

Sistematización de experiencia de la práctica en Familias, Vínculos y Violencia

Resolución de conflictos en niños de primaria en la IED Agustín Fernández

Stephany Pulido Sabogal

Karolay Lizeth Ruiz Ceballos

María Paula Vargas Parra

Trabajo de Grado presentado como requisito para optar al título de Psicóloga

Tutora

Ana María Ramírez López (Especialista en psicología jurídica)

Facultad de Psicología

Pregrado en Psicología

Pontificia Universidad Javeriana

Bogotá, Colombia

2018

### **Resumen**

El presente trabajo de grado tiene como objetivo principal sistematizar la experiencia de la práctica de Familia, Vínculos y Violencia de la carrera de psicología de la Pontificia Universidad Javeriana, en la cual se describen los tipos de resolución de conflictos, en (12) niños entre 9 y 12 años de edad dentro de la I.E.D Agustín Fernández en la ciudad de Bogotá. Este se realizó desde un enfoque cualitativo, usando la sistematización como tipo de estudio, implementando cuatro instrumentos que permitieron la recopilación de la información: cartografía social, entrevista semiestructurada, observación e historieta. Los resultados fueron clasificados en cuatro matrices y a partir de estas se encontró que el tipo de respuesta frente al conflicto está influenciado por las relaciones interpersonales establecidas, el desarrollo de habilidades de inteligencia emocional y la forma de percibir su contexto social, familiar, académico y personal.

**Palabras clave:** Sistematización, resolución de conflictos, inteligencia emocional, percepción y relaciones interpersonales.

### **Abstract**

The main goal of this work is to make the systematization of families, links and violence of the psychology career in the Pontifical Xavierian University, in which were described different conflict resolution types in twelve children in between 9 and 12 years old in the Distrital Education Institution Agustín Fernández in Bogotá city. The present study has a qualitative approach, and uses systematization as the study type, the compilation of this information was brought by the implementation of four instruments regarding: social cartography, semi-structured interview, observation and cartoon. Results were classified in four matrixes and owing to them it has been found that conflict resolution type, is influenced by established interpersonal relationships, emotional intelligence abilities development and the way of perceiving their social, familiar, academic and personal context.

**Key words:** Systematization, conflict resolution, emotional intelligence, perception, relationships.

**Tabla de Contenido**

Introducción.....	5
Justificación.....	7
Antecedentes investigativos.....	9
Marco institucional.....	12
Marco conceptual.....	17
1. Categoría de análisis.....	17
1.1. Inteligencia emocional.....	17
1.2. Relaciones interpersonales.....	22
1.3. Percepción.....	26
2. Aproximaciones conceptuales a la resolución de conflictos.....	33
Objetivos.....	37
Metodología.....	38
1. Enfoque.....	38
2. Tipo de estudio.....	38
3. Población.....	40
4. Instrumentos.....	43
5. Procedimiento.....	48
Resultados.....	51
1. Conociendo mi territorio → Cartografía Social.....	51
2. Conociéndonos → Entrevista.....	54
3. Comprendiendo realidades → Observación.....	59
4. Resolviendo conflictos → Historieta.....	64
Reflexiones generales.....	68
Recomendaciones generales.....	77
Referencias.....	81
Apéndices Principales.....	86

### **Introducción**

Durante el ejercicio de la práctica profesional del pregrado en psicología en la Institución Educativa Distrital Agustín Fernández, se identificó a través de la observación realizada desde el primer semestre del 2018, que las formas habituales que tienen los estudiantes para resolver sus conflictos interpersonales eran los golpes y usos de palabras ofensivas. Esta percepción planteó la importancia de abordar la resolución de conflictos a través de un ejercicio académico.

El trabajo de grado se abordó desde un enfoque cualitativo, que sirve para identificar y comprender los factores que han construido las experiencias de los niños y las niñas participantes, lo que permite una caracterización más completa para una futura investigación y/o intervención. A partir de este, se utilizó la sistematización que fomentó y estableció el sentido de la práctica Familias, Vínculos y Violencia; y permitió identificar los factores escolares asociados a características individuales y sociales que inciden en la resolución de conflictos en 12 niños entre 9 y 12 años dentro de la Institución Educativa Distrital Agustín Fernández en la ciudad de Bogotá.

Lo anterior, se desarrolló a partir de la implementación de cuatro instrumentos, los cuales fueron: la cartografía social, la entrevista semiestructurada, la observación y la historieta de resolución de conflictos. Es pertinente tener en cuenta que, la información recopilada se comprendió desde las categorías establecidas, es decir, desde la inteligencia emocional, las relaciones interpersonales y la percepción; con el fin de observar de manera más contextual y amplia esta situación problemática evidenciada.

La decisión de abordar la resolución del conflicto como tema principal en la sistematización, estuvo influenciada por la necesidad percibida en las formas cotidianas de relación de los niños y las niñas de la Institución Educativa, dado que al ser un comportamiento humano se construye en la dinámica relacional que se va normalizando en

un contexto de creencias y percepciones. Así mismo, en las interacciones, las personas actúan, modifican o refuerzan sus acciones, configurando en cada uno características propias que le dan pertenencia a una familia, y a un grupo social. Las estrategias de las personas para resolver sus conflictos también pasan por este proceso de refuerzo y moldeamiento en las interacciones sociales.

Tras identificar la resolución del conflicto como situación problemática y realizar la caracterización de la población a partir de la observación, se comenzó la elaboración del trabajo de grado, en el que inicialmente se establecieron las categorías de análisis, luego los instrumentos a utilizar. Se pasó a la formulación de los objetivos del trabajo de grado, la estructuración del marco conceptual que muestra las definiciones que se toman sobre las categorías de análisis; después se realizó el planteamiento metodológico, se llevó a cabo la implementación de los instrumentos y la sistematización de la información recopilada en matrices; para su posterior comprensión y exposición en las reflexiones generales que dan cuenta de un diálogo entre las experiencias vividas y el marco conceptual.

### **Justificación**

El presente trabajo de grado se realiza dentro de la práctica de psicología “Familias, vínculos y violencia” de la Pontificia Universidad Javeriana. Esta práctica tiene como base tres perspectivas (psicología jurídica, psicología del desarrollo y clínica sistémica), las cuales se integran para realizar un abordaje del campo problemático familiar, en cuanto a sus dinámicas, relaciones familiares, patrones comunicativos, patrones afectivos, formas de resolución de conflictos, prácticas de crianza /co-crianza, competencias parentales, entre otros.

