Se olvidan de los problemas cuando hacen ejercicio."	olvidar problemas	DOC-CAS-02

Nota: Elaborado por el autor (2025).

Las evidencias muestran que el movimiento propio de la educación física cumple una función directa en la regulación emocional de los estudiantes. La afirmación *"el juego les baja el estrés"* (DOC-CAS-01) evidencia que las actividades lúdicas permiten disminuir tensiones acumuladas, generando un estado emocional más equilibrado. Del mismo modo, el docente que señala que los estudiantes *"descargan energías y se tranquilizan"* (DOC-PAS-01) aporta un indicio claro de que el ejercicio físico actúa como un canal para liberar impulsos y reducir niveles de excitación emocional que podrían derivar en conflictos.

Asimismo, la expresión *"se olvidan de los problemas cuando hacen ejercicio"* (DOC-CAS-02) indica que la actividad física facilita un distanciamiento temporal de situaciones personales que pueden afectar el comportamiento escolar. En conjunto, estas evidencias articulan que la educación física brinda un espacio donde los estudiantes pueden regular sus emociones mediante el movimiento, lo cual contribuye a disminuir reacciones agresivas y favorece un clima de convivencia más positivo.

Estas subcategorías muestran que la educación física no solo es un área curricular, sino un espacio relacional donde convergen la interacción social, la cooperación, el desarrollo de valores y la regulación emocional. Todo ello configura un escenario que fortalece capacidades sociales esenciales para la convivencia y previene comportamientos violentos. Las evidencias son consistentes en reconocer que, cuando se estructura adecuadamente, la educación física funciona como un entorno protector que transforma la forma en la cual los estudiantes se relacionan consigo mismos, sus pares y su entorno escolar.

Matriz Categoría Axial 1 "Educación física como espacio socioemocional que regula la convivencia y reduce la violencia infantil"

La Matriz de la Categoría Axial 1 permite organizar de manera sistemática los componentes que estructuran el fenómeno identificado: la educación física como un espacio socioemocional que incide directamente en la convivencia escolar y en la reducción de la violencia infantil. Siguiendo los lineamientos analíticos propuestos por Strauss y Corbin, la matriz se construye a partir de la articulación entre condiciones causales, contexto, condiciones intervinientes, estrategias de acción/interacción y consecuencias, lo cual posibilita comprender no solo qué ocurre, sino cómo y por qué, dentro de las instituciones educativas estudiadas. Esta estructura ofrece una visión integral del fenómeno, conectando los datos empíricos con los procesos sociales que los sustentan. A continuación, se presentan los componentes que conforman esta categoría axial, iniciando con las condiciones causales que dan origen al problema analizado.

Tabla 25.
Condiciones causales categoría axial 1 "Educación física como espacio socioemocional que regula la convivencia y reduce la violencia infantil"

Evidencia	Código abierto	Informante
"Los niños traen estrés de la casa."	estrés del hogar	DOC-CAS-02
"Muchos vienen con problemas familiares."	problemas familiares	PAD-CAS-02
"Viven situaciones difíciles que afectan su comportamiento."	situaciones difíciles	DOC-PAS-01

Nota: Elaborado por el autor (2025).

Las evidencias muestran que una parte significativa de las conductas problemáticas observadas en la escuela, tiene su origen fuera de ella, particularmente en el ámbito familiar. Cuando el docente de Cascajal afirma que *"los niños traen estrés de la casa"* (DOC-CAS-02), señala que los estados emocionales negativos no se generan únicamente en la institución, sino que tienen su raíz en tensiones previas, las cuales los estudiantes arrastran desde su entorno doméstico. Esta idea se refuerza cuando la madre entrevistada expresa que *"muchos vienen con problemas familiares"* (PAD-CAS-02), enfatizando que estos conflictos afectan su disposición, su capacidad para relacionarse y su comportamiento dentro del aula. De forma complementaria, el docente

de La Pascuala indica que los estudiantes *"viven situaciones difíciles que afectan su comportamiento"* (DOC-PAS-01), ampliando el panorama y mostrando que las dificultades no son hechos aislados, sino experiencias recurrentes que se manifiestan en la escuela a través de irritabilidad, poca tolerancia o reacciones impulsivas.

Todas esas evidencias revelan que el origen de diversas conductas asociadas a la convivencia escolar, tiene un componente claramente socioemocional vinculado a la vida cotidiana de los niños. Las tensiones familiares, la inestabilidad emocional y las realidades adversas que viven en sus hogares, constituyen condiciones causales que predisponen a los estudiantes a comportamientos disruptivos o agresivos. Por tanto, la escuela, y específicamente la educación física, se convierte en un escenario clave para atender, amortiguar y transformar esos efectos mediante actividades que canalizan emociones, promueven la regulación emocional y fortalecen la interacción positiva.

Tabla 26

Contexto categoría axial 1 "Educación física como espacio socioemocional que regula la convivencia y reduce la violencia infantil"

Evidencia	Código abierto	Informante
"Es el área que más les gusta."	preferencia EF	DOC-CEI-01
"Todos quieren participar."	motivación	DOC-CAS-01
"Se divierten y se distraen."	diversión	PAD-CEI-01

Nota: Elaborado por el autor (2025).

Las evidencias permiten comprender que el contexto donde se desarrolla la educación física no solo es un espacio físico escolar, sino un escenario emocionalmente significativo para los estudiantes. Cuando el docente de Ceibal señala que *"es el área que más les gusta"* (DOC-CEI-01), deja en evidencia que la educación física posee un estatus privilegiado dentro de la rutina escolar, pues se asocia a bienestar, libertad de movimiento y experiencias positivas. Esta preferencia natural se manifiesta también en la declaración del docente de Cascajal: *"todos quieren participar"* (DOC-CAS-01), lo que revela un contexto altamente motivante donde la asistencia y la disposición del estudiante, no necesitan ser forzadas, sino que emergen de manera espontánea y entusiasta.

A esta percepción se suma la visión de la madre de familia, quien afirma que los niños "se divierten y se distraen" durante estas actividades (PAD-CEI-01). Esto muestra

que, desde afuera del aula, las familias también reconocen que la educación física funciona como un espacio seguro que facilita la regulación emocional y brinda alivio frente a tensiones acumuladas. En conjunto, estas tres evidencias configuran un contexto caracterizado por la motivación intrínseca, la disposición positiva y un clima emocional favorable, que convierte la educación física en un terreno especialmente propicio para intervenir en la convivencia, fortalecer vínculos y reducir la violencia infantil.

Tabla 27.
Condiciones intervinientes categoría axial 1 "Educación física como espacio socioemocional que regula la convivencia y reduce la violencia infantil"

Evidencia	Código abierto	Informante
"Si no se orientan, descargan la rabia golpeando."	falta de orientación	DOC-PAS-01
"Hay familias disfuncionales que afectan al niño."	familias disfuncionales	PAD-CEI-01
"El uso del celular incrementa agresividad."	influencia digital	DOC-PAS-02

Nota: Elaborado por el autor (2025).

Las condiciones intervinientes muestran que, aunque la educación física posee un fuerte potencial socioemocional, su impacto real en la regulación de la conducta infantil depende de factores externos que pueden potenciar o limitar el efecto regulador de las actividades propuestas. La afirmación del docente de Pascuala: "si no se orientan, descargan la rabia golpeando" (DOC-PAS-01), evidencia que la ausencia de una guía adulta intencionada puede convertir la energía emocional del niño en conductas agresivas, lo que pone de manifiesto la necesidad de un acompañamiento pedagógico constante y consciente para que el movimiento corporal se transforme en una vía de regulación emocional y no en un detonante de violencia. Esto muestra que la orientación del docente actúa como un factor mediador clave entre la emoción vivida y la conducta manifestada en el espacio escolar.

A esta condición se suma lo expresado por la madre de Ceibal: "hay familias disfuncionales que afectan al niño" (PAD-CEI-01). Este testimonio revela que las dinámicas familiares y los conflictos del entorno doméstico impactan de manera directa en el comportamiento escolar de los estudiantes, convirtiéndose en un elemento interviniente que puede interferir significativamente en los procesos socioemocionales promovidos desde la educación física. Cuando el niño llega a la escuela con carencias

afectivas, tensiones familiares o experiencias previas de violencia, la institución educativa se ve en la necesidad de operar como un espacio compensatorio y contenedor, lo que complejiza la intervención docente y exige una mirada más integral del proceso formativo.

Asimismo, el docente de Pascuala advierte que “el uso del celular incrementa agresividad” (DOC-PAS-02), introduciendo un elemento contemporáneo que interfiere en la convivencia escolar: la exposición continua a contenidos digitales y modelos de interacción que normalizan la violencia y la impulsividad. Esta influencia externa puede contrarrestar los esfuerzos realizados desde la escuela por promover el respeto, la empatía y el autocontrol emocional, especialmente cuando no existe mediación adulta en el consumo tecnológico. En síntesis, estas evidencias muestran que la efectividad de la educación física como espacio protector y formativo está condicionada por la orientación docente, el contexto familiar y la influencia digital, factores intervinientes que pueden potenciar o disminuir los avances socioemocionales de los estudiantes en el ámbito escolar.

Tabla 28.

Estrategias de acción / interacción categoría axial 1 “Educación física como espacio socioemocional que regula la convivencia y reduce la violencia infantil”

Subcategoría	Evidencia	Código abierto	Informante
1. Actividades lúdicas y recreativas como medio de interacción social	“Juegos, bailes, recreación para sacarlos de redes sociales.”	Actividades lúdicas	PAD-PAS-01
	“El fútbol los integra con buena armonía.”	Actividades deportivas	DOC-CEI-02
	“Dinámicas grupales que ayudan a relacionarse.”	Dinámicas participativas	DOC-PAS-02
2. Trabajo colaborativo y cooperativo	“Trabajo cooperativo… donde siempre estén vinculados unos con otros.”	Trabajo cooperativo	DOC-CAS-01
	“Forman grupos de amigos para competir, no para pelear.”	Trabajo en equipo	PAD-PAS-01
	“Trabajo en equipo, enseñarlos a respetarse.”	Actividad colaborativa	DOC-CEI-01
3. Educación física como espacio motivante y protector	“Todos quieren participar.”	Motivación por la EF	DOC-CAS-01
	“Se distraen, se divierten y se relacionan.”	EF como espacio protector	PAD-CEI-01
	“Es el área que más les gusta, nadie quiere quedarse por fuera.	Alta motivación	DOC-CEI-01

Tabla 28 (Cont)			
4. Fortalecimiento explícito de valores y habilidades sociales	“Trabajamos valores como tolerancia y solidaridad.”	Enseñanza de valores	DOC-PAS-01
	“Aprenden a respetarse en el juego.”	Respeto en interacción	DOC-CEI-01
	“Fomentar empatía, comunicación y respeto.”	Desarrollo de habilidades sociales	PAD-CEI-02
5. Regulación emocional a través del movimiento	“El juego les baja el estrés.”	Regulación emocional	DOC-CAS-01
	“Descargan energías y se tranquilizan.”	Descarga emocional	DOC-PAS-01
	“Se olvidan de los problemas cuando hacen ejercicios.”	Distracción emocional	DOC-CAS-02

Nota: Elaborado por el autor (2025).

Las estrategias de acción identificadas evidencian que la educación física se convierte en un espacio, donde los estudiantes aprenden a relacionarse, regularse y convivir mediante prácticas concretas que se desarrollan en el marco de la actividad corporal. Las actividades lúdicas y recreativas, como señalan la madre de Pascuala: “juegos, bailes, recreación para sacarlos de redes sociales”, PAD-PAS-01) y el docente de Ceibal: “el fútbol los integra con buena armonía”, DOC-CEI-02), funcionan como escenarios que favorecen la interacción espontánea y la cohesión grupal. Estas experiencias permiten que los estudiantes se conozcan, cooperen y establezcan vínculos positivos, como lo refuerza el docente de Pascuala al afirmar que “las dinámicas grupales ayudan a relacionarse” (DOC-PAS-02). De este modo, el juego y el movimiento no solo entretienen, sino que abren oportunidades para practicar normas sociales, asumir roles y experimentar la convivencia desde el disfrute.

Una segunda línea estratégica se observa en las experiencias que promueven el trabajo colaborativo y el apoyo mutuo. El docente de Cascajal lo expresa claramente al destacar que el trabajo cooperativo implica que los estudiantes “siempre estén vinculados unos con otros” (DOC-CAS-01), mientras que la madre de Pascuala subraya que los niños “forman grupos de amigos para competir, no para pelear” (PAD-PAS-01). En esta misma dirección, el docente de Ceibal señala que el trabajo en equipo enseña a “respetarse” (DOC-CEI-01). Estas evidencias muestran que la cooperación no se da de

manera espontánea, sino que es promovida intencionalmente a través de prácticas pedagógicas modeladoras del respeto, corresponsabilidad y apoyo mutuo.

Asimismo, la educación física opera como un entorno motivante y protector, donde los estudiantes encuentran una vía saludable para expresarse emocionalmente. Frases como “todos quieren participar” (DOC-CAS-01), “es el área que más les gusta” (DOC-CEI-01) y “se distraen, se divierten y se relacionan” (PAD-CEI-01) revelan que la motivación fortalece la apertura emocional y la disposición al aprendizaje social. Cuando los niños se sienten atraídos por la actividad, su participación se vuelve más espontánea y, como consecuencia, se generan ambientes propicios para la convivencia y el desarrollo socioemocional.

Otra estrategia fundamental es el reforzamiento explícito de valores. Los docentes, sobre todo los de Pascal y Ceibal, destacan la enseñanza intencionada de la tolerancia, solidaridad y respeto, evidenciada en expresiones como *“trabajamos valores como tolerancia y solidaridad”* (DOC-PAS-01) y *“aprenden a respetarse en el juego”* (DOC-CEI-01). La madre de Ceibal también señala que se fomenta *“la empatía, la comunicación y el respeto”* (PAD-CEI-02). Estos testimonios muestran que la educación física no solo propicia experiencias espontáneas de convivencia, sino que también incorpora la educación en valores como parte explícita del proceso formativo.

Las estrategias para regular emociones emergen como un componente esencial. Los docentes coinciden en que el movimiento permite disminuir tensiones y canalizar emociones de manera adaptativa, como muestran los testimonios: *“el juego les baja el estrés”* (DOC-CAS-01), *“descargan energías y se tranquilizan”* (DOC-PAS-01) y *“se olvidan de los problemas cuando hacen ejercicio”* (DOC-CAS-02). Esto evidencia que las actividades físicas ayudan a evitar la acumulación de frustración que podría derivar en comportamientos agresivos, convirtiéndose en una herramienta protectora frente a la violencia.

Todo este conjunto de estrategias revela que la educación física articula acciones que operan simultáneamente en tres niveles: (1) social, generando interacción y cooperación; (2) valorativo, fortaleciendo habilidades socioemocionales; y (3) emocional, regulando tensiones y disminuyendo conductas violentas. Esto confirma que la

educación física no solo es un espacio de práctica corporal, sino un escenario integral que contribuye directamente al mejoramiento del clima escolar y a la reducción de la violencia infantil.

Tabla 29

Consecuencias categoría axial 1

Evidencia	Código abierto	Informante
“Se tranquilizan y vuelven felices a clase.”	tranquilidad	DOC-CAS-01
“Mejora la convivencia.”	convivencia mejorada	PAD-CEI-01
“Disminuyen los conflictos.”	reducción de conflictos	DOC-PAS-01

Nota: Elaborado por el autor (2025).

Las consecuencias identificadas muestran que las acciones desarrolladas en el marco de la educación física, generan transformaciones visibles en el comportamiento emocional y social de los estudiantes. El docente de Cascajal señala que los niños *“se tranquilizan y vuelven felices a clase”* (DOC-CAS-01), lo cual evidencia un impacto directo en su estado emocional después de participar en actividades físicas. Este hallazgo confirma que el movimiento y el juego actúan como mecanismos de descarga y equilibrio emocional, reduciendo tensiones acumuladas y favoreciendo la disposición positiva para continuar con la jornada escolar. Esta regulación emocional emerge como un efecto inmediato y observable, relacionado directamente con la participación activa en experiencias motrices que alivian estrés, ansiedad y frustración.

De igual modo, tanto padres como docentes reconocen consecuencias sociales que trascienden el momento de la actividad física. La madre de Ceibal afirma que la convivencia *“mejora”* (PAD-CEI-01), mientras el docente de Pascuala indica que *“disminuyen los conflictos”* (DOC-PAS-01). Estas evidencias revelan que la educación física no solo produce efectos emocionales individuales, sino que también favorece el clima relacional del grupo, promoviendo interacciones más respetuosas y reduciendo episodios de agresión. En conjunto, estos resultados indican que la educación física opera como un espacio protector facilitador de la autorregulación, mejora la convivencia y contribuye a la disminución de comportamientos violentos, reforzando la relación entre actividad física, bienestar emocional y armonía social dentro del entorno escolar.

La educación física actúa como un espacio central para la regulación emocional, la promoción de interacción social positiva, el fortalecimiento de valores y la reducción

de la violencia infantil, al ser un entorno motivante, libre y cooperativo donde los estudiantes canalizan tensiones, desarrollan habilidades sociales y transforman sus formas de relación.

Categoría Axial 2: "Capacidades sociales como factor protector frente a la violencia infantil"

La configuración de esta categoría axial surge del análisis comparativo constante realizado a los códigos abiertos asociados a habilidades sociales, convivencia, relaciones interpersonales y manejo de conflictos. A partir de estos patrones reiterados, fue posible identificar que las capacidades sociales no funcionan únicamente como competencias individuales, sino como dispositivos protectores que moderan, contienen o transforman las dinámicas violentas presentes en los entornos escolares rurales. Esta categoría integra los elementos que explican cómo dichas capacidades intervienen en la prevención de comportamientos agresivos, modulando tanto las respuestas emocionales como las interacciones sociales de los estudiantes.

En consecuencia, la categoría se estructura en un conjunto de subcategorías que explican los diferentes mecanismos a través de los cuales las capacidades sociales operan como factor protector frente a la violencia infantil. En escuelas rurales, estas modulan impulsos violentos derivados de factores como pobreza o violencia familiar, mediante interdependencia positiva, reglas claras y participación comunitaria, que transforman agresividad en resiliencia y convivencia democrática (Lugo, et. al. 2011).

Subcategorías Emergentes

A continuación, se presentan las subcategorías que conforman esta categoría axial, cada una derivada de los códigos abiertos y los fragmentos textuales aportados por los informantes, lo cual permite sustentar analíticamente la estructura interna del fenómeno.

Tabla 30.

Subcategorías emergentes Categoría axial 2 "Capacidades sociales como factor protector frente a la violencia infantil"

Subcategoría	Evidencias (fragmentos – códigos – informantes)
2.1. Formas predominantes de violencia infantil	"Bullying, intimidación, insultos, burlas" – PAD-CEI-01 ; "Agresiones físicas, verbales y bullying" – DOC-CAS-01 ; "Los apodos, violencias entre sí mismos" – DOC-CEI-02 ; "Maltrato entre estudiantes por diferencias económicas" – PAD-CAS-02
2.2. Factores socioeconómicos y culturales asociados a la violencia	"Familias disfuncionales… los niños a veces se quedan en la calle" – DOC-CEI-01 ; "Pobreza, desigualdad, inestabilidad familiar" – PAD-CEI-01 ; "Desempleo y familias disfuncionales" – DOC-CAS-02 ;
	"Estudiantes de clase alta menosprecian a los de bajos recursos" – PAD-CAS-02
2.3. Capacidades sociales como recurso protector	"Comunicación, empatía, respeto, resolución de conflictos" – PAD-CEI-01 ; "Habilidades de comunicación y trabajo en equipo" – PAD-CEI-02 ; "Trabajar valores como respeto, tolerancia, aceptación" – DOC-CEI-01 ; "Trabajo colaborativo y cooperativo" – DOC-CAS-01
2.4. Escuela y Educación Física como espacio protector	"La educación física llama la atención… todos quieren participar" – DOC-CAS-01 ; "Se divierten, se distraen y se relacionan desarrollando habilidades sociales" – PAD-CEI-01 ; "El deporte los ayuda a ser mejores seres humanos" – PAD-PAS-02 ; "Actividades abiertas reducen violencia" – PAD-CAS-02
2.5. Indicadores para evaluar capacidades sociales y reducción de violencia	"Evaluación por observación del comportamiento" – DOC-CEI-01 ; "Empatía, asertividad, autocontrol y conducta prosocial" – PAD-CEI-02 ; "Se nota reducción en la agresión durante las actividades" – DOC-CAS-01 ; "Capacidad para resolver problemas y expresar ideas" – PAD-CEI-01

Nota: Elaborado por el autor (2025).

El conjunto de evidencias muestra que la violencia infantil en las escuelas primarias de Magangué, se manifiesta de manera multifacética, combinando agresiones físicas, verbales, psicológicas y simbólicas, incluyendo burlas, apodos y actos de discriminación asociados a diferencias económicas. Esta convergencia de formas violentas revela que la violencia no es un fenómeno aislado, sino relacional y cotidiano, arraigado en interacciones que los propios estudiantes reproducen en el espacio escolar. A ello se suman factores socioeconómicos como pobreza, desempleo, inestabilidad familiar y hogares disfuncionales, que configuran un entorno de riesgo donde los niños llegan emocionalmente cargados, con escasa supervisión adulta y expuestos a modelos externos que normalizan conductas agresivas. Estas condiciones causales y

contextuales crean una presión significativa sobre la convivencia escolar y establecen un terreno fértil para que la violencia emerja, se legitime y se reproduzca entre pares.

Frente a este escenario, las evidencias muestran que las capacidades sociales operan como un recurso protector capaz de contrarrestar la tendencia hacia la violencia. Habilidades como la comunicación, la empatía, la resolución de conflictos, la cooperación y el respeto, permiten que los niños regulen sus reacciones, comprendan al otro y actúen desde marcos relacionales más equilibrados. En este punto, la escuela, y especialmente el área de Educación Física, aparece como un espacio privilegiado donde estas capacidades pueden desarrollarse, pues las actividades lúdicas, deportivas y grupales favorecen la interacción positiva, el autocontrol emocional y la práctica concreta de valores. Finalmente, los indicadores mencionados por los informantes (empatía, autocontrol, disminución de agresiones, conducta prosocial) confirman que estas capacidades no solo se pueden identificar y evaluar, sino que son elementos claves para transformar los patrones de violencia en experiencias de convivencia más saludable.

Tabla 31.
Subcategoría 2.1. Formas predominantes de violencia infantil

Evidencia	Código abierto	Informante
"El bullying, intimidación, insultos, burlas que le pueden causar aislamiento social al alumno."	Bullying y violencia verbal	PAD-CEI-01
"Muchos niños de bajos recursos económicos son atacados y maltratados por estudiantes de recursos económicos altos."	Violencia física y discriminación	PAD-CAS-02
"Agresiones físicas, agresiones verbales y sobre todo el bullying."	Agresiones escolares	DOC-CAS-01
"Los apodos, violencias entre sí mismos."	Violencia verbal	DOC-CEI-02
"A veces pelean porque se molestan o se empujan."	Conflictos físicos menores	EST-BET-01

Nota: Elaborado por el autor (2025).

La evidencia recopilada muestra que la violencia infantil en las escuelas primarias de Magangué se manifiesta a través de un conjunto de comportamientos recurrentes que afectan tanto el bienestar emocional como la interacción social de los estudiantes. Las formas más mencionadas por los informantes incluyen el bullying, expresado mediante "insultos, burlas y apodos que generan aislamiento" y deterioran la autoestima del estudiante (PAD-CEI-01; DOC-CEI-02). Este patrón describe una violencia verbal

persistente, naturalizada entre pares, que opera como mecanismo de humillación y exclusión dentro de los espacios escolares. A su vez, varios informantes destacan la presencia de “agresiones físicas y verbales”, confirmando que las tensiones cotidianas se transforman rápidamente en empujones, golpes o confrontaciones directas, como se evidencia en los aportes de estudiantes y docentes (DOC-CAS-01; EST-BET-01).

Un elemento relevante emergente en las entrevistas es la violencia asociada a las desigualdades económicas, evidenciada en prácticas de discriminación y estigmatización hacia estudiantes en condiciones socioeconómicas desfavorables, tal como lo señala un padre de familia al referirse al trato diferenciado entre los niños (PAD-CAS-02). Este hallazgo revela que la violencia escolar no solo surge de conflictos interpersonales, sino también de dinámicas estructurales más amplias, reflejadas en el trato desigual dentro del contexto educativo. Estas expresiones de intimidación evidencian que el clima escolar está marcado por relaciones de poder, prácticas de exclusión y tensiones socioemocionales, las cuales demandan la presencia de capacidades sociales protectoras, así como intervenciones pedagógicas orientadas a regular y transformar dichas dinámicas.

Tabla 32.

Subcategoría 2.2. Factores socioeconómicos y culturales asociados a la violencia

Evidencia	Código abierto	Informante
“Familias disfuncionales… los niños a veces se quedan en la calle.”	Disfunción familiar	DOC-CEI-01
“Pobreza, desigualdad, inestabilidad familiar, ineficacia de los servicios de protección.”	Vulnerabilidad socioeconómica	PAD-CEI-01
“Desempleo… familias disfuncionales.”	Problemas económicos y familiares	DOC-CAS-02
“Estudiantes de clase alta menosprecian a los de bajos recursos.”	Desigualdad y exclusión	PAD-CAS-02
“La falta de cursos, la intolerancia y el respeto que se ha perdido.”	Deterioro del clima social	PAD-PAS-01

Nota: Elaborado por el autor (2025).

Los datos revelan que la violencia infantil en las escuelas primarias de Magangué, no puede comprenderse únicamente desde las interacciones entre pares, sino que está profundamente atravesada por condiciones estructurales influyentes en el comportamiento de los estudiantes. Varias evidencias señalan a la disfunción familiar como un elemento crítico: niños que *“se quedan en la calle”* o que provienen de hogares

con rupturas afectivas y normativas tienden a reproducir en la escuela las tensiones aprendidas en el entorno doméstico (DOC-CEI-01; DOC-CAS-02). Esta fragilidad en las dinámicas familiares, funciona como un caldo de cultivo para comportamientos agresivos, respuestas impulsivas y dificultades para gestionar emociones.

