



ARTES MARCIALES PARA ESTUDIANTES EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL: INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA EN UN CENTRO DE DÍA

ARTES MARCIAIS PARA ALUNOS EM RISCO DE EXCLUSÃO SOCIAL;
INVESTIGAÇÃO AÇÃO PARTICIPATIVA EM UM CENTRO DIA 

MARTIAL ARTS FOR STUDENTS AT RISK OF SOCIAL EXCLUSION;
PARTICIPATORY ACTION RESEARCH IN A DAY CENTER 

 <https://doi.org/10.22456/1982-8918.129347>

 **Jorge Carlos Lafuente Fernández*** <jlaff@unileon.es>

 **Claudio Farias**** <claudiofarias@fade.up.pt>

 **Carlos Gutiérrez-García*** <cgutg@unileon.es>

 **Marta Zubiaur*** <mzubg@unileon.es>

 **Javier Fernández-Río***** <javier.rio@uniovi.es>

* Universidad de León. León, España.

** Universidade do Porto. Porto, Portugal.

*** Universidad de Oviedo. Asturias, España.

Resumen: Se plantearon dos objetivos: (O1) analizar los efectos de una intervención de artes marciales sobre las actitudes hacia la violencia; (O2) Señalar estrategias pedagógicas útiles para este tipo de programas. Se diseñó un estudio de caso dentro de un proceso de investigación-acción participativa. Participaron siete estudiantes de educación primaria (6-11 años) usuarios de un centro de día. Se implementó una intervención de ocho semanas (15 sesiones) basada en el Brazilian Jiu-Jitsu (BJJ). Se recogió información a través de grupos de discusión, entrevistas individuales y diario del profesor. El análisis produjo tres *categorías/temas* (nueve subcategorías): *cambios* (actitudes hacia la violencia, comportamiento, relaciones sociales), *sensaciones* (positivas, negativas) y *estrategias pedagógicas* (contacto físico, etiqueta, encargado, juegos con momentos de calma). Los objetivos planteados fueron ampliamente conseguidos, disminuyendo las actitudes hacia la violencia de los participantes (O1) y señalando estrategias pedagógicas para poder replicar la intervención en diferentes contextos (O2). Por lo tanto, el programa puede considerarse un éxito para la mejora de las actitudes hacia violencia de jóvenes en riesgo de exclusión que acudan a un centro de día.

Palabras clave: Exclusion Social. Jóvenes. Artes Marciales. Centros de día.

Recibido en: 11 ene. 2023

Aprobado en: 07 abr. 2024

Publicado en: 23 jun. 2024



Este es un artículo
publicado bajo la licencia
Creative Commons
Atribución 4.0 Internacional
(CC BY 4.0).

1 INTRODUCCIÓN

La violencia se puede definir como una conducta de carácter intencional que busca causar un daño o un perjuicio (Álvarez-García *et al.*, 2010). Hace ya algunos años, Lila, Herrero y Gracia (2008) señalaron la asociación entre la violencia escolar (aquella realizada en el entorno escolar) y las interacciones negativas en el entorno familiar; por el contrario, la calidad de las relaciones entre los miembros de la familia protege al menor de conductas violentas en la escuela. Jiménez, Estévez y Murgui, (2014) señalan que cómo un contexto familiar negativo, donde existan conflictos frecuentes y niveles bajos de comunicación, afecto y apoyo, es un factor de riesgo asociado al desajuste psicológico y conductual de los menores; relacionando así la comunicación, el funcionamiento y el clima familiar con la conducta violenta en los jóvenes (Withers; McWey; Lucier-Greer, 2016). Al estudiar el clima familiar, Odgers y Russell (2009) reportaron que cerca del 20% de los estudiantes que viven en un ambiente violento tenían a su vez un comportamiento violento. Esto puede ser debido a que los colectivos vulnerables se muestran más proclives a la violencia por desenvolverse en lugares donde la agresividad y la falta de valores son comunes (Lamoneda-Prieto, 2019). De esta manera, en los centros educativos que se encuentran en entornos en riesgo de exclusión social es frecuente la violencia, los conflictos y los enfrentamientos (Grau; García-Raga; López-Martin, 2016). Vrooman y Hoff (2013) señalan al tratar los factores del riesgo de exclusión social que no se debe tener en cuenta solo una privación material, sino que el término hace referencia a una acumulación de desventajas, quedando las personas total o parcialmente excluidas de la plena participación en la sociedad. A estas desventajas se une la asociación entre exclusión social y problemas de salud, la cual se magnifica en los problemas de salud mental (Van Bergen *et al.*, 2018). Por lo tanto, a los problemas psicológicos que puede conllevar en los menores la violencia, habría que añadir los problemas por estar en riesgo de exclusión social, haciendo a esta población especialmente sensible y, por ello, una población de especial interés, sobre la cual se deberían enfocar programas de prevención de violencia. Según Varela, Ávila y Martínez (2013), muchos esfuerzos e iniciativas han sido dedicadas a reducir y prevenir problemas de violencia y acoso escolar, a la vez que a fomentar la convivencia y la integración social del alumnado en el aula; apuntando estos autores como razón fundamental de estas iniciativas, los graves problemas que tienen ambos aspectos para el desarrollo y ajuste psicosocial de la víctima.

Un recurso para el apoyo familiar y escolar, donde podrían realizarse estas iniciativas o programas de intervención, son los centros abiertos o centros de día. Estos son espacios educativos que generalmente llevan a cabo intervenciones preventivas y están destinados a menores que viven en su domicilio con su familia (Rosinach, 2005). Quintana (1984) afirma que estos centros coordinan e interactúan entre la familia y la escuela en beneficio de menores en riesgo de exclusión social. Muchos de estos menores manifiestan problemas de conducta importantes, señalando entre ellas el uso de la fuerza o la violencia como única respuesta a la resolución de problemas (Castelló *et al.*, 2005). De esta manera, el centro de día se puede convertir en un lugar eficaz para el trabajo con este alumnado, puesto que a través de

estrategias socio-educativas se enfatizan actuaciones educativas y de capacitación (Sánchez, 2011). A pesar de esto, Trilla (2003) señala que la falta de asistencia de este alumnado a estos centros puede ser un problema a tener en cuenta.

Al tratar la violencia escolar se deben tener en cuenta los distintos roles que los menores adoptan en estas situaciones, existiendo siempre un agresor y una víctima (Sanz-Martín; Vinuesa, 2018) y estableciéndose un esquema de dominio–sumisión donde el compañero/a que se siente más fuerte somete al más débil (Ortega, 2000). Además de estos dos roles, Avilés (2009) señala también el de testigo, quien es observador de los hechos. Por último, Ávila (2013) habla del colaborador, estableciéndose así cuatro roles básicos, si bien es cierto que podrían añadirse otros subtipos de roles o perfiles mixtos. Las consecuencias de la violencia son diferentes en función del rol adoptado por los estudiantes. En las víctimas se han reportado desajustes psicosociales (depresión, estrés, sentimiento de soledad o baja autoestima) y problemas de integración social en el aula (aislamiento, rechazo o absentismo escolar) (Estévez; Murgui; Musitu, 2008). Mientras que en los agresores se observan índices mayores de estrés percibido e insatisfacción con la propia vida, pero no muestran problemas de autoestima o depresión (Estévez; Murgui; Musitu, 2008). Por último, Erazo (2018) señala al observador como tolerante ante la crueldad, no interviniendo por miedo a ser maltratado o por no conocer una forma de denuncia segura.