Así mismo, la práctica se centra en las intervenciones de promoción y prevención, teniendo como foco principal el bienestar de la familia. De esta manera, se pretende analizar las dinámicas y problemáticas familiares desde una perspectiva intra e interdisciplinar para: desarrollar formas de orientación, intervención preventiva, experiencias investigativas desde la psicología y promover en la familia relaciones de convivencia y respeto por el otro como sujetos de derechos. Esta perspectiva corresponde con la misión y lineamientos de las distintas instituciones de práctica que ofrece Familias, Vínculos y Violencia: ICBF, FANA, Mamá Canguro, Kid Save, Colegio Ricaurte, Fundación Proyecto de Vida y la Institución Educativa Distrital Agustín Fernández.

Este trabajo de grado se desarrolló en el marco de la práctica de la Institución Educativa Distrital Agustín Fernández, en donde se realizó un acompañamiento psicosocial a 12 niños de grados tercero, cuarto y quinto, quienes se encuentran en una etapa de transición en sus relaciones personales, escolares y/o familiares, lo cual influye en la presentación de conductas internalizantes y externalizantes, tales como conductas agresivas, introversión e incumplimiento de la norma.

El acompañamiento psicosocial realizado a los niños se orientó a la promoción de la convivencia sana, la estructuración de formas asertivas de actuar en situaciones problemáticas

(resolución de conflictos), reconocimiento de emociones de sí mismo y los demás, reconocer y dar importancia a sus propias opiniones, para luego realizar una aceptación de opiniones diferentes y el desarrollo del autoconcepto, autoimagen y autoestima. Ya que estos, pueden introducir relaciones basadas en la confianza en el niño, para que el entorno en su colegio y en su familia resulte sano y armónico. Por lo tanto, este acompañamiento es relevante para el proceso de los niños debido a que brinda un espacio reflexivo e introspectivo en el cual el niño logra ser consciente de sus acciones y los efectos de las mismas.

A partir de esta práctica universitaria, se evidenció la necesidad de indagar acerca de las formas de resolución de conflicto que tienen los niños en las distintas situaciones que se les presentan en su contexto y cotidianidad. Se hace pertinente realizar un ejercicio exploratorio para identificar las diferentes prácticas que los niños utilizan en las relaciones con los demás, y así poder realizar posibles programas de prevención, promoción e intervención sobre la temática de la resolución de conflictos. Esto es relevante para la psicología, ya que sirve para el cuerpo de conocimiento de esta disciplina que se propone comprender las dinámicas sociales y aportar con estrategias que favorezcan formas de convivencia más sanas en estos grupos sociales y económicamente vulnerables. Así mismo, tiene una índole social, pues al tratar el tema de la resolución de conflictos desde una edad temprana, permite solucionarlos de manera asertiva, constructiva y cooperativa; rompiendo el círculo intergeneracional de violencia familiar, que cuando el niño crece se repite en sus relaciones interpersonales.



### **Antecedentes investigativos**

En este apartado se presentan algunos trabajos de grado de la Pontificia Universidad Javeriana que se desarrollaron en la IED Agustín Fernández. Estos antecedentes brindan una contextualización sobre los objetivos y resultados obtenidos en los proyectos realizados, a su vez, permiten comprender algunas de las categorías planteadas como focos en el desarrollo de esta práctica.

El primer trabajo de grado es el de Casas y Guzmán (2016) titulado “Espacios de participación juvenil que brinda la escuela”, el cual tuvo por objetivo “caracterizar los espacios de participación que se brindan a los niños del grado jardín en la experiencia de la docente participante, del Colegio Agustín Fernández” (p. 33). Este trabajo surgió del seminario de énfasis “Formación en Educación Política en Educación Inicial” de la licenciatura de Pedagogía Infantil, en el cual las autoras seleccionaron la experiencia “A crecer con derechos” desarrollada en la I.E.D Agustín Fernández en la ciudad de Bogotá.

El trabajo de grado tuvo un enfoque cualitativo, que permitió basarse en la experiencia de las personas. Además, usaron la sistematización que facilitó profundizar en la experiencia de los estudiantes, comprender la concepción de participación y los espacios de participación políticos que se brindan. Acorde con la metodología usada, sus fuentes de información fueron los documentos que recopilan la experiencia en el programa “A crecer con derechos” y dos entrevistas aplicadas a los docentes participantes.

En conclusión, Casas y Guzmán (2016) mencionan que la docente participante fomenta espacios con la oportunidad de que los estudiantes den su opinión y sean escuchados. Así mismo, estos espacios se proponen con el fin de que “todos los individuos se integren y sean escuchados, especialmente aquellos niños y niñas que no tienen voz, que son invisibilizados de una u otra manera por los adultos” (p. 78).

Por otro lado, el trabajo de grado titulado “Procesos metacognitivos que llevan a cabo estudiantes de grado noveno con desempeños superior y bajo del Colegio Agustín Fernández I.E.D. durante la resolución de problemas matemáticos” desarrollado por Luz Mery Pulido en la facultad de Educación en el 2014. Este trabajo usó el enfoque cualitativo para describir el conocimiento adquirido, las herramientas usadas e identificar los procesos metacognitivos de los estudiantes según sus desempeños en el área de matemáticas. Además, tiene un alcance descriptivo, dado que pretende la caracterización de los procesos metacognitivos a partir de las acciones de los estudiantes mientras resuelven problemas matemáticos.

Para la recopilación de información, Pulido (2014) utilizó el informe escrito mediante entrevista semiestructurada, la escala Likert de evaluación metacognitiva y registro de observación durante la ejecución de la tarea. De acuerdo a los resultados, Pulido (2014) concluyó que “los estudiantes de desempeño alto realizan procesos metacognitivos durante la resolución de problemas matemáticos, mientras que los de desempeño bajo no” (p. 163).

Por último, el trabajo de grado de Viviana Giraldo de la facultad de Comunicación y Lenguaje, se titula “ Las Posiciones Antagónicas Hoy Resultan Protagonistas: Modelo de resolución de conflictos para las estudiantes pertenecientes a grado 8° y 9° del Colegio distrital Agustín Fernández”, el cual buscó “construir un modelo de resolución de conflictos encaminado a tratar las tipologías de conflictos más predominantes entre los cursos 8 y 9° del Colegio Agustín Fernández, contribuyendo de esta manera a generar una convivencia pacífica dentro de la Institución” (Giraldo, 2007, p. 29).

En la metodología, Giraldo (2007) inicialmente realizó un diagnóstico de las problemáticas presentadas en las estudiantes mujeres de los grados 8° y 9°, por medio de técnicas cuantitativas, como las encuestas, y de técnicas cualitativas como entrevistas semiestructuradas y grupos focales. A partir de la información obtenida en la etapa de

identificación, la autora creó un modelo de resolución de conflictos específicamente para las estudiantes pertenecientes a grado 8° y 9° de la I.E.D. Agustín Fernández.