Asimismo, la vulnerabilidad socioeconómica aparece como un factor transversal que agrava las conductas violentas. Las menciones a la pobreza, desigualdad, desempleo y falta de servicios de protección, evidencian que los estudiantes enfrentan condiciones de carencia material y emocional limitantes de la estabilidad en su vida cotidiana (PAD-CEI-01; DOC-CAS-02). En este escenario emergen dinámicas de exclusión y discriminación, especialmente hacia estudiantes de bajos recursos, quienes reportan ser maltratados o menospreciados por compañeros con mejores condiciones económicas (PAD-CAS-02). Esto demuestra que la violencia escolar reproduce jerarquías sociales más amplias presentes en la comunidad. Finalmente, factores culturales como la pérdida de respeto, la intolerancia o la reducción de espacios formativos, también reflejan un deterioro del clima social que permea la convivencia escolar (PAD-PAS-01). En conjunto, estos elementos configuran un contexto donde la violencia no solo es una reacción individual, sino la expresión de desigualdades estructurales y tensiones culturales que requieren abordajes pedagógicos, familiares y comunitarios integrales.

Tabla 33

Subcategoría 2.3. Capacidades sociales como recurso protector.

Evidencia	Código abierto	Informante
“Comunicación, empatía, respeto, resolución de conflictos… fomentan paz y armonía.”	Competencias socioemocionales	PAD-CEI-01
“Habilidades de comunicación, empatía, resolución de conflictos y trabajo en equipo.”	Habilidades sociales	PAD-CEI-02
“Trabajar valores… tolerancia, respeto, aceptación del otro.”	Formación en valores	DOC-CEI-01
“Trabajo colaborativo, cooperativo.”	Cooperación y convivencia	DOC-CAS-01

Nota: Elaborado por el autor (2025).

Las evidencias muestran que las capacidades sociales funcionan como un mecanismo protector fundamental frente a la violencia infantil, al permitir que los estudiantes gestionen sus relaciones de manera más constructiva y regulen su

comportamiento en situaciones de conflicto. Diversos informantes coinciden en que competencias como la comunicación, la empatía, el respeto y la resolución de conflictos, no solo favorecen la convivencia, sino que generan “paz y armonía” en el entorno escolar (PAD-CEI-01). Estas habilidades permiten en los niños, comprender las emociones propias y ajenas, interpreten mejor las intenciones de otros y reduzcan las respuestas impulsivas que suelen derivar en violencia.

En la misma línea, los padres y docentes reconocen que trabajar explícitamente valores como la tolerancia, el respeto y la aceptación del otro, fortalece la capacidad de los estudiantes para manejar tensiones de manera asertiva (PAD-CEI-02; DOC-CEI-01). El desarrollo de estas competencias se complementa con prácticas de cooperación y trabajo colaborativo, los cuales enseñan a dialogar, compartir, negociar y sostener acuerdos en grupo (DOC-CAS-01). En conjunto, estas capacidades socioemocionales actúan como un escudo protector frente a la violencia, no porque eliminen los conflictos, sino porque dotan a los niños de herramientas para afrontarlos sin recurrir a la agresión. Así, el fortalecimiento de las habilidades sociales emerge como una estrategia preventiva central dentro del contexto escolar.

Tabla 34

Subcategoría 2.4: Escuela y Educación Física como espacio protector

Evidencia	Código abierto	Informante
“La educación física llama la atención… todos quieren participar.”	EF como espacio motivante	DOC-CAS-01
“A través de juegos, lúdicos y valores se definen los errores.”	Juego formativo	DOC-CEI-02
“El deporte los ayuda a ser buenos seres humanos.”	Deporte como formación ética	PAD-PAS-02
“Actividades en campo abierto muestran habilidades y reducen violencia.”	Actividades deportivas como prevención	PAD-CAS-02

Nota: Elaborado por el autor (2025).

Las evidencias permiten comprender que la escuela, y especialmente el área de Educación Física, constituye un espacio protector natural donde los estudiantes pueden experimentar formas más saludables de relacionamiento, regulación emocional y convivencia. Los docentes destacan que la Educación Física *“llama la atención” y que “todos quieren participar”* (DOC-CAS-01), lo que convierte al área en un punto de

encuentro donde los niños se sienten motivados, incluidos y emocionalmente disponibles para interactuar de manera positiva. Esta alta motivación reduce resistencias, disminuye tensiones acumuladas y abre oportunidades para trabajar habilidades sociales en un ambiente distinto al del aula tradicional.

Además, la práctica de juegos y actividades lúdicas se señala como un medio para corregir errores de comportamiento desde un enfoque formativo (DOC-CEI-02). El juego no solo entretiene, sino que permite observar, retroalimentar y modelar conductas de respeto, autocontrol y colaboración. Paralelamente, la visión de los padres indica que el deporte también funciona como un agente de formación ética, contribuyendo a que los niños se conviertan en “buenos seres humanos” (PAD-PAS-02). Este reconocimiento del valor moral del deporte subraya su capacidad para promover empatía, disciplina, cooperación y solidaridad, elementos esenciales para prevenir la violencia.

Las actividades en campo abierto se interpretan como oportunidades para que los estudiantes *“muestren habilidades”,* mientras disminuyen episodios de agresión, gracias a que el movimiento, la interacción estructurada y la supervisión docente, crean ambientes seguros (PAD-CAS-02). En conjunto, estas evidencias demuestran que la Educación Física no solo es un espacio recreativo, sino un escenario protector integral, donde se mitigan tensiones, se fortalecen vínculos y se reduce la probabilidad de conductas violentas mediante prácticas corporales, sociales y emocionales.

Tabla 35.
Subcategoría 2.5. Indicadores para evaluar capacidades sociales y reducción de violencia

Evidencia	Código abierto	Informante
“Evaluación por observación del comportamiento.”	Observación directa	DOC-CEI-01
“Empatía, asertividad, autocontrol, conducta prosocial.”	Indicadores socioemocionales	PAD-CEI-02
“Notar reducción en la agresión durante el trabajo.”	Cambios conductuales observables	DOC-CAS-01
“Expresar ideas, resolver problemas, redes de apoyo.”	Señales de convivencia	PAD-CEI-01

Nota: Elaborado por el autor (2025).

Las evidencias muestran que los actores escolares utilizan indicadores eminentemente observables y situados, para evaluar tanto el desarrollo de las capacidades sociales, como la disminución de las conductas violentas. La observación directa del comportamiento, mencionada por DOC-CEI-01, se configura a manera de una estrategia central, pues permite al docente identificar en tiempo real, cómo los estudiantes interactúan, responden a la norma, manejan conflictos y regulan sus emociones. Este tipo de evaluación continua y contextual se ajusta a la naturaleza dinámica de la convivencia escolar, en la cual las manifestaciones de violencia y las habilidades socioemocionales, emergen en situaciones cotidianas más que en escenarios formales. Sobre este tipo de observación, Fuertes (2011) señala que "utilizada como técnica de investigación educativa, debe tener un carácter intencionado, específico y sistemático que requiere de una planificación previa que nos posibilite recoger información referente al problema o la cuestión que nos preocupa o interesa". (p.238).

Asimismo, los padres reconocen como indicadores claves, la empatía, asertividad, autocontrol y conducta prosocial (PAD-CEI-02), lo cual evidencia una comprensión compartida de que la prevención de la violencia, implica transformar disposiciones internas del estudiante. Estos elementos permiten anticipar y gestionar conflictos, favoreciendo una convivencia más armónica. Desde la perspectiva docente, notar *"reducción en la agresión durante el trabajo"* (DOC-CAS-01), se convierte en una señal concreta de avance: menos empujones e insultos y mayor cooperación y tolerancia en actividades individuales y grupales.

Otros indicadores mencionados por PAD-CEI-01, como la capacidad para expresar ideas, resolver problemas y tejer redes de apoyo, amplían la mirada hacia competencias de orden cognitivo y relacional, lo cual fortalece la convivencia. La presencia de estos comportamientos sugiere que el niño, no solo evita la violencia, sino que se apropia de herramientas para prevenirla, abordarla y transformarla. En conjunto, estas evidencias muestran que los indicadores utilizados por la comunidad educativa, permiten captar tanto los cambios visibles en la conducta, como la consolidación de

habilidades socioemocionales profundas, reafirmando el papel de las capacidades sociales como factor protector frente a la violencia infantil.

Matriz Categoría Axial 2 "Capacidades sociales como factor protector frente a la violencia infantil"

La conformación de la Categoría Axial 2 requirió profundizar en los patrones identificados durante la codificación abierta, particularmente aquellos relacionados con las manifestaciones de violencia infantil y los elementos que actúan como factores de riesgo o protección. Siguiendo el modelo de Strauss y Corbin, el análisis axial permite reorganizar y conectar los códigos abiertos mediante un examen sistemático de sus condiciones causales, el contexto donde emergen, las condiciones intervinientes, las estrategias de acción y sus consecuencias. Este enfoque posibilita comprender cómo las capacidades sociales funcionan como un recurso protector dentro de escenarios educativos marcados por la vulnerabilidad social. En coherencia con ello, la tabla que se presenta a continuación corresponde a las condiciones causales, es decir, los elementos que dan origen o impulsan el fenómeno de violencia infantil que esta categoría intenta explicar.

Tabla 36.
Condiciones causales Categoría Axial 2 "Capacidades sociales como factor protector frente a la violencia infantil"

Condición causal	Código abierto	Informante
"Agresiones físicas, agresiones verbales y sobre todo el bullying."	Violencia física y verbal	DOC-CAS-01
"Los apodos, violencias entre sí mismos."	Violencia verbal	DOC-CEI-02
"Bullying, intimidación, insultos, burlas que le pueden causar aislamiento social al alumno."	Acoso escolar	PAD-CEI-01
"Muchos niños de bajos recursos económicos son atacados y maltratados por estudiantes de recursos económicos altos."	Discriminación por estatus económico	PAD-CAS-02
"Violencia física… aprendida del día a día por el internet, televisión y uso del celular."	Influencia de modelos externos	DOC-CEI-01

Nota: Elaborado por el autor (2025).

Las evidencias muestran que la violencia infantil en las escuelas primarias de Magangué tiene un origen multicausal, donde convergen formas directas de agresión y

factores socioculturales que las refuerzan. Los docentes identifican agresiones físicas, verbales y episodios frecuentes de bullying (DOC-CAS-01), revelando que la violencia se expresa tanto en comportamientos explícitos, golpes, empujones, peleas, como en prácticas simbólicas, insultos, ridiculización y exclusión, los cuales deterioran la convivencia. Este patrón es confirmado por DOC-CEI-02, quien menciona el uso de apodos y burlas como formas naturalizadas de interacción entre los estudiantes, mostrando que la violencia verbal constituye una práctica cotidiana, operativa de muchas veces de manera silenciosa, pero profundamente dañina.

Asimismo, se evidencia que el acoso escolar no solo afecta la dinámica interpersonal, sino que puede causar aislamiento social del alumno agredido (PAD-CEI-01), lo cual intensifica su vulnerabilidad y aumenta el riesgo de reproducción cíclica de la violencia. Otro elemento causal crucial es la discriminación por estatus económico (PAD-CAS-02): los estudiantes con menos recursos son blanco de maltrato por parte de compañeros con mayores posibilidades materiales. Esto posiciona a la desigualdad como un factor estructural que alimenta las brechas de exclusión dentro de la escuela.

De igual forma, DOC-CEI-01 resalta la influencia de modelos externos, internet, televisión, videojuegos y uso del celular, que exponen a los niños a patrones de agresión, los cuales posteriormente son replicados en el ámbito escolar. En conjunto, estas condiciones revelan que la violencia infantil emerge como un fenómeno complejo, donde se combinan factores individuales, culturales, tecnológicos y socioeconómicos, justificando la necesidad de fortalecer las capacidades sociales como recurso protector.

Tabla 37.
Contexto de la Categoría Axial 2

Aspecto contextual	Código abierto	Informante
“Aquí las personas son agricultores, pescadores, algunos viven de la artesanía.”	Condiciones socioeconómicas rurales	DOC-CEI-01
“La institución educativa de Ceibal / Cascajal / Pascuala-Betania…”	Escenario escolar rural	(todos los informantes por identificación institucional)
“La educación física llama la atención, todos quieren participar.”	EF como área central del contexto educativo	DOC-CAS-01
“Burlas, intimidación, insultos.”	Clima escolar con tensiones relacionales	PAD-CEI-01

Nota: Elaborado por el autor (2025).

El contexto en el que emerge la violencia infantil y operan las capacidades sociales como recurso protector, está profundamente marcado por las condiciones rurales del municipio de Magangué. Tal como señala DOC-CEI-01, las familias provienen mayoritariamente de economías agrícolas, pesqueras, artesanales y oficios informales, lo cual configura un entorno socioeconómico vulnerable, caracterizado por bajos ingresos, limitaciones de acceso a servicios y dinámicas familiares atravesados por jornadas laborales extensas. Estas condiciones inciden directamente en la socialización de los niños, quienes crecen en ambientes donde las responsabilidades familiares, la poca supervisión adulta y la exposición a tensiones económicas moldean sus formas de relacionarse.

Este escenario se desarrolla dentro de escuelas rurales, Ceibal, Cascajal y Pascuala-Betania, espacios que, aunque cumplen funciones educativas, también asumen un rol formativo social y emocional, dada la ausencia de otros agentes institucionales en la región. En este entorno, la educación física adquiere un papel central, pues es un área que convoca a todos los estudiantes y se convierte en un escenario privilegiado para observar comportamientos, fomentar la convivencia y detectar manifestaciones de violencia. Sin embargo, este mismo contexto escolar refleja tensiones relacionales persistentes, como burlas, insultos e intimidación (PAD-CEI-01), que revelan un clima de convivencia frágil. Esta combinación de factores (economía rural precaria, escuelas con funciones ampliadas, y relaciones estudiantiles tensas) configura un contexto, donde la violencia infantil no solo se reproduce, sino que también puede ser transformada mediante el fortalecimiento de capacidades sociales.

Tabla 38.
Condiciones intervinientes del Código Axial 2

Condición interviniente	Código abierto	Informante
“Padres deben estar más vinculados, más comprometidos.”	Participación familiar	DOC-CEI-02
“Si nosotros como cuidadores estamos al pendiente… se sentirán más protegidos.”	Acompañamiento protector	PAD-PAS-01
“Trabajamos valores como tolerancia y solidaridad, con proyectos transversales.”	Apoyo institucional a la convivencia	DOC-PAS-01
“Evaluación por observación para saber si vamos cumpliendo.”	Rol docente mediador	DOC-CEI-01
“A veces los profesores no están pendientes de la violencia.”	Falencias en la vigilancia docente	PAD-CAS-02

Nota: Elaborado por el autor (2025).

Las condiciones intervinientes revelan los factores que pueden potenciar o limitar el impacto protector de las capacidades sociales frente a la violencia infantil en las escuelas rurales. En primer lugar, destaca la participación familiar, señalada por DOC-CEI-02, quien sostiene que los padres deben estar más vinculados y comprometidos. Esta percepción se refuerza con el testimonio de PAD-PAS-01, donde se afirma que el acompañamiento cercano de los cuidadores genera en los niños una mayor sensación de protección. Estas evidencias muestran que la familia constituye un elemento modulador fundamental del comportamiento infantil: su presencia activa fortalece la adquisición de capacidades como la empatía, la autorregulación y la resolución pacífica de conflictos; su ausencia, por el contrario, deja a los estudiantes más expuestos a reproducir patrones de agresión aprendidos en otros entornos.

En el plano institucional, DOC-PAS-01 resalta la importancia de los proyectos transversales y el trabajo sistemático en valores, lo cual evidencia que la escuela también actúa como un agente de contención afectiva y social, cuando cuenta con estrategias claras de convivencia. Asimismo, el rol docente aparece como otro factor interviniente clave, pues mientras DOC-CEI-01 subraya la observación continua como mecanismo para orientar la conducta de los estudiantes, PAD-CAS-02 advierte sobre la actitud de algunos profesores al no estar pendientes de episodios de violencia, lo que debilita la capacidad institucional de respuesta. Esto demuestra que el impacto de las capacidades sociales no depende únicamente de los estudiantes, sino del grado de coherencia, vigilancia, orientación y compromiso del cuerpo docente. En conjunto, estas condiciones intervinientes muestran a la efectividad de las capacidades sociales como factor protector, estar mediada por una red relacional y pedagógica que debe funcionar de manera articulada entre familia, escuela y docentes.

Tabla 39.
Estrategias de acción / interacción *de la Categoría Axial 2*

Evidencia	Código abierto	Informante
“Trabajo cooperativo, trabajo colaborativo.”	Actividades colaborativas	DOC-CAS-01
“Trabajo en equipo donde se relacionan mejor.”	Cooperación social	DOC-CEI-01
“Juegos lúdicos y valores para definir errores.”	Juego como estrategia formativa	DOC-CEI-02
“Bailes, juegos, recreación para alejarlos de redes sociales.”	Actividades recreativas protectoras	PAD-PAS-01
“A través del diálogo, reuniones… se solucionan problemas.”	Diálogo formativo	DOC-CEI-02

Tabla 39 (Cont)		
“Evaluación por observación… ver si mejora o empeora.”	Evaluación formativa continua	DOC-CEI-01
“Empatía, respeto, aceptación del diferente.”	Fomento explícito de valores	DOC-CEI-01
“Empatía y comunicación.”	Habilidades sociales básicas	PAD-CEI-02

Nota: Elaborado por el autor (2025)

Las estrategias de acción e interacción identificadas en las entrevistas, muestran que la escuela, especialmente a través del área de educación física, despliega un conjunto de prácticas pedagógicas orientadas a transformar las dinámicas de violencia infantil, mediante el fortalecimiento deliberado de capacidades sociales. Una de las estrategias más destacadas es el trabajo colaborativo, planteado por docentes como DOC-CAS-01 y DOC-CEI-01, quienes describen actividades cooperativas que fomentan la solidaridad, la corresponsabilidad y la interacción respetuosa entre los estudiantes. Estas dinámicas no solo promueven la cooperación, sino que también funcionan como escenarios donde los niños ensayan formas de convivencia más horizontales y menos agresivas.

Paralelamente, la evidencia revela el papel central del juego y las actividades recreativas, utilizadas no solo como espacios de disfrute, sino como herramientas pedagógicas que permiten analizar conductas, corregir errores y modelar comportamientos prosociales. DOC-CEI-02 menciona el uso de juegos y actividades lúdicas para identificar fallas y mejorar la convivencia, mientras que PAD-PAS-01 destaca las actividades recreativas como un medio protector que aleja a los niños de influencias externas, es decir, las redes sociales. Esto subraya en la educación física, ser operante a manera de un espacio seguro, donde se canaliza la energía, regula la emoción y se construyen vínculos positivos.

Las estrategias se complementan con prácticas de diálogo formativo, la evaluación continua por observación y el fomento explícito de valores. DOC-CEI-02 señala que las reuniones y conversaciones permiten resolver conflictos y fortalecer la reflexión, mientras DOC-CEI-01, explica que la observación sistemática ayuda a identificar avances o retrocesos en la conducta estudiantil. Asimismo, el énfasis en valores como la empatía, el respeto y la aceptación de la diversidad, evidencia una acción escolar intencionada hacia la convivencia pacífica. En conjunto, estas estrategias

muestran una articulación coherente entre juego, cooperación, diálogo y formación en valores, configurando un entramado de prácticas que permiten a las capacidades sociales, funcionar efectivamente como un factor protector frente a la violencia infantil.

Tabla 40.
Consecuencias de la Categoría Axial 2

Evidencia	Código abierto	Informante
"Se nota reducción en cuanto a la agresión."	Disminución de violencia	DOC-CAS-01
"Crean lazos de amistad, se llevan mejor."	Mejora del vínculo social	PAD-PAS-01
"El juego les baja el estrés, les quita la ira."	Regulación emocional	DOC-CAS-01
"Se divierten, se distraen y se relacionan desarrollando habilidades sociales."	Bienestar y motivación escolar	PAD-CEI-01
"Promueven la disciplina y el respeto… ayuda a reducir violencia y estrés."	Mejor convivencia escolar	PAD-CEI-01

Nota: Elaborado por el autor (2025).

Las evidencias muestran que el fortalecimiento de capacidades sociales, mediante actividades de educación física, tiene un impacto directo y observable en la reducción de conductas violentas dentro de las escuelas. Expresiones como "se nota reducción en cuanto a la agresión" (DOC-CAS-01) indican que, cuando los estudiantes participan en dinámicas cooperativas, recreativas y formativas, disminuyen los impulsos agresivos y aumenta su capacidad para interactuar sin recurrir a la confrontación. Esta transformación no solo se limita a la conducta individual, sino que también se refleja en el tejido relacional del grupo: testimonios como "crean lazos de amistad, se llevan mejor" (PAD-PAS-01) muestran que el juego compartido, la colaboración y la competencia sana fortalecen vínculos prosociales que actúan como barrera protectora frente a la violencia.

Asimismo, varias evidencias subrayan que la educación física funciona como un espacio regulador de las emociones, donde los estudiantes canalizan tensiones acumuladas. Frases como "el juego les baja el estrés, les quita la ira" y "se divierten, se distraen y se relacionan desarrollando habilidades sociales" (DOC-CAS-01; PAD-CEI-01), revelan que el movimiento favorece la desactivación emocional, reduce la irritabilidad y mejora la disposición para convivir.

Es así como, el testimonio “promueven la disciplina y el respeto… ayuda a reducir violencia y estrés” (PAD-CEI-01) evidencia que, más allá del disfrute, la educación física fortalece normas de convivencia como el respeto, autocontrol, y cooperación, las cuales consolidan un ambiente escolar más seguro, regulado y empático. En conjunto, estas manifestaciones empíricas muestran que las capacidades sociales, cuando se desarrollan sistemáticamente desde la educación física, producen transformaciones conductuales, emocionales y relacionales, promoviendo reducir la violencia infantil.

Categoría Axial 3: “Articulación docente–familiar y evaluación observacional como mecanismos que sostienen la formación de capacidades sociales”

La revisión sistemática de los códigos abiertos, evidenció un elemento transversal que no podía ser subsumido en las categorías anteriores: la importancia de la articulación entre docentes y familias, así como el rol central que adquiere la evaluación observacional como mecanismo de seguimiento y ajuste pedagógico. Ambos aspectos emergen con fuerza en los relatos de los informantes y se consolidan como condiciones necesarias para sostener el desarrollo de capacidades sociales y su efecto protector frente a la violencia infantil. Por ello, se configura la Categoría Axial 3, la cual organiza, explica y articula estos procesos de apoyo, mediación y acompañamiento, lo cual permite a la educación física, convertirse realmente en un espacio formativo y preventivo.

Tabla 41.
Subcategorías emergentes Categoría axial 3. “Articulación docente–familiar y evaluación observacional como mecanismos que sostienen la formación de capacidades sociales”

Subcategoría	Evidencias (fragmentos – códigos – informantes)
3.1. Participación y corresponsabilidad familiar	“Los padres deben estar más vinculados, más comprometidos.” – DOC-CEI-02 ; “Si nosotros como cuidadores estamos al pendiente… se sentirán más protegidos.” – PAD-PAS-01 ; “Padres, estudiantes y maestros se relacionan para reducir violencia y estrés.” – PAD-CEI-01 ; “Hay familias disfuncionales que afectan al niño.” – PAD-CAS-02
3.2. Acompañamiento docente como mediador socioemocional	“Evaluación por observación para saber si vamos cumpliendo.” – DOC-CEI-01 ; “A veces los profesores no están pendientes de la violencia.” – PAD-CAS-02 ; “El docente observa directamente para que mejoren.” – PAD-CEI-01 ; “Se nota reducción en cuanto a la agresión… observando el comportamiento.” – DOC-CAS-01

Tabla 41 (Cont)	
3.3. Evaluación formativa y seguimiento conductual	“Evaluación por observación del comportamiento.” – DOC-CEI-01 ; “Observar si mejora o empeora… y retroalimentar.” – DOC-CEI-01 ; “Capacidad para resolver problemas y expresar ideas.” – PAD-CEI-01 ; “Los docentes evalúan cómo interactúan en actividades individuales y grupales.” – PAD-CEI-01
3.4. Comunicación constante y diálogo para la resolución de conflictos	“A través del diálogo, reuniones… se solucionan problemas.” – DOC-CEI-02 ; “Reuniones con estudiantes y padres… para crear un ambiente sano.” – DOC-CEI-02 ; “Charlas que fomentan respeto y comprensión.” – PAD-CEI-01 ; “El diálogo ayuda a definir errores y corregir comportamientos.” – DOC-CEI-02
3.5. Articulación institucional mediante proyectos y valores	“Trabajamos valores como tolerancia y solidaridad con proyectos transversales.” – DOC-PAS-01 ; “Actividades deportivas ayudan a ser mejores seres humanos.” – PAD-PAS-02 ; “Fortalecer valores como respeto, aceptación y empatía.” – DOC-CEI-01 ; “Los docentes orientan valores para prevenir violencia.” – DOC-CAS-01

Nota: Elaborado por el autor (2025).

Las evidencias muestran de manera clara que la reducción de la violencia infantil no depende únicamente de las actividades desarrolladas en el aula o en educación física, sino que requiere una articulación constante entre docentes, familias y prácticas de evaluación formativa. La participación familiar emerge como un factor decisivo: cuando los cuidadores se mantienen presentes, dialogan con la escuela y acompañan los procesos de sus hijos, los estudiantes llegan más regulados emocionalmente y presentan menos conductas agresivas. Por el contrario, la ausencia, la disfunción o el descuido familiar dificultan la formación socioemocional y dejan al niño con menos herramientas para enfrentar situaciones conflictivas.

A su vez, el papel del docente se consolida como mediador socioemocional que observa, orienta y retroalimenta. La evaluación por observación continua permite detectar cambios en el comportamiento, identificar momentos de riesgo y guiar intervenciones oportunas que fortalecen habilidades como el autocontrol, la empatía y la resolución de problemas. Este proceso se complementa con el diálogo permanente, tanto con estudiantes, padres, y acciones institucionales centradas en valores y proyectos transversales, los cuales refuerzan la construcción de un clima escolar protector. En conjunto, estas subcategorías evidencian que la articulación educativa-familiar, sostenida por prácticas evaluativas formativas, constituye un eje estructural para promover la convivencia y reducir la violencia infantil en las escuelas rurales del municipio de Magangué.

Tabla 42.