Teniendo en cuenta las consecuencias que la violencia tiene sobre los menores en el ámbito educativo, se hace necesaria la aplicación de intervenciones que ayuden a solucionar estos problemas (Carrasco; Alarcon; Trianes, 2015). Sáenz, Aguado y Lanchas (2013) señalan que el fomento del desarrollo de valores a través del deporte y la educación física podrían ayudar a luchar contra la violencia escolar. Dentro de las prácticas deportivas se podrían destacar las artes marciales, a las cuales se les han atribuido una serie de valores y códigos de conducta relacionados con el respeto, el autocontrol y el rechazo a la violencia (Tudela, 2019). En la revisión sistemática que realizan Lafuente, Zubiaur y Gutiérrez-García (2021) se señala cómo las artes marciales tradicionales parecen ser un medio eficaz para reducir los niveles de ira y agresión en los practicantes, encontrando una respuesta positiva fundamentalmente en personas jóvenes con problemas violentos o de comportamiento. Tejero-González, Balsalobre y Ibañez (2011a) reportaron menores niveles de violencia general en jóvenes de 12 a 17 años que practican artes marciales (judo, karate o jiu-jitsu) que en los jóvenes no practicantes. En esta línea, Menéndez-Santurio y Fernández-Rio (2016) encontraron disminuciones en las actitudes hacia la violencia y mejora en la relación tras un programa de Kickboxing educativo en estudiantes de secundaria. Por último, Fung y Lee, (2018) realizaron un programa durante seis meses con alumnado de primaria en el que obtuvieron que la combinación de artes marciales tradicionales chinas y el entrenamiento en filosofía moral redujeron la violencia escolar.

A pesar de todo lo expuesto, no hemos encontrado estudios que hayan analizado de forma pormenorizada los efectos de un programa de artes marciales según el rol adoptado por el alumnado, víctima o acosador, en el contexto de violencia escolar. Además, apenas existen estudios sobre población en riesgo de exclusión,

que es especialmente sensibles a la violencia (Lamoneda-Prieto, 2019). Trabajar con aquellos alumnos más proclives a la violencia e incidir de forma específica según el rol adoptado en dichas situaciones puede ser una forma de disminuir la violencia escolar entre ellos. A partir de estas consideraciones, en la presente investigación se plantearon dos objetivos fundamentales: a) analizar los efectos de una intervención de artes marciales sobre las actitudes hacia la violencia y el comportamiento de un grupo de alumnos de primaria en un centro de día; b) señalar estrategias útiles para este tipo de programas.

2 MÉTODO

2.1 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El diseño de la investigación utilizado ha sido el de estudio de caso, ya que “estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real” (Yin, 1994, p. 13). Desde el prisma del paradigma sociocrítico, el estudio podría considerarse como perteneciente a la investigación-acción-participativa, ya que promueve una relación horizontal entre los investigadores y los participantes (Zapata; Rondán, 2016). Desde el prisma del paradigma interpretativo (Erickson, 1989), este estudio está alineado con un diseño de investigación participativo basado en la comunidad, debido a que se focaliza en la colaboración (con el centro de día, con las familias y con la Consejería de Asuntos Sociales), el compromiso (de estos agentes y de los participantes), el coaprendizaje (para que todos aprendamos y el contexto mejore tras el cese de la intervención) y la construcción sobre lo anterior dentro de una comunidad (Israel *et al.*, 2005). Por otro lado, desde el prisma de la etnografía buscar entender el modo de vida de una unidad social específica (Rodríguez; Gil; García-Jiménez, 1996).

2.2 PARTICIPANTES

Doce estudiantes de Educación Primaria (entre 6 y 11 años), usuarios de un centro de día localizado en una ciudad del norte de España accedieron a participar en el estudio. Se propusieron dos criterios de inclusión: a) ser considerado menor en riesgo de exclusión social, teniendo abierto un expediente de desprotección familiar en la Consejería de Asuntos Sociales por problemas de adaptación familiar, además de presentar un nivel socioeconómico bajo; b) no presentar faltas repetidas a las sesiones en las primeras semanas (primer ciclo). Tras las primeras cinco sesiones, cinco niños/as que venían de otro centro de día, abandonaron ya que se quedaron sin medio de transporte, por lo que siete menores completaron finalmente el estudio, de estos dos son de etnia gitana y uno de origen dominicano. La tabla 1, describe cada participante, indicando el rol que los educadores del centro día consideraban que adquirirían en situaciones de violencia. Para preservar el anonimato de los participantes en el estudio, los nombres que se emplean son inventados:

Tabla 1 - Perfil de los alumnos.

Nombre	Edad (años)	Papel que adquiere en situaciones de violencia	Desfase curricular	Problemática destacada
Pablo	10	Víctima (V1). Responde tímidamente a las agresiones	Más de dos años	Sus progenitores perdieron la custodia a causa de sus adicciones. Se encuentra en adopción con su hermano mayor (Síndrome de Asperger), del cual imita conductas que influyen en problemáticas relacionales y conductuales.
Ismael	9	Víctima (V2). Responde a las agresiones con violencia	Más de dos años	En evaluación por sospecha de síndrome del espectro autista (problemas relacionales y conductuales). Muestra comportamientos sexuales frecuentes poco aceptables (tocamientos no consentidos con chicos y chicas).
Luis	9	Víctima (V3). Responde a las agresiones con violencia	Más de dos años	Clima de violencia familiar, agravado por las adicciones de la madre (expresidiaria) y de las parejas que han pasado por el hogar. Demanda mucha afectividad.
Ignacio	9	Agresor (A1). Comportamiento violento hacia profesores y alumnos	Más de dos años	Problemas higiénico-sanitarios, relacionales y conductuales.
David	10	Agresor (A2)	No tiene	Madre en prisión. Situación de adopción con su abuela. Clima familiar violento y sin normas. Problema de control de esfínteres, que conlleva arrebatos de violencia y ausencias continuas al centro de día.
Armando	11	Observador/testigo (O1)	No tiene	Nivel socio-económico muy bajo. Referente por su buen comportamiento.
Laura	6	Observador/testigo (O2)	Más de dos años	La madre perdió la custodia por consumo de drogas durante y después del embarazo. En adopción con su abuela. Niña cariñosa y alegre. Conductas sexuales no deseables.