Giraldo (2007) encontró que las estudiantes de 8° y 9° provienen de familias conflictivas que viven en hacinamiento, en donde frecuentemente resuelven los conflictos con agresiones verbales y físicas. Además, identificó que los conflictos más frecuentes y que causan mayor malestar se relacionan con la baja autoestima por sufrir humillaciones y agresiones, enfrentamientos en las relaciones interpersonales por diferencias entre estudiantes, el incumplimiento de las normas institucionales por la rebeldía percibida como sinónimo de popularidad y con la baja aceptación de los docentes.

Los anteriores trabajos de grado abordan temáticas acerca de la participación juvenil, los procesos metacognitivos y la resolución de conflictos, los cuales fueron realizados desde una metodología cualitativa. A partir de los resultados encontrados, se evidenció la necesidad de crear espacios donde los estudiantes sean escuchados y puedan expresar sus opiniones, así como la importancia del contexto en el que están inmersos para plantear modelos de resolución de conflictos, que fomenten una convivencia sana y asertiva. Por lo tanto, estos trabajos reiteran la importancia de identificar las dinámicas de resolución de conflictos y los factores asociados a estas, como fue percibida por las practicantes.

El presente trabajo de grado surge a través de la práctica realizada en el primer semestre del 2018 por 6 estudiantes de psicología. Las practicantes realizaron acompañamientos psicosociales, en los cuales buscaron promover la convivencia sana, estructurar formas asertivas de resolver los conflictos, desarrollar y potenciar el autoconcepto, la autoimagen, la autoestima, la empatía y las habilidades sociales. A partir de los acompañamientos psicosociales realizados, surge la necesidad de indagar acerca de las formas de resolución de conflictos que muestran los niños y las niñas de 3°, 4° y 5° grado en las diversas situaciones del contexto escolar.

### **Marco institucional**

A partir de una revisión al manual de convivencia, se encontró que en 1889 se inauguró el Colegio Agustín Fernández, ubicado en un terreno de la localidad de Usaquén, el cual fue donado por el señor Francisco Javier Fernández en aras de construir una escuela local, la cual llevaría el nombre de su difunto hijo. Actualmente el colegio cuenta con tres sedes, la sede A: Colegio Agustín Fernández, la sede B: Escuela San Bernardo, fundada en el barrio Cerro Norte en 1965 y la sede C: Escuela Santa Cecilia (Colegio Agustín Fernández I.E.D., 2018).

En el capítulo 3.7 del manual de convivencia (Colegio Agustín Fernández I.E.D, 2018) se establece que los principios de la convivencia de esta institución son: el interés general, el autocuidado, el proceso de diálogo colectivo, escuchar al otro/a, percibir a los/ las estudiantes como seres en formación, la convivencia y el entendimiento, en un conflicto siempre intervienen dos o más partes, la oportunidad y rigor en el cumplimiento de los compromisos y los acuerdos, y la construcción de confianza y credibilidad. Adicionalmente, se mencionan y describen los aprendizajes básicos de la convivencia: aprender a valorar el saber, a no agredir, a comunicarse, a decidir en grupo, a interactuar, a cuidarse y a cuidar el entorno.

Por otro lado, la misión del colegio Agustín Fernández es “ser una comunidad educativa comprometida con la calidad académica y la convivencia para formar ciudadanos íntegros con responsabilidad social, a través del diseño y gestión de proyectos, para la construcción, conservación y cuidado de la vida” (Colegio Agustín Fernández, 2018, p. 18). Así mismo, la visión es “para el 2022 la institución se consolidará como formadora de personas competentes, en el diseño y gestión de proyectos en las diversas áreas del conocimiento para asumir, responsabilidades en su ámbito social, cultural y ambiental” (Colegio Agustín Fernández I.E.D., 2018, p. 18).

La IED recibe niños que viven en barrios cercanos, como son: El Codito, Santa Cecilia, Barrancas y Cerro Norte ubicados en la localidad de Usaquén. Este sector se ha caracterizado por múltiples problemáticas que han vivido y viven, y por las repercusiones que estas han tenido en las instituciones educativas que explicitan la relación entre el contexto barrial y el desarrollo que presentan los niños, niñas y adolescentes en el área escolar. Desde Guevara, Hernández y Mendoza (2013), “la aparente homogeneización de las construcciones del sector, el proceso histórico de consolidación de este estuvo sujeto a relaciones conflictivas, confrontaciones violentas, regulaciones restrictivas, abandonos estatales y a la continua estigmatización de otros habitantes de la ciudad” (p.56). Esta situación se derivó de cuatro aspectos históricos, la colonización, los intereses productivos de la zona, la ola de violencia en Colombia y actividades ilícitas.

En primera instancia, según Guevara (2011, como se citó en Guevara, Hernández y Mendoza, 2013), en esta zona habitaban los indígenas Muisca, los cuales fueron desalojados en la colonia y su resguardo indígena fue trasladado a Soacha. Lo que promovió dicha acción fue la ubicación estratégica y el interés por las materias primarias que allí se encontraban y eran necesarias para la construcción. Más adelante, a finales del siglo XIX e inicios del XX este territorio fue estratégico para el desarrollo de la ciudad por ser el principal proveedor de piedra y arena. Paralelamente, en Bogotá entre 1905 y 1927, la densidad poblacional aumentó en 3.6 veces su tamaño, hecho que repercutió en la planeación territorial, ubicando a los barrios como el Codito, Santa Cecilia, Barranca y Cerro Norte como sectores marginales (Guevara, Hernández y Mendoza, 2013).

Este aumento tuvo lugar por la migración interna a causa de la modernización urbana y por la primera ola de violencia política que sufrió el país, por ende, personas de diferentes lugares del país migraron a la capital en busca de seguridad, oportunidades laborales y refugio. No obstante, al no conseguir el apoyo que esta población buscaba en los agentes

estatales, se localizaron en la periferia de la ciudad, invadiendo las montañas (que luego pasaron a ser zonas de reserva y de alto riesgo por deslizamiento) y alojándose en asentamientos de lo que hoy se conoce como la calle 174 sobre la séptima; conformando allí barrios marginales, donde en el 2012 no se registraba una total cobertura de los servicios públicos (Guevara, Hernández y Mendoza, 2013)

Una de las problemáticas que surgen en las personas que ocupan este territorio desde su conformación, es que, al no estar dentro del marco de la planeación territorial, no fueron tenidas en cuenta cuando el estado realizó la inmersión de leyes a lo largo de la nación colombiana. Por lo tanto, estas carecen de sentido y efectos en estas poblaciones, sabiendo que estas normas son las encargadas de regular los aspectos políticos, económicos, ecológicos y sociales (Guevara, Hernández y Mendoza, 2013).

La conformación de los barrios que rodean al Colegio Agustín Fernández ha estado mediada por el conflicto, la marginación estatal y social (colegio, barrio, servicios), las disputas políticas avivadas por clientelismo y dominio sobre bienes y recursos públicos, las actividades al margen de la ley que repercuten sobre el orden social. Estos han sido abordados desde agentes estatales, comunitarios y de ONG's, buscando generar tranquilidad en esta zona (Guevara, Hernández y Mendoza, 2013).