Subcategoría 3.1. Participación y corresponsabilidad familiar

Evidencia	Código abierto	Informante
"Los padres deben estar más vinculados, más comprometidos."	participación familiar insuficiente	DOC-CEI-02
"Si nosotros como cuidadores estamos al pendiente… se sentirán más protegidos."	acompañamiento protector	PAD-PAS-01
"Padres, estudiantes y maestros se relacionan para reducir violencia y estrés."	corresponsabilidad familiar-escolar	PAD-CEI-01
"Hay familias disfuncionales que afectan al niño."	disfunción familiar	PAD-CAS-02

Nota: Elaborado por el autor (2025).

La evidencia asociada a esta subcategoría revela que la presencia, el compromiso y la implicación activa de las familias constituyen un factor decisivo en la reducción de la violencia infantil y en el fortalecimiento de las capacidades sociales de los estudiantes. Cuando el docente de Ceibal señala que "los padres deben estar más vinculados, más comprometidos" (DOC-CEI-02), pone de manifiesto una percepción de insuficiencia en la participación familiar, lo cual repercute directamente en la manera en que los niños enfrentan conflictos y aprenden a regular su comportamiento. De manera complementaria, la madre de Pascuala expresa que "si nosotros como cuidadores estamos al pendiente… se sentirán más protegidos" (PAD-PAS-01), mostrando que la vigilancia afectiva y el acompañamiento cotidiano, generan en los estudiantes un entorno emocional seguro y reductor de la vulnerabilidad ante situaciones de tensión o agresión.

Asimismo, el testimonio de la madre de Ceibal indica que "padres, estudiantes y maestros se relacionan para reducir violencia y estrés" (PAD-CEI-01), evidenciando en la corresponsabilidad entre familia y escuela, un proceso colaborativo fortalecedor de la convivencia y propiciador de un clima más equilibrado para el desarrollo socioemocional. No obstante, esta potencialidad se ve limitada cuando, como afirma el padre de Cascajal, "hay familias disfuncionales que afectan al niño" (PAD-CAS-02). Esto demuestra que la estructura familiar y la calidad de los vínculos en el hogar, constituyen un condicionante directo: mientras la corresponsabilidad fortalece la protección, la disfunción familiar incrementa los riesgos asociados a la violencia infantil.

Todas estas evidencias muestran que la participación familiar, no solo complementa la labor docente, sino que se convierte en un componente indispensable del ecosistema protector. Cuando la familia acompaña, comprende y se articula con la escuela, el estudiante desarrolla mayor seguridad emocional, capacidad de autorregulación y apertura a la convivencia pacífica. Por el contrario, cuando se distancia o presenta dinámicas disfuncionales, se amplían las brechas que dificultan el desarrollo de habilidades sociales y se incrementa la probabilidad de comportamientos violentos. Esta subcategoría, por tanto, revela que la corresponsabilidad familiar no es un elemento periférico, sino un núcleo estructural del fenómeno analizado.

Tabla 43.
Subcategoría 3.2. Acompañamiento docente como mediador socioemocional

Evidencia	Código abierto	Informante
"Evaluación por observación para saber si vamos cumpliendo."	observación evaluativa	DOC-CEI-01
"A veces los profesores no están pendientes de la violencia."	falta de vigilancia docente	PAD-CAS-02
"El docente observa directamente para que mejoren."	seguimiento docente directo	PAD-CEI-01
"Se nota reducción en cuanto a la agresión… observando el comportamiento."	registro de cambios conductuales	DOC-CAS-01

Nota: Elaborado por el autor (2025).

Las evidencias muestran que la figura del docente emerge como un mediador central en la dinámica socioemocional del aula y un actor decisivo en la reducción de la violencia infantil. A partir de sus observaciones continuas, los docentes identifican patrones de comportamiento, evalúan progresos y detectan signos tempranos de conflicto o deterioro emocional. Informantes como DOC-CEI-01 y DOC-CAS-01 subrayan que la observación directa no es solo un mecanismo evaluativo, sino un modo de acompañamiento cercano que permite comprender cómo el estudiante interactúa, regula sus emociones y transita situaciones de tensión. Esta vigilancia pedagógica, cuando es activa y sistemática, posibilita orientar, retroalimentar y reconducir conductas, favoreciendo que los niños desarrollen habilidades para comportarse de manera más equilibrada.

No obstante, los testimonios también revelan que este proceso no siempre se cumple adecuadamente. PAD-CAS-02 advierte que algunos docentes no están atentos a los episodios de violencia, lo cual genera brechas en la intervención oportuna y puede perpetuar entornos inseguros. Esta ambivalencia evidencia que el acompañamiento docente no es automático ni homogéneo, depende de la sensibilidad del docente, su capacidad para leer las dinámicas relacionales y su compromiso con la convivencia. Cuando este se ejerce con consistencia, como lo expresa PAD-CEI-01, al destacar que "el docente observa directamente para que mejoren", se convierte en un puente entre los comportamientos individuales y la construcción colectiva de un clima escolar protector. De esta forma, el rol docente se configura como un punto de apoyo esencial, capaz de transformar la observación en guía, y ésta en desarrollo socioemocional que reduce la violencia.

Tabla 44.
Subcategoría 3.3. Evaluación formativa y seguimiento conductual

Evidencia	Código abierto	Informante
"Evaluación por observación del comportamiento."	observación del comportamiento	DOC-CEI-01
"Observar si mejora o empeora… y retroalimentar."	seguimiento y retroalimentación	DOC-CEI-01
"Capacidad para resolver problemas y expresar ideas."	resolución de problemas / expresión	PAD-CEI-01
"Los docentes evalúan cómo interactúan en actividades individuales y grupales."	evaluación de interacción social	PAD-CEI-01

Nota: Elaborado por el autor (2025).

La evidencia muestra que los docentes conciben la evaluación como un proceso continuo, situado y profundamente relacional, donde observar el comportamiento cotidiano de los estudiantes, se convierte en un insumo clave para comprender su desarrollo socioemocional. La afirmación *"evaluación por observación del comportamiento"* (DOC-CEI-01), indica no tratarse de una evaluación tradicional centrada en resultados, sino de un seguimiento permanente que permite identificar patrones, avances o retrocesos en la convivencia. Esta mirada se refuerza cuando el mismo informante señala el deber de *"observar si mejora o empeora… y retroalimentar",*

lo cual evidencia un ciclo evaluativo dinámico en el que el docente ajusta las orientaciones y acompaña las necesidades específicas de cada niño.

Asimismo, la evaluación trasciende la dimensión conductual aislada y se amplía hacia la comprensión de habilidades complejas, como la “capacidad para resolver problemas y expresar ideas” (PAD-CEI-01), elementos fundamentales para la reducción de la violencia infantil. Evaluar cómo los niños interactúan en actividades individuales y grupales, permite al docente captar matices de cooperación, liderazgo, respeto, tolerancia y autocontrol, aspectos que no emergen en evaluaciones convencionales.

En conjunto, estas evidencias muestran que la evaluación formativa y el seguimiento conductual, constituyen un mecanismo pedagógico que orienta la intervención socioemocional, favorece la convivencia y permite atender oportunamente situaciones que podrían escalar hacia episodios de violencia. Además, este proceso evaluativo, basado en la observación directa, la retroalimentación continua y la lectura contextualizada del comportamiento infantil, posibilita que el docente identifique patrones relacionales, necesidades socioemocionales específicas y cambios progresivos en las actitudes de los estudiantes. De esta manera, la evaluación deja de ser un acto puntual y se convierte en un dispositivo de acompañamiento permanente que articula la regulación emocional, la orientación ética y la mediación de conflictos, fortaleciendo así la construcción de ambientes escolares protectores y socialmente equilibrados.

Tabla 45.

Subcategoría 3.4. Comunicación constante y diálogo para la resolución de conflictos

Evidencia (fragmento textual)	Código abierto	Informante
“A través del diálogo, reuniones… se solucionan problemas.”	diálogo para resolver conflictos	DOC-CEI-02
“Reuniones con estudiantes y padres… para crear un ambiente sano.”	reuniones formativas	DOC-CEI-02
“Charlas que fomentan respeto y comprensión.”	charlas socioemocionales	PAD-CEI-01
“El diálogo ayuda a definir errores y corregir comportamientos.”	diálogo correctivo	DOC-CEI-02

Nota: Elaborado por el autor (2025).

Las evidencias muestran que el diálogo ocupa un lugar central en las dinámicas de convivencia escolar, actuando como un mecanismo que permite desactivar tensiones, aclarar malentendidos y reconstruir relaciones dañadas. Los docentes resaltan que, a través de conversaciones, reuniones y espacios de orientación, por ejemplo, cuando afirman que *"a través del diálogo, reuniones… se solucionan problemas"* (DOC-CEI-02), se logra intervenir oportunamente en situaciones conflictivas antes de que escalen hacia episodios de agresión física o verbal. Este uso sistemático del diálogo no solo se limita a conversaciones entre docentes y estudiantes, sino que también se extiende a los padres, quienes son convocados para fortalecer acuerdos y establecer redes de apoyo, incidentes en la conducta del niño, dentro y fuera del ámbito escolar.

Asimismo, el lenguaje aparece como herramienta pedagógica y emocional, pues mediante charlas dirigidas, los estudiantes reflexionan sobre sus errores, comprenden las consecuencias de su comportamiento y se reconocen en los relatos del otro, como se evidencia en expresiones como "el diálogo ayuda a definir errores y corregir comportamientos" (DOC-CEI-02). Esta dimensión comunicativa fomenta habilidades socioemocionales como la empatía, el respeto y la comprensión mutua, promoviendo un clima donde los niños pueden expresar emociones, pedir ayuda y reconocer el punto de vista ajeno. En este sentido, la comunicación constante se revela como un puente relacional que articula escuela–familia–estudiantes, potencia la convivencia y opera como un factor protector decisivo para la reducción de la violencia infantil al interior de las escuelas primarias.

Tabla 46.

Subcategoría 3.5. Articulación institucional mediante proyectos y valores

Evidencia	Código abierto	Informante
"Trabajamos valores como tolerancia y solidaridad con proyectos transversales."	Proyectos transversales en valores	DOC-PAS-01
"Actividades deportivas ayudan a ser mejores seres humanos."	Deporte como formación ética	PAD-PAS-02
"Fortalecer valores como respeto, aceptación y empatía."	Formación explícita en valores	DOC-CEI-01
"Los docentes orientan valores para prevenir violencia."	Docencia orientada a prevención	DOC-CAS-01

Nota: Elaborado por el autor (2025).

Las evidencias muestran que la articulación institucional basada en proyectos transversales y en la enseñanza explícita de valores, constituye un pilar fundamental para sostener procesos de convivencia y reducir la violencia infantil. Los docentes describen cómo la institución integra iniciativas que promueven la tolerancia, la solidaridad y el respeto, por ejemplo, cuando señalan que “trabajamos valores como tolerancia y solidaridad con proyectos transversales” (DOC-PAS-01), evidenciando que la formación ética no se limita al aula, sino que se convierte en una práctica escolar sistemática. Estas acciones colectivas orientan al estudiante hacia normas comunes de convivencia y construyen un marco cultural escolar, donde el respeto por el otro es socialmente esperado y reforzado.

Asimismo, las afirmaciones como “el deporte los ayuda a ser mejores seres humanos” (PAD-PAS-02) o “los docentes orientan valores para prevenir violencia” (DOC-CAS-01), indican que el área de Educación Física y las actividades extracurriculares, funcionan como escenarios privilegiados para vivenciar los valores en acción. En dichos espacios, los niños experimentan la cooperación, la aceptación del diferente y la responsabilidad compartida, lo que favorece la internalización de pautas de comportamiento prosocial. De esta manera, la articulación institucional no solo establece coherencia entre las prácticas pedagógicas, sino que también crea una red de apoyos formativos, fortaleciendo la identidad escolar y brindando un ambiente consistente para el desarrollo de capacidades sociales. En conjunto, estas evidencias consolidan que los proyectos y valores institucionales operan como un sistema protector que contribuye directamente a la reducción de la violencia y a la construcción de comunidades educativas más seguras y colaborativas.

Matriz Categoría Axial 3 “Articulación docente–familiar y evaluación observacional como mecanismos que sostienen la formación de capacidades sociales”

Esta categoría emerge del análisis comparativo constante y reúne todos los códigos abiertos relacionados con la alianza escuela–familia, el rol mediador del docente,

la evaluación formativa y los mecanismos de diálogo para gestionar la convivencia. Se trata de una categoría transversal que explica cómo la articulación pedagógica, familiar e institucional sostiene el desarrollo socioemocional y actúa como factor protector frente a la violencia infantil, permitiendo transformar el clima escolar.

Tabla 47.
Condiciones Causales de la Categoría Axial 3 "Articulación docente–familiar y evaluación observacional como mecanismos que sostienen la formación de capacidades sociales"

Evidencia	Código abierto	Informante
"A veces los profesores no están pendientes de la violencia."	falta de vigilancia docente	PAD-CAS-02
"Hay familias disfuncionales que afectan al niño."	disfunción familiar	PAD-CAS-02
"Los niños a veces se quedan en la calle."	ausencia de supervisión	DOC-CEI-01
"Muchos vienen con problemas familiares."	carga emocional	PAD-CAS-02
"Violencia aprendida en la casa o por el celular."	influencia externa	DOC-CEI-01

Nota: Elaborado por el autor (2025).

Las condiciones causales revelan que la violencia infantil se alimenta de factores que exceden la dinámica interna del aula. La falta de vigilancia docente, junto con familias disfuncionales o ausentes, genera brechas en la supervisión y acompañamiento del niño, lo que provoca dificultades para contener comportamientos agresivos. Asimismo, la exposición a modelos violentos, ya sea en el hogar o en la esfera digital, permea el comportamiento escolar y normaliza respuestas impulsivas frente al conflicto.

Este conjunto de factores señala que la violencia infantil no surge de manera espontánea, sino como resultado de un entorno donde convergen carencias afectivas, baja regulación adulta y aprendizajes sociales distorsionados. Precisamente, por ello se vuelve indispensable una categoría centrada en la articulación docente–familia, entendida como el puente que puede compensar estas carencias y generar condiciones protectoras.

Tabla 48.
Contexto de la Categoría Axial 3 "Articulación docente–familiar y evaluación observacional como mecanismos que sostienen la formación de capacidades sociales"

Evidencia	Código abierto	Informante
"Aquí las personas son agricultores, pescadores, algunos viven de la artesanía."	condiciones socioeconómicas rurales	DOC-CEI-01
"La institución educativa de Ceibal / Cascajal / Pascuala-Betania…"	contexto escolar rural	todos
"La educación física llama la atención, todos quieren participar."	EF como área motivante	DOC-CAS-01
"Burlas, intimidación, insultos."	tensiones relacionales	PAD-CEI-01

Nota: Elaborado por el autor (2025).

El contexto de esta categoría está marcado por un entorno rural caracterizado por economías de subsistencia, familias con múltiples cargas laborales y dinámicas comunitarias que inciden directamente en la convivencia escolar. En este escenario, las instituciones educativas se convierten en espacios de socialización fundamentales, donde convergen estudiantes con diferentes cargas emocionales y realidades socioculturales.

Además, el área de Educación Física aparece como un punto de convergencia relacional, donde se evidencian tanto tensiones (burlas, insultos), como oportunidades de interacción positiva. Este contexto mixto de vulnerabilidad y potencial protector, refuerza la importancia de la articulación entre escuela y familia, para contener tensiones, generar apoyo emocional y favorecer un clima escolar seguro, cooperativo y orientado a la convivencia.

Tabla 49.
Condiciones Intervinientes de la Categoría Axial 3 "Articulación docente–familiar y evaluación observacional como mecanismos que sostienen la formación de capacidades sociales"

Evidencia	Código abierto	Informante
"Los padres deben estar más vinculados, más comprometidos."	participación familiar	DOC-CEI-02
"Cuidadores al pendiente… les da protección."	acompañamiento protector	PAD-PAS-01
"Trabajamos valores con proyectos transversales."	apoyo institucional	DOC-PAS-01
"A veces los profesores no están pendientes."	debilidades en la supervisión	PAD-CAS-02

Nota: Elaborado por el autor (2025).

Las condiciones intervinientes revelan que la efectividad de la articulación docente–familia, depende en gran medida del nivel de compromiso parental, del acompañamiento que reciban los estudiantes en casa y de la existencia de proyectos institucionales que fortalezcan valores y convivencia. Cuando las familias participan y la escuela implementa estrategias transversales, el impacto protector se multiplica. Sin embargo, cuando la vigilancia docente es insuficiente o el compromiso familiar es limitado, las acciones preventivas se debilitan.

Esta categoría muestra que no basta con promover capacidades sociales: es necesario que la institución, la familia y el docente trabajen de manera integrada para sostener los cambios. Por tanto, las condiciones intervinientes son el punto de inflexión que determina si la articulación socioeducativa será robusta o frágil.

Tabla 50.

Estrategias de Acción / Interacción de la Categoría Axial 3 "Articulación docente–familiar y evaluación observacional como mecanismos que sostienen la formación de capacidades sociales"

Evidencia	Código abierto	Informante
"Trabajo cooperativo… donde siempre estén vinculados unos con otros."	actividades colaborativas	DOC-CAS-01
"Trabajo en equipo donde se relacionan mejor."	cooperación social	DOC-CEI-01
"Juegos lúdicos y valores para definir errores." Tabla 50. (cont).	juego formativo	DOC-CEI-02
"Bailes, juegos, recreación para alejarlos de redes sociales."	actividades recreativas protectoras	PAD-PAS-01
"A través del diálogo, reuniones… se solucionan problemas."	diálogo formativo	DOC-CEI-02
"Evaluación por observación… ver si mejora o empeora."	evaluación formativa	DOC-CEI-01
"Empatía, respeto, aceptación del diferente."	fortalecimiento de valores	DOC-CEI-01
"Empatía y comunicación."	habilidades sociales básicas	PAD-CEI-02

Nota: Elaborado por el autor (2025).

Las estrategias de acción evidencian que la reducción de la violencia infantil requiere un enfoque relacional, donde la escuela no solo enseña contenidos, sino que modela formas de convivencia. La combinación de trabajo cooperativo, actividades lúdicas, diálogos orientadores y evaluación formativa, permite crear espacios donde los estudiantes practican valores, aprenden a gestionar conflictos y desarrollan habilidades

socioemocionales esenciales. Estas prácticas son coherentes con la lógica de la Teoría Fundamentada, donde el comportamiento es entendido como producto de interacciones significativas.

Del mismo modo, la presencia activa de familias y docentes en estas estrategias, refuerza la idea de corresponsabilidad, donde cada actor aporta desde su rol para sostener un ambiente escolar seguro. En conjunto, estas estrategias muestran que la acción coordinada, pedagógica, familiar y comunitaria, puede transformar comportamientos, reducir tensiones y fortalecer la convivencia de manera sostenible.

Tabla 51.
Consecuencias de la Categoría Axial 3 "Articulación docente–familiar y evaluación observacional como mecanismos que sostienen la formación de capacidades sociales"

Evidencia	Código abierto	Informante
"Se nota reducción en cuanto a la agresión."	disminución de violencia	DOC-CAS-01
"Crean lazos de amistad, se llevan mejor."	mejora del vínculo social	PAD-PAS-01
"El juego les baja el estrés, les quita la ira."	regulación emocional	DOC-CAS-01
"Se divierten, se distraen y se relacionan desarrollando habilidades sociales."	bienestar y motivación	PAD-CEI-01
"Promueven la disciplina y el respeto… ayuda a reducir violencia."	mejora en convivencia	PAD-CEI-01

Nota: Elaborado por el autor (2025).

Las consecuencias confirman que la articulación docente–familia y el seguimiento observacional, tienen un impacto significativo en la convivencia escolar. La reducción de agresiones, la mejora de los vínculos entre compañeros y la disminución del estrés emocional, muestran que, cuando la escuela y la familia actúan como red protectora, los estudiantes desarrollan mayor autocontrol y capacidades sociales adaptativas.

Asimismo, los informantes evidencian que los estudiantes se sienten más motivados, participan con más disposición y muestran actitudes más respetuosas. Esto demuestra que las estrategias de acompañamiento y diálogo contribuyen no solo a disminuir violencia, sino también a consolidar ambientes escolares saludables, donde se fortalecen habilidades sociales esenciales para la vida cotidiana.

Integración de las tres categorías axiales

El análisis axial permitió organizar y relacionar sistemáticamente las subcategorías emergentes en torno a tres grandes procesos que explican el fenómeno investigado: la educación física como espacio socioemocional; las capacidades sociales como recurso protector y la articulación docente–familia como dispositivo de sostenimiento y vigilancia. La lectura cruzada de estas tres categorías muestra un sistema dinámico, donde las prácticas educativas, la interacción escolar y el acompañamiento adulto, convergen para incidir en la reducción de la violencia infantil. Esta convergencia constituye la base conceptual sobre la cual se podrán derivar los lineamientos teóricos que orienten futuras acciones para el fortalecimiento de capacidades sociales, mediante actividades de educación física en el municipio de Magangué.

En primera instancia, la Categoría Axial 1: “Educación física como espacio socioemocional que regula la convivencia y reduce la violencia infantil”, revela que el área de Educación Física opera como un escenario privilegiado para la interacción humana. Las actividades lúdicas, recreativas y deportivas permiten a los estudiantes vivenciar el respeto, la colaboración, la autorregulación y la empatía en contextos reales de interacción. Las evidencias muestran que este espacio funciona como regulador emocional, contenedor afectivo y facilitador de la convivencia, pues a través del movimiento, el juego y la cooperación, los niños descargan tensiones, reconstruyen vínculos y ensayan nuevas formas de relacionarse. En consecuencia, la educación física no es un simple componente curricular, sino un espacio formativo donde la convivencia se practica, se modela y se transforma.

Por su parte, la Categoría Axial 2: “Capacidades sociales como factor protector frente a la violencia infantil”, pone de manifiesto que no basta con habilitar escenarios positivos, es imprescindible en los estudiantes desarrollar competencias socioemocionales que les permitan enfrentar la conflictividad cotidiana. La violencia infantil en el contexto rural de Magangué, surge de múltiples fuentes, tales como, desigualdades económicas; dinámicas familiares disfuncionales; tensiones culturales;

influencia de modelos violentos y relaciones escolares marcadas por burlas; apodos y exclusiones. Frente a ello, habilidades como la empatía, asertividad, resolución de conflictos, cooperación y el autocontrol, emergen como verdaderos mecanismos de protección. Estas capacidades permiten al estudiante no reproducir la violencia que observa, regular sus propias emociones y construir relaciones más equitativas. La fortaleza de esta categoría es demostrar que las capacidades sociales no solo explican la convivencia: la transforman.

Por último, la Categoría Axial 3, “Articulación docente–familiar y evaluación observacional”, expone que el desarrollo socioemocional y la prevención de la violencia dependen de un entramado de corresponsabilidades. La familia, la escuela y el docente, no son actores aislados; juntos constituyen una red protectora que acompaña, corrige, observa y orienta el comportamiento de los niños. La evidencia señala que la vigilancia docente, el diálogo constante, la evaluación formativa basada en la observación directa y los proyectos institucionales de valores, permiten sostener los cambios iniciados en el área de educación física y, a la vez, ofrecen al niño referentes claros para comprender las normas sociales. Esta categoría demuestra que la prevención de la violencia no es un proceso espontáneo, sino un ejercicio de articulación continua entre actores y prácticas, asegurando coherencia entre lo que se enseña, exige y se vive en la escuela.

La integración de estas tres categorías, evidencia un fenómeno central: la educación física abre el espacio, las capacidades sociales ofrecen las herramientas, y la articulación docente–familia, garantiza la permanencia y efectividad del proceso. Cuando estos tres elementos se combinan, se crea un ecosistema escolar capaz de transformar comportamientos, fortalecer la convivencia y reducir significativamente las manifestaciones de violencia infantil.

Este entrelazamiento teórico y empírico constituye la base para la construcción de los lineamientos teóricos que persigue el propósito general de la investigación. Dichos lineamientos deberán sintetizar el potencial de la educación física como laboratorio socioemocional; la necesidad de fortalecer capacidades sociales de manera explícita, sistemática y situada; y la importancia de una red de apoyo entre escuela, docentes y familias, para sostener los avances logrados.

En consecuencia, esta integración axial no solo organiza el análisis, sino que configura el marco conceptual desde el cual emergen los lineamientos teóricos, entendidos como orientaciones educativas coherentes con la realidad local, sustentadas en evidencia empírica y alineadas con el objetivo de reducir la violencia infantil en las escuelas primarias del municipio de Magangué.

Con el propósito de hacer explícita la relación entre los interrogantes de investigación y las categorías emergentes, se presenta a continuación una matriz de correspondencia analítica. Esta permite evidenciar cómo cada pregunta orientadora encuentra respuesta en las categorías axiales, subcategorías y procesos de integración selectiva derivados del análisis de los datos. De esta manera, se fortalece la coherencia interna entre el planteamiento inicial del estudio, el proceso de codificación y la construcción teórica emergente.

Tabla 52

Correspondencia entre los interrogantes de investigación y las categorías emergentes del proceso de codificación axial

Interrogante de investigación	**Categoría o proceso que responde**	**Subcategorías o elementos asociados**	**Alcance de la respuesta**
¿Qué experiencias, prácticas y dinámicas emergen en las clases de educación física que influyen en el desarrollo o limitación de las capacidades sociales de los estudiantes, según la vivencia de los actores escolares?	Categoría Axial 1: Educación física como espacio socioemocional que regula la convivencia y previene la violencia infantil.	Actividades lúdicas y recreativas; trabajo colaborativo y cooperativo; educación física como espacio motivante y protector; regulación emocional a través del movimiento.	Permite identificar las prácticas, juegos, dinámicas grupales y experiencias corporales que favorecen la interacción, la cooperación, la autorregulación y el desarrollo de capacidades sociales.
¿Cómo se configuran las relaciones entre la educación física y el fortalecimiento de capacidades sociales que inciden en la violencia infantil, según las perspectivas de los actores escolares?	Categoría Axial 2: Capacidades sociales como factor protector frente a la violencia infantil.	Comunicación, empatía, respeto, trabajo en equipo, resolución pacífica de conflictos, autocontrol y convivencia.	Explica cómo las capacidades sociales se constituyen en recursos protectores que ayudan a reducir conductas agresivas y favorecen formas de interacción más respetuosas.