Fuente: elaboración propia

También accedieron a participar en el proyecto cuatro educadores del centro de día. Intervenían durante toda la tarde con el alumnado, realizando diferentes tareas, actividades o talleres. El equipo estaba formado por tres chicas y un chico (23-47 años) y una experiencia en el trabajo con personas en riesgo de exclusión social que iba desde los 8 meses a los 23 años. Todos los educadores poseían formación superior (Educación Social, Pedagogía, Trabajo Social, Psicología o Integración social).

2.3 PROCEDIMIENTO

Primeramente, el proyecto obtuvo la aprobación del Comité de Ética de la Universidad de León. Posteriormente, el diseño se presentó a los responsables del centro, obteniendo su aprobación para hablar con los estudiantes y sus representantes legales. A continuación, se organizó una reunión de estos y los educadores con el equipo investigador en la que se les explicó en qué consistía la investigación y se les entregó un consentimiento informado. Se les aseguró la confidencialidad de todos los datos y el pleno anonimato, así como la posibilidad de abandonar el estudio en cualquier momento. Finalmente, aquellos participantes que devolvieron firmado el consentimiento informado pasaron a formar parte del estudio y comenzaron el programa de intervención.

2.4 PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

Se implementó una intervención de 8 semanas (15 sesiones, distribuidas en 3 ciclos) basada en el Brazilian Jiu-Jitsu (BJJ), un arte marcial de agarre centrado en la lucha en suelo. Este enfatiza la habilidad frente a la fuerza, por lo que es ideal para personas menos fuertes, (Kavoura *et al.*, 2015). Se enseñaron técnicas de esquivas de golpes, de lucha en pie y de lucha en suelo (Tabla 2). Cada sesión tuvo una duración aproximada de 55 minutos y todas fueron dirigidas por un maestro de Educación Física con más de 20 años de experiencia impartiendo BJJ. En las sesiones se dio especial importancia a aspectos propios de las artes marciales tradicionales como el saludo (al inicio y al final), ejercicios de calma y meditación y actividades de mando directo.

Tabla 2 - Técnicas impartidas en cada ciclo.

Ciclo	Técnicas
1	Técnicas básicas de posicionamiento en suelo (posición de guardia, montada). Takedowns con agarre a una pierna y técnicas de golpeo (jab, directo, patada circular)
2	Transiciones y finalizaciones en la lucha de pie y en suelo. Se repasan y se enseñan más técnicas de golpeo
3	Combinaciones de técnicas y repaso de aquellas enseñadas anteriormente

Fuente: elaboración propia

2.5 INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

2.5.1 Grupo de discusión

Dirigido a los educadores. Se hicieron preguntas directamente relacionadas con el objetivo del estudio y de estas se derivaron cuestiones secundarias que enlazaban ideas y profundizaban en la información (Ryan *et al.*, 2014). Se llevó a cabo en tres momentos: antes de comenzar la intervención (T1), a mitad de la misma (T2) y al acabar (T3). Las preguntas fueron preparadas por los investigadores para conocer la evolución de los participantes en el programa (e.g. “Con qué frecuencia se realizan insultos, amenazas [...]”).

2.5.2 Entrevista individual

Se realizaron entrevistas semiestructuradas para obtener una comprensión profunda del fenómeno de estudio por parte de los participantes (Kvale; Brinkmann, 2009). En tres momentos (T1, T2 y T3). El guion de preguntas utilizado antes de comenzar la intervención se adaptó de la escala de actitudes hacia la violencia de Tejero-González y Balsalobre (2011b) (e.g. “Los fines de semana son más divertidos si hay peleas”).

2.5.3 Diario de seguimiento del profesor

Se utilizó para ayudar al profesor que impartió el taller a centrarse en los “incidentes críticos” (Chen; Sinelnikov; Hastie, 2013). Se realizó a través de una estructura semiabierta, en la cual el profesor respondía después de cada sesión, a una serie de preguntas (e.g. “¿Qué actitudes y comportamientos destacables adoptaron los alumnos en el desarrollo de la sesión, especialmente durante los conflictos?”).

2.6 ANÁLISIS DE DATOS

Toda la información recogida a través de los grupos de discusión de los educadores, de las entrevistas individuales a los alumnos y del diario del profesor fue transcrita textualmente por el autor principal de la investigación. Posteriormente, para ayudar a la gestión de los datos, se utilizó el programa Atlas.ti 7.5. En cuanto a las categorías, los investigadores analizaron los datos por separado, para determinar las categorías iniciales de forma independiente. Estas categorías surgieron naturalmente de los datos tras leer varias veces los extractos de texto. Posteriormente, todas las categorías fueron examinadas y comparadas por los investigadores con el fin de detectar malas interpretaciones y/o discrepancias (Miles; Huberman; Saldana, 2013). Por último, se llegó a un acuerdo para determinar categorías y subcategorías.

La credibilidad, transferibilidad y confiabilidad se vieron reforzadas por la triangulación de los métodos de recopilación de datos y la triangulación temporal de la recopilación de datos con los entrevistados; examen de pares; verificación de análisis de datos y el uso de un diario de para facilitar las reflexiones del investigador (Guba, 1981). Además, los investigadores adoptan un rol interno e integrado en el estudio, ejerciendo de moderadores en el grupo de discusión y en las entrevistas individuales.

3 RESULTADOS

El análisis conjunto de todos los datos obtenidos a través de los diferentes instrumentos produjo tres *categorías/temas* (y nueve subcategorías): *cambios* (actitudes hacia la violencia, comportamiento y relaciones sociales), *sensaciones* (positivas y negativas) y *estrategias pedagógicas* (contacto físico, etiqueta, encargado, juegos con momentos de calma) (Figura 1). Cada uno se presenta a continuación, con el número de extractos significativos encontrados y los participantes que los realizaron. Algunos se presentan para ilustrar las categorías con esta codificación:

diario del profesor (DP), grupos de discusión de los educadores (GDE) y entrevistas individuales a los alumnos (EIA).

Figura 1 - Categorías y subcategorías resultantes del análisis de datos.