Con lo mencionado anteriormente y la ola de violencia que invadió al país en la década de 1980, cuando expidió la constitución del 91 el barrio se encontraba fracturado en dos bandos que luchaban por sus necesidades, la Junta de Acción comunal y los militantes de la Central Provienda. Esta situación terminó en continuos enfrentamientos con los agentes del estado, dentro de los cuales surgió la apropiación de un lote, en el cual se encuentra la Casa Vecinal Horizontes, un lugar donde madres y padres de familia podían dejar a sus hijos a cargo de una voluntaria cabeza de familia, mientras se encuentran en horario laboral (Guevara, Hernández y Mendoza, 2013).

También, ante la necesidad de una institución educativa para los niños del barrio que no eran aceptados por los colegios de Usaquén por ser señalados como “invasores, comunistas, roñosos y patirrajados” (Ángel & Leguizamón, 1999, p.105 como se citó en Guevara, Hernández y Mendoza, 2013, p. 89), por medio del trabajo comunitario y cuotas familiares conformaron un aula en la que se daba primero de primaria y posteriormente la Secretaría de Educación de Bogotá construyó una escuela con primaria y bachillerato de doble jornada.

Por otro lado, a partir de Calderón (2011) se menciona que, aunque hay graves problemáticas, como la inseguridad, falta de oportunidades y la pobreza, ha habido un mejoramiento económico de muchas familias. Don Hernando Palomino, un habitante del Codito (como se citó en Calderón, 2011, p. 66) refiere que las problemáticas más notorias en el barrio se relacionan con la compra de votos, la falta de atención en el sistema de salud, la seguridad, el servicio de las vías y los cupos educativos.

Así mismo, un joven docente de ASPROCON de este sector, Javier Vélez (como se citó en Calderón, 2011) en una entrevista expresó que las principales problemáticas se centran en la juventud “y radican en la falta de oportunidades que a su vez los aprisiona, los limita y los llevan [a] buscar distintos refugios o vías de escape como la delincuencia, el consumo de drogas alucinógenas, el pandillismo, entre otras” (p. 66-67). Por otro lado, en otra entrevista una docente (Calderón ,2011) manifestó que las drogas y la prostitución son las problemáticas más comunes en la población adolescente e infantil, mencionando que la segunda se ha dado como producto de la situación familiar y económica. En cuanto a la primera refiere “aquí es muy fácil conseguir droga, es como pedir dulces en una tienda” (como se citó en Calderón, 2011, p. 67), cuestión que ha provocado una lucha territorial entre quienes lideran esta actividad ilícita. Esta situación se ha atenuado, sin embargo, mencionó que “hace algunos años unos cuantos líderes decidieron tomar [acciones] por su cuenta para

solucionar el conflicto entre pandillas contratando a otros grupos violentos al margen de la ley para realizar la conocida y oscura limpieza” (p.68). Sobre esta situación han intervenido varias ONG’s e instituciones estatales, mediando para disminuir estas disputas.

En síntesis, el contexto barrial se ha caracterizado por tener problemáticas que se han evidenciado desde el proceso de consolidación histórica, relacionadas con la discriminación social, las confrontaciones violentas orientadas hacia la capacidad de tener control y poder; y el abandono estatal. Esta zona es considerada como un sector marginal, debido a la migración a causa de la primera ola de violencia política y la falta de oportunidades en el país. En la última década, los habitantes del sector expresan que las principales problemáticas se centran en los jóvenes, que ante la falta de oportunidades buscan vías escapatorias como la delincuencia, la prostitución y el uso de sustancias psicoactivas. Considerando el contexto expuesto, la I.E.D Agustín Fernández surgió como respuesta ante la exclusión social y la necesidad de garantizar educación a los niños, promoviendo el reconocimiento del otro, la resolución de conflictos de forma activa y el cumplimiento de los compromisos pactados.



## **Marco conceptual**

A continuación, se expondrán cada una de las categorías de análisis que orientaron el desarrollo de la práctica, y que dan cuenta de la intervención y del acompañamiento a los niños y niñas de la institución educativa, desde las tres perspectivas (Psicojurídica, Sistémica y del Desarrollo) que fundamentan la práctica de Familia, Vínculos y Violencia. Estas categorías permitieron durante el proceso de práctica entender y comprender los factores escolares que inciden en los niños y niñas para la resolución de conflictos: inteligencia emocional, relaciones interpersonales y percepción.

### **1. Categoría de análisis**

#### **1.1. Inteligencia emocional.**

Desde 1920 aproximadamente, la inteligencia emocional ha sido un tema de interés para distintos autores. Goleman (1995, como se citó en la Federación de Enseñanza CC. OO de Andalucía, 2011), fue uno de los grandes pioneros en este concepto y lo definió como la capacidad que tienen las personas de reconocer sus propios sentimientos y los ajenos, de motivarse tanto a sí mismo, de manejar bien las emociones propias y en las relaciones con otros.

El modelo propuesto por Goleman (1995, como se citó en la Federación de Enseñanza CC. OO de Andalucía, 2011) se denominó el modelo de las competencias emocionales, el cual comprende varias habilidades que les facilitan a las personas el manejo de las emociones hacia sí mismo y hacia los demás. Desde esta perspectiva, la inteligencia emocional se visualiza en términos de una teoría del desarrollo, y también, propone una teoría de desempeño aplicable al ámbito laboral y organizacional, que se centra en el pronóstico de la excelencia laboral. De esta manera, este modelo es considerado como una teoría mixta que

está basada en la cognición, motivación, personalidad, emoción, neurociencia e inteligencia, es decir, que incluye tanto procesos psicológicos cognitivos como no cognitivos.

Goleman (1995, como se citó en la Federación de Enseñanza CC. OO de Andalucía, 2011), menciona que la inteligencia emocional se expresa a través de habilidades como: la conciencia de sí mismo, de las propias emociones y de su expresión; la autorregulación; el control de impulsos; el control de la ansiedad; el diferir las gratificaciones; la regulación de estados de ánimo; la motivación; el optimismo ante las frustraciones; la empatía; la confianza en los demás y, las artes sociales. A partir de lo anterior, se comprende que el constructo de inteligencia emocional tiene una dimensión amplia; por lo tanto, es pertinente abordarlo por medio de las siguientes subcategorías:

### ***1.1.1. Habilidades sociales.***

Numerosos psicólogos y profesionales de la salud la han denominado de distintas formas tales como habilidades de relación interpersonal, habilidades interpersonales y conducta social (González, 2014). A su vez, Meichenbaum, Butler y Grudson (1981, como se citó en González, 2014), afirman que las habilidades sociales no son únicas, sino que dependen de las formas de comunicación, las cuales varían entre las culturas, los contextos, edades, sexo o nivel de educación. Sin embargo, el fin de adquirir estas competencias, es el de poder relacionarse con los demás de una manera eficaz.