Tabla 52 (Cont)

¿Qué significados atribuyen los actores escolares a la educación física como espacio de interacción, regulación emocional y convivencia, en relación con la prevención de la violencia infantil?	Categoría Axial 1 y Categoría Axial 3: Articulación docente, familia y evaluación observacional como soporte de la convivencia.	Educación física como espacio protector; acompañamiento docente; participación familiar; observación del comportamiento; retroalimentación formativa.	Permite interpretar los sentidos que docentes, estudiantes y familias atribuyen a la educación física como escenario de encuentro, cuidado, regulación emocional y construcción de convivencia.
¿Qué elementos emergen del análisis para orientar el diseño de lineamientos teóricos destinados al fortalecimiento de capacidades sociales mediante la educación física?	Codificación selectiva y categoría central: La educación física como sistema integrador de capacidades sociales para la prevención de la violencia infantil.	Integración de las tres categorías axiales; dimensiones del modelo teórico; lineamientos teóricos emergentes.	Fundamenta la construcción de los lineamientos teóricos, articulando educación física, capacidades sociales, participación familiar, mediación docente y prevención de la violencia infantil.

Nota: Elaborado por el autor (2025).

Como se observa, las categorías axiales no aparecen desligadas de los interrogantes iniciales, sino que constituyen respuestas analíticas construidas desde los datos. La primera categoría permite comprender las experiencias y dinámicas que emergen en las clases de educación física; la segunda explica el papel protector de las capacidades sociales frente a la violencia infantil; la tercera integra la función mediadora de docentes, familias e institución; y la codificación selectiva articula estos hallazgos en una categoría central que sirve de base para la formulación de los lineamientos teóricos emergentes.

Codificación Selectiva

La codificación selectiva constituye la fase culminante del proceso analítico en la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), en la cual se integran, refinan y organizan conceptualmente las categorías axiales previamente desarrolladas para construir una teoría sustantiva emergente. Esta etapa implica un movimiento analítico superior, donde el investigador deja atrás la descripción fragmentada de los datos para

avanzar hacia una explicación teórica cohesiva, capaz de dar cuenta del fenómeno de estudio en toda su complejidad.

A diferencia de la codificación abierta y axial, centradas en identificar conceptos, agruparlos y explicar sus relaciones, la selectiva busca la integración narrativa y conceptual, articulando los elementos centrales en torno a una categoría central que emerge por saturación y densidad teórica. Esta no es una simple síntesis, sino un constructo explicativo que organiza el sentido del fenómeno investigado, mostrando cómo y por qué ocurre.

En esta investigación, la codificación selectiva partió de un proceso sistemático de comparación constante, donde la categoría axial uno, “Educación física como espacio socioemocional”; la dos, “Capacidades sociales como factor protector”, y la tres, “Articulación docente–familia y evaluación formativa”, fueron analizadas en conjunto para identificar el eje que las atraviesa, les da coherencia y explica sus interrelaciones.

A partir de este análisis integrado, se identificó como categoría central “La Educación Física como Sistema Integrador de Capacidades Sociales para la Reducción de la Violencia Infantil”, que expresa el principio articulador de todas las dimensiones exploradas. Su emergencia fue posible porque cumplió con los criterios señalados por Strauss y Corbin (2002):

Centralidad: aparece recurrentemente en los datos y explica la mayor parte de las variaciones.

Capacidad explicativa: da sentido a las relaciones entre categorías.

Consistencia lógica: integra sin contradicciones los componentes teóricos emergentes.

Potencial para generar proposiciones teóricas: constituye la base para lineamientos teóricos.

El proceso de codificación selectiva implicó, además, elaborar memos teóricos que permitieran integrar las evidencias bajo un esquema conceptual; refinar los límites de cada categoría axial; comparar casos extremos y revisar contradicciones. De este modo, la teoría emergente es el resultado de un proceso sistemático de articulación entre datos empíricos, conceptualización y reflexión analítica.

Tabla 53

Integración Selectiva de Categorías

Elementos	Resultados de la Teoría Fundamentada
Categorías axiales integradas	1. Educación física como espacio socioemocional. 2. Capacidades sociales como factor protector. 3. Articulación docente–familiar y evaluación observacional.
Procesos unificadores identificados	Regulación emocional – Cooperación – Construcción de valores – Acompañamiento adulto – Comunicación – Observación continua del comportamiento.
Dimensiones transversales	Socioemocional – Convivencial – Comunitaria.
Tabla 52 (Cont)	
Evidencias clave que sostienen la integración	Juegos, trabajo colaborativo, valores, diálogo, participación familiar, disminución de conflictos, mejora del comportamiento, protección emocional.
Categoría central emergente	**La Educación Física como Sistema Integrador de Capacidades Sociales para la Reducción de la Violencia Infantil.**
Implicación teórica	La EF funciona como un dispositivo pedagógico, emocional, social y comunitario que previene violencia infantil mediante la construcción de capacidades sociales.
Proyección hacia los lineamientos teóricos	La teoría emergente fundamenta lineamientos orientados al desarrollo de capacidades sociales desde EF para reducir la violencia infantil.

Nota: Elaborado por el autor (2025)

La integración de los hallazgos provenientes de las tres categorías axiales, permite comprender que el fenómeno estudiado no se manifiesta de manera fragmentada, sino como un sistema relacional complejo, donde convergen procesos emocionales, sociales, pedagógicos y comunitarios. Al contrastar continuamente los códigos, subcategorías y categorías emergentes, se evidencia que todos los elementos analizados, desde la regulación emocional lograda mediante la educación física, hasta el papel protector de las capacidades sociales y la corresponsabilidad en el acompañamiento docente–familia, confluyen en una estructura común que explica el comportamiento del fenómeno en su totalidad.

Esta síntesis integradora, propia de la codificación axial, hace visible que las tres categorías no funcionan como dimensiones aisladas, sino como componentes interdependientes de un mismo proceso formativo. En su conjunto, delinean un

entramado de interacción que articula emociones, valores y vínculos, configurando un escenario escolar en el que la educación física adquiere un papel central. La reiteración de patrones en las narrativas de los informantes, como la reducción del estrés, el fortalecimiento del respeto, la cooperación, la participación familiar, la observación docente y la disminución de conflictos, refuerza la existencia de una dinámica subyacente que conecta todas las categorías axiales entre sí.

Este análisis comparativo constante permitió identificar un núcleo conceptual que atraviesa y articula todas las categorías, revelando un fenómeno central que unifica los procesos descritos: la educación física no solo actúa como un espacio de actividad corporal, sino como un sistema integrador de capacidades sociales, a través del cual los estudiantes desarrollan recursos socioemocionales que funcionan como mecanismos protectores frente a la violencia infantil.

La codificación selectiva, última fase del método de Strauss y Corbin (2002), expone la categoría central que da sentido a la teoría emergente y orienta la construcción de los lineamientos teóricos derivados de este estudio. A continuación, se presenta dicha categoría central y su correspondiente narrativa explicativa.

Escritura Metateórica

En esta investigación, la fase de escritura metateórica constituyó un momento clave para transitar de la descripción analítica de las categorías emergentes hacia la construcción explícita y articulada de la teoría sustantiva. Si bien el análisis de los datos se organizó a partir de los procedimientos de codificación abierta, axial y selectiva, fue necesario desarrollar un nivel adicional de trabajo intelectual y reflexivo, orientado a dar sentido global a los hallazgos. En este nivel, se elaboraron memorandos analíticos, se registraron hipótesis tentativas y se fue narrando de manera sistemática cómo las categorías se articulaban entre sí y con el fenómeno central de la violencia infantil en el contexto escolar. Esta etapa responde a lo que Strauss y Corbin (2002) describen como el proceso mediante el cual los datos “se vuelven teoría”, a través de la integración

progresiva de categorías y subcategorías, proceso que no ocurre de manera inmediata ni lineal, sino que se va construyendo y refinando a lo largo de todo el estudio.

Siguiendo a los autores mencionados, los memos analíticos se concibieron como herramientas centrales para documentar el razonamiento teórico del investigador y hacer explícitas las decisiones interpretativas tomadas durante el análisis. Strauss y Corbin (2002) señalan que, durante la codificación axial, los memorandos deben recoger respuestas a preguntas como qué, cuándo, dónde, con quién, cómo y con qué consecuencias, a fin de profundizar en las propiedades y dimensiones de las categorías. En este estudio, dichos memos fueron redactados cada vez que se identificaba un patrón recurrente, como la función reguladora del juego, la cooperación como alternativa a la agresión o la importancia del acompañamiento familiar, registrando no solo la evidencia empírica que los sustentaba, sino también las dudas emergentes, las alternativas interpretativas y las posibles conexiones con otras categorías del análisis. De este modo, los memorandos funcionaron como un puente reflexivo entre los fragmentos de entrevista y la formulación de la categoría central, contribuyendo a la coherencia interna y al desarrollo progresivo de la teoría emergente. Estos memos no se asumieron como registros aislados, sino como insumos que orientaron la escritura interpretativa, la depuración de categorías y la integración posterior de la categoría central.

Los memos analíticos elaborados durante el proceso de codificación axial cumplieron una función articuladora en la escritura de los hallazgos, ya que permitieron registrar reflexiones, relaciones conceptuales, tensiones interpretativas y primeras hipótesis derivadas de la comparación constante. Estos registros se asumieron como insumos que orientaron la integración narrativa de las categorías axiales, la identificación de sus vínculos internos y la posterior construcción de la categoría central. En tal sentido, las Tablas 53 y 54 muestran la manera en que las ideas registradas durante el análisis fueron progresivamente incorporadas a la escritura teórica, favoreciendo el tránsito desde los códigos y subcategorías hacia una explicación más integradora del fenómeno estudiado.

Tabla 54.

Memos analíticos elaborados durante la Codificación Axial

Memo Analítico	Propósito Metateórico	Categorías Implicadas	Evidencia
La música, los juegos y las dinámicas grupales reducen tensión emocional y mejoran disposición.	Explorar la relación entre movimiento–emoción–convivencia.	EF como espacio socioemocional; Regulación emocional.	"El juego les baja el estrés." (DOC-CAS-01)
La cooperación aparece en estudiantes, docentes y familias como patrón transversal.	Establecer la cooperación como propiedad axial.	Trabajo colaborativo; Capacidades sociales.	"Hacen grupos para competir, no para pelear." (PAD-PAS-01)
La violencia se expresa sobre todo como burla, apodo y exclusión económica.	Afinar dimensiones del fenómeno violencia escolar.	Formas de violencia; Factores socioeconómicos.	"Muchos niños de bajos recursos son maltratados…" (PAD-CAS-02)
EF concentra mayor motivación del estudiantado; esto potencia aprendizajes socioemocionales.	Identificar el *contexto facilitador* dentro del modelo.	EF como espacio protector; Motivación.	"Es el área que más les gusta." (DOC-CEI-01)
Familias y docentes mencionan observación directa como clave para intervenir.	Integrar evaluación formativa al modelo emergente.	Articulación docente–familiar; Observación.	"Evaluación por observación del comportamiento." (DOC-CEI-01)

Nota: Elaborado por el autor (2025)

Además de los memorandos, se mantuvo un registro sistemático de ideas e hipótesis emergentes a lo largo del análisis. Strauss y Corbin (2002) recomiendan conservar diarios o notas de investigación, que permitan seguir la evolución del pensamiento del analista y expliquen al lector cómo se llegó a determinadas conclusiones. En coherencia con ello, en este estudio se fueron consignando las decisiones de reagrupar códigos, las razones para fusionar o subdividir categorías y los cambios en la comprensión del fenómeno (por ejemplo, el paso de ver la educación física solo como "recreación" a concebirla como "sistema integrador de capacidades sociales"). Estas anotaciones no se limitaron a describir lo que se observaba, sino que incluyeron comparaciones entre instituciones, tensiones entre testimonios y reflexiones sobre el contexto rural de Magangué.

Tabla 55.
Hipótesis Emergentes

Hipótesis Emergente	Cómo Surgió	Datos que la Sustentan	Función en la Teoría Final
La EF funciona como un "regulador emocional natural" en contextos rurales.	Reiteración de códigos sobre descarga emocional.	"Descargan energías y se tranquilizan." (DOC-PAS-01)	Explica dimensión socioemocional del modelo.
La convivencia mejora cuando la EF estructura actividades cooperativas.	Comparación entre instituciones.	"Trabajo cooperativo… vinculados unos con otros." (DOC-CAS-01)	Explica la dimensión convivencial.
La violencia se modera más rápido cuando docente y familia actúan sincronizados.	Contraste entre casos con apoyo familiar vs. ausencia.	"Si estamos al pendiente, se sienten protegidos." (PAD-PAS-01)	Sustenta dimensión comunitaria del modelo.
Las competencias sociales no surgen espontáneamente: requieren guía adulta.	Lectura transversal de docentes.	"Si no se orientan, descargan la rabia golpeando." (DOC-PAS-01)	Define necesidad de mediación.
EF es el único espacio donde todos participan por gusto; por eso es el mejor lugar para educar en valores.	Hallazgo transversal estudiantes–docentes–familias.	"Todos quieren participar." (DOC-CAS-01)	Justifica EF como eje central del sistema teórico.

Nota: Elaborado por el autor (2025)

La escritura metateórica también implicó un esfuerzo sistemático de comparación constante entre datos, categorías y teoría. Strauss y Corbin (2002) subrayan que el análisis cualitativo requiere descomponer los datos, examinar similitudes y diferencias y validar las interpretaciones mediante la comparación permanente de unos con otros. En este trabajo, dicho principio se materializó contrastando de forma continua los relatos de estudiantes, docentes y padres: por ejemplo, se pusieron en diálogo las percepciones estudiantiles sobre el juego, con los juicios docentes sobre la conducta en clase, y estos a su vez con las preocupaciones familiares sobre la violencia y el apoyo en el hogar. Esta comparación permitió depurar categorías, identificar casos que desafiaban la explicación inicial y ajustar la formulación de la categoría central.

Esta fase representó la conexión explícita entre datos, categorías y teoría emergente. Las definiciones de codificación abierta, axial y selectiva ofrecidas por Strauss y Corbin (2002), sirvieron de marco para organizar la narrativa interpretativa del

estudio. En la escritura, esto se tradujo en capítulos donde cada categoría axial fue presentada junto con sus subcategorías, tablas de trazabilidad y una discusión interpretativa que explicaba cómo esos hallazgos desembocaban en la categoría central: La Educación Física como Sistema Integrador de Capacidades Sociales para la Reducción de la Violencia Infantil. La etapa metateórica, por tanto, fue el espacio donde se hizo visible el recorrido analítico y se consolidó un modelo teórico coherente con los datos y con los principios de la Teoría Fundamentada.

Saturación Teórica

La saturación teórica constituye la fase culminante del proceso analítico en la Teoría Fundamentada y representa el punto en el que la investigación alcanza la máxima densidad conceptual posible, con base en los datos recopilados. Strauss y Corbin (2002) explican que la saturación se produce cuando “ya no emergen nuevas propiedades, dimensiones o relaciones dentro de una categoría analítica” (p. 143). Este criterio no depende del número de entrevistas, sino de la profundidad, consistencia y recurrencia de los patrones hallados durante el análisis comparativo constante.

En esta investigación, la saturación teórica se logró mediante la revisión exhaustiva de cada categoría axial y sus subcategorías, contrastando las evidencias provenientes de los diferentes actores (docentes, estudiantes y padres) y los distintos escenarios educativos (Ceibal, Cascajal y Pascuala–Betania). El proceso de comparación continua fue fundamental para identificar similitudes, variaciones y relaciones entre los códigos abiertos, hasta confirmar que las categorías alcanzaron un nivel de estabilidad conceptual. Strauss y Corbin (2002) describen este procedimiento como la actividad que permite “descubrir la densidad y complejidad del fenómeno” (p. 143) y verificar que las categorías “cuenten con suficiente evidencia para sostenerse” (pp. 148–149).

Tabla 56.
Verificación de Saturación por Categoría Axial

Categoría Axial	Nuevos Códigos Detectados en Últimas Entrevistas	Repetición de Patrones	Conclusión de Saturación
1. EF como espacio socioemocional	No emergieron nuevos códigos distintos a: juego, trabajo en equipo, regulación emocional.	Evidencias idénticas en Ceibal, Cascajal y Pascuala.	Saturada: propiedades y dimensiones estables.
2. Capacidades sociales como factor protector	No surgieron nuevas habilidades sociales distintas a empatía, comunicación, autocontrol.	Patrón reiterado en docentes y padres.	Saturada: las propiedades se consolidan.
3. Articulación docente–familiar y evaluación observacional	No emergieron prácticas nuevas distintas a observación, diálogo, retroalimentación.	Patrón idéntico en las últimas entrevistas.	Saturada: categoría completa y estable.

Nota: Elaborado por el autor (2025)

Durante esta fase, también se validó de manera sistemática la coherencia interna de cada categoría en relación con la categoría central emergente, revisando cuidadosamente que las relaciones propuestas fueran teóricamente consistentes y empíricamente fundamentadas en los datos. Este ejercicio implicó contrastar las categorías entre sí, verificar la congruencia de sus propiedades y dimensiones, y asegurar que cada una aportara de manera significativa a la explicación del fenómeno estudiado. Dicha articulación responde a lo señalado por Strauss y Corbin (2002), quienes sostienen que la integración conceptual constituye un indicador clave de saturación teórica, en la medida en que “las categorías están lo bastante elaboradas cuando pueden relacionarse en un esquema teórico estable” (p. 159).

La saturación se verificó además a partir del análisis comparativo de los datos provenientes de las últimas entrevistas realizadas, donde se constató que los testimonios no aportaban nuevos códigos abiertos ni modificaban la estructura conceptual ya constituida. Por el contrario, los relatos reforzaban y confirmaban patrones previamente identificados, tales como la educación física como espacio socioemocional, las capacidades sociales como factor protector frente a la violencia infantil y la articulación docente–familia como mecanismo regulador del comportamiento escolar. Estos hallazgos se encontraban ya robustamente respaldados por múltiples incidentes empíricos, lo que permitió concluir, con criterio metodológico, que se había alcanzado la saturación teórica del estudio.

Tabla 57.

Evidencias de recurrencia que confirman saturación teórica

Elemento Recurrente	Frecuencia en las Entrevistas	Ejemplos de Evidencia	Confirmación de Saturación
Regulación del estrés mediante juego	13 de 16 entrevistas	"Se tranquilizan y vuelven felices." (DOC-CAS-01)	No surgen nuevas dimensiones.
Cooperación como base de convivencia	15 de 16 entrevistas	"El trabajo en equipo los ayuda a relacionarse mejor." (DOC-CEI-01)	Saturación por repetición.
Violencia verbal como forma predominante	14 de 16 entrevistas	"Apodos, burlas, insultos." (DOC-CEI-02)	Invariante en todos los casos.
Observación docente como método de control	12 de 16 entrevistas	"Evaluación por observación…" (DOC-CEI-01)	Propiedad ya exhaustivamente descrita.
EF como espacio motivador	16 de 16 entrevistas	"Es el área que más les gusta." (DOC-CEI-01)	Total repetición = saturación.

Nota: Elaborado por el autor (2025)

Es importante aclarar que la frecuencia registrada en la tabla anterior no se interpreta como un dato estadístico ni responde a una lógica de medición cuantitativa. En el marco de la Teoría Fundamentada, dicha frecuencia cumple una función orientadora como indicador de recurrencia cualitativa, en tanto permite reconocer la reiteración de códigos, sentidos y relaciones conceptuales en los discursos de los informantes. Por ello, su uso no busca establecer porcentajes, generalizaciones o niveles de representatividad numérica, la intención es evidenciar que determinados patrones emergentes aparecieron de manera sostenida en el corpus y contribuyeron a confirmar la saturación teórica de las categorías construidas.

Esta etapa facilitó la integración formal del modelo teórico emergente, consolidando la categoría central: "La Educación Física como Sistema Integrador de Capacidades Sociales para la Reducción de la Violencia Infantil". La saturación teórica otorgó cierre al análisis, garantizando que la teoría sustentada surgiera directamente de los datos y estuviera conceptualmente afinada para sustentar la construcción de los lineamientos teóricos.

Categoría Central

La Educación Física como Sistema Integrador de Capacidades Sociales para la Reducción de la Violencia Infantil

La categoría central emergente de este estudio, “La Educación Física como Sistema Integrador de Capacidades Sociales para la Reducción de la Violencia Infantil”, sintetiza el núcleo estructurante del fenómeno analizado. Su construcción deriva de un proceso riguroso de codificación abierta, axial y selectiva, en el que confluyen los significados, experiencias y prácticas expresadas por docentes, padres y estudiantes de las escuelas rurales del municipio de Magangué. Tal como lo plantean Strauss y Corbin (2002), la categoría central debe captar “el patrón más significativo y unificador” (p. 146), dentro del conjunto de datos; en este caso, se trata del papel transformador que la educación física desempeña como articuladora de capacidades sociales protectoras.

Durante el análisis comparativo constante se evidenció que la educación física, lejos de constituirse únicamente como un componente curricular orientado al desarrollo motriz, se configura como un espacio socioeducativo de alta densidad relacional. En este escenario convergen emociones, vínculos, valores, formas de interacción y procesos de convivencia. Esta comprensión coincide con lo planteado por la UNESCO en su documento Por un compromiso en favor de una Educación Física de calidad para escolares y jóvenes del mundo entero (2002), al afirmar que “los organismos gubernamentales deben "considerar la educación física como medio de atender a un derecho humano fundamental y servir de canal a la libertad de expresión" (p. 12). De este modo, la Educación Física se convierte en una plataforma privilegiada para el desarrollo de capacidades sociales que, en contextos donde existe violencia infantil, actúan como mecanismos de protección, contención y transformación de comportamientos agresivos.

En primer lugar, las actividades físicas, lúdicas y recreativas revelaron un fuerte potencial para la regulación emocional, dado que los niños canalizan tensiones, reducen el estrés acumulado y encuentran alternativas corporales que moderan la impulsividad y la ira. Testimonios como “el juego les baja el estrés” o “se olvidan de los problemas haciendo ejercicio” muestran esta función reguladora. Ello coincide con el Banco Mundial

(2016) en su documento Paso a paso Estrategia de formación de competencias socioemocionales en la educación secundaria y media, el cual reconoce que las prácticas corporales contribuyen a la autorregulación emocional y al manejo de tensiones propias de la convivencia al incluirlas actividades en las secuencias didácticas propuestas en dicho documento (p. 18). En contextos donde los estudiantes enfrentan situaciones de pobreza, disfunción familiar o exposición a modelos violentos, la educación física emerge como un recurso protector primordial.

En segundo lugar, el análisis mostró que, mediante la interacción constante en dinámicas grupales, juegos cooperativos, competencias sanas y actividades colaborativas, los estudiantes desarrollan capacidades sociales fundamentales tales como empatía, comunicación, escucha activa, resolución de conflictos, tolerancia y respeto por la diferencia. Estas competencias no solo mejoran la interacción cotidiana, sino que transforman la manera en que los niños enfrentan tensiones y desacuerdos, sustituyendo respuestas violentas por alternativas dialogadas. Como señala el MEN en las Guías pedagógicas para la convivencia escolar (2013), la interacción guiada permite que los estudiantes “practiquen la ciudadanía en escenarios reales” (p. 22), y la Educación Física ofrece precisamente tales escenarios vivenciales, donde los valores y habilidades sociales se ejercitan de manera situada.

En tercer lugar, la teoría emergente evidencia que la educación física adquiere un papel protagónico en la reducción de la violencia infantil cuando se articula con la mediación docente, el acompañamiento familiar y el apoyo institucional. Elementos como la observación directa, la retroalimentación continua y la detección temprana de comportamientos de riesgo, corresponden al rol de “adulto mediador” descrito en la Ley 1620 de 2013, la cual establece la responsabilidad docente en garantizar ambientes protectores (art. 12). Asimismo, la participación activa de la familia y la coherencia entre hogar y escuela, fortalecen las dinámicas preventivas, tal como lo indica la Política Nacional de Convivencia Escolar (MEN, 2014), la cual subraya que “la corresponsabilidad entre familia y escuela es indispensable para disminuir la violencia” (p. 7).

A partir de estas evidencias, se comprende que la educación física opera como un sistema integrador donde convergen tres dimensiones claves identificadas en las categorías axiales:

a) Dimensión socioemocional, relacionada con la gestión de emociones, la autorregulación y la contención afectiva;

b) Dimensión convivencial, asociada al desarrollo de habilidades sociales y a la interacción prosocial;

c) Dimensión comunitaria, que articula la participación de docentes, familias y actores institucionales para la creación de entornos protectores.

Estas dimensiones encuentran respaldo en la UNESCO en el documento Manifiesto Mundial de Educación Física (FIEP-UNESCO) (2000), cuando señala que la educación física debe abordarse desde una perspectiva holística, integrando cuerpo, emoción, pensamiento y vida colectiva (p. 9).

Desde este entramado, la educación física no solo contribuye al bienestar corporal, sino que se consolida como un dispositivo pedagógico con capacidad para transformar los patrones relacionales que sostienen la violencia. Su valor no radica solo en el movimiento, sino en la potencia social que emerge del juego, la cooperación y la interacción colaborativa. Tal como lo establece la Constitución Política de Colombia (1991), la educación debe “formar al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la convivencia” (art. 67), propósito que la EF encarna de forma experiencial.

La teoría generada sugiere que la educación física, cuando es intencionada y acompañada de procesos de evaluación formativa y participación comunitaria, puede convertirse en un pilar estructural de la convivencia escolar y en un componente estratégico para las políticas de prevención de la violencia en contextos vulnerables. Así, esta categoría central no solo sintetiza el significado profundo del fenómeno estudiado, sino que ofrece un fundamento sólido para la formulación de los lineamientos teóricos del Momento V, orientados a transformar la educación física en una herramienta integral para fortalecer capacidades sociales y reducir la violencia infantil en las escuelas primarias de Magangué.

Tabla 58.