Fuente: Elaboración propia

Cambios (223 extractos de texto). En el primer contacto con los educadores, al tratar las *relaciones sociales* entre los alumnos, informaron que existían conflictos continuos entre ellos que en ocasiones derivaban en violencia: “todos los días hay insultos o amenazas” (GDE). Antes de comenzar la intervención, los educadores informaron cómo los alumnos, habitualmente, tenían conductas relacionadas con la violencia gratuita (*actitudes hacia la violencia*): “Los alumnos ven gracioso reírse de todos los compañeros” (GDE). Sin embargo, la violencia de autoprotección fue la forma más habitual de justificar actitudes hacia la violencia entre los alumnos, tanto de agresores como de víctimas: “Decir que alguien se mete con alguien es una excusa cuando tienen una pelea, siempre buscan justificarse” (GDE). A pesar de que los alumnos justificaron sus agresiones, el profesor que impartió el taller durante el primer ciclo anotó en la mayoría actitudes de violencia gratuita llevadas a cabo por los agresores: “Manu lucha con Pablo (V1), este le gana, Manu se lo toma muy mal y mira de forma amenazante a Pablo (V1)” (DP). En relación al *comportamiento*, antes de comenzar la intervención los educadores señalaron que era habitualmente: “Todos los días algún alumno se porta mal y se debe parar la clase porque deja de trabajar” (GDE). Al inicio de la intervención, el profesor del taller observó cómo los acosadores adoptaron el rol de líderes, no respetaban las normas y tendían a entrar y salir del aula cuando querían, teniendo habitualmente conductas disruptivas y siendo complicado impartir el taller. Por el contrario, los alumnos con el rol de víctimas pasaron desapercibidos y apenas interrumpieron durante las primeras sesiones.

Durante el segundo ciclo, los alumnos comentaron que les gustaba que fueran todos al taller, no existiendo ningún comentario deseando la falta de algún compañero (*relaciones sociales*). No obstante, aquellos con un rol de víctimas señalaban que lo que no les gustaba era que se metieran con ellos: “Me gusta que vengan mis compañeros, pero no me gusta que me chinchen” (Luis, V3) (EIA). En este ciclo uno de los agresores (Ignacio, A1) acudió a todas las sesiones y el otro (David, A2) solo a dos. Cuando coincidieron los dos, el *comportamiento* de ambos no fue bueno. Cuando solo fue Ignacio (A1), este tuvo un comportamiento ejemplar, intentando agradar al profesor: “Ignacio (A1) se porta excesivamente bien, ayudando a todos

sus compañeros” (DP). Cuando se preguntó a los alumnos sobre su comportamiento, estos señalaron que era igual, aunque algunos comentaron que mejor; no encontrando ningún comentario indicando que fuera peor: “Con mis compañeros me porto mejor” (Ignacio, A1) (EIA). En esta línea, los educadores señalaron que el comportamiento en las últimas semanas había sido menos disruptivo: “Han mejorado el comportamiento [...] llevamos una temporada tranquila.” (GDE). En este ciclo, a diferencia del anterior, la mayoría de las agresiones (*actitudes hacia la violencia*) se pueden considerar como violencia de autoprotección; los agresores por defender a otro compañero y las víctimas por defenderse a ellos mismos: “Pablo (V1), aunque intentaba evitarles, también se enfrentó a ellos, más bien porque no le quedó otra, ya que los otros le empujaron.” (DP). Tras el tercer ciclo, al tratar las *relaciones sociales* entre los alumnos, la gran mayoría prefería que no faltara nadie al taller. Destaca un alumno, Armando (O1), que es mencionado por casi la mitad como el compañero predilecto: “Me gustaba cuando venían todos” (David, A2), “Armando (O1) era mi compañero preferido” (Ignacio, A1) (EIA).

En las últimas sesiones, en relación con las *actitudes hacia la violencia*, apenas se registró ningún acto violento; al contrario, aparecen cada vez más frecuentemente comportamientos de mediación, fundamentalmente por parte de Armando (O1) e Ignacio (A1) “Ismael (V2) y Pablo (V1) comienzan a discutir, Ignacio (A1) los separa y se pone a hacer el ejercicio con Ismael (V2).” (DP). En cuanto al *comportamiento*, en este tercer ciclo, Ignacio (A1) mejoró en gran medida. A Armando (O1), Laura (O2) y Pablo (V1) se les vio con más confianza y con muy buena actitud. Sin embargo, en los alumnos que más faltaron (Luis (V3) y David (A2)) no se observaron grandes cambios. En general, el comportamiento de toda la clase mejoró: “Laura (O2) y Armando (O1) han mejorado mucho. Luis (V3) y David (A2), no tanto, sobre todo este, por falta de regularidad.” (GDE);

Sensaciones (86 extractos de texto). Durante el primer ciclo, respecto a las *sensaciones positivas* destaca que los alumnos acogieron muy bien el taller, encontrando las actividades de defensa personal y de lucha como una gran motivación para ellos, fundamentalmente en el momento de realizar combate: “Un alumno, David (A2), no quería hacer la clase, pero poco a poco viéndola, acaba entrando y participando mucho” (DP). No obstante, se observó como la lucha en ocasiones conllevó conflictos (*sensaciones negativas*), debido a que algún alumno perdía o se quejaba de que le habían hecho daño: “En el primer ejercicio de lucha uno de los alumnos (Ignacio, A1) se enfada porque le agarran fuerte del cuello y se vuelve de forma violenta hacia su compañero” (DP).

Durante el segundo ciclo, gran parte de los alumnos confirmaron con sus comentarios que lo que más les gustaba era luchar: “Lo que más me gusta es la pelea del final” (Pablo, V1) (EIA). Los educadores señalaron que a los alumnos les gustaba el taller y que no se cansaban, como sí ocurría en otros. Entre los beneficios que encontraron destacaban que los alumnos salían más relajados y que les venía bien la rutina y el ejercicio: “Me llama la atención, que se cansan de forma repetitiva habitualmente en otros talleres; sin embargo, son conscientes de que están en el taller de jiu-jitsu, les gusta el taller” (GDE), “Los alumnos salen relajados” (GDE). Algún

alumno señaló la dificultad en ciertas habilidades motrices (*sensaciones negativas*): “Lo que menos me gusta es cuando hacemos la voltereta hacia atrás” (Armando, O1) (EIA).

Por último, tras terminar la intervención, todos los alumnos indicaron que les gustó bastante el taller: “No me gustó, me encantó” (Luis, V3) (EIA). Sin embargo, los educadores señalaron como aspecto *negativo* las faltas, las cuales hicieron que algunos alumnos no hubieran podido aprovechar el taller al máximo: “A David (A2) le ha perjudicado sus faltas. Todos tenían unos básicos y él no. Por lo que se ha descolgado más.” (GDE)

Estrategias pedagógicas (109 extractos de texto). Durante las primeras sesiones de la intervención, la gran mayoría del alumnado quería realizar ejercicios solo con compañeros afines (*contacto físico*). Los agresores, además, hacían bromas sexuales sobre el resto de compañeros por las posiciones de lucha: “En muchas posiciones de lucha han gastado bromas de índole sexual” (DP). En las primeras sesiones se llevaba a cabo un saludo al final de la clase (*etiqueta*), donde todos saludaban primero al profesor y después en fila se iban saludando entre ellos. Este fue un momento problemático, donde los agresores en la mayoría de las ocasiones se negaron a saludar y aprovecharon para agredir de forma sutil a algunos compañeros: “Ignacio (A1) y David (A2) se niegan a saludar.” (DP), “Ignacio (A1), después de saludar, hace una zancadilla a alguno de los compañeros.” (DP).