Estos autores definen las habilidades sociales como un conjunto de comportamientos de una misma persona en un determinado contexto interpersonal. Dichas conductas buscan expresar los sentimientos, deseos, actitudes y opiniones de un modo aceptado por los demás, contemplando la conducta del otro (González, 2014). Por otra parte, Inés Monjas (1999, p.29, como se citó en González, 2014, p. 6), las define como “las conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria”.

Así mismo, Fernández Ballesteros (1994, como se citó en Betina y Contini, 2011), señala que existe un acuerdo entre los distintos profesionales interesados en este concepto acerca de la dificultad de hallar una definición satisfactoria del mismo, debido a su naturaleza multidimensional y su conexión con el contexto. A pesar de ello, este autor muestra algunas características que presentan las habilidades sociales: son heterogéneas, ya que este constructo incluye una diversidad de conductas en diferentes etapas evolutivas y en todos los contextos; la naturaleza interactiva del comportamiento social, porque dicha conducta es interdependientemente ajustada a los comportamientos interlocutores del contexto de un modo integrado; y, la especificidad situacional del comportamiento social, por lo que es indispensable la consideración de los contextos socioculturales.

Teniendo en cuenta las posibles definiciones y características de las habilidades sociales que se han mencionado hasta el momento, es relevante enfocarse en el aprendizaje y el desarrollo de estas habilidades, pues varios autores afirman que la adquisición de las conductas sociales no es innata, es decir, surgen por medio de la interacción en el contacto familiar y luego escolar. El sujeto por sí mismo comienza a darle uso a las habilidades sociales que ha interiorizado a lo largo de su vida que, a su vez, va ligado con el desarrollo de la personalidad en la niñez y en la adolescencia (González, 2014).

A partir de lo anterior, Monjas y González (1998, p. 27, como se citó en González, 2014) mencionan cuatro mecanismos que posibilitan el desarrollo de las habilidades sociales por medio de la interacción:

- El aprendizaje por experiencia directa, por ejemplo, si un niño le sonríe a su padre y este le gratifica, esta conducta tenderá a repetirse y tiempo después formará parte del repertorio de conductas del niño; por el contrario, si el padre lo ignora, la conducta se extinguirá.

- El de aprendizaje por observación, por ejemplo, si una niña ve que su profesora felicita a otro compañero por haberle ayudado, la niña tratará de imitar esa conducta para que su profesora también la felicite.
- El aprendizaje verbal o instruccional, que hace referencia a las explicaciones y/o instrucciones directas que se le dicen al niño en situaciones específicas (pedir el favor, dar las gracias).
- El aprendizaje feedback o interpersonal, que se puede ejemplificar cuando un niño le está pegando a otro y su madre pone cara de enfado, esto hará probablemente que el niño detenga su acción. De este modo, el feedback puede ser concebido como el reforzamiento o no reforzamiento social, conectado por la otra persona durante la interacción.
- Comprender la inteligencia emocional desde las habilidades sociales, posibilita a su vez acercarse a conceptos como la empatía. Esta entendida como una característica que desarrollan los seres humanos como una estrategia para el relacionamiento.

### ***1.1.2. Empatía.***

Uno de los grandes debates que abarcan algunas investigaciones, es si la empatía es un compuesto afectivo, cognitivo o ambas cosas a la vez. Belacci y Farina (2012, como se citó en Fernández, 2015), señalan que la empatía es una teoría multidimensional que incluye tanto componentes afectivos como cognitivos; el primero se encuentra relacionado con experimentar las emociones de otras personas, y el segundo hace alusión a la habilidad de entender las situaciones emocionales de los demás.

Por otro lado, Eisemberg y Strayer (1992, como se citó en Ortiz, 2014) proponen cuatro tipos de empatía. La empatía cognitiva, que consiste en hacer una comprensión del estado y el punto de vista del otro. La empatía participativa, que es la que más se utiliza puesto que una vez el sujeto comprende el estado del otro, participa y se sintoniza en la

situación, pero sin una atribución afectiva. La tercera es la empatía afectiva que difiere de la anterior, puesto que en esta las emociones tienen un papel fundamental, haciendo que un sujeto pueda sentir lo que siente la otra persona. La última es la unión empática, que hace referencia al momento en que dos o más personas comparten emociones en una misma experiencia.

Por último, Batson (2005, como se citó en Gracia, 2016) menciona que para el desarrollo de la empatía y en general de las habilidades sociales, es fundamental considerar el contexto social en el que los sujetos se desenvuelven, en especial los niños y los jóvenes. De acuerdo a lo anterior, la familia es el primer sistema que transmite al sujeto, la cultura y los valores, ofreciendo apoyo e interacción psicosocial a la persona. Otro contexto importante al que hace alusión Batson (2005, como se citó en Gracia, 2016), es el escolar el cual le permite al niño, el desarrollo de valores sociales y de aprendizaje de conductas prosociales. El contacto cercano entre los docentes y alumnos desde las primeras etapas escolares promueve la interiorización de reglas, normas y valores, y la interacción con los compañeros, resulta importante ya que es cuando el niño aprende lo que social y culturalmente se espera de él, influyendo en conductas positivas y negativas.

### ***1.1.3. Autocontrol.***

Como se mencionó anteriormente, en la teoría desarrollada por Goleman se propuso que uno de los componentes de la inteligencia emocional es el autocontrol, el cual se define como la “habilidad que tienen las personas para manejar sus reacciones emocionales, controlar sus impulsos, y recuperarse de los fracasos de la vida” (Goleman, 1995, como se citó en Serrano y García, 2010, p. 274). La importancia del autocontrol radica en que su desarrollo y fortalecimiento conlleva a ejercer un control sobre los propios pensamientos y sentimientos, dirigir eficazmente los impulsos, focalizar la atención, mantener la motivación y creatividad; para de esta forma, lograr que el sujeto alcance resultados eficientes en la

resolución de conflictos y los diversos aspectos de su vida. Por el contrario, aquellos sujetos que no tienen un adecuado autocontrol, sino que viven de acuerdo con lo que dictan sus impulsos, padecen de una deficiencia moral, dado que el autocontrol se consolida como la base de la voluntad y del carácter (Goleman, 1995, como se citó en Serrano y García, 2010).

A partir de la teoría expuesta por Goleman, Arana (2014) postuló que el autocontrol se constituye en cinco aptitudes emocionales: autodominio, que hace referencia a tener un control sobre las emociones y los impulsos; confiabilidad, que consiste en mantener normas de honestidad e integridad; escrupulosidad, que se basa en tomar la responsabilidad por las decisiones personales; adaptabilidad, que permite reaccionar flexiblemente ante al cambio. Por último, está la innovación que lleva a la persona a estar abierto a los cambios novedosos y a las ideas.