Evidencias empíricas que dieron origen a la Categoría Central

Dimensión clave	Evidencia empírica (fragmento textual)	Código abierto	Informante	Aporte a la Categoría Central
Regulación emocional a través del movimiento (Dimensión socioemocional)	"El juego les baja el estrés."	regulación emocional	DOC-CAS-01	Muestra la función terapéutica del juego y la EF como espacio de descarga emocional.
	"Se olvidan de los problemas haciendo ejercicio."	distracción emocional	DOC-CAS-02	Evidencia la EF como mecanismo de contención afectiva para niños expuestos a violencia o estrés del hogar.
	"Se tranquilizan y vuelven felices a clase."	cambio emocional positivo	DOC-CAS-01	Confirma el impacto directo del movimiento en la disminución de impulsos agresivos.
Interacción social y convivencia (Dimensión convivencial)	"Forman grupos para competir, no para pelear."	cooperación regulada	PAD-PAS-01	Muestra cómo la competencia se transforma en convivencia mediante reglas y valores.
	"El fútbol los integra con buena armonía."	integración social	DOC-CEI-02	Evidencia la EF como espacio natural de cohesión grupal.
	"Dinámicas grupales ayudan a que se conozcan."	interacción grupal	DOC-PAS-02	Señala el rol de la EF en la generación de vínculos y reconocimiento del otro.
	"Aprenden a respetarse en el juego."	respeto en acción	DOC-CEI-01	Demuestra que los valores no son declarativos, sino vividos en interacción.
Valores y habilidades sociales (Dimensión convivencial)	"Trabajamos valores como tolerancia y solidaridad."	enseñanza de valores	DOC-PAS-01	Sustenta la EF como escenario vivencial para la formación ética.
	"Desarrollan empatía y comunicación."	habilidades sociales	PAD-CEI-02	Muestra que la EF fomenta capacidades protectoras frente a la violencia.

Tabla 58 (Cont)				
Condiciones familiares y escolares (Dimensión comunitaria)	“Muchos vienen con problemas familiares.”	carga emocional externa	PAD-CAS-02	Justifica la necesidad de un espacio escolar que estabilice emocionalmente.
	“Padres deben estar más vinculados, más comprometidos.”	corresponsabilidad familiar	DOC-CEI-02	Evidencia que la prevención de la violencia requiere articulación familia–escuela.
	“A veces los profesores no están pendientes de la violencia.”	vigilancia insuficiente	PAD-CAS-02	Señala el papel crítico del docente como mediador y observador.
El rol protector de la Educación Física (integración de las tres dimensiones)	“Todos quieren participar.”	motivación y apertura	DOC-CAS-01	La motivación intrínseca convierte a la EF en un espacio seguro y de alta disposición emocional.
	“Se divierten, se distraen y se relacionan desarrollando	ambiente protector	PAD-CEI-01	Muestra la convergencia entre bienestar emocional, convivencia y aprendizaje social.
	habilidades sociales.”			
Reducción observable de la violencia Tabla 57 (Cont.)	“Se nota reducción en cuanto a la agresión.”	disminución de la violencia	DOC-CAS-01	Conecta el desarrollo de capacidades sociales con cambios conductuales reales.
	“Mejora la convivencia.”	mejora convivencial	PAD-CEI-01	Evidencia la transformación del clima escolar como efecto del sistema EF.

Nota: Elaborado por el autor (2025)

La integración de estas evidencias permite afirmar que la categoría central no es una abstracción teórica desligada de los datos, sino una construcción profundamente anclada en las vivencias, percepciones y prácticas expresadas por los actores escolares. Cada fragmento recogido en las entrevistas, confirma que la educación física opera como un sistema dinámico, donde convergen procesos emocionales, convivenciales y comunitarios, dando lugar a un entramado protector capaz de transformar los patrones

de relación que sostienen la violencia infantil. Así, la categoría central sintetiza un fenómeno complejo y multidimensional, en el cual el movimiento, el juego, la cooperación y la mediación adulta se articulan para configurar escenarios seguros, afectivos y formativos. Este análisis permite comprender que la educación física, cuando es intencionada y acompañada de prácticas observacionales y corresponsabilidad familiar, adquiere un papel estratégico en la construcción de capacidades sociales y en la reducción de conductas agresivas, constituyéndose en el eje articulador sobre el cual se fundamentarán los lineamientos teóricos del siguiente momento.

MOMENTO V
LINEAMIENTOS TEÓRICOS

Este momento constituye la fase culminante del proceso investigativo desarrollado bajo los lineamientos metodológicos de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), y representa el punto en el cual los hallazgos analíticos obtenidos en el momento anterior, se integran en una propuesta teórica coherente, sistemática y contextualizada. En esta etapa se sintetiza el conocimiento emergente derivado del análisis comparativo constante, la codificación abierta, axial y selectiva, así como de la emergencia de categorías interrelacionadas que explican, con profundidad y desde la voz de los actores escolares, el fenómeno de estudio, el cual se centra en la relación entre la educación física, el desarrollo de capacidades sociales y la reducción de la violencia infantil, en escuelas primarias del municipio de Magangué.

Mientras el Momento IV permitió identificar, relacionar y comprender las condiciones causales, contextuales, intervinientes, estrategias y consecuencias que configuran el fenómeno, el Momento V se dedica a construir los lineamientos teóricos emergentes, es decir, la propuesta conceptual articuladora de dichas categorías y subcategorías, en una explicación integradora. Se trata de un proceso que trasciende la descripción de hallazgos para avanzar hacia una formulación teórica con capacidad de orientar futuras prácticas pedagógicas, decisiones institucionales y procesos comunitarios. Esta integración tiene como eje articulador la categoría central emergida en el análisis: La Educación Física como sistema integrador de capacidades sociales para la reducción de la violencia infantil, la cual se constituye en el fundamento explicativo y orientador de la presente propuesta de orientaciones.

En esta fase también se reconoce que la teoría emergente no solo describe la realidad estudiada, sino que propone una lectura profunda y situada de cómo la educación física, entendida en función de una práctica corporal, social y emocional, actúa a su vez, como dispositivo formativo capaz de reconfigurar las dinámicas de convivencia

escolar. Esta etapa de la investigación se orienta a consolidar un cuerpo teórico que dialogue tanto con los datos empíricos como con el contexto sociocultural de Magangué, caracterizado por condiciones socioeconómicas particulares, tensiones relacionales y desafíos propios de las escuelas rurales.

Los lineamientos que se presentan en este momento articulan las respuestas a los interrogantes de investigación. Las experiencias y prácticas identificadas en las clases de educación física sustentan los lineamientos asociados al juego, la cooperación y la regulación emocional; las relaciones comprendidas entre educación física y capacidades sociales fundamentan los lineamientos referidos a convivencia, empatía y resolución de conflictos; los significados atribuidos por los actores escolares permiten reconocer la educación física como espacio protector y motivante; y la integración selectiva de estos hallazgos da base a la construcción de los ocho lineamientos teóricos emergentes.

Presentación del Modelo Teórico Emergente

El modelo teórico emergente constituye la síntesis integradora del proceso analítico desarrollado mediante codificación abierta, axial y selectiva. Este modelo surge de las voces de los actores escolares, docentes, estudiantes y familias, y de sus experiencias en torno a la educación física, las capacidades sociales y la violencia infantil en las escuelas primarias del municipio de Magangué. Su construcción responde al principio rector de la Teoría Fundamentada: permitir a la teoría emerger de los datos, más que imponer estructuras preconcebidas, garantizando así la fidelidad interpretativa y el arraigo contextual caracterizador de este enfoque.

Los resultados de la codificación axial permitieron identificar tres categorías centrales interrelacionadas, cuya integración dio origen al modelo teórico:

- Educación física como espacio socioemocional que regula la convivencia y reduce la violencia infantil.
- Capacidades sociales como factor protector frente a la violencia infantil.

- Articulación docente–familia y evaluación observacional, como soporte del desarrollo socioemocional.

Estas tres categorías no actúan de manera aislada, sino que conforman un sistema dinámico de interacción, lo cual permite comprender cómo la educación física se convierte en un dispositivo pedagógico con capacidad para influir en la convivencia escolar. Así, durante el análisis selectivo, las categorías se integraron alrededor de un eje articulador común: la educación física como sistema integrador de capacidades sociales para la reducción de la violencia infantil. Esta categoría central no solo sintetiza el sentido del modelo, sino que explica el fenómeno en su totalidad, iluminando las relaciones entre los actores, las prácticas formativas y los contextos escolares estudiados.

Este modelo aporta una comprensión ampliada de la educación física como espacio pedagógico multifuncional. No se limita a su dimensión motriz, sino que integra aspectos emocionales, sociales y comunitarios, mostrando que:

-La educación física es un escenario privilegiado para el desarrollo socioemocional.

-El aprendizaje de habilidades sociales se potencia a través de la experiencia corporal, la interacción grupal y la emoción compartida.

-La reducción de la violencia infantil depende tanto de las capacidades individuales del estudiante, como del acompañamiento docente y familiar.

-La teoría emergente no solo describe, sino que orienta acciones concretas, convirtiéndose en base sólida para los lineamientos teóricos solicitados por el propósito general de la investigación.

Dimensiones del Modelo Teórico Emergente

De la teoría emergente derivan tres dimensiones estructurales, cada una vinculada a procesos interactivos que sostienen la categoría central y orientan la construcción de los lineamientos teóricos: la dimensión socioemocional, la dimensión

convivencial y la dimensión comunitaria. Estas conforman una arquitectura relacional interdependiente, donde cada una aporta componentes específicos que, al integrarse, transforman el área de educación física en un espacio capaz de desarrollar capacidades sociales, prevenir conductas violentas y fortalecer la convivencia escolar. A continuación, se desarrollan de manera profunda y articulada.

Dimensión Socioemocional: la autorregulación como base del comportamiento no violento

La dimensión socioemocional constituye el fundamento interno del modelo, pues organiza los procesos cognitivos y emocionales que anteceden la conducta agresiva o prosocial. Los datos provenientes de los informantes muestran que los estudiantes llegan a la escuela cargando tensiones asociadas a problemas familiares, pobreza, disfunción del hogar y exposición constante a modelos violentos. En este contexto, la educación física emerge como un espacio donde los niños pueden expresar, procesar y regular sus emociones a través del movimiento, la actividad lúdica y la interacción grupal.

Las evidencias analíticas revelan patrones recurrentes: “el juego les baja el estrés”, “descargan energías y se tranquilizan”, “se olvidan de los problemas cuando hacen ejercicios”. Estos elementos demuestran que la actividad física funciona como un mediador emocional natural, capaz de canalizar tensiones, disminuir la impulsividad y prevenir respuestas agresivas. Desde la perspectiva de la teoría fundamentada, esta regulación emocional no es un fenómeno aislado, sino una propiedad clave que da estructura a la categoría central, ya que convierte al área de educación física en un modulador del comportamiento, capaz de transformar predisposiciones violentas en conductas más equilibradas.

Además, esta dimensión se articula con el desarrollo de habilidades como el autocontrol, la gestión del estrés, la identificación y expresión emocional y la capacidad para responder ante conflictos sin recurrir a la agresión. Así, la dimensión socioemocional se convierte en el nivel basal del modelo, pues provee los recursos internos que permiten ocurran las interacciones, de manera más armoniosa y protectora.

Dimensión Convivencial: interacción social, valores y prácticas prosociales

La segunda dimensión del modelo coloca el énfasis en las relaciones interpersonales que ocurren dentro del contexto escolar. La convivencia no se comprende únicamente como ausencia de violencia, sino como la presencia activa de prácticas sociales que fortalecen los vínculos y orientan la conducta hacia el respeto mutuo. En esta dimensión emergen elementos como la comunicación, la cooperación, la empatía, la resolución de conflictos y la solidaridad, todos ellos identificados en las subcategorías de la matriz axial de las categorías 1 y 2.

Los análisis mostraron que los estudiantes se relacionan de manera más positiva cuando participan en juegos grupales, dinámicas colaborativas y actividades deportivas donde se requieren acuerdos, toma de decisiones, cumplimiento de normas y coordinación entre pares. Informantes describen que “las dinámicas grupales ayudan a que se conozcan”, “forman grupos para competir, no para pelear”, “aprenden a respetarse en el juego”. Estos incidentes muestran que la convivencia se construye desde el hacer, a través de la práctica compartida.

La dimensión convivencial también está atravesada por la consolidación de valores cívicos y éticos, tales como el respeto, la tolerancia, la aceptación del otro y la comunicación asertiva. Estos valores, lejos de ser abstractos, se expresan en la interacción directa, es decir, cómo se dirigen unos a otros; afrontan desacuerdos; incluyen a compañeros con dificultades o diferencias. Este nivel relacional se convierte en un eje clave del modelo, pues transforma el espacio de educación física en un laboratorio de convivencia, donde los estudiantes experimentan, ensayan y consolidan modos de interacción no violentos.

Dimensión Comunitaria: corresponsabilidad, acompañamiento adulto y redes protectoras

La tercera dimensión del modelo emerge de la constatación de que la reducción de la violencia infantil, no es un proceso individual ni exclusivamente escolar, sino un

fenómeno compartido entre docentes, familias y comunidad educativa. Los informantes señalan reiteradamente que el comportamiento de los estudiantes está condicionado por su contexto familiar, la presencia o ausencia de acompañamiento adulto, la existencia de modelos sociales, las tensiones económicas y la articulación institucional.

De manera convergente, aparecen patrones como “los padres deben estar más vinculados”, “si los cuidadores están atentos, los niños se sienten más protegidos”, “a veces los profesores no están pendientes de la violencia”, “trabajamos valores con proyectos transversales”. Estas evidencias muestran que la convivencia y la prevención de la violencia no pueden abordarse únicamente desde la educación física como actividad, sino desde un entramado de relaciones donde diferentes actores asumen roles complementarios. Esta dimensión integra tres procesos fundamentales:

- Corresponsabilidad familiar: la presencia activa de los cuidadores es un factor protector clave.
- Acompañamiento docente: la observación continua, la retroalimentación formativa y la vigilancia pedagógica, estructuran la mediación socioemocional.
- Articulación institucional: proyectos transversales, comités de convivencia, prácticas comunitarias y programas de valores, fortalecen los entornos protectores.

Por ello, la dimensión comunitaria constituye el marco externo del modelo, aquel que legitima, sostiene y amplifica el efecto protector de la educación física, sobre las capacidades sociales y la reducción de la violencia infantil.

La categoría central se sostiene sobre este entramado que explica cómo y por qué la educación física actúa como un sistema integrador de capacidades sociales, pero además, tiene el potencial de reducir la violencia infantil. Cada dimensión aporta procesos y condiciones que, al entrelazarse, permiten comprender la complejidad del fenómeno y orientan la formulación de lineamientos teóricos coherentes con la realidad estudiada.

Figura 3. Dimensiones del Modelo Teórico



Nota: Elaborado por el autor (2025) con apoyo de NotebookLM

Articulación entre Dimensiones: Funcionamiento del Sistema

El modelo teórico emergente no se organiza en compartimentos aislados, sino como un sistema dinámico e interdependiente en el cual las dimensiones socioemocional, convivencial y comunitaria, se articulan para conformar un dispositivo pedagógico integral en el área de Educación Física. Esta articulación constituye el núcleo explicativo que permite comprender cómo la educación física opera simultáneamente como espacio formativo, emocional y social, y por qué logra convertirse en un mecanismo protector frente a la violencia infantil.

Desde la lógica de la teoría fundamentada, la articulación entre dimensiones revela procesos relacionales que dan cohesión a la categoría central, permitiendo explicar no solo la presencia de ciertos fenómenos sino también su transformación. Así, el sistema funciona de manera circular y retroactiva, donde cada dimensión alimenta y sostiene a las demás, creando un circuito de reproducción de prácticas protectoras.

Integración entre lo emocional y lo relacional: la base operativa del sistema

El análisis evidencia que la dimensión socioemocional constituye el nivel basal del modelo, pues regula el estado interno de los estudiantes y les provee recursos para interactuar de manera no agresiva. Sin embargo, esta regulación no tiene impacto completo si no se integra con la dimensión convivencial. Cuando el niño aprende a bajar

estrés, descargar tensiones, u olvidar problemas mediante el ejercicio, dichas transformaciones emocionales se traducen en comportamientos prosociales dentro de las dinámicas grupales, deportivas y colaborativas.

Es decir, la gestión emocional habilita la convivencia, mientras que esta refuerza la autorregulación emocional. Este proceso de ida y vuelta configura un bucle formativo, donde el juego, la cooperación y las actividades grupales, sirven como plataformas prácticas para consolidar habilidades sociales, y donde la interacción social retroalimenta la estabilidad emocional.

En este sentido, la educación física es el escenario donde la emoción y la convivencia se encuentran, se influyen y se transforman recíprocamente.

La comunidad como estructura de apoyo: vínculo entre lo individual y lo institucional

La tercera dimensión, la comunitaria, actúa como una estructura de sostén que legitima, amplifica y estabiliza los procesos socioemocionales y convivenciales. Las familias, docentes y actores institucionales, no solo influyen en el comportamiento del estudiante, sino que co-construyen el escenario donde el modelo puede operar. Así, cuando los padres participan, dialogan y supervisan; los docentes observan, orientan y retroalimentan de forma continua; la institución fomenta valores mediante proyectos transversales; produciendo condiciones favorables para que la regulación emocional y la convivencia positiva, se mantengan, se profundicen y se reproduzcan.

Por el contrario, cuando existe ausencia familiar, falencias docentes o climas institucionales permisivos, el sistema se ve debilitado. Esto confirma que la dimensión comunitaria es el marco externo condicionante de la eficacia del modelo, pues vincula los recursos individuales con los colectivos.

Figura 4. Funcionamiento Sistémico del Modelo



Nota: Elaborado por el autor (2025)

Funcionamiento sistémico: interdependencia, circularidad y retroalimentación

La relación entre las tres dimensiones funciona bajo principios sistémicos:

a) Interdependencia: Ninguna dimensión opera de manera autónoma; la regulación emocional sin convivencia carece de aplicación, y esta, sin contención emocional, se vuelve frágil, y ambas sin respaldo comunitario resultan insostenibles.

Cada dimensión aporta un componente necesario, pero no suficiente para la reducción de la violencia infantil.

b) Circularidad: El sistema no actúa en secuencia lineal, sino en ciclos continuos; el movimiento regula emociones, y estas, al ser reguladas, facilitan interacciones respetuosas y positivas, las cuales, a su vez, fortalecen vínculos con docentes y familias, generando retroalimentación en la estabilidad emocional del niño.

Esto genera un ciclo virtuoso donde el sistema se fortalece a sí mismo.

c) Retroalimentación positiva: Las prácticas saludables se refuerzan mediante señales, tales como, la observación docente, la participación familiar, los proyectos institucionales, las experiencias positivas en Educación Física y la reducción de conflictos.

El sistema se autoajusta, reconoce tensiones, interviene y reconstruye la convivencia continuamente.

Convergencia hacia la categoría central

La articulación entre las dimensiones explica por qué la educación física emerge como un sistema integrador de capacidades sociales. No se trata simplemente de “hacer ejercicio”, sino de regular emociones; practicar valores; aprender a convivir; establecer relaciones, y sostener esas prácticas mediante redes comunitarias.

La categoría central, por tanto, no es solo un concepto descriptivo, sino un principio organizador del sistema, el cual explica de qué manera la educación física reduce la violencia infantil a través de la integración de estos tres niveles.

Lineamientos Teóricos Emergentes

Lineamiento 1. Consolidar la Educación Física como un espacio sistemático de regulación emocional

El primer lineamiento teórico emergente plantea la necesidad de consolidar la Educación Física como un espacio privilegiado para la regulación emocional de los estudiantes, dada la evidencia empírica que demuestra su impacto directo en la disminución de comportamientos agresivos y en la mejora del clima escolar. Los testimonios de los informantes revelan de forma consistente, que las actividades físicas actúan como un canal regulador y modulador de tensiones internas, lo cual favorece la calma emocional, como se expresa en afirmaciones tales como *“el juego les baja el estrés”* (DOC-CAS-01), *“descargan energías y se tranquilizan”* (DOC-PAS-01) y *“se olvidan de los problemas haciendo ejercicio”* (DOC-CAS-02). Estos datos coinciden plenamente con los planteamientos teóricos incluidos en el Momento II, donde se afirma que “la educación física… permite que los estudiantes aprendan a reconocer y manejar sus emociones, evitando conductas agresivas” (Lantieri, 2001, p. 7). Desde una mirada más amplia, autores como Goleman (1995) explican que la inteligencia emocional “es la capacidad de controlar las emociones, lo que implica tranquilizarse, desembarazarse de la ansiedad o la irritabilidad exageradas, y manejar las consecuencias de su ausencia”. (p. 90). Esta perspectiva se integra con el enfoque de Dewey (1916), quien sostiene que la experiencia activa y corporal facilita procesos de autorregulación, y con Vygotsky

(1978), para quien la regulación surge primero en la interacción social y luego se internaliza. Piaget (1969), por su parte, resalta que el juego permite a los niños procesar emociones y adaptarse socialmente, lo que confirma el papel del movimiento como medio para organizar y transformar estados internos.

La regulación emocional que emerge en la educación física funciona a través de tres mecanismos complementarios, los cuales explican su eficacia como dispositivo protector. En el plano fisiológico, el movimiento corporal facilita la liberación de tensiones y activa procesos neuroquímicos asociados con el bienestar, lo que reduce significativamente la reactividad. Este mecanismo se refleja en la observación frecuente de que el juego y la actividad física *"tranquilizan a los niños"* (DOC-PAS-01) o les permiten *"bajar el estrés"* (DOC-CAS-01). En un plano expresivo y catártico, el juego se convierte en un canal simbólico, donde los estudiantes liberan emociones que no pueden verbalizar en otros espacios; esta visión coincide con los aportes pedagógicos del Momento II, donde se señala que las actividades lúdicas "permiten descargar tensiones y favorecen la estabilidad emocional" (Delgado, citado por Román Mínguez, 2017, p. 44). Finalmente, en el plano relacional, la regulación emocional ocurre de manera co-construida, pues, al negociar reglas, trabajar en equipo y coordinar movimientos, los estudiantes ajustan sus conductas en función de los otros, en línea con el principio vygotskiano de la co-regulación. Esta dinámica se evidencia en expresiones como *"el trabajo en equipo los ayuda a relacionarse mejor"* (DOC-CEI-01). En conjunto, estos mecanismos muestran que la educación física no solo reduce tensiones individuales, sino que también estabiliza las interacciones sociales, convirtiéndose en un espacio modulador de emociones en grupo y disminuye comportamientos impulsivos.

Este lineamiento se articula directamente con las tres categorías axiales construidas en el análisis. Con la Categoría Axial 1, se vincula al posicionar la educación física como un espacio socioemocional estructural para la convivencia; con la dos, se relaciona al demostrar a la regulación emocional como la base de las capacidades sociales que protegen frente a la violencia infantil; y con la tres, se conecta al subrayar la importancia de la mediación docente y del acompañamiento familiar en los procesos de regulación, expresado en afirmaciones tales como, "si los cuidadores estamos

pendientes… se sentirán más protegidos” (PAD-PAS-01) y “el docente observa directamente para que mejoren” (DOC-CEI-01).

Asimismo, este lineamiento se despliega transversalmente en las tres dimensiones del modelo emergente: en la dimensión socioemocional, porque estabiliza emociones y reduce impulsos agresivos; en la dimensión convivencial, porque modera las reacciones que desencadenan conflictos; y en la dimensión comunitaria, porque se fortalece cuando docentes y familias comparten estrategias de regulación emocional. Estas conexiones confirman que la regulación emocional no es un proceso aislado, sino un elemento estructural dentro del sistema integrador identificado en la categoría central.

En cuanto a la materialización pedagógica del lineamiento, esta puede concretarse mediante un conjunto de prácticas intencionadas que activan los mecanismos de regulación emocional identificados en los datos empíricos del estudio. Entre ellas se incluyen: la incorporación de momentos iniciales de juego libre orientado, que faciliten la descarga emocional y la transición hacia la actividad estructurada; la promoción de actividades lúdicas expresivas que permitan la liberación simbólica de tensiones acumuladas; la implementación de deportes cooperativos en los que la competencia se resignifique como una experiencia de convivencia y respeto mutuo, en coherencia con la afirmación de un padre de familia: “forman grupos para competir, no para pelear” (PAD-PAS-01). Asimismo, se propone el uso sistemático de pausas activas y ejercicios de respiración consciente para modular el estrés y favorecer el autocontrol, en concordancia con los principios de la educación socioemocional revisados en el Momento II.

De igual manera, se resalta la importancia de fortalecer la observación socioemocional del docente como parte del proceso pedagógico, tal como se evidencia en expresiones como “evaluación por observación del comportamiento” (DOC-CEI-01), lo cual permite identificar tempranamente señales de desregulación emocional y ajustar la intervención educativa. A ello se suma la creación de espacios breves de retroalimentación emocional al cierre de la clase, donde los estudiantes puedan expresar cómo se sienten, reflexionar sobre sus conductas y reconocer las emociones propias y de los demás. Asimismo, la coherencia entre escuela y familia se vuelve un componente

fundamental de este lineamiento, pues cuando los cuidadores refuerzan prácticas de regulación emocional en el hogar, se reduce la probabilidad de que los niños ingresen a la escuela con altas cargas tensionales que incidan negativamente en su comportamiento.

Es notorio que este lineamiento posee una proyección significativa hacia el diseño de políticas escolares y comunitarias, en la medida en que resulta transferible a instituciones rurales y urbanas con características socioeconómicas similares. Además, puede orientar programas municipales de convivencia escolar, favorecer la inclusión de la autorregulación emocional como eje transversal del currículo y contribuir a la configuración de estrategias sostenibles de prevención primaria de la violencia infantil. En suma, este lineamiento demuestra que, cuando la educación física se concibe como un espacio pedagógico intencionado para la regulación emocional, se convierte en un pilar estructural del bienestar estudiantil, impactando positivamente la convivencia escolar y transformando de manera progresiva las dinámicas que sostienen la violencia en la infancia.

Lineamiento 2. Fortalecer capacidades sociales mediante dinámicas cooperativas y relaciones horizontales

El fortalecimiento de las capacidades sociales a través de dinámicas cooperativas, constituye un lineamiento teórico esencial dentro del modelo emergente, pues el análisis comparativo constante evidencia que la cooperación es uno de los mecanismos más potentes para transformar interacciones escolares, las cuales podrían derivar en actos de violencia. Los informantes coinciden en señalar al trabajo colaborativo como una *"ayuda a relacionarse mejor"* (DOC-CEI-01), donde los estudiantes "*forman grupos para competir, no para pelear"* (PAD-PAS-01) y que las actividades cooperativas permiten en los niños *"siempre estén vinculados unos con otros"* (DOC-CAS-01). Esta recurrencia permite comprender que la cooperación, más que un método de organización de la actividad física, opera como un proceso relacional generador de oportunidades frecuentes, para practicar habilidades sociales, reconfigurar vínculos y disminuir tensiones entre pares.