En el segundo ciclo no se observaron, en ningún momento, comentarios, ni bromas sexuales sobre el *contacto físico*. El profesor comenzó a realizar cambios de parejas con compañeros no afines y no tenían problema en cambiar, incluso parecía mejorar las relaciones entre ellos. En relación a la *etiqueta*, se observó un cambio con respecto al primer ciclo: en este, en general, todos saludaron sin ningún problema; incluso algunos alumnos mostraron una actitud positiva: “La despedida me gusta mucho; es como que me tranquilizo para despedir” (Luis, V3) (EIA). Se implementó de forma ocasional el estilo de enseñanza de mando directo, habitual en las artes marciales. Este consiguió mejorar la organización de la clase: “No se consigue trabajar bien con ellos por parejas, debido a que la atención es nula. Se decidió que se pusieran todos detrás del profesor para imitar sus movimientos y funcionó muy bien.” (DP). En este ciclo se comenzaron a realizar juegos cuyo objetivo no eran las habilidades de lucha, sino disminuir momentos de tensión y motivar a los alumnos. Así, se probaron juegos que incluían *momentos de calma* y se observó que los alumnos se tranquilizaban: “Se juega a *la zapatilla por detrás* para que estén todos sentados y en calma. El juego funciona bien y están todos tranquilos y concentrados.” (DP). Por otro lado, la figura del *encargado* les motivó en gran medida, por lo que se le dio más funciones durante la clase para que aumentara su implicación: “Al principio de la clase David (A2) e Ignacio (A1) se ofrecen para ser encargados y ponen ellos el tatami con el profesor” (DP).

Por último, durante el tercer ciclo, en relación a la *etiqueta* y tras las buenas sensaciones del saludo final en el ciclo anterior, se comenzó a realizar también un saludo al principio de la clase, el cual sirvió para centrar la atención: “Todos los

alumnos saludan al principio y al final de la clase; en ningún momento ninguno muestra problemas y acuden rápidamente” (DP). Además, en todas las sesiones se usó el mando directo en alguno de los ejercicios del calentamiento, consiguiendo mejorar la atención y la motivación: “[...] cada uno en una colchoneta imitando los golpes del profesor; todos los alumnos se centran y en general les gusta.” (DP). En cuanto al *contacto físico*, todos los alumnos trabajaron con todos sin problema; si bien en este ciclo Laura (O2) e Ismael (V2) dejaron fluir más libremente comportamientos sexuales que hasta ahora apenas habían realizado, teniendo que ser corregidos en ocasiones: “Hay que estar vigilando a Ismael (V2) con Laura (O2), quiere darle besos en la boca y emula posiciones y movimientos sexuales.” (DP). Se realizaron juegos con *momentos de calma* de forma sistemática en todas las sesiones, con los que se consiguió disminuir la excitación y captar la atención: “[...] los alumnos sentados con los ojos cerrados en silencio. Cuando abren los ojos el que tenga el balón lo lanza al equipo contrario... Todos trabajan concentrados.” (DP). Por último, se siguió trabajando con la figura del *encargado*, mostrando los alumnos una gran motivación por ejercer ese rol: “[...] lo que más me gustaba del taller era ser tu ayudante” (Laura, O2) (EIA).

4 DISCUSIÓN

Los alumnos en riesgo de exclusión social que han realizado la intervención, en general, han disminuido sus actitudes hacia la violencia, mejorado el comportamiento y las relaciones sociales del grupo. Además, han mostrado y expresado, en mayor medida, sensaciones positivas tras la intervención realizada. Por otro lado, se señalan estrategias pedagógicas exitosas para poder replicar en otros contextos, entre estas destacan el trabajo de contacto físico, el uso de la figura del encargado, la etiqueta y la práctica de juegos con momentos de calma (estas dos últimas vinculadas a las artes marciales tradicionales). Todo esto evidencia la consecución de los dos objetivos planteados en la investigación, reforzando la relación positiva entre artes marciales tradicionales y jóvenes en riesgo de exclusión social. Esto está en línea con lo encontrado por Lafuente, Zubiaur y Gutiérrez-García (2021), en su revisión sistemática, donde los estudios que utilizaron las artes marciales tradicionales obtuvieron resultados positivos con jóvenes en riesgo de exclusión social.

Con respecto a la primera categoría/tema observada, *cambios*, se vio una evolución en las actitudes hacia la violencia. En un primer momento, los alumnos agresores realizaban continuamente acciones de violencia gratuita y las víctimas respondían fundamentalmente huyendo de estas situaciones, estableciéndose así un esquema de dominio–sumisión habitual en la violencia escolar, donde el agresor intenta someter al compañero más débil (Ortega, 2000). Tras cinco sesiones, durante el segundo ciclo, los agresores manifestaron frecuentemente violencia de autoprotección, utilizando la violencia implícitamente con la excusa de proteger a sus amigos, justificando la mayoría de sus agresiones frente al profesor. No obstante, en este ciclo algunas víctimas comienzan a responder a las agresiones mediante violencia de autoprotección también, para protegerse a ellas mismas. Esto debería ser evitado, debido a que para salvaguardar la autoestima de la víctima se deben fomentar entre

los alumnos respuestas pacíficas a las agresiones (Fernández; Sánchez; Beltrán, 2004). Finalmente, en el último ciclo apenas se ven actitudes hacia la violencia por parte de los alumnos que han asistido a las clases, reconociéndose, por el contrario, conductas de mediación, fundamentalmente realizadas por uno de los alumnos con el rol de observador, que es el alumno más querido por el resto de la clase, y uno de los agresores, que posiblemente imitó estas conductas. Se observa, por tanto, cómo la figura de líder del grupo, al principio de la intervención estaba basada en la agresión a los demás. Jiménez y Lehalle, (2012) señalan que en ocasiones las conductas violentas favorecen la popularidad y el estatus social de los agresores. Sin embargo, al final de la intervención los líderes fueron aquellos que buscaban proteger a sus compañeros. En esta línea, Barragán *et al.*, (2010) señalan cómo la violencia escolar impide las buenas relaciones con los compañeros y promueve la adopción de comportamientos no deseados. Por lo tanto, cambiar las actitudes hacia la violencia pudo hacer que tanto las relaciones como los comportamientos mejorasen también.