## **1.2. Relaciones interpersonales.**

A lo largo de la historia, el ser humano establece relaciones interpersonales, que posibilitan la construcción de la personalidad y el desarrollo pleno individual y social. De esta manera, al hablar de relaciones interpersonales se hace referencia a la interacción que existe entre dos o más personas que corresponde a una característica esencial en el ser humano; como lo señala Jourad (1992, p. 211 como se citó en Méndez y Ryszard, 2005, p. 41) “las personas necesitan una de otra sencillamente para ser humanos”. La importancia de dichas relaciones radica en que son una vía para lograr la autorrealización humana, debido a que tiene dos funciones primordiales: cubrir las necesidades básicas del sujeto y la consolidación de la personalidad.

En la primera función, las necesidades básicas son entendidas como “fuerzas internas orientadas hacia la producción de un efecto o estado deseado” (Méndez y Ryszard, 2005, p. 43), y se considera que deben ser satisfechas desde el inicio de la vida humana. Varios autores han propuesto listas acerca de dichas necesidades, siendo una de las más reconocidas

la “jerarquía de las necesidades de Maslow”, en la cual se encuentran cinco grupos: las necesidades fisiológicas (alimentación, respiración, salud), de seguridad (familiar, moral, física), de amor y pertenencia (amistad, afecto), de autoestima (confianza, éxito), y de autorrealización (moralidad, aceptación de hechos) (Maslow, 1988 como se citó en Méndez y Ryszard, 2005).

Con respecto a la segunda función de las relaciones interpersonales, se menciona que las interacciones con otros y la satisfacción de las necesidades básicas ayudan a la consolidación de la personalidad, definida como “un conjunto único e irrepetible de una amplia gama de propiedades y procesos psíquico[s] de un ser humano” (Méndez y Ryszard, 2005, p. 51). Las primeras relaciones que se establecen con los padres servirán de guía para entablar relaciones con personas fuera de la familia, las cuales tendrán patrones similares a las que tenían con los padres, debido a que desde la niñez se aprende una forma particular de relacionarse. A partir del tipo de relaciones que se mantengan estará constituida la personalidad, es por esto por lo que las relaciones interpersonales son un factor determinante para el proceso de la individuación, indispensable para el desarrollo pleno de la personalidad (Méndez y Ryszard, 2005).

A partir de lo anterior, es pertinente comprender la categoría de relaciones interpersonales desde los siguientes componentes: redes de apoyo, patrones de relación y comunicación.

### ***1.2.1. Redes de apoyo.***

A través de los años, se encuentra dentro de la literatura diversas referencias sobre las redes de apoyo, pasando por conceptos como red social, red social personal y red de apoyo social. Una de las primeras denominaciones que se tienen es la de Bott Elizabeth en el año 1995, que entiende por red social “una configuración social en la que algunas unidades externas que la componen mantienen relaciones entre sí” (Aranda y Pando, 2013, p. 234).

Entre los autores más destacados está Bateson (1976, citado en Clemente, 2003) quien consolida el concepto de red social desde el enfoque sistémico, argumentado que los límites de la persona incluyen a todo con lo que interactúa, es decir, todo aquello que interviene en un vínculo interpersonal con la persona.

Por otro lado, está Sluzki (1979, como se citó en Clemente, 2003, p. 34) quien define la red social personal como “la suma de todas las relaciones que un individuo percibe como significativas o define como diferenciadas de la masa anónima de la sociedad”. Sluzki (1979, como se citó en Clemente, 2003) desarrolla un mapa de la red social el cual tiene 3 círculos: el interior que corresponde a las relaciones íntimas, el intermedio de relaciones personales y el externo de conocidos o relaciones ocasionales. Adicionalmente, hay 4 cuadrantes: familia, amistades, relaciones laborales o escolares y relaciones comunitarias, de servicio o de credo. Este mapa es la recopilación de los vínculos que constituyen a la persona, que brinda la posibilidad de evaluar las características estructurales, las funciones y atributos de cada uno de los vínculos. Así mismo, Sluzki (1979, como se citó en Clemente, 2003) menciona las funciones que desempeña la red social: la compañía social, el apoyo emocional, la guía cognitiva y consejo, la regulación o control social, la ayuda material y de servicios, y el acceso a nuevos contactos.

### ***1.2.2. Patrones de relación.***

Para entender las relaciones interpersonales, se hace necesario conceptualizar aspectos como patrones de relación, los cuales son los modelos o estrategias aprendidas durante la infancia, en las relaciones con los padres, que sirven de guía a la persona para establecer y manejar una relación con otros. Dicho de otra manera, se entiende que los seres humanos aprenden pautas de relación desde la niñez, y que al interactuar con otros automáticamente se reflejan; siendo estas pautas un condicionante que lleva a la persona a reaccionar de



determinada forma ante situaciones de la vida que se asemejan a experiencias vividas en la infancia (Qualia, 2016).

De igual modo, es importante resaltar que estos patrones de relación se transmiten intergeneracionalmente a través de la educación recibida por la familia durante la niñez y son perceptibles en todos los modelos familiares. Además, son patrones provenientes de varias generaciones atrás, que la persona ha aprendido de uno de sus padres y éste a su vez aprendió de uno de sus progenitores, llevando a que dichas pautas sean repeticiones (conscientes o inconscientes) de antepasados desconocidos (Isch y Lalama, 2015). Algo semejante señalan Jodorowsky y Costa (2012, p. 53, como se citó en Isch y Lalama, 2015, p. 31) al referir que “cada individuo es el resultado de dos fuerzas: la imitadora y la creadora”, es decir, que, desde etapas tempranas, el niño es imitador de las conductas de las personas más cercanas a él, y tales conductas las irá integrando a la constitución de su ser.

### ***1.2.3. Comunicación.***

Al referirse a las relaciones interpersonales es imprescindible hablar de la comunicación, entendida como un sistema abierto y complejo de interacciones, que se inscriben en un contexto particular (Naranjo, 2008). Así mismo, “la comunicación se refiere tanto a la conducta verbal como no verbal, dentro de un contexto social, significa interacción o transacción, e incluye todos los símbolos y claves que las personas utilizan para dar y recibir un significado” (Satir, 1980, como se citó en Naranjo, 2008, p. 11).

Acerca de las teorías de la comunicación, se destacan dos principalmente: la Teoría de la Comunicación Humana de Watzlawick, Beavin y Jackson y el Enfoque Interaccional de la Comunicación Humana de Gregory Bateson, que surge a partir de la primera.