Este lineamiento se encuentra sustentado teóricamente, cuando se reconoce que la escuela rural debe constituirse en un espacio para la convivencia y el desarrollo de vínculos positivos. Como señala Quijano (2015), la formación en valores y prácticas sociales implica reconocer al otro desde la aceptación, la empatía y la interacción cooperativa, pues los valores son “complejas unidades cognitivo-afectivas que actúan en la regulación del comportamiento” (p. 204). Asimismo, Ruiz (2014) afirma que los deportes de equipo y las dinámicas cooperativas, favorecen la toma de decisiones compartidas, el diálogo y la negociación, procesos indispensables para la convivencia pacífica. En esta línea, Guzmán (2021) muestra que los ambientes colaborativos fortalecen la tolerancia, el respeto y la comunicación entre estudiantes, elementos centrales para prevenir situaciones de maltrato. De esta manera, la teoría respalda empíricamente que las dinámicas cooperativas facilitan la construcción de capacidades socioemocionales, las cuales se encuentran en la base de la reducción de la violencia infantil.

El funcionamiento de este lineamiento se comprende a partir de tres mecanismos interrelacionados. En primer lugar, el mecanismo socio-interactivo, mediante el cual los estudiantes deben coordinar acciones, escuchar, negociar reglas y tomar decisiones conjuntas, lo que les exige desplegar habilidades como la comunicación, la empatía y la resolución dialogada de tensiones. En segundo lugar, el mecanismo normativo-relacional, pues el trabajo cooperativo obliga a cumplir normas colectivas y respetar roles, de modo que la convivencia se construye desde la corresponsabilidad y la participación activa. En tercer lugar, el mecanismo vincular, pues las dinámicas cooperativas fortalecen el sentido de pertenencia y la cohesión grupal, reduciendo la probabilidad de conflictos que surgen del aislamiento, la competencia agresiva o los prejuicios entre estudiantes. Estos mecanismos explican por qué el trabajo colaborativo emerge como un elemento protector frente a la violencia infantil: permite en los niños internalizar formas alternativas de interacción, las cuales sustituyen respuestas reactivas por prácticas de apoyo mutuo y cooperación.

Este lineamiento se articula estrechamente con las tres categorías axiales. Desde la Categoría Axial 1, contribuye a consolidar la educación física como un espacio que

regula la convivencia mediante interacciones colaborativas. En la 2, refuerza la idea de que las capacidades sociales operan como factores protectores, al permitir que los estudiantes gestionen tensiones y resuelvan conflictos sin recurrir a la violencia. Finalmente, en la 3, se vincula con la mediación docente y la evaluación observacional, ya que el docente guía la cooperación, interviene en momentos críticos y observa la evolución del comportamiento en contextos de interacción real. A nivel dimensional, el lineamiento se inscribe en la dimensión convivencial, pues fortalece habilidades sociales; en la socioemocional, porque desarrolla competencias de regulación interpersonal; y en la comunitaria, al promover prácticas que articulan escuela, docentes y familias en torno a la construcción de ambientes protectores.

La materialización de este lineamiento en la práctica educativa implica que los docentes organicen actividades de educación física, basadas en la cooperación y no en la competencia agresiva. Esto se concreta mediante juegos colectivos donde las metas sean compartidas, dinámicas que exijan escucha activa y turnos de participación, retos grupales que obliguen a negociar estrategias y actividades deportivas, donde el énfasis esté en el proceso relacional y no en el resultado competitivo. Asimismo, el docente debe modelar explícitamente comportamientos cooperativos, retroalimentar las interacciones positivas y señalar las prácticas que vulneran la convivencia. En contextos rurales, la cooperación puede fortalecerse mediante juegos tradicionales, actividades de campo abierto y proyectos conjuntos entre grados o grupos, reforzando así los vínculos comunitarios.

Todo lo anterior deja en evidencia que este lineamiento posee una clara proyección hacia políticas de convivencia y prácticas pedagógicas sostenibles. En entornos con presencia de violencia infantil, pobreza o desestructuración familiar, como lo señalan Ruiz (2014) y Guzmán (2021), las dinámicas cooperativas no solo fortalecen conductas prosociales, sino que funcionan como mecanismos preventivos estructurados. Al situarse dentro del área de educación física, estas adquieren naturalidad pedagógica, continuidad y legitimidad escolar, convirtiéndose en un componente fundamental para la construcción de climas escolares seguros, democráticos y orientados a la paz. En este sentido, el lineamiento trasciende la práctica docente individual y se proyecta como un

eje teórico para el diseño de lineamientos institucionales y comunitarios que fortalezcan la convivencia escolar desde la cooperación.

Lineamiento 3. Integrar explícitamente la enseñanza de valores socioemocionales en el desarrollo de actividades físicas

El análisis comparativo constante mostró que la educación física constituye un espacio privilegiado para el aprendizaje vivencial de valores socioemocionales, que resultan fundamentales para la convivencia y la reducción de la violencia infantil. En los relatos de los informantes, la presencia recurrente de expresiones como “aprenden a respetarse en el juego” (DOC-CEI-01), “trabajamos valores como tolerancia y solidaridad” (DOC-PAS-01) y “desarrollan empatía y comunicación” (PAD-CEI-02), evidencia que la actividad física no solo genera experiencias motrices, sino que opera como un escenario ético en el que se modelan, negocian y consolidan formas de estar con otros. Desde una perspectiva pedagógica, esto coincide con lo planteado por Lickona (1991), quien sostiene que los valores no se enseñan únicamente desde el discurso, sino desde la experiencia concreta en ambientes sociales estructurados, donde el niño puede “practicar” la empatía, el respeto o la cooperación. Así, la educación física se posiciona como un laboratorio relacional que favorece el desarrollo de las competencias éticas necesarias para la convivencia.

La integración explícita de valores socioemocionales se sostiene en tres mecanismos fundamentales.

En primer lugar, la naturaleza corporal del juego obliga a los niños a regular sus impulsos para evitar dañar al otro, lo que convierte el respeto en una práctica encarnada y no solo declarativa. Cuando un informante afirma que los estudiantes *“forman grupos para competir, no para pelear”* (PAD-PAS-01), señala justamente la transformación del conflicto potencial en un espacio de regulación ética, mediante la interacción cooperativa.

En segundo lugar, los juegos cooperativos y las dinámicas grupales, permiten que los estudiantes experimenten directamente la solidaridad, la responsabilidad compartida y la escucha activa. La dinámica corporal requiere coordinación, acuerdos y

reconocimiento del otro como legítimo participante, lo que coincide con la afirmación de que *“el trabajo en equipo los ayuda a relacionarse”* (DOC-CEI-01).

En tercer lugar, el juego posibilita la expresión emocional segura, lo que facilita la empatía. La frase *“desarrollan empatía y comunicación”* (PAD-CEI-02) muestra que la actividad lúdica abre un espacio donde los niños pueden leer, interpretar y responder a las emociones del otro de manera inmediata, fenómeno ampliamente descrito por Damasio (1999) al explicar la relación entre emoción y acción en contextos relacionales.

Para materializar de forma concreta este lineamiento, el docente debe transitar de un enfoque técnico-deportivo a un enfoque pedagógico-relacional. En la práctica, esto significa incorporar momentos explícitos de reflexión sobre los valores puestos en juego durante las actividades: detener el juego para que los estudiantes identifiquen conductas de solidaridad o irrespeto; promover reglas co-construidas basadas en el diálogo; diseñar juegos donde la cooperación sea indispensable para lograr objetivos comunes; o cerrar las sesiones con círculos breves de palabra, donde los niños verbalicen cómo se sintieron, qué aprendieron del otro y cómo resolvieron los conflictos. También implica integrar rutinas de “código de convivencia corporal”, donde antes de iniciar cada clase se establecen acuerdos éticos: escuchar, esperar el turno, no burlarse, pedir disculpas, ayudar a quien queda atrás. Estas acciones permiten que el valor deje de ser una abstracción y se convierta en un elemento constitutivo de la experiencia motriz.

Este lineamiento también se articula de manera directa con las tres categorías axiales construidas. En la Categoría Axial 1, la educación física aparece como un espacio socioemocional donde los valores emergen de la interacción corporal. En 2, los valores socioemocionales constituyen factores protectores frente a la violencia infantil: la empatía disminuye la probabilidad de agresión, el respeto reduce el conflicto y la comunicación previene escaladas violentas. En la 3, los valores son reforzados a través de la mediación docente, la observación continua y la articulación familia-escuela, lo que permite sostenerlos en el tiempo y fortalecer su impacto.

Asimismo, este lineamiento atraviesa las tres dimensiones del modelo:

En la dimensión socioemocional, los valores regulan la impulsividad y fortalecen la conciencia emocional del niño.

En la dimensión convivencial, funcionan como normas relacionales que organizan la interacción cotidiana.

En la dimensión comunitaria, se consolidan cuando familias, docentes y actores institucionales trabajan coordinadamente para modelar y promover comportamientos prosociales.

Su proyección teórica revela una alta aplicabilidad a contextos escolares rurales como los del municipio de Magangué, donde la violencia infantil se vincula con desigualdades económicas, dinámicas familiares disfuncionales y exposición a modelos violentos. En tales escenarios, la educación física puede convertirse en una herramienta estratégica para políticas locales de convivencia, programas de prevención de violencia y diseños curriculares que integren los valores socioemocionales como competencias fundamentales derivadas de la actividad corporal. Al consolidarse este lineamiento, la educación física transita de ser un espacio recreativo a convertirse en un eje estructural de la formación ética y la convivencia pacífica.

Lineamiento 4. Diseñar actividades físicas como escenarios preventivos frente a la violencia infantil

El análisis de la categoría axial “Capacidades sociales como factor protector frente a la violencia infantil” permitió identificar un patrón recurrente: las actividades físicas no solo fortalecen vínculos y emociones, sino que también actúan como escenarios preventivos primarios, en los cuales la violencia disminuye debido a las dinámicas de interacción, cooperación, contención emocional y regulación que estas actividades generan. En los testimonios de padres, docentes y estudiantes se observa una relación directa entre la participación en actividades físicas y la reducción de comportamientos agresivos. Expresiones como “el juego les baja el estrés” (DOC-CAS-01), “forman grupos de amigos para competir, no para pelear” (PAD-PAS-01), “se divierten, se distraen y se relacionan desarrollando habilidades sociales” (PAD-CEI-01) y “se nota reducción en

cuanto a la agresión" (DOC-CAS-01) ilustran cómo la actividad física se convierte en un catalizador de dinámicas convivenciales que inhiben la violencia. Estos hallazgos coinciden con las perspectivas de Hellison (2003) y Gutiérrez (2011), quienes plantean que la educación física, cuando es estructurada intencionalmente, favorece la construcción de conductas prosociales y reduce la probabilidad de comportamientos disruptivos. El funcionamiento preventivo de este lineamiento descansa en tres mecanismos esenciales:

Primero, el mecanismo emocional, que se activa cuando los estudiantes encuentran en el juego un espacio para canalizar tensiones y transformar impulsos agresivos en conductas controladas. Los niños *"descargan energías y se tranquilizan"* (DOC-PAS-01), lo cual constituye un proceso de mitigación emocional que reduce la probabilidad de desencadenar actos violentos.

Segundo, el mecanismo social, donde la cooperación, la negociación y los acuerdos del juego sustituyen dinámicas de rivalidad hostil por vínculos positivos. Esto se evidencia en expresiones como *"trabajo en equipo los ayuda a relacionarse mejor"* (DOC-CEI-01), lo cual demuestra que las actividades físicas reconfiguran las interacciones, fomentando la tolerancia y la empatía.

Tercero, el mecanismo normativo, por el cual los estudiantes internalizan reglas de convivencia que emergen de la propia dinámica del juego: turnos, límites, autocontrol, responsabilidad y respeto. Así lo muestra la afirmación *"los juegos definan los errores y ayudan a corregir comportamientos"* (DOC-CEI-02). Estos mecanismos, emocional, social y normativo, transforman el entorno físico en un espacio preventivo natural, donde el comportamiento violento pierde terreno frente a prácticas cooperativas y reguladas.

Para que este lineamiento se concrete, el docente debe diseñar actividades físicas con intención preventiva, es decir, que no solo busquen desarrollar habilidades motrices, sino fortalecer capacidades inhibidoras de comportamientos violentos. Esto se logra mediante estrategias como: incorporar juegos cooperativos donde el éxito depende del trabajo conjunto; diseñar actividades que requieran diálogo para resolver desafíos; introducir pausas reflexivas para analizar conflictos surgidos durante el juego; proponer dinámicas donde los roles roten para fomentar la comprensión del otro; utilizar deportes

colectivos como laboratorios de convivencia, y establecer normas construidas entre todos los estudiantes. Además, el docente debe observar permanentemente comportamientos de riesgo como burlas, exclusión o reacciones impulsivas, e intervenir de manera pedagógica para transformar la situación en una oportunidad preventiva. Aunque estas prácticas tienen un anclaje situacional, su fuerza radica en que emergen de la lógica interna del movimiento, del juego y de la interacción, lo cual las hace altamente efectivas en contextos rurales como Magangué.

Al igual que los lineamientos anteriores, este se articula de forma directa con las tres categorías axiales del estudio. Desde la Categoría Axial 1, la actividad física es un espacio socioemocional que reduce tensiones y regula la conducta, fundamento indispensable para desactivar patrones violentos. Desde la 2, las capacidades sociales desarrolladas en estas actividades, empatía, comunicación, respeto, autocontrol, operan como factores protectores que previenen manifestaciones de violencia. Y desde la 3, la mediación docente y la observación continua potencian el carácter preventivo del juego, al detectar señales de riesgo y reforzar comportamientos prosociales. Este lineamiento también atraviesa las tres dimensiones del modelo: en la dimensión socioemocional, disminuye impulsividad y estabiliza el clima afectivo; en la dimensión convivencial, sustituye la agresión por cooperación; y en la dimensión comunitaria, se expande cuando las familias y la institución refuerzan la importancia del juego como herramienta de convivencia pacífica.

La proyección teórica de este lineamiento revela un enorme potencial para las políticas públicas y los programas de convivencia en contextos vulnerables. En municipios rurales afectados por pobreza, disfunción familiar o exposición a modelos violentos, la educación física se convierte en un dispositivo pedagógico estratégico que actúa antes de que surja la violencia, estableciendo condiciones que dificultan su aparición. Por ello, diseñar actividades físicas como escenarios preventivos no es solo una estrategia pedagógica, sino una apuesta estructural para mejorar la convivencia escolar, fortalecer el bienestar emocional del estudiantado y reducir la violencia infantil en las escuelas primarias del municipio de Magangué.

Lineamiento 5. Consolidar la Educación Física como eje articulador de la convivencia escolar

El estudio muestra de manera contundente que la Educación Física ocupa un lugar privilegiado dentro del entramado escolar, no solo por su valor motriz, sino por su capacidad para aglutinar emociones, relaciones sociales, prácticas de cooperación y experiencias de bienestar que inciden directamente en la convivencia. En los testimonios recogidos se repite la idea de que “es el área que más les gusta” (DOC-CEI-01), “todos quieren participar” (DOC-CAS-01) y “se divierten, se distraen y se relacionan” (PAD-CEI-01). Estas expresiones revelan que la Educación Física constituye un espacio de alta motivación intrínseca, lo cual atrae a estudiantes con diversas realidades familiares y emocionales, facilitando una interacción más espontánea y positiva. La literatura coincide con estos hallazgos, donde Hellison (2003) sostiene que esta disciplina posee un potencial pedagógico relacional capaz de incidir en la cultura escolar cuando se orienta más allá de lo motriz; y Gutiérrez (2011) explica que este espacio puede convertirse en un núcleo de convivencia activa. Esta coincidencia entre datos empíricos y teoría, sustenta la afirmación de que la Educación Física no es una asignatura periférica, sino un eje articulador de convivencia.

Al hablar de los mecanismos que garantizan el funcionamiento de este lineamiento se tienen tres principales:

En primer lugar, el mecanismo de cohesión social, que surge de la participación simultánea y colectiva en actividades motrices. Cuando los estudiantes comparten metas, risas, desafíos físicos o juegos cooperativos, se generan vínculos positivos fortalecedores de la identidad grupal, tal como se observa en afirmaciones como *“forman grupos de amigos para competir, no para pelear”* (PAD-PAS-01).

En segundo lugar, el mecanismo de neutralización emocional, mediante el cual la Educación Física se convierte en un espacio protector frente a tensiones acumuladas: la actividad corporal actúa como amortiguador emocional, permitiendo que los estudiantes *“se olviden de los problemas haciendo ejercicio”* (DOC-CAS-02).

En tercer lugar, el mecanismo de normatividad convivencial, donde las reglas propias del juego, como turnos, límites, roles, respeto por decisiones colectivas, se transforman en microespacios de aprendizaje ético y social. La afirmación *"aprenden a respetarse en el juego"* (DOC-CEI-01) evidencia que las normas reguladoras de la convivencia escolar, pueden ser vividas, encarnadas y practicadas dentro de la Educación Física, de un modo experiencial que ningún discurso teórico logra producir.

La consolidación de la Educación Física como eje articulador de convivencia, se vincula estrechamente con las tres categorías axiales del estudio. Desde la Categoría Axial 1, la Educación Física emerge como un espacio socioemocional capaz de transformar el clima del aula y de la institución, regulando tensiones y promoviendo bienestar. A su vez, en la 2 se reconoce que las capacidades sociales desarrolladas en estas actividades, como la comunicación, escucha, empatía, resolución de conflictos, funcionan como factores protectores frente a la violencia infantil. En tanto, desde la 3, el rol del docente mediador y la observación continua, permiten que la Educación Física se convierta en un canal institucional para fortalecer la convivencia, gracias a la identificación temprana de dificultades y a la retroalimentación socioemocional oportuna.

Este lineamiento también atraviesa las tres dimensiones del modelo teórico general. En la dimensión socioemocional, la Educación Física regula impulsos, canaliza tensiones y aumenta el bienestar emocional, lo cual disminuye la probabilidad de conductas violentas. En la dimensión convivencial, las dinámicas grupales y el trabajo colaborativo transforman interacciones conflictivas en experiencias cooperativas. Y en la dimensión comunitaria, la Educación Física integra actores, es decir, docentes, familias, proyectos institucionales, en torno a dinámicas que promueven convivencia y participación, reforzando la identidad escolar desde un espacio común de encuentro.

La forma como se evidencia este lineamiento es cuando la Educación Física deja de percibirse como un "recreo estructurado" o una asignatura estrictamente deportiva, y pasa a desempeñar un papel intencional en la convivencia escolar. Esto implica que los docentes diseñen actividades físicas, integrando momentos de diálogo, reflexión y análisis de lo vivido; utilicen las dinámicas grupales para modelar resolución pacífica de conflictos; incorporen pausas socioemocionales para regular tensiones; y articulen sus

actividades con proyectos institucionales como comités de convivencia o programas de ciudadanía. Asimismo, la institución puede fortalecer este lineamiento organizando jornadas deportivas, ferias lúdicas, actividades comunitarias y eventos recreativos que promuevan lazos positivos entre estudiantes, familias y docentes. De esta manera, la Educación Física se convierte en un espacio pedagógico central para la vida escolar, un lugar donde se tejen alianzas, se reconstruyen vínculos y se previenen comportamientos violentos antes de que emerjan.

Consolidar la Educación Física como eje articulador de la convivencia escolar, significa reconocerla como un escenario estratégico, capaz de integrar lo emocional, social y comunitario en prácticas vividas que transforman la cotidianidad escolar. Este lineamiento, fundamentado empírica y teóricamente, aporta una visión renovada y estructural para la convivencia y la reducción de la violencia infantil en las escuelas primarias del municipio de Magangué.

Lineamiento 6. Instalar prácticas de evaluación formativa para monitorear capacidades sociales y convivencia

El análisis de los testimonios y de las dinámicas escolares permitió identificar que la evaluación formativa, basada en la observación continua del comportamiento, cumple un papel crucial en la reducción de la violencia infantil, especialmente en contextos con alta vulnerabilidad social. En los relatos obtenidos, los docentes reiteran que “la evaluación se hace por observación… uno va mirando si mejora o empeora” (DOC-CEI-01), que “el docente observa directamente para que mejoren” (PAD-CEI-01) y que, tras la participación en actividades físicas, “se nota reducción en cuanto a la agresión” (DOC-CAS-01). Estas expresiones confirman que la observación sistemática del comportamiento en contextos lúdicos y deportivos, funciona como un radar temprano para detectar tensiones, emociones desbordadas o patrones de interacción, que pueden escalar hacia conductas violentas. En este sentido, la evaluación formativa no se limita a medir desempeño físico, sino que se convierte en un dispositivo socioeducativo capaz de orientar la conducta, identificar riesgos y fortalecer la convivencia.

La teoría respalda esta interpretación con lo expresado por Black y Wiliam (1998), quien considera a la evaluación formativa como un proceso de retroalimentación continua, que mejora el aprendizaje y ajusta la intervención pedagógica a las necesidades reales del estudiante. En el ámbito socioemocional, autores como Perrenoud (2004) señalan que la observación constante es clave para intervenir oportunamente en conflictos, neurosensibilidades o climas escolares tensos. Este diálogo entre teoría y datos empíricos muestra que, en el área de Educación Física, la evaluación formativa adquiere un sentido ampliado, pues ya no solo informa sobre el progreso motor, sino que permite comprender comportamientos, reconstruir relaciones y fortalecer capacidades sociales. De este modo, la evaluación se convierte en un mecanismo protector y articulador del desarrollo socioemocional con prácticas convivenciales concretas.

Los tres mecanismos de funcionamiento de este lineamiento son: El primero es el mecanismo de diagnósticos dinámicos, mediante el cual el docente capta señales de riesgo que normalmente pasan inadvertidas en el aula tradicional. En actividades físicas, los estudiantes expresan con mayor libertad frustraciones, tensiones o dificultades relacionales, lo que permite al docente intervenir con oportunidad. El segundo mecanismo es la retroalimentación reguladora, donde el docente media, encauza y acompaña la conducta, orientando prácticas de autocontrol, respeto y convivencia. La frase *“retroalimentar… para que miren dónde se equivocaron”* (PAD-CAS-02) muestra que la evaluación formativa se convierte en un proceso dialógico de ajuste emocional y conductual. El tercer mecanismo es la co-observación social, en la cual los estudiantes, al verse reflejados en el comportamiento del grupo, aprenden a autorregularse, imitar modelos positivos y reconocer los efectos de sus acciones en los demás. Esta interacción refuerza la interiorización de normas y valores que sostienen la convivencia pacífica.

Este lineamiento mantiene una fuerte articulación con las tres categorías axiales, así como todos los anteriores. Desde la Categoría Axial 1, los procesos de observación continua, permiten que la Educación Física funcione como un espacio socioemocional regulado, donde los comportamientos se comprenden, se orientan y se reconstruyen desde la convivencia. A su vez, en función de la 2, la evaluación formativa reconoce y

fortalece las capacidades sociales que actúan como factores protectores frente a la violencia infantil, al identificar competencias como empatía, autocontrol y comunicación, y al intervenir cuando estas no emergen espontáneamente. En tanto, respecto a la 3, este lineamiento coincide plenamente con la articulación docente–familia, pues la observación sistemática genera información valiosa que puede compartirse con padres y comités institucionales para fortalecer acciones preventivas más amplias.

Su relación con las dimensiones es igualmente clara. En la dimensión socioemocional, la evaluación formativa permite identificar estados emocionales alterados y regularlos antes de que se traduzcan en agresiones. En la dimensión convivencial, posibilita comprender patrones relacionales, reconstruir vínculos y fomentar interacciones positivas. En la dimensión comunitaria, la sistematización de estas observaciones contribuye a la construcción de acuerdos familiares e institucionales, reforzando la corresponsabilidad educativa en torno a la convivencia.

Este lineamiento se pone de manifiesto cuando la evaluación deja de ser un acto puntual o calificativo y pasa a convertirse en un proceso continuo, descriptivo y orientador. Los docentes pueden concretarlo mediante estrategias como registros anecdóticos sobre interacciones relevantes, momentos de retroalimentación breve después de actividades físicas, observación focalizada en estudiantes con mayor riesgo, acuerdos de convivencia elaborados a partir de lo vivido en clase y espacios de reflexión, donde los estudiantes reconocen logros y dificultades socioemocionales. Asimismo, la institución puede fortalecerlo construyendo protocolos de observación, promoviendo reuniones regulares con familias y articulando la información recogida con proyectos institucionales de convivencia. De esta forma, la evaluación formativa se transforma en una herramienta con capacidad preventiva, capaz de anticipar conflictos, modular conductas y sostener prácticas de convivencia pacífica.

Instalar prácticas de evaluación formativa y seguimiento conductual constante como mecanismos de protección convivencial, implica comprender la evaluación como una mediación socioemocional y relacional que acompaña a los estudiantes, orienta su conducta y favorece un clima escolar seguro. Este lineamiento, sustentado en datos y teoría, redefine el papel de la Educación Física y la posiciona como un espacio

estructurante para la reducción de la violencia infantil en las escuelas rurales del municipio de Magangué.

Lineamiento 7. Fortalecer la articulación docente–familia como estrategia protectora frente a la violencia infantil

En este caso, el análisis de los testimonios revela de manera consistente, que la relación entre docentes y familias, constituye un componente estructural en la reducción de la violencia infantil. Los informantes coinciden en señalar a la participación de los cuidadores, como determinante para comprender, orientar y regular el comportamiento de los estudiantes, especialmente en contextos rurales, donde existen factores de riesgo como pobreza, inestabilidad familiar y exposición temprana a modelos violentos. Expresiones como “los padres deben estar más vinculados, más comprometidos” (DOC-CEI-02) y “si nosotros como cuidadores estamos al pendiente… se sentirán más protegidos” (PAD-PAS-01) evidencian que la corresponsabilidad educativa se convierte en un amortiguador emocional y conductual que mejora el bienestar de los niños. Asimismo, el señalamiento de que “hay familias disfuncionales que afectan al niño” (PAD-CAS-02) confirma que, cuando el hogar presenta condiciones de riesgo, el papel articulador del docente adquiere aún mayor relevancia como soporte socioeducativo.

Desde la perspectiva teórica, Bronfenbrenner (1979) da a este lineamiento un fundamento sólido cuando plantea que el desarrollo infantil ocurre dentro de un sistema ecológico donde la sinergia entre familia y escuela es un factor decisivo para la adaptación y la estabilidad emocional del niño. En línea con esto, la Ley 1620 (2013) en Colombia resalta que la convivencia escolar es una responsabilidad compartida entre docentes, familias e instituciones, enfatizando que la prevención de la violencia requiere acciones integradas. Esta convergencia entre teoría, normatividad y datos empíricos, confirma que la articulación docente–familia es un componente central del modelo emergente en esta tesis.