Con respecto a la segunda categoría observada, *sensaciones*, manifiesta algunos de los aspectos habituales de confrontación dentro de las artes marciales. Por un lado, desde una visión positiva se relata que los alumnos salían más relajados y que la práctica de ejercicio físico favorecía el trabajo en el aula. En esta línea, Lafuente, Zubiaur y Gutiérrez-García (2021) señalan cómo el ejercicio físico tiene un papel importante en la inhibición de la ira y la agresividad. Por lo tanto, la intervención realizada, al estar enfocada en actividades de lucha (las cuales requerían un alto gasto físico), influyó positivamente en el alumnado. Estos autores exponen también una visión negativa donde las artes marciales son vistas en ocasiones como prácticas violentas que buscan causar daño en el otro y pudiendo atraer a personas más agresivas. En este sentido, al principio de la intervención se relatan conflictos entre los alumnos porque alguno se quejaba de que le habían hecho daño y respondía con violencia. Según avanzaron las sesiones, estos dejaron de producirse, observándose cómo a medida que los alumnos progresaron en el conocimiento de las artes marciales fueron capaces de diferenciar una agresión de un golpe realizado en el ámbito de la defensa personal. Es reseñable por otro lado, cómo la motivación hacia las artes marciales desde el principio fue muy alta, ayudando así a la adhesión al programa y consiguiendo que la mayoría de los participantes acudieran a más del 80% de las sesiones. Sin embargo, a pesar de esto, dos alumnos, por diferentes razones, apenas llegaron al 50% de asistencia. Estas faltas fueron un aspecto negativo para los educadores, destacando cómo estos alumnos apenas mostraron una evolución tras la intervención. Por tanto, en sucesivas intervenciones habría que tener en cuenta estas ausencias y buscar más fórmulas para fomentar la asistencia, además de la motivación a los contenidos impartidos.

En cuanto a la última categoría, las *estrategias pedagógicas* utilizadas se revelaron eficaces para conseguir la disminución de las actitudes hacia la violencia de los participantes. Estos resultados están en línea con aquellos planteados por Tejero-González, Balsalobre y Ibañez (2011a), Menéndez-Santurio y Fernández-Río (2016) y Fung; Lee, (2018), los cuales encuentran disminuciones en las actitudes hacia la violencia de los participantes tras un programa de artes marciales. En la

intervención planteada aquí se utilizaron propuestas propias de las artes marciales tradicionales, ya que estas, según la revisión realizada por Lafuente, Zubiaur y Gutiérrez-García (2021), son aquellas que se muestran más eficaces para disminuir los niveles de ira y agresión en sus practicantes. Se escogieron elementos propios de las artes marciales tradicionales como la utilización del saludo al principio y al final de la clase. Al principio, este no era respetado por alumnos con el rol de agresores, pero al final del programa todos lo hicieron sin reparos, e incluso para algunos se convirtió en un momento de calma y disfrute. Otro elemento propio de las artes marciales tradicionales utilizado fue el mando directo (fundamentalmente en el calentamiento) que consiguió organizar y motivar a los alumnos en gran medida. Así mismo, se implementaron juegos enfocados a la calma y la meditación con resultados favorables. La meditación se ha utilizado en otras intervenciones de artes marciales como un aspecto clave (Fung; Lee, 2018; Oh; Kim, 2016), consiguiendo en todas ellas disminuciones en los niveles de ira y agresión de los participantes. Por tanto, aquellos programas que busquen disminuir las actitudes hacia la violencia deberían fomentar su inclusión en las sesiones.

5 CONCLUSIONES

Los alumnos en riesgo de exclusión social que acudieron con frecuencia a las 15 sesiones de artes marciales mostraron *cambios* positivos (en el comportamiento, en las relaciones sociales y en las actitudes hacia la violencia) que reflejaron *sensaciones* positivas, pero también algunas negativas, por lo que el programa de intervención basado en las artes marciales básicas puede considerarse positivo. Parte de este puede deberse a las estrategias pedagógicas usadas por el docente que incluyeron el contacto físico, los juegos con momentos de calma, la figura del encargado y la etiqueta del propio arte marcial. Se señalan como limitaciones no haber podido controlar otras actividades realizadas durante el periodo de intervención y la escasa muestra, debido al perfil específico de los participantes. Futuras investigaciones deberían tener en cuenta estas limitaciones para avanzar en el estudio en este campo.

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ-GARCÍA, David *et al.* La formación de los futuros docentes frente a la violencia escolar. The training of pre-service teachers to deal with school violence. **Revista de Psicodidáctica**, v. 15, n. 1, p. 35-56, 2010. Disponible el: <https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/48235/733-1177-1-PB.pdf?sequence=1>. Consultado el: 29 abr. 2024.
- ÁVILA, José Antonio. **El acoso escolar en Educación Primaria en la provincia de Huelva**. 2013. Tesis (doctoral) - Universidad de Huelva, Huelva, 2013. Disponible el: <https://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/8128>. Consultado el: 29 abr. 2024.
- AVILÉS, José María. Victimización percibida y bullying: factores diferenciales entre víctimas. **Boletín de Psicología**, v. 95, p. 7-28, 2009. Disponible el: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2933569>. Consultado el: 29 abr. 2024.

BARRAGÁN, Laura Ernestina *et al.* Elementos del concepto de intimidación entre iguales que comparten protagonistas y estudiosos del fenómeno. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 15, n. 45, p. 553-569, 2010. Disponible el: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000200009. Consultado el: 29 abr. 2024.

CARRASCO, Cira; ALARCON, Rafael; TRIANES, Maria Victoria. Eficacia de una intervención psicoeducativa basada en clima social, violencia percibida y sociométricos en alumnado de educación primaria. **Revista de psicodidáctica**, v. 20, n. 2, p. 247-262, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.13206>

CASTELLÓ, Montserrat *et al.* "La hora del café": una experiencia de trabajo con padres y madres desde un centro abierto. **RES: Revista de Educación Social**, n. 4, p. 17, 2005. Disponible el: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1389892>. Consultado el: 29 abr. 2024.

CHEN, YuChun; SINELNIKOV, Oleg; HASTIE, Peter. Professional development in physical education: introducing the sport education model to teachers in Taiwan. **Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education**, v. 4, n. 1, p. 1-17, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1080/18377122.2013.760424>

ERAZO, Óscar A. Descripción, tipología e intencionalidad de la intimidación escolar en estudiantes de sexto a octavo de bachillerato. **Psicogente**, v. 21, n. 40, p. 360-377, 2018. DOI: <https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3078>

ERICKSON, Frederick. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. *In*: ERICKSON, Frederick. **La investigación de la enseñanza**. Barcelona: Paidós MEC, 1989. v. 2. p. 195-301.

ESTÉVEZ, Estefanía; MURGUI, Sergio; MUSITU, Gonzalo. Psychosocial adjustment in aggressors, pure victims and aggressive victims at school. **European Journal of Education and Psychology**, v. 1, n. 2, p. 29-39, 2008. Disponible el: <https://www.redalyc.org/pdf/1293/129318696003.pdf>. Consultado el: 29 abr. 2024.

FERNÁNDEZ, María; SÁNCHEZ, Adolfo; BELTRÁN, Jesús. Análisis cualitativo de la percepción del profesorado y de las familias sobre los conflictos y las conductas agresivas entre escolares. **Revista Española de Pedagogía**, p. 483-503, 2004. Disponible el: <https://reunir.unir.net/handle/123456789/4109>. Consultado el: 29 abr. 2024.