La Teoría de la Comunicación Humana (Watzlawick, Beavin y Jackson, 1971, como se citó en Rizo, 2011) establece tres principios en la comunicación. El principio de totalidad comprende que un sistema es aquel que tiene características propias al unir todos los

elementos que lo componen y estos a su vez tienen características individuales, y, un cambio en un elemento provocará un cambio en todo el sistema. El segundo es el principio de causalidad circular, que toma el concepto de retroalimentación del enfoque cibernético de Wiener, para explicar que el comportamiento de uno de los elementos del sistema tiene implicaciones, acciones y retroacciones en el comportamiento del otro. El tercer principio es la regulación, corresponde al conjunto de aspectos que dan estabilidad al sistema, es decir, todo sistema debe estar constituido por una mínima cantidad de reglas y convenciones.

La segunda teoría es el Enfoque Interaccional de la Comunicación Humana de Gregory Bateson que busca entender la comunicación fuera del paradigma causal lineal, concibiendo la comunicación como “la matriz en la que están enclavadas todas las actividades humanas” (Ruesch y Bateson, 1965 como se citó en Cortés, 2017, p.12). Dicho enfoque se fundamenta en la Teoría General de Sistemas que “analiza las totalidades y las interacciones internas de estas y las externas con su medio” (Johanssen, 1975, como se citó en Cortés, 2017, p. 16), debido a que concibe el mundo en términos de relaciones y al ser humano como un todo integrado.

Por último, Satir (1980 como se citó en Naranjo, 2008) establece dos tipos de comunicación: la funcional y la disfuncional. La comunicación funcional es aquella que permite un adecuado manejo de las situaciones, mediante la expresión clara y firme de sus opiniones, el reconocimiento de las señales internas (lo que piensa, siente y ve) y del entorno, y permite diferenciar a los demás de sí mismo teniendo un respeto por sus decisiones y comportamientos. Por el contrario, la comunicación disfuncional se distingue porque la persona no reconoce los mensajes del entorno y no acepta e interpreta las señales internas.

### **1.3. Percepción**

A través de la historia, una de las disciplinas que más ha estudiado el concepto de percepción es la psicología, lo que ha llevado a que numerosos autores desarrollen sus

propias conceptualizaciones y caracterizaciones del concepto, a partir de la realización de varias investigaciones. En términos generales, la percepción es:

el proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social, en el que intervienen otros procesos psíquicos entre los que se encuentran el aprendizaje, la memoria y la simbolización (Vargas, 1994, p. 48).

A su vez, se considera que la percepción tiene un nivel consciente y otro inconsciente. Se entiende la existencia del nivel consciente cuando la persona se percata de ciertos acontecimientos y los reconoce, mientras el nivel inconsciente es cuando se ejecutan internamente los procesos de selección y organización de las sensaciones (Vargas, 1994).

Hay que mencionar, que la percepción es moldeada por las circunstancias sociales, es decir que la cultura y el contexto social en el cual esté inmerso el sujeto van a incidir en la forma en que concibe la realidad. Lo anterior expone la importancia de considerar la percepción como relativa al contexto histórico-social, que depende de las circunstancias cambiantes y de la adquisición de nuevos conocimientos, que terminan cambiando y ajustando las percepciones previas a las demandas del contexto (Vargas, 1994, p. 50).

Teniendo en cuenta lo anterior, la construcción de la percepción se abordó desde cuatro dimensiones: personal, académica, social y familiar.

### ***1.3.1. Percepción Personal.***

A lo largo del tiempo, el constructo del autoconcepto ha tenido distintas consideraciones hasta llegar a la de hoy en día, en donde se acepta una concepción jerárquica y multidimensional según la cual el autoconcepto general, está dividido en varios dominios (personal, académico, físico y social) y que a su vez cada uno de estos se divide en dimensiones de mayor especificidad (Axpe y Uralde, 2008, como se citó en Nerea y Molero, 2013).

El autoconcepto se concibe como las percepciones del sujeto sobre sí mismo, las cuales se basan en sus experiencias con las demás personas y en los significados que él mismo hace de su conducta. Así mismo, se entiende como el concepto que el individuo tiene de sí mismo como un ser físico, social y espiritual (García y Musitu, 1999, como se citó en Nerea y Molero, 2013). Del mismo modo, la importancia de este constructo se fundamenta en el aporte que hace a la formación de la personalidad, ya que tiene relación con la competencia social, la cual influye sobre la persona en cuanto a cómo piensa, cómo aprende, cómo se siente, cómo se valora, cómo se comporta y cómo se relaciona con los demás (Clark, Clemen y Bean, 2000, como se citó en Nerea y Molero, 2013).

En cuanto al desarrollo del autoconcepto, Núñez y González (1994, como se citó en Nerea y Molero, 2013), exponen que no es heredado, sino que “es el resultado de la acumulación de autopercepciones obtenidas a partir de las experiencias vividas por el individuo en su interacción con el ambiente” (p. 3). Partiendo de esto, a medida que pasan los años, se va formando en el sujeto un autoconcepto más estable y con mayor capacidad para dirigir la conducta. Las autopercepciones se desarrollan en un contexto social, lo cual influye en que el autoconcepto y su funcionamiento esté vinculado al contexto inmediato. No obstante, las autopercepciones dependen también de características evolutivas de la persona; en consecuencia, el desarrollo del autoconcepto se puede visualizar desde un enfoque interaccionista, en el cual el ambiente posibilita experiencias específicas, que serán tratadas desde el aspecto evolutivo del individuo.

Del mismo modo, Saura (1996, como se citó en la Junta de Andalucía, 2000) refiere que el autoconcepto es un conjunto de percepciones que está organizado jerárquica, coherente y establemente, que se construye por interacción por medio de las relaciones interpersonales y que es susceptible a cambios. Este autor, afirma que este constructo incluye: ideas, imágenes y creencias que la persona tiene de sí misma; imágenes que los demás tienen del

sujeto; imágenes de cómo el sujeto cree que debería ser, e imágenes que al individuo le gustaría tener de sí mismo.

### ***1.3.2. Percepción Académica.***

Al indagar sobre la percepción académica se encuentra en la literatura, investigaciones que concluyen que dicho concepto va a estar directamente influenciado por el rendimiento académico y las relaciones que se establece con el profesor y con los compañeros. Por lo anterior, la percepción que tienen los estudiantes sobre el ámbito académico se define como el proceso en el cual influyen todas aquellas variables individuales y relacionadas con el entorno, tales como las actitudes, los intereses, las expectativas, las percepciones de éxito, la competencia y eficacia, y la calidad de las relaciones interpersonales que posea el estudiante, más allá de las calificaciones cuantitativas. Esto configura un marco más complejo y multivariado con aspectos psicosociales (Gómez, Díaz, Fernández y Pérez, 2016; Oliva y Narváez, 2013).

Como se mencionó, el rendimiento escolar y las relaciones con profesores y compañeros son conceptos clave para comprender percepción académica. En cuanto al rendimiento académico, se entiende como:

La expresión de capacidades y de características psicológicas del estudiante desarrolladas y actualizadas a través del proceso de enseñanza y aprendizaje que le posibilita obtener un nivel de funcionamiento y logros académicos a lo largo de un período, año o semestre, que se sintetiza en un calificativo final (cuantitativo en la mayoría de los casos) evaluador del nivel alcanzado (Chadwick, 1979, p. 29, como se citó en Fow, 2012, p. 16).