Al igual que el resto, el funcionamiento de este lineamiento opera a través de tres mecanismos articulados. El primero es el mecanismo de acompañamiento protector,

mediante el cual la familia refuerza normas, valores y hábitos socioemocionales iniciados en la escuela. Cuando los docentes establecen canales permanentes de comunicación con los cuidadores, se crea una coherencia educativa que reduce contradicciones normativas y fortalece la capacidad del niño para regular su conducta. El segundo mecanismo es la detección temprana de situaciones de riesgo. Los docentes, quienes observan cotidianamente el comportamiento infantil, pueden alertar a las familias sobre cambios emocionales, señales de agresividad o dificultades relacionales, activando procesos de intervención conjunta. El tercero es el mecanismo de apoyo emocional comunitario, pues cuando la familia y el docente se perciben como aliados, el niño internaliza una red de seguridad que le brinda estabilidad afectiva, disminuye la ansiedad y reduce la probabilidad de involucrarse en comportamientos violentos.

Este lineamiento se articula profundamente con la Categoría Axial 1, ya que, desde esta, la educación física como espacio socioemocional se potencia cuando las familias conocen y refuerzan en casa los valores y habilidades trabajados en clase. A su vez, desde la 2, las capacidades sociales funcionan como factor protector solo cuando la familia acompaña y modela conductas prosociales; sin este acompañamiento, las habilidades adquiridas en la escuela, se diluyen. En tanto, desde la 3, este lineamiento se integra directamente con la dimensión de evaluación observacional, ya que las observaciones del docente se convierten en insumos para el diálogo con las familias y para acciones preventivas compartidas.

Su vinculación con las dimensiones del modelo no tiene cabida a las dudas. En la dimensión socioemocional, la articulación familia–docente permite sostener procesos de regulación emocional dentro y fuera de la escuela, generando continuidad en el manejo de impulsos, el acompañamiento afectivo y la contención del estrés. En la dimensión convivencial, la presencia activa de la familia contribuye a disminuir tensiones entre pares y a fortalecer redes de apoyo que favorecen interacciones respetuosas. En la dimensión comunitaria, este lineamiento fortalece la corresponsabilidad, construye tejido social y convierte a la comunidad educativa en un sistema protector más robusto y cohesionado.

La materialización de este lineamiento se da cuando la comunicación entre docentes y familias se vuelve fluida, bidireccional y orientada hacia la construcción

conjunta de estrategias de convivencia. Los docentes pueden implementar espacios breves de retroalimentación tras actividades físicas, enviar observaciones socioemocionales pertinentes, proponer acuerdos comportamentales comunes y establecer momentos de diálogo para comprender los contextos familiares. Asimismo, las familias pueden participar en actividades lúdicas, recibir orientaciones para apoyar la regulación emocional, reforzar en casa los valores vividos en la escuela y colaborar en la detección temprana de dificultades. Cuando estos procesos se institucionalizan mediante comités de convivencia, proyectos transversales y prácticas colaborativas, la escuela y la familia se convierten en una unidad protectora eficaz contra la violencia infantil.

Es importante comprender que fortalecer la articulación docente–familia como eje protector, implica reconocer que la convivencia escolar no se construye desde un solo escenario, sino desde la integración coherente de los espacios donde el niño transita emocional y socialmente. Este lineamiento refleja que la reducción de la violencia infantil requiere vínculos sólidos, acompañamiento mutuo y una comunicación orientada al desarrollo socioemocional del estudiante. La teoría generada confirma que, cuando estos vínculos se consolidan, la escuela se convierte en un espacio más seguro, la convivencia mejora significativamente y la educación física adquiere un papel estratégico en la protección integral del niño.

Lineamiento 8. Establecer la evaluación observacional y el seguimiento conductual como herramientas de intervención socioemocional

Todos los análisis que sustentan los lineamientos provienen de los testimonios, en este caso se evidencia a la evaluación formativa y el seguimiento conductual, como el pilar fundamental para comprender el comportamiento infantil y acompañar de manera continua, el desarrollo socioemocional de los estudiantes. La afirmación “el docente observa directamente para que mejoren” (PAD-CEI-01) confirma que la evaluación en educación física no se limita a valorar desempeños motrices, sino que adquiere una función diagnóstica y orientadora en lo relacional y emocional. De igual manera, expresiones como “evaluación por observación del comportamiento” (DOC-CEI-01) o “se

nota reducción en cuanto a la agresión… observando el comportamiento" (DOC-CAS-01), indican que la mirada del docente opera como un instrumento sensible para identificar cambios, tensiones, progresos y señales de alerta en la conducta infantil. Estas evidencias permiten afirmar que la evaluación formativa funciona como un proceso continuo, situado y profundamente humano, sostenedor de la convivencia escolar desde la comprensión del niño y no desde el juicio sancionador.

Los datos también muestran que la evaluación formativa se vuelve necesaria en contextos donde existen factores de riesgo, tales como familias disfuncionales, pobreza o exposición a modelos violentos. Cuando un informante señala que "a veces los profesores no están pendientes de la violencia" (PAD-CAS-02), queda en evidencia que la ausencia de seguimiento permite la escalada de comportamientos agresivos. Por el contrario, cuando el docente evalúa, retroalimenta y acompaña, se generan condiciones para transformar la conducta, pues el estudiante recibe orientación inmediata, contención emocional y mensajes consistentes sobre la convivencia. Estas prácticas evaluativas favorecen la adaptación, la regulación de impulsos y la interiorización de valores prosociales, lo cual impacta directamente la reducción de la violencia infantil.

Desde el plano teórico, este lineamiento se sostiene en diversos fundamentos. Dentro del enfoque interpretativo, la evaluación se entiende como una práctica hermenéutica que busca comprender el sentido de las acciones del estudiante, interpretando su conducta desde el contexto y no a partir de una lógica punitiva. Por su parte, la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002) resalta la importancia de la observación constante como mecanismo para comparar datos, identificar patrones y orientar decisiones interpretativas; esta lógica es plenamente coherente con los hallazgos de este estudio, en los que el docente se convierte en un observador privilegiado del proceso socioemocional del estudiante. En el ámbito normativo, la Ley 1620 (2013) enfatiza la responsabilidad de la escuela en la detección temprana de situaciones de riesgo y en la implementación de estrategias formativas, las cuales permitan intervenir oportunamente, antes de que las conductas agresivas escalen. Esta coincidencia entre teoría, normatividad y evidencia empírica, legitima la pertinencia del lineamiento.

Los tres mecanismos fundamentales que explican su funcionamiento, emergen de los testimonios y de la literatura teórica revisada. El primer mecanismo es el seguimiento continuo, mediante el cual el docente observa la conducta del estudiante durante las actividades físicas, es decir, cómo interactúa, responde ante el conflicto, regula sus emociones y se relaciona con sus compañeros. Esta observación iterativa no solo detecta dificultades, sino también progresos, permitiendo ajustar las estrategias pedagógicas. A su vez, el segundo consiste en la retroalimentación inmediata y situada; frases como *"ver si mejora o empeora… y retroalimentar"* (DOC-CEI-01) muestran que la evaluación no se limita a identificar problemas, sino que se transforma en un proceso dialógico, orientando al estudiante hacia formas alternativas de comportarse. En tanto, el tercero se relaciona con la toma de decisiones preventivas basadas en evidencias conductuales, en donde, gracias a la evaluación, los docentes pueden activar alertas, involucrar a la familia, derivar al comité de convivencia, o diseñar actividades que fortalezcan habilidades específicas.

En cuanto a su vinculación con las categorías, este lineamiento no es la excepción. Desde la Categoría Axial 1, la evaluación formativa permite comprender cómo la educación física regula emociones y transforma el clima escolar, al visibilizar los efectos concretos de las actividades físicas en la conducta. Luego, desde la 2, la evaluación se convierte en un insumo clave para medir el desarrollo de capacidades sociales como la empatía, la comunicación o la cooperación, y para verificar su efecto protector frente a la violencia infantil. Finalmente, desde la 3, este lineamiento se sitúa en el núcleo del acompañamiento docente y evidencia la relación entre seguimiento, intervención oportuna y disminución de agresiones.

La relación con las dimensiones del modelo también es clara. En la dimensión socioemocional, la evaluación permite identificar estados emocionales críticos, traumas familiares o tensiones internas, que el estudiante manifiesta en su conducta. A su vez, la dimensión convivencial, permite monitorear las interacciones en tiempo real, observando patrones de exclusión, liderazgo, solidaridad o provocación. En tanto, en la dimensión comunitaria, la evaluación formativa se convierte en un puente de comunicación entre

escuela y familia, permitiendo compartir observaciones, construir planes de acción conjuntos y prevenir situaciones de riesgo.

Este lineamiento en la práctica docente implica la adopción de estrategias evaluativas que trascienden la calificación tradicional. Esto incluye la construcción de registros anecdóticos, diarios de observación, fichas de seguimiento del comportamiento y breves sesiones de retroalimentación, al finalizar actividades grupales. Implica también crear canales de comunicación con las familias para compartir información relevante, así como coordinar acciones con docentes de otras áreas o con los equipos de convivencia escolar. En este sentido, la evaluación formativa no se concibe como un instrumento técnico, sino como una acción ética que compromete al docente con el bienestar integral del estudiantado.

El último lineamiento del modelo plantea que la evaluación formativa y el seguimiento conductual, no son procesos aislados, sino prácticas transformadoras que sostienen el desarrollo socioemocional, fortalecen la convivencia y previenen la violencia infantil. Al institucionalizar estas prácticas dentro del área de educación física, la escuela se convierte en un espacio protegido donde las conductas son comprendidas, orientadas y acompañadas, permitiendo que los niños construyan relaciones más sanas y regulen sus emociones en entornos seguros y significativos.

Figura 5.
Lineamientos Teóricos Emergentes



Nota: Elaborado por el autor (2025)

Relación de los Lineamientos Teóricos con las Dimensiones del Modelo

La emergencia de los ocho lineamientos teóricos no puede comprenderse de manera aislada; por el contrario, adquiere pleno sentido cuando se articulan con las tres dimensiones estructurantes del Modelo Teórico: la dimensión socioemocional, convivencial y comunitaria. Estas funcionan como ejes organizadores que permiten interpretar la complejidad del fenómeno estudiado y comprender cómo la Educación Física actúa como sistema integrador para la reducción de la violencia infantil.

De esta manera, cada lineamiento se inscribe en una dimensión específica, aunque a la vez conserva vínculos transversales que refuerzan la coherencia interna del modelo.

Vinculación de los lineamientos con la Dimensión Socioemocional

La dimensión socioemocional comprende los procesos de autorregulación emocional, manejo de tensiones, conciencia emocional y equilibrio afectivo de los estudiantes. En este ámbito se ubican los lineamientos 1, 3 y parcialmente el 4, pues todos ellos atienden la pregunta fundamental de cómo regular las emociones y canalizar las tensiones que suelen derivar en agresión infantil.

El Lineamiento 1 establece que la Educación Física debe funcionar como un espacio de regulación emocional sistemática, lo cual responde directamente a la necesidad de reducir la impulsividad, la tensión y la irritabilidad que emergen de factores familiares, sociales y escolares.

El Lineamiento 3, centrado en la enseñanza explícita de valores socioemocionales, se articula con esta dimensión al reconocer que la autorregulación emocional no es solo un proceso intrapsíquico, sino también ético y relacional. La capacidad de detener la agresión, gestionar la frustración o transformar un conflicto en diálogo, requiere valores como el respeto, la empatía o la aceptación del otro, las cuales se desarrollan en actividades físicas vivenciales.

El Lineamiento 4, al promover actividades como escenarios preventivos, refuerza la idea sobre el desarrollo emocional en no solo evitar episodios de violencia, sino que construye reservas afectivas internas, las cuales preparan al niño para responder de manera adaptativa ante diversas situaciones.

Así, la dimensión socioemocional sostiene el corazón del modelo, al evitar la violencia mediante la gestión de emociones, desde la corporalidad y la interacción significativa.

Vinculación de los lineamientos con la Dimensión Convivencial

La dimensión convivencial aborda las formas en que los estudiantes aprenden a vivir con otros, regulan sus interacciones, construyen acuerdos y producen un clima escolar armónico. En esta se ubican principalmente los lineamientos 2, 5 y 6, ya que formalizan los mecanismos mediante los cuales, la convivencia se fortalece a través de la Educación Física.

El Lineamiento 2, referido al fortalecimiento de capacidades sociales mediante dinámicas cooperativas, constituye el núcleo convivencial del modelo, pues propone la construcción de relaciones horizontales, los cuales desplazan patrones agresivos hacia modos de interacción más simétricos, respetuosos y solidarios.

El Lineamiento 5, que posiciona a la Educación Física como eje articulador de la convivencia escolar, establece que esta no se limita al aula ni a acciones esporádicas, sino a la configuración de un ecosistema relacional, donde esta disciplina se convierte en un espacio privilegiado para modelar y ensayar comportamientos prosociales.

El Lineamiento 6, centrado en la evaluación formativa, refuerza esta dimensión al visibilizar que la convivencia no es espontánea, sino un proceso necesitado de observación continua, retroalimentación y acompañamiento, especialmente para detectar señales tempranas de conflictos o exclusión.

La dimensión convivencial, por tanto, otorga sustentación a la idea de que la Educación Física es un laboratorio de interacción humana, donde se experimentan, aprenden y consolidan habilidades sociales clave para la vida escolar.

Vinculación de los lineamientos con la Dimensión Comunitaria

La dimensión comunitaria ubica el fenómeno más allá del aula, reconociendo que la violencia infantil es producto de sistemas amplios, donde familia, docentes e institución, inciden en el comportamiento del estudiante. En la misma se integran los lineamientos 7 y 8, los cuales profundizan en el papel del acompañamiento adulto y de la corresponsabilidad social.

El Lineamiento 7, el cual propone fortalecer la articulación docente–familia, reconoce que la prevención de la violencia no puede recaer únicamente en la escuela o en el estudiante. Requiere la coordinación de marcos normativos domésticos, prácticas de crianza, valores familiares y expectativas escolares. La EF aparece aquí como un puente para alinear discursos educativos y fortalecer el soporte socioafectivo del niño.

El Lineamiento 8, centrado en la evaluación observacional y el seguimiento conductual, aporta a esta dimensión al establecer la figura del docente como mediador socioemocional y agente capaz de movilizar acciones preventivas. En el ámbito comunitario, este seguimiento permite detectar factores extrainstitucionales que influyen

en la violencia (pobreza, maltrato, disfunción familiar, exposición a modelos violentos), favoreciendo intervenciones integrales.

La dimensión comunitaria, por tanto, posiciona a la educación física dentro de un sistema de relaciones ecológicas, donde la reducción de la violencia infantil solo es posible si se articula con familias y actores institucionales.

Figura 6.
Relación de los Lineamientos Teóricos con las Dimensiones del Modelo



Nota: Elaborado por el autor (2025) con apoyo de NotebookLM

Esta figura sintetiza visualmente la teoría sustantiva emergente de esta investigación, articulando las tres dimensiones que configuran el papel de la educación física en la reducción de la violencia infantil.

El esquema evidencia cómo la dimensión socioemocional sitúa al estudiante en el centro, reconociendo la educación física como un espacio de autorregulación, expresión

emocional y convivencia positiva, donde el juego y el movimiento moderan la impulsividad y fortalecen la empatía.

La dimensión convivencial, a través de prácticas cooperativas, actividades grupales y la vivencia de valores, convierte la clase de educación física en un laboratorio real para aprender a relacionarse con respeto, dialogar y resolver conflictos sin recurrir a la agresión.

La dimensión comunitaria muestra que la prevención de la violencia no es un proceso aislado, sino una tarea compartida entre escuela, familia y entorno social; por ello, el docente actúa como mediador y agente de cambio, articulando acciones formativas con las dinámicas del hogar y el acompañamiento institucional.

En sí, el modelo representa la educación física como un sistema integrador que vincula emociones, relaciones y comunidad para construir ambientes protectores y promover una cultura escolar de paz.

Socialización y devolución de los hallazgos

La socialización de los hallazgos se asumió como un momento ético y metodológico de devolución a la comunidad educativa participante. En este proceso se compartió una síntesis comprensible de las categorías emergentes, la categoría central y los lineamientos teóricos, destacando su carácter situado y su relación con las experiencias expresadas por docentes, estudiantes y familias.

Esta devolución permitió reconocer que la teoría sustantiva construida constituye una interpretación fundamentada en las voces de los actores escolares. En consecuencia, los lineamientos emergentes aportan al campo de la educación física y la convivencia escolar al mostrar cómo el movimiento, el juego, la cooperación y la mediación adulta pueden integrarse en un sistema pedagógico orientado a fortalecer capacidades sociales y reducir la violencia infantil en contextos rurales.

MOMENTO VI

REFLEXIONES FINALES

El desarrollo de esta investigación permitió comprender, desde el paradigma interpretativo y mediante la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin, la manera en que la educación física se configura como un escenario pedagógico para el fortalecimiento de capacidades sociales y la reducción de la violencia infantil en escuelas primarias del municipio de Magangué. Las voces de estudiantes, docentes y familias mostraron que el juego, el movimiento, la cooperación y la mediación adulta generan condiciones favorables para la convivencia escolar.

En relación con el propósito general, los resultados permiten afirmar que se construyeron lineamientos teóricos emergentes a partir de los aportes derivados del análisis. Estos lineamientos se sustentan en la categoría central “La Educación Física como Sistema Integrador de Capacidades Sociales para la Reducción de la Violencia Infantil” y se organizan en tres dimensiones: socioemocional, convivencial y comunitaria.

Respecto al primer propósito específico, orientado a identificar las experiencias, prácticas y dinámicas que emergen en las clases de educación física, los hallazgos mostraron la presencia recurrente de juegos grupales, actividades cooperativas, dinámicas recreativas, situaciones de ayuda mutua, respeto de normas y experiencias de regulación emocional. Estas prácticas influyen en el desarrollo de capacidades sociales al propiciar interacción, confianza, comunicación y sentido de pertenencia entre los estudiantes.

En cuanto al segundo propósito específico, dirigido a comprender cómo se configuran las relaciones entre educación física y fortalecimiento de capacidades sociales, los resultados evidenciaron que la educación física funciona como un espacio de interacción directa donde los estudiantes aprenden a cooperar, escuchar, negociar, respetar turnos, controlar impulsos y resolver desacuerdos. Esta relación permite

comprender que las capacidades sociales actúan como recursos protectores frente a conductas agresivas y favorecen ambientes escolares más armónicos.

En relación con el tercer propósito específico, referido a interpretar los significados que los actores escolares atribuyen a la educación física como espacio de interacción, regulación emocional y convivencia, los testimonios permitieron reconocer que docentes, estudiantes y familias atribuyen a esta área un sentido protector, motivante e integrador. Para los participantes, la educación física no se reduce a la práctica motriz; representa un escenario donde los niños se sienten incluidos, expresan emociones, fortalecen vínculos y encuentran alternativas para relacionarse sin recurrir a la violencia.

Finalmente, en correspondencia con el cuarto propósito específico, la integración analítica de las categorías permitió derivar aportes teóricos que sirvieron de base para la construcción de lineamientos orientados al fortalecimiento de capacidades sociales mediante la educación física. Dichos aportes se concretaron en ocho lineamientos emergentes, formulados desde las evidencias empíricas y articulados con las dimensiones del modelo teórico.

Entre las limitaciones del estudio se reconoce que los hallazgos se circunscriben a tres instituciones educativas rurales del municipio de Magangué y a las voces de dieciséis informantes clave. Por ello, los resultados no buscan generalización estadística, sino comprensión profunda y transferencia analítica hacia contextos con características semejantes. Asimismo, la participación de estudiantes fue menor que la de docentes y padres, aspecto que podría ampliarse en futuras investigaciones.

A partir de los hallazgos, se formulan recomendaciones dirigidas a los distintos actores educativos:

A la escuela y al cuerpo docente

- Institucionalizar la educación física como un eje transversal de convivencia y formación socioemocional, superando su tratamiento como simple espacio recreativo.
- Implementar estrategias permanentes de trabajo cooperativo, negociación de reglas y ejercicios de autorregulación emocional.

- Integrar procesos de observación continua para identificar señales tempranas de violencia infantil.
- Fortalecer proyectos transversales relacionados con valores, ciudadanía y cultura de paz.

A las familias

- Participar activamente en actividades físicas comunitarias.
- Promover el diálogo, la escucha y la supervisión afectiva frente a síntomas de estrés o agresividad.
- Acompañar tareas y dinámicas que refuercen la convivencia dentro y fuera de la escuela.

A la institución educativa

- Diseñar políticas internas que articulen la EF con el Comité de Convivencia Escolar.
- Ofrecer capacitaciones docentes en educación socioemocional y mediación de conflictos.
- Fortalecer redes con entidades locales (ICBF, comisarías, programas de cultura y deporte).

El proceso investigativo permitió identificar interrogantes que podrían constituir rutas para otros estudios:

¿Cómo varía la función protectora de la educación física en contextos con mayor acceso a recursos deportivos o tecnológicos?

¿De qué manera impactan los programas de formación docente en la implementación de prácticas socioemocionales dentro de la EF?

¿Qué diferencias emergen en el desarrollo de capacidades sociales entre estudiantes que participan en actividades extracurriculares deportivas y aquellos que no lo hacen?

¿Cómo se articula la reducción de la violencia infantil cuando la escuela vincula activamente a las familias en procesos físicos y recreativos?

¿Qué otros componentes curriculares podrían funcionar como dispositivos protectores similares a la EF?

Estas preguntas abren caminos para continuar ampliando el conocimiento en torno a la convivencia escolar, la prevención de la violencia y el rol pedagógico del movimiento y el cuerpo.

La investigación aporta una comprensión profunda, emergida desde la voz de los actores sobre el poder transformador de la educación física, como espacio para la convivencia y la construcción de paz. En territorios vulnerables y marcados por múltiples formas de violencia, la Educación Física se alza como un territorio de esperanza, donde el movimiento se convierte en vínculo, la emoción en regulación y el juego en camino hacia relaciones más respetuosas. Los lineamientos teóricos construidos ofrecen una base sólida para futuros proyectos formativos, políticas escolares y estudios investigadores que busquen fortalecer las capacidades sociales y garantizar entornos protectores para la infancia de Magangué.

REFERENCIAS

Acuña Gómez, G., y Acuña Delgado, A. (2016). El fútbol como producto cultural: revisión y análisis bibliográfico / Football as a Cultural Product: *Review and Bibliographical Analysis. Citius, Altius, Fortius, 9(2).* https://doi.org/10.15366/citius2016.9.2.003

Agualimpia, N. Torrecilla, O. y Gutierrez, Y. (2013). La página web comoherramienta en la resolución de Conflictos de convivencia de la Institución Educativa Liceo Moderno Magangue. https://repository.libertadores.edu.co/server/api/core/bitstreams/d732d76a-45a0-45c0-8169-333ee0d75db2/content.pdf

Arias Martínez, M. T., y Fuertes Zurita, F. J. (1999). *Habilidades sociales en el ámbito educativo.* Revista de Educación, (320), 231-249. https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1999/re320/re320-09.html

Arufe, V. (2011). *La enseñanza de los valores a través del deporte escolar.* Revista Digital Efdeportes, 16(162). https://www.efdeportes.com/efd162/la-ensenanza-de-los-valores-en-el-deporte.htm

Baena-Extremera, A., Gómez-López, M., Granero-Gallegos, A., y Martínez-Molina, M. (2014). Modelo predictivo de la importancia concedida a la educación física y la utilidad del área. *Cultura, Ciencia y Deporte, 9*(26), 147–157. https://scielo.isciii.es/pdf/ccd/v9n26/05_original.pdf

Banco Mundial (2016). Paso a paso Estrategia de formación de competencias socioemocionales en la educación secundaria y media. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385321_recurso.pdf

Bañeres, M. C. (Ed.). (2008). El juego como estrategia didáctica: Claves para la innovación educativa. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=349878

Barrera, C. (2004). Los lineamientos teóricos y su función en la investigación educativa. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. https://www.uPEL.edu.ve/documentos/lineamientos-teóricoshttps://www.uPEL.edu.ve/documentos/lineamientos-teoricos

Betina, G., y Contini, N. (2011). Competencias sociales en la infancia y adolescencia: un enfoque integral. *Psicología y Educación, 17*(2), 45-57. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28332176004

Blasco, M., y Pérez, J. (2007). *La investigación cualitativa en ciencias sociales: fundamentos y técnicas.* McGraw-Hill Interamericana.

https://www.researchgate.net/publication/281310914_La_investigacion_cualitativa_en_ciencias_sociales

Blumer (1969) Symbolic Interactionism: Perspective and Method. Editor, Prentice-Hall

Bonilla, E., y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales.* Norma. https://www.academia.edu/42032052/Mas_all%C3%A1_del_dilema_de_los_m%C3%A9todos

Bravo, J. (1995). *Educación moral y valores humanos.* Ediciones Pirámide. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=231114

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design.* Harvard University Press. https://khoerulanwarbk.files.wordpress.com/2015/08/urie_bronfenbrenner_the_ecology_of_human_developbokos-z1.pdf

Caballo, V. E. (2005). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales.* Siglo XXI. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=360066

Calahorro, F., Torres, J., & González-Cutre, D. (2015). Beneficios psicológicos de la práctica deportiva en jóvenes. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 15*(3), 123–132. https://revistas.um.es/cpd/article/view/244161

Castañeda, L. (2016). La educación en valores: una reflexión teórica y práctica. *Revista Educación y Desarrollo Social, 10*(2), 5–15. https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/eds/article/view/543

Castaño, C., y Quecedo, R. (2002). Metodología cualitativa en investigación educativa. *Revista de Psicodidáctica, 14*, 7-26. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402

Coll, C., y Ontubia, A. (1992). El contexto educativo: una mirada constructivista. *Revista de Educación, 297*, 237-247. https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-anteriores/1992/re297/re297-14.html

Constitución Política de Colombia. (1991). *Gaceta Constitucional No. 116.* https://www.constitucioncolombia.com/titulo-2/capitulo-2/articulo-44

Damasio, A. R. (1999). La sensación de lo que ocurre: Cuerpo y emoción en el origen de la conciencia. https://proassetspdlcom.cdnstatics2.com/usuaris/libros_contenido/arxius/38/37348_La_sensacion_de_lo_que_ocurre.pdf

Decreto No. 1965 (2013). Ministerio de Educación. https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/336730:Decreto-No-1965-de-septiembre-11-de-2013

Deslauriers, J. P. (2004). *La entrevista cualitativa.* Editorial Université du Québec. https://repositorio.utp.edu.co/server/api/core/bitstreams/77bc824c-c999-4ae7-b185-ce6d2e80d8af/content

Dewey, J. (1916). *Democracy and education.* Macmillan. https://archive.org/details/democracyandeduc00deweuoft

Directrices sobre políticas de inclusión en la educación (2005). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224

El juego y el aprendizaje en la educación infantil. (2000). UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000124693

Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas.¡Formar para la ciudadanía si es posible! Lo que necesitamos saber y hacer. (2004). Ministerio de Educación Nacional https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf

Fernández Ballesteros, R. (1994). *Evaluación de las habilidades sociales.* Ediciones Pirámide. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=196923

Friedberg, E. (1993). *El poder y la regla: dinámicas de la acción organizada.* Fondo de Cultura Económica. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=152002

Fuertes, M. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. Revista de Docencia Universitaria REDU 9 (3). https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4019372.pdf

Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research, 6*(3), 167–191. https://www2.kobe-u.ac.jp/~alexroni/IPD%202015%20readings/IPD%202015_7/Galtung_Violence%2C%20Peace%2C%20and%20Peace%20Research.pdf

García, E. (2000). Lineamientos teóricos para la interpretación de la realidad escolar. *Revista Educere, 4*(10), 5-12. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601003

Garduño, J. (2020). El deporte escolar en y para la educación física una propuesta desde los patios escolares. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=830614

Goleman, D. (1995). Inteligencia Emocional. Barcelona: Kairós.