FUNG, Annis Lai Chu; LEE, Toney Ka Hung. Effectiveness of Chinese martial arts and philosophy to reduce reactive and proactive aggression in school children. **Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics**, v. 39, n. 5, p. 404-414, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000565>

GRAU, Roser; GARCÍA-RAGA, Laura; LÓPEZ-MARTIN, Ramón. Towards school transformation. Evaluation of a coexistence program from the voice of students and teachers. **Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal)**, v. 5, n. 2, p. 137-146, 2016. DOI: <https://doi.org/10.7821/naer.2016.7.177>

GUBA, Egon. Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. **ECTJ**, v. 29, n. 2, p. 75-91, 1981. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF02766777>

ISRAEL, Barbara, *et al.* Introduction to methods in community-based participatory research for health. *In*: ISRAEL, Barbara, *et al.* **Methods in Community-Based Participatory Research for Health**, v. 3, p. 26, 2005. Disponible el: https://media.wiley.com/product_data/excerpt/21/07879756/0787975621.pdf. Consultado el: 29 abr. 2024.

JIMÉNEZ, Teresa; ESTÉVEZ, Estefanía; MURGUI, Sergio. Ambiente comunitario y actitud hacia la autoridad: relaciones con la calidad de las relaciones familiares y con la agresión hacia los iguales en adolescentes. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, v. 30, n. 3, p. 1086-1095, 2014. Disponible el: https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0212-97282014000300032. Consultado el: 29 abr. 2024.

JIMÉNEZ, Teresa; LEHALLE, Henri. La violencia escolar entre iguales en alumnos populares y rechazados. *Psychosocial Intervention*, v. 21, n. 1, p. 77-89, 2012. DOI: <https://doi.org/10.5093/in2012v21n1a5>.

KVALE, Steinar; BRINKMANN, Svend. *Interviews: learning the craft of qualitative research interviewing*. Brinkmann S. Newbury Park, London: Sage, 2009.

KAVOURA, Anna, *et al.* Women fighters as agents of change: a Brazilian jiu jitsu case study from Finland. In: CHANNON, Alex; MATTHEWS, Christopher (ed). **Global perspectives on women in combat sports**. London: Palgrave Macmillan, 2015. p. 135-152. DOI: https://doi.org/10.1057/9781137439369_9

LAFUENTE, Jorge Carlos; ZUBIAUR, Marta; GUTIÉRREZ-GARCIA, Carlos. Effects of martial arts and combat sports training on anger and aggression: a systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, v. 58, p. 101611, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.avb.2021.101611>

LAMONEDA-PRIETO, Javier. Responsabilidad, violencia percibida y prosocialidad en adolescentes que precisan atención compensatoria. **SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte**, v. 8, n. 2, p. 27-34, 2019. DOI: <https://doi.org/10.6018/sportk.391721>

LILA, Marisol; HERRERO, Juan; GRACIA, Enrique. Enrique. Multiple victimization of Spanish adolescents: a multilevel analysis. *Adolescence*, v. 43, n. 170, p. 333-350, 2008. Disponible el: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18689105/>. Consultado el: 29 abr. 2024.

MENÉNDEZ-SANTURIO, José; FERNÁNDEZ-RIO, Javier. Violencia, responsabilidad, amistad y necesidades psicológicas básicas: efectos de un programa de Educación Deportiva y Responsabilidad Personal y Social. *Revista de Psicodidáctica*, v. 21, n. 2, p. 245-260, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.15269>

MILES, Matthew; HUBERMAN, A. Michael; SALDANA, Johnny. **Qualitative data analysis: a methods sourcebook**. California: SAGE, 2013.

ODGERS, Candice; RUSSELL, Michael. Can adolescent dating violence be prevented through school-based programs? *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, v. 163, n. 8, p. 767-768, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2009.129>

OH, Chung-uk; KIM, Nam-cho. Effects of T'ai Chi on serotonin, nicotine dependency, depression, and anger in hospitalized alcohol-dependent patients. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, v. 22, n. 12, p. 957-963, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1089/acm.2016.0246>

ORTEGA, Rosario (coord.) **Educación para prevenir la violencia**. Madrid: Antonio Machado Libros, 2000.

QUINTANA, José María. **Pedagogía social**. Madrid: Dykinson, 1984.

RODRÍGUEZ, Gregorio; GIL, Javier; GARCÍA-JIMENEZ, Eduardo. **Metodología de la investigación cualitativa**. Barcelona: Aljibe, 1996.

ROSINACH, Eliezer. El centro abierto: un espacio humano, plural y diverso. La intervención socioeducativa en un centro abierto. **Revista de Educación Social**, v. 4, 2005. Disponible el: <https://eduso.net/res/revista/4/medio-abierto/el-centro-abierto-un-espacio-humano-plural-y-diversola-intervencion-socioeducativa-en-un-centro-abierto>. Consultado el: 29 abr. 2024.

RYAN, Katherine *et al.* Focus group evidence: implications for design and analysis. **American Journal of Evaluation**, v. 35, n. 3, p. 328-345, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1177/1098214013508300>

SÁNCHEZ, Juan Manuel. **Un recurso de integración social para niños/as, adolescentes y familias en situación de riesgo**: los centros de día de atención a menores. Granada: Universidad de Granada, 2011. Disponible el: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/17598> Consultado el: 29 abr. 2024.

SÁENZ, Alfredo; AGUADO, Borja; LANCHAS, Ianire. El deporte como medio para el fomento de la deportividad: un programa educativo en centros escolares alaveses. **Apuntes. Educación física y deportes**, v. 1, n. 111, p. 55-61, 2013. DOI: [https://doi.org/10.5672/apuntes.2014-0983.es.\(2013/1\).111.05](https://doi.org/10.5672/apuntes.2014-0983.es.(2013/1).111.05)

SANZ-MARTÍN, Daniel; VINUESA, Rubén. Relación entre los niveles de actividad física y los rasgos definitorios de roles de situaciones de agresión-victimización en escolares. **Sportis**, v. 4, n. 1, p. 59-78, 2018. DOI: <https://doi.org/10.17979/sportis.2018.4.1.2065>

TEJERO-GONZÁLEZ, Carlos María; BALSALOBRE, Carlos. Práctica de artes marciales y niveles de actitud hacia la violencia en adolescentes. **E-balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte**, v. 7, p. 13-21, 2011b. Disponible el: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3639234>. Consultado el: 29 abr. 2024.

TEJERO-GONZÁLEZ, Carlos María; BALSALOBRE, Carlos; IBAÑES, A. La defensa personal como intervención educativa en la modificación de actitudes violentas. **Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte/International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport**, v. 11, n. 43, p. 513-530, 2011a. Disponible el: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/7063>. Consultado el: 29 abr. 2024.

TRILLA, Jaume. **La educación fuera de la escuela**: ámbitos no formales y educación social. Mexico DF: Grupo Planeta, 2003.

TUDELA, Anselmo. Influencia de una unidad didáctica de defensa personal sobre actitudes violentas de los alumnos. **Athlos: Revista internacional de ciencias sociales de la actividad física, el juego y el deporte**, n. 16, p. 24-35, 2019. Disponible el: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6837395>. Consultado el: 29 abr. 2024.

VAN BERGEN, Addi *et al.* The association between social exclusion or inclusion and health in EU and OECD countries: a systematic review. **European Journal Of Public Health**, v. 29, n. 3, p. 575-582, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1093/eurpub/cky143>

VARELA, Rosa María; ÁVILA, Maria Elena; MARTÍNEZ, Belén. Violencia escolar: un análisis desde los diferentes contextos de interacción. **Psychosocial Intervention**, v. 22, n. 1, p. 25-32, 2013. DOI: <https://doi.org/10.5093/in2013a4>

VROOMAN, Cok; HOFF, Stella. The disadvantaged among the Dutch: a survey approach to the multidimensional measurement of social exclusion. **Social Indicators Research**, v. 113, n. 3, p. 1261-1287, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11205-012-0138-1>

WITHERS, Mathew; McWEY, Lenore; LUCIER-GREER, Mallory. Parent-adolescent relationship factors and adolescent outcomes among high-risk families. **Family Relations**, v. 65, n. 5, p. 661-672, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1111/fare.12220>

YIN, Robert K. Discovering the future of the case study. Method in evaluation research. **Evaluation practice**, v. 15, n. 3, p. 283-290, 1994. DOI: [https://doi.org/10.1016/0886-1633\(94\)90023-X](https://doi.org/10.1016/0886-1633(94)90023-X)

ZAPATA, Florencia; RONDÁN, Vidal. **La investigación-acción participativa: guía conceptual y metodológica** del Instituto de la Montaña. Lima: Instituto de la Montaña, 2016. 58 p. Disponible el: <https://mountain.pe/recursos/attachments/article/168/Investigacion-Accion-Participativa-IAP-Zapata-y-Rondan.pdf> Consultado el: 29 abr. 2024.

Resumo: Foram definidos dois objetivos: (O1) analisar os efeitos de uma intervenção de artes marciais nas atitudes face à violência; (O2) Apontar estratégias pedagógicas para esse tipo de programa. Um estudo de caso foi desenhado dentro de um processo de pesquisa-ação participativa. Participaram sete alunos do ensino básico (6-11 anos), utentes de um centro de dia. Foi implementada uma intervenção de oito semanas (15 sessões) baseada no Brazilian Jiu-Jitsu. As informações foram coletadas por meio de grupos focais, entrevistas individuais e diário do professor. A análise produziu três categorias/temas (nove subcategorias): mudanças (atitudes perante à violência, comportamento, relações sociais), sensações (positivas, negativas) e estratégias pedagógicas (contato físico, etiqueta, gerente, jogos com momentos de calma). Os objetivos declarados foram em grande parte alcançados através da redução das atitudes dos participantes face à violência (O1) e da indicação de estratégias pedagógicas para poder replicar a intervenção em diferentes contextos (O2). Portanto, o programa pode ser considerado um sucesso por melhorar as atitudes face à violência entre os jovens em risco de exclusão que frequentam um centro de dia.

Palavras-chave: Exclusão Social. Juventude. Artes Marciais. Centros-Dia.

Abstract: Two objectives were set: (O1) to analyze the effects of a martial arts intervention on attitudes towards violence; (O2) Point out pedagogical strategies for this type of program. A case study was designed within a participatory-action-research process. Seven primary school students (6-11 years old), users of a day center, participated. An eight-week intervention (15 sessions) based on Brazilian Jiu-Jitsu was implemented. Information was collected through focus groups, individual interviews and the teacher's diary. The analysis produced three categories/themes (nine subcategories): changes (attitudes towards violence, behavior, social relationships), sensations (positive, negative) and pedagogical strategies (physical contact, etiquette, manager, games with moments of calm). The stated objectives were largely achieved by reducing participants' attitudes towards violence (O1) and indicating pedagogical strategies to be able to replicate the intervention in different contexts (O2). Therefore the program can be considered a success for improving attitudes towards violence among young people at risk of exclusion who attend a day center.

Keywords: Social Exclusion. Youth. Martial Arts. Day center.

LICENCIA DE USO

Este es un artículo publicado en *Open Access* bajo la licencia *Creative Commons Attribution 4.0 International* (CC BY 4.0), que permite su uso, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre que se cite correctamente la obra original. Más información en: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declaran que no existe ningún conflicto de intereses en este trabajo.

CONTRIBUCIONES DE LOS AUTORES

Jorge Carlos Lafuente: Conceptualización, Curación de datos, Análisis de datos, Investigación, Metodología, Administración de proyectos, Provisión de herramientas, Desarrollo, implementación y pruebas de software, supervisión, validación y envío de datos, diseño de presentación de datos, redacción del manuscrito original y redacción – revisión y edición.

Claudio Farias: Conceptualización, Curación de datos, Análisis de datos, Investigación, Metodología, Administración de proyectos, Provisión de herramientas, supervisión, validación y envío de datos, diseño de presentación de datos y revisión

Carlos Gutiérrez-García: Conceptualización, Curación de datos, Análisis de datos, Investigación, Metodología, Administración de proyectos, Provisión de herramientas, supervisión, validación y envío de datos, diseño de presentación de datos, redacción del manuscrito original y redacción – revisión

Marta Zubiaur: Conceptualización, Curación de datos, Análisis de datos, Investigación, Metodología, Administración de proyectos, Provisión de herramientas, supervisión, validación y envío de datos, diseño de presentación de datos y revisión

Javier Fernández-Río: Conceptualización, Curación de datos, Análisis de datos, Investigación, Metodología, Administración de proyectos, Provisión de herramientas, supervisión, validación y envío de datos, diseño de presentación de datos, redacción del manuscrito original y redacción – revisión.

FINANCIACIÓN

Este trabajo se realizó **sin el apoyo** de fuentes de financiación.

ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN

El proyecto de investigación siguió el Comité de Ética de la Universidad de León, ÉTICA-ULE-006-2022

CÓMO CITAR

LAFUENTE FERNÁNDEZ, Jorge Carlos; FARIAS, Claudio; GUTIÉRREZ-GARCÍA, Carlos; ZUBIAUR, Marta; FERNÁNDEZ-RÍO, Javier. Artes marciais para alunos em risco de exclusão social; investigação ação participativa em um centro-dia.

Movimento, v. 30, p. e30009. ene./dic. 2024. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.129347>

RESPONSABILIDAD EDITORIAL

Alex Branco Fraga*, Elisandro Schultz Wittizorecki*, Mauro Myskiw*, Raquel da Silveira*

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Porto Alegre, RS, Brasil.