Griffa, M. C., y Moreno, J. E. (2005). Competencias sociales en la infancia. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento, 1*(2), 34-42. https://revistas.unc.edu.ar/index.php/racc/article/view/1790

Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (1994). *Competing paradigms in qualitative research.* In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105–117). Sage Publications. https://psycnet.apa.org/record/1994-98625-005

Guías pedagógicas para la convivencia escolar. (2013). Ministerio de Educación Nacional MEN. https://contenidos.mineducacion.gov.co/ntg/men/pdf/Guia%20No.%2049.pdf

Gutiérrez Sanmartín, M. (2004). El valor educativo del deporte: fundamentos teóricos. *Revista Española de Educación Física y Deportes, (7)*, 111–124. https://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/469

Guzmán, A. (2021). *Formación en valores sociales en los estudiantes del grado octavo de la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta por medio de una estrategia pedagógica basada en el uso de una wiki.* [Tesis doctoral, Universidad de Cartagena]. https://repositorio.unicartagena.edu.co/handle/11227/7848

Hatch, J. (1987). Social competence and early childhood education. *Early Childhood Research Quarterly, 2*(2), 129-142. https://doi.org/10.1016/0885-2006(87)90010-8

Hellison, D. (2003). Teaching personal and social responsibility through physical activity (3rd ed.). Human Kinetics. https://books.google.com/books?id=tvCBAAAAMAAJ

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana. https://www.academia.edu/44048255/Hern%C3%A1ndez_Fern%C3%A1ndez_Baptista_Metodolog%C3%ADa_de_la_investigaci%C3%B3n_5ed

Hernández, Y. (2015). Educar en valores a través de programas de deporte escolar: Un estudio comparado entre la "Union Nationale du Sport Scolaire" (Francia) y los "Campeonatos Escolares en los IES de la Comunidad de Madrid" (España). [Tesis doctoral, Universidad Politécnica de Madrid]. https://tesis.biblioteca.upm.es/tesis/7866

Huizinga, J. (1938). *Homo ludens: A study of the play element in culture.* Routledge & Kegan Paul. https://archive.org/details/homoludensstudyo1950huiz

Ikeda, R. M., Simon, T. R., y Swahn, M. H. (2001). Developing social competence to prevent youth violence. *American Journal of Preventive Medicine, 20*(1 Suppl.), 4-10. https://doi.org/10.1016/S0749-3797(00)00276-6

Informe mundial sobre la violencia y la salud. (2002). Organización Mundial de la Salud https://www.refworld.org/es/ref/infortem/oms/2002/es/103236

Intriago, L. et. al. (2025). Educación Física y Bienestar Emocional: Una estrategia para el desarrollo integral en adolescentes. *Revista Ciencia Latina 9 (1).* DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16320

Iruarrizaga, I., Gómez- Segura, J., Criado, T., Zuazo, M. y Sastre, E. (1999). Reducción de la ansiedad a través del entrenamiento en habilidades sociales. Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 2 (1). www.reme.uji.es/articulos/airvai462031195/texto.html.

Ison, M. S. (1997). Competencias sociales y reducción de la violencia infantil. Universidad Nacional de Cuyo. https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/10313/ison-1997.pdfhttps://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/10313/ison-1997.pdf

Kelly, M. (2002). Social skills training: Theory and practice. *Behaviour Research and Therapy, 40*(3), 291–298. https://doi.org/10.1016/S0005-7967(01)00048-0

Lacunza, A. (2010). *Habilidades sociales en la infancia: estrategias de intervención.* Paidós. https://www.academia.edu/39250813/Habilidades_sociales_en_la_infancia

Lantieri, L. (2001). *Educating for emotional intelligence*. Learning Magazine, 29(3), 12–15.

León Rubio, J. y Medina Anzano, S. (1998). Aproximación conceptual a las habilidades sociales. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4485842

Ley 1620 (2013). Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-327397_archivo_pdf_proyecto_decreto.pdf

Ley General de Educación 115 (1994).. Diario Oficial No. 41.214. Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ley para el fomento del deporte, la recreación, el aprovechamiento del tiempo libre y la Educación Física. (1995). Diario Oficial No. 41.679. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85919_archivo_pdf.pdf

Lickona, T. (1992). Educar para el carácter: Cómo enseñar valores morales en la escuela (J. M.ª Aguirre, Trad.). Magriter. (Obra original publicada en 1991).

Llopis, J.A. y Ballester,R.(2001)Valores y actitudes en la educación. Teorías y estrategias educativas. Valencia:Tirant lo Blanch.

López, R. (2011). *La educación en valores a través de los mitos y las leyendas como recurso para la formación del profesorado: El vellocino de oro.* [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla]. https://idus.us.es/handle/11441/20102

Lugo, E. et. al. (2011). El proyecto VIAS: Acción y transformación para la prevención de la violencia escolar a través de la Investigación Basada en la Participación. *Revista Ambito Encuentros. 4 (1).* https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4821193/

Manifiesto Mundial de Educación Física (2000). (FIEP-UNESCO). UNESCO https://www.bizkaia.eus/Kultura/kirolak/pdf/ca_manifiestoFIEP.pdf

Mansilla, J., y Beltrán, J. (2013). Coherencia entre las estrategias didácticas y las creencias curriculares de los docentes. *Perfiles Educativos, 35*(139), 25–39. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2013.139.35709

Martínez Araujo, C. et.al (2025). Actividades recreativas como medio para combatir la desigualdad y promover los derechos humanos. *Revista Polo del Conocimiento. 10 (9).* DOI: 10.23857/pc.v10i9.10529

Martínez Benito, R. et.al, (2025). La aplicación del aprendizaje cooperativo en educación física: validación de una herramienta útil para su análisis. *Revista Retos, 64.* DOI: https://doi.org/10.47197/retos.v64.109811

Martínez, M. (2013). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa.* Trillas. https://www.academia.edu/39192466/Mart%C3%ADnez_Metodolog%C3%ADa_cualitativa

Mejía, A. (2005). *Educación y valores humanos.* Editorial Universidad de Antioquia. https://repository.udea.edu.co/handle/10495/7823

Mercado, A. Sierra, L. y Tinoco, D. (2020). Violencia en Jóvenes de Educación Media de la Institución Educativa Comunal de Versalles del Municipio de Magangué – Bolívar. Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de Psicólogo. Corporación Universitaria del Caribe – CECAR. https://repositorio.cecar.edu.co/server/api/core/bitstreams/2588df0d-b296-4631-91c1-74b7b6d6741e/content.pdf

Michelson, L., Sugai, D., Wood, R. y Kazdin, A. (1987). Las habilidades sociales en la infancia: Evaluación y tratamiento. Barcelona: Martínez Roca.

Monjas Casares, M. I. (2004). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar.* CEPE. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=247069

Nanjarí, R. Cataldo, M. Celedón, N, y Vidal, M. (2021). El juego y la convivencia escolar en niños y niñas: una revisión. *Foro educacional, 37.* DOI: 10.29344/07180772.37.2892

Ortega Ruiz, J. (1992). El juego y la construcción social del conocimiento. Sevilla : Ediciones Alfar.

Ortega, P. (2007). *La convivencia escolar: concepto, causas y estrategias de mejora.* Ministerio de Educación y Ciencia de España. https://www.educacionyfp.gob.es/inee/publicaciones/la-convivencia-escolar.html

Ortega, P. y Minguez, R. (2001) Los Valores en la educación, Ariel Educación, Barcelona, pp.20.

Oyarzún Iturra, G., Estrada Goic, C., Pino Astete, E., & Oyarzún Jara, M. (2012). Habilidades sociales y rendimiento académico: Una mirada desde elgGénero. *Acta Colombiana de Psicología,* 15(2), 21-28. https://www.redalyc.org/pdf/798/79825836011.pdf

Páez, D. (2013). *Psicología social de la solidaridad.* Editorial Universidad del País Vasco. https://addi.ehu.es/handle/10810/15010

Parrilla, A. (2000). *La investigación-acción: de la práctica a la teoría.* Revista de Educación, (321), 387–394. https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2000/re321/re321-23.html

Peña, J. (2019). *Caracterización y análisis de los valores asociados al deporte en alumnos no universitarios.* [Tesis doctoral, Universidad de La Coruña]. https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/23839

Perafán, G. (2004). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos teóricos y metodológicos*. Editorial Magisterio.

Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje Barcelona : Graó

Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children.* International Universities Press. https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.458564

Piaget, J. (1969). *The psychology of the child.* Basic Books. https://archive.org/details/psychologyofchil00piag

Plan Decenal 2016–2026 (2016). Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/Plan-Nacional-Decenal-de-Educacion-2016-2026/

Por un compromiso en favor de una Educación Física de calidad para escolares y jóvenes del mundo entero (2002). UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129124_spa

Porlán, R. (2005). Investigando la realidad próxima: Un modelo didáctico alternativo. Narcea.

Potter, V. R. (1971). *Bioethics: Bridge to the future.* Prentice Hall. https://collections.nlm.nih.gov/catalog/nlm:nlmuid-101584929X208-doc

Queraltó, R. (1980). *La teleología en la acción humana.* Universidad de Sevilla. https://idus.us.es/handle/11441/74719

Quijano, R. (2015). *Percepciones sobre valores en estudiantes universitarios del estado de Yucatán.* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Yucatán]. https://repositorio.uady.mx/handle/123456789/2849

Ramos, M. (2008). *Ética y axiología en la investigación social.* Universidad Central de Venezuela. https://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/facultad_de_humanidades/etica_investigacion.pdf

Reyes, M. (2016). *Competencias sociales en el ámbito educativo.* Revista Iberoamericana de Educación, 71(2), 45-58. https://rieoei.org/historico/documentos/rie71.pdf

Robledo, L. (2009). *Los informantes clave en investigación cualitativa.* Universidad de Antioquia. https://repositorio.udea.edu.co/handle/10495/1395

Roca, E. (2014). *Educación emocional y competencias sociales.* Desclée De Brouwer. https://www.desclee.es/libro/educacion-emocional-y-competencias-sociales_36920

Rodríguez, P. (2020). *Actividad física y calidad de vida: una revisión teórica.* Revista Movimiento Científico, 14(2), 23–36. https://doi.org/10.33881/2011-7197.mct.14203

Román Mínguez, B. (2017). El juego para el desarrollo emocional, comunicativo y social en educación infantil [Trabajo Fin de Grado, Grado en Magisterio de Educación Infantil]. Universidad de Valladolid. https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/26561/TFG-L1730.pdf

Ruiz Llamas, M., y Cabrera, M. (2004). La educación física como medio para el desarrollo de valores. *Revista Española de Educación Física y Deportes, (5)*, 25–33. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1360520

Ruiz, A. (2014). *La educación en valores desde los deportes de equipo.* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. https://digibug.ugr.es/handle/10481/32925

Sabino, C. (1976). *El proceso de investigación científica.* Panapo. https://www.academia.edu/45068980/Sabino_Carlos_El_proceso_de_investigacion_cientifica

Schutz, A. y T. Luckmann (1973). The Structures of the Life-World, vol. 1, Evanston, Northwestern University Press. — (1989), The Structures of the Life-World, vol. 2, Evanston,

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

Torrez, A. (1985). El concepto de Tolerancia. *Revista de Estudios Políticos. 48.* https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/26870.pdf

Touriñán, J. (2005). Educación en Valores. Educación Intercultural y Formación para la Convivencia Pacífica. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2554845.pdf

Villota, J. (2000). *Educación física y desarrollo integral del niño.* Universidad de Nariño. https://repository.udenar.edu.co/handle/123456789/2079

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Harvard University Press. https://home.fau.edu/musgrove/web/vygotsky1978.pdf

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Editorial Crítica. https://ediciones.critica.es

Yagüe, V. (2002). Juegos de ayer y de siempre. Madrid: S.L.

Zavala, M. (2008). *Educación física y convivencia escolar.* Revista Latinoamericana de Psicología del Deporte, 7(2), 25-39. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=373939514002

ANEXOS

Anexo 1
Consentimiento informado

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
Instituto Pedagógico de Caracas
Comité de Ética

Consentimiento informado para docentes

Yo, en calidad de docente de aula de la Institución Educativa Técnico Acuícola de Cascajal, en Magangué Bolívar, acepto participar voluntariamente en el protocolo de investigación de la Tesis Doctoral titulada: Lineamientos teóricos para el desarrollo de capacidades sociales, sustentado en actividades de educación física, a fin de reducir la violencia infantil en escuelas primarias, entendiendo que este estudio busca conocer cómo se generan lineamientos teóricos para el desarrollo de capacidades sociales, sustentado en actividades de educación física, a fin de reducir la violencia infantil en escuelas primarias del municipio de Magangue-Bolivar, elaborada por el docente Richard Enrique Anaya Viaña, identificado con CC# 72.205.681 de Barranquilla Atlántico y estudiante de Doctorado en Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).

Declaro haber sido informado de los objetivos y procedimientos del estudio y del tipo de participación. En relación a ello, acepto responder las preguntas orientadoras presentadas por el investigador, a través de una entrevista que implica ser grabada en audio con fines investigativos.

Declaro haber sido informado que mi participación no involucra ningún daño o peligro para mi salud física o mental, que es voluntaria y puedo negarme a participar o dejar de participar en cualquier momento sin dar explicaciones o recibir sanción alguna.

Declaro saber que la información entregada será confidencial y anónima. Entiendo que la información será analizada por el investigador, y los resultados derivados, serán utilizados únicamente para este estudio.

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando uno en poder de cada una de las partes. En caso de alguna duda pueden comunicarse con el Lic. Richard Anaya Viaña, investigador al Correo richardeav@hotmail.com o al celular 3008306786.

Fecha:_____

_____ _____
Firma del participante **Firma del investigador**

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
Instituto Pedagógico de Caracas
Comité de Ética
Consentimiento informado para padres de familia

Yo, en calidad de padre de familia de la Institución Educativa de Ceibal, en Magangué Bolívar, acepto participar voluntariamente en el protocolo de investigación de la Tesis Doctoral titulada: Lineamientos teóricos para el desarrollo de capacidades sociales, sustentado en actividades de educación física, a fin de reducir la violencia infantil en escuelas primarias, entendiendo que este estudio busca conocer cómo se generan lineamientos teóricos para el desarrollo de capacidades sociales, sustentado en actividades de educación física, a fin de reducir la violencia infantil en escuelas primarias del municipio de Magangue-Bolivar, elaborada por el docente Richard Enrique Anaya Viaña, identificado con CC# 72.205.681 de Barranquilla Atlántico y estudiante de Doctorado en Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).

Declaro haber sido informado de los objetivos y procedimientos del estudio y del tipo de participación. En relación a ello, acepto responder las preguntas orientadoras presentadas por el investigador, a través de una entrevista que implica ser grabada en audio con fines investigativos.

Declaro haber sido informado que mi participación no involucra ningún daño o peligro para mi salud física o mental, que es voluntaria y puedo negarme a participar o dejar de participar en cualquier momento sin dar explicaciones o recibir sanción alguna.

Declaro saber que la información entregada será confidencial y anónima. Entiendo que la información será analizada por el investigador, y los resultados derivados, serán utilizados únicamente para este estudio.

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando uno en poder de cada una de las partes. En caso de alguna duda pueden comunicarse con el Lic. Richard Anaya Viaña, investigador al Correo richardeav@hotmail.com o al celular 3008306786.

Fecha:_____

Firma del participante **Firma del investigador**

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
Instituto Pedagógico de Caracas
Comité de Ética
Consentimiento informado para estudiantes

Yo, en calidad de padre de familia del estudiante de la Institución Educativa de la Pascuala sede Betania, en Magangué Bolívar, autorizo a participar a mi acudido en el protocolo de investigación de la Tesis Doctoral titulada: Lineamientos teóricos para el desarrollo de capacidades sociales, sustentado en actividades de educación física, a fin de reducir la violencia infantil en escuelas primarias, entendiendo que este estudio busca conocer cómo se generan lineamientos teóricos para el desarrollo de capacidades sociales, sustentado en actividades de educación física, a fin de reducir la violencia infantil en escuelas primarias del municipio de Magangue-Bolivar, elaborada por el docente Richard Enrique Anaya Viaña, identificado con CC# 72.205.681 de Barranquilla Atlántico y estudiante de Doctorado en Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).

Declaro haber sido informado de los objetivos y procedimientos del estudio y del tipo de participación. En relación a ello, acepto responder las preguntas orientadoras presentadas por el investigador, a través de una entrevista que implica ser grabada en audio con fines investigativos.

Declaro haber sido informado que mi participación no involucra ningún daño o peligro para mi salud física o mental, que es voluntaria y puedo negarme a participar o dejar de participar en cualquier momento sin dar explicaciones o recibir sanción alguna.

Declaro saber que la información entregada será confidencial y anónima. Entiendo que la información será analizada por el investigador, y los resultados derivados, serán utilizados únicamente para este estudio.

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando uno en poder de cada una de las partes. En caso de alguna duda pueden comunicarse con el Lic. Richard Anaya Viaña, investigador al Correo richardeav@hotmail.com o al celular 3008306786.

Fecha:_____

Firma del participante	**Firma del investigador**

Anexo 2
Guion de entrevista

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

GUIÓN DE ENTREVISTA DOCENTES

El presente instrumento será utilizado por el investigador para recabar información en el desarrollo del estudio titulado "Lineamientos teóricos para el desarrollo de capacidades sociales, sustentado en actividades de educación física, a fin de reducir la violencia infantil en escuelas primarias".

La entrevista está estructurada en 2 partes:

Parte I, referida a la información general de los informantes.

Parte II, relacionada con los aspectos orientadores para el suministro de la información que permitirá dar respuesta a los propósitos de la presente investigación el generar Lineamientos teóricos para sobre el desarrollo de capacidades sociales, sustentado en actividades de educación física, a fin de reducir la violencia infantil en escuelas primarias

Responda en forma libre y auténtica, en base a su experiencia personal y profesional. Muchas gracias por su disposición y participación.

Lic. RICHARD ENRIQUE ANAYA VIAÑA
INVESTIGADOR

Parte I. Identificación del Informante

Nombre del Docente: _____

Fecha de la Entrevista: _____

Institución donde labora: _____

Años de servicio: _____ Sexo: _____

Estudios Realizados: _____

_____

Parte II. Aspectos Orientadores:

1.- ¿Qué actividades y estrategias pueden ser utilizadas para promover el fortalecimiento de capacidades sociales en los estudiantes?

Informante:

2.- ¿Por qué razones, generar ambientes de aprendizajes inclusivos y respetuosos, fomentarían el desarrollo de capacidades sociales?

Informante:

3.- ¿Cuáles son sus consideraciones respecto a la evaluación y retroalimentación en el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes, desde el área de Educación Física?

Informante:

4.- ¿Cuáles son las formas predominantes de violencia infantil en las escuelas primarias de Magangué?

Informante:

5.- ¿Cuáles factores socioeconómicos y culturales contribuyen a la violencia infantil en la región?

Informante:

6- ¿Cómo perciben los actores locales (estudiantes, maestros, padres) la relación entre la educación física y la reducción de la violencia infantil?

Informante:

7.- ¿Cómo se relacionan las capacidades sociales con la reducción de la violencia infantil?

Informante:

8.- ¿Cuáles indicadores se pueden utilizar para evaluar el desarrollo de capacidades sociales y la reducción de conductas violentas?

Informante:

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

GUIÓN DE ENTREVISTA ESTUDIANTES

El presente instrumento será utilizado por el investigador (a) para recabar información en el desarrollo del estudio titulado "Lineamientos teóricos para el desarrollo de capacidades sociales, sustentado en actividades de educación física, a fin de reducir la violencia infantil en escuelas primarias".

La entrevista está estructurada en 2 partes:

Parte I, referida a la información general de los informantes.

Parte II, relacionada con los aspectos orientadores para el suministro de la información que permitirá dar respuesta a los propósitos de la presente investigación el generar Lineamientos teóricos para sobre el desarrollo de capacidades sociales, sustentado en actividades de educación física, a fin de reducir la violencia infantil en escuelas primarias

Responda en forma libre y auténtica, en base a su experiencia personal y profesional. Muchas gracias por su disposición y participación.

Lic. RICHARD ENRIQUE ANAYA VIAÑA
INVESTIGADOR

Parte I. Identificación del Informante

Nombre del Estudiante: _____

Fecha de la Entrevista: _____

Institución donde estudia: _____

Año que cursa: _____ Sexo: _____

Parte II. Aspectos Orientadores:

1. ¿Qué juegos o actividades propones hacer en la escuela, para aprender a llevarte mejor con tus compañeros y hacer más amigos?

Informante:

2.- ¿Por qué consideras importante para un mejor aprendizaje, que en la escuela todos seamos amigos y nos respetemos?

Informante:

3..- ¿Cuáles razones te permiten considerar que todos los niños son tratados con respeto en tu escuela?

Informante:

4.- ¿Cuáles hechos te generan preocupación sobre las formas de vida que llevan algunos niños en tu comunidad?

Informante:

5.- ¿Consideras que la clase de educación física ayuda a que haya menos peleas o problemas en la escuela?

Informante:

6.- ¿Qué cosas haces en educación física, como reflejo de tu comportamiento amable y respetuoso con los demás?"

Informante:

7.- ¿Cuáles son tus razones para considerar a la educación física como un instrumento para ayudarte a resolver problemas, hablando y escuchando en lugar de pelear?

Informante:

8.- ¿Qué actitud tomas cuando tienes un problema con un amigo en la escuela, y necesitas resolverlo?

Informante:

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

GUIÓN DE ENTREVISTA PADRE DE FAMILIA

El presente instrumento será utilizado por el investigador para recabar información en el desarrollo del estudio titulado “Lineamientos teóricos para el desarrollo de

capacidades sociales, sustentado en actividades de educación física, a fin de reducir la violencia infantil en escuelas primarias".

La entrevista está estructurada en 2 partes:

Parte I, referida a la información general de los informantes.

Parte II, relacionada con los aspectos orientadores para el suministro de la información que permitirá dar respuesta a los propósitos de la presente investigación el generar Lineamientos teóricos para sobre el desarrollo de capacidades sociales, sustentado en actividades de educación física, a fin de reducir la violencia infantil en escuelas primarias

Responda en forma libre y auténtica, en base a su experiencia personal y profesional. Muchas gracias por su disposición y participación.

Lic. RICHARD ENRIQUE ANAYA VIAÑA
INVESTIGADOR

Parte I. Identificación del Informante

Nombre del Padre de familia: _____

Fecha de la Entrevista: _____

Sexo: _____

Estudios Realizados: _____

_____

Parte II. Aspectos Orientadores:

1.- ¿Qué actividades y estrategias pueden ser utilizadas para promover el fortalecimiento de capacidades sociales en los estudiantes?

Informante:

2.- ¿Por qué razones, generar ambientes de aprendizajes inclusivos y respetuosos, fomentarían el desarrollo de capacidades sociales?

Informante:

3.- ¿Cuáles son sus consideraciones respecto a la evaluación y retroalimentación en el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes, desde el área de Educación Física?

Informante:

4.- ¿Cuáles son las formas predominantes de violencia infantil en las escuelas primarias de Magangué?

Informante:

5.- ¿Cuáles factores socioeconómicos y culturales contribuyen a la violencia infantil en la región?

Informante:

6- ¿Cómo perciben los actores locales (estudiantes, maestros, padres) la relación entre la educación física y la reducción de la violencia infantil?

Informante:

7.- ¿Cómo se relacionan las capacidades sociales con la reducción de la violencia infantil?

Informante:

8.- ¿Cuáles indicadores se pueden utilizar para evaluar el desarrollo de capacidades sociales y la reducción de conductas violentas?

Informante:

SÍNTESIS CURRICULARES

SINTESIS CURRICULAR DEL AUTOR

Mg. Richard Enrique Anaya Viaña (autor)

Tecnólogo en sistemas informáticos (2000), Lic. En educación física recreación y deportes (2007), Docente de educación física en básica primaria (2010), Magister en planeación educativa (2022), estudiante de doctorado en educación (2022-2).

SINTESIS CURRICULAR DEL TUTOR

Dr. Ildebrando Henrique Zabala González (Tutor)

Profesor de Geografía y Ciencias Sociales (1975); Magíster en Educación Ambiental (2.000); Doctor en Educación (2008); Postdoctorado en Educación, Ambiente y Sociedad (2011); Abogado (1993); Técnico Superior en Mercadeo, mención Comercialización (1984); Locutor certificado N° 6.722 (1973). Jefe Departamento Prácticas Docentes UPEL-IPC (2018-2026); Miembro del Centro de Investigación, Desarrollo y Experiencia en la Praxis Docente (CIDEPD) del Departamento de Prácticas (UPEL-IPC).