Es por esto, que el rendimiento académico comprende tanto evaluación formal producto de las actividades realizadas, como las categorías individuales: motivación al estudio, estado emocional del alumno, autoconcepto académico y del entorno (la percepción de la institución educativa), y la calidad educativa brindada; aspectos que resultan siendo

determinantes en el rendimiento académico (Fow, 2012; Oliva y Narváez, 2013). Además, el rendimiento académico cumple varias funciones: permite saber las deficiencias académicas, detectar los factores que conllevan a dichas deficiencias y de esta forma crear herramientas para mejorar la situación del alumno (Bandura, 1987, como se citó en Fow, 2012). Otra función, es que a partir de las conductas, aptitudes y capacidades se pueden estimar las posibilidades de éxito en el futuro del estudiante (Solórzano, 2001, como se citó en Fow, 2012).

El segundo aspecto son las relaciones interpersonales que establece el alumno, las cuales han sido estudiadas por numerosos autores quienes concluyen que estas tienen un alto nivel de influencia en la percepción académica. Se ha encontrado que las relaciones entre profesor y estudiante son una fuente de apoyo y motivación en los estudiantes y cumplen un papel decisivo en el rendimiento académico (Benito, 2005).

### ***1.3.3. Percepción Social.***

La percepción social se define como “el proceso mediante el cual captamos los estímulos del ambiente” (Barra, 1998, p. 69), entendiendo que los principales estímulos son las personas y su conducta al relacionarse. Hay que mencionar que la percepción social posee rasgos distintivos tales como, percibir a las personas como agentes causales que regulan la información que presentan sobre sí mismos, el perceptor es capaz de inferir sobre la conducta del otro a partir de sus experiencias, y está inmerso en una interacción dinámica en la cual afecta las expectativas y comportamientos del perceptor en la relación (Barra, 1998).

En el proceso de la percepción social intervienen tres claves observables que permiten la creación de impresiones sobre las personas percibidas (Barra, 1998). La primera clave es la apariencia física, que generalmente es la primera herramienta y a veces única que el ser humano posee para percibir al otro, jugando un papel importante los estereotipos sociales y personales asociados a ciertos rasgos físicos. La segunda, las claves no verbales que

comprenden las expresiones faciales, la conducta visual y el lenguaje corporal que primordialmente dan cuenta de los sentimientos y actitudes de las personas hacia otros. Y la tercera, es la conducta manifiesta, referida a las acciones que están asociadas a ciertas actitudes o rasgos de personalidad.

Por lo que se refiere a los enfoques teóricos acerca de la percepción social, se encuentra la Teoría de la Atribución de Heider (1958, como se citó en Arias, 2006) y el enfoque realizado por Asch (1952 como se citó en Arias, 2006). La Teoría de Atribución analiza la manera en que se interpreta la conducta de las personas y atribuye estas conductas a factores internos y externos; en otras palabras, Heider concluye en su investigación que “las personas tienden a atribuir la conducta de alguien a causas internas a la disposición de las personas, o a causas externas, o relacionadas con la situación” (1958, como se citó en Arias, 2006, p. 12). El enfoque teórico realizado por Asch (1952 como se citó en Arias, 2006) estudió la formación de impresiones, identificando que las personas tienden necesariamente a crear una impresión de los demás, que las cualidades pueden ser centrales o periféricas, que una cualidad puede tener diferentes impresiones y que cada rasgo hace parte de un todo, que, si cambia, altera toda la impresión global.

#### **1.3.4. *Percepción Familiar.***

En cuanto a la percepción familiar, es pertinente partir de la definición de familia dada por Fernández Moya (2000 como se citó en Sobrino, 2008, p. 118), que la concibe como:

[...] un sistema organizado cuyos miembros, unidos por relaciones de alianza y/o consanguinidad, sustentan un modo peculiar y compartido de leer y ordenar la realidad para lo cual utilizan información de adentro y de afuera del sistema y la experiencia actual - histórica de cada uno de sus miembros.

De esta manera, se entiende por percepción familiar el proceso de interpretar y comprender los estímulos percibidos de un sistema familiar que determinan su funcionalidad, en el cual se asocian aspectos como el nivel de cohesión, conflictos, emociones, vínculos, satisfacción, apoyo y comunicación familiar, debido a su importancia para entender las dinámicas que ocurren dentro del contexto familiar (Sobrino, 2008; Jiménez, Mendiburo y Olmedo, 2011).

Los principales aspectos que determinan dicha funcionalidad familiar son la satisfacción, el apoyo y la comunicación. La satisfacción familiar, definido como “el resultado del juego de interacciones que se dan en el plano familiar” (Barraca y López-Yarto, 2003 como se citó en Jiménez, Mendiburo y Olmedo, 2011, p. 319); es decir, que este concepto es producto de aprendizajes previos en la familia, de los niveles comunicacionales, del grado de cohesión y de adaptabilidad en que los miembros aprenden a integrarse y cohesionarse como unidad familiar (Sobrino, 2008). El apoyo familiar se refiere a un proceso psicosocial que se relaciona específicamente con el contexto socio histórico particular y que abarca la condición de ofrecer ayuda inter-miembros, la resolución de conflictos, el grado de afectividad y el planteamiento de normas (Jiménez, Mendiburo y Olmedo, 2011). La comunicación familiar se entiende como la interacción que se presenta entre los integrantes de una familia, que conlleva a un proceso de socialización y desarrollo de habilidades sociales, que depende esencialmente de las dinámicas internas dentro del contexto familiar (Sobrino, 2008).

Finalmente, es relevante exponer que la percepción familiar estará sujeta a la funcionalidad del sistema familiar; por esto, se definen los dos tipos de familias: las funcionales y las disfuncionales. Las familias funcionales son “aquellas capaces de crear un entorno que facilite el desarrollo personal de sus miembros” (González, Gimeno, Meléndez y Córdoba, 2012, p. 35), tienen bajos grados de discrepancia, capacidad de resolver conflictos,



buen clima emocional, capacidad de regular la proximidad y el distanciamiento. Por el contrario, las familias disfuncionales son generadoras de conductas y actitudes negativas que afectan los niveles de satisfacción personal y familiar y la comunicación familiar, todo esto conlleva a ser un factor de riesgo para la consolidación de la personalidad de los miembros de la familia (Sobrino, 2008).

## **2. Aproximaciones conceptuales a la resolución de conflictos**

A partir de Coser (2015) se entiende que el conflicto surge dentro de las relaciones interpersonales, cuando hay una heterogeneidad de intereses, valores y creencias. Otra de las definiciones más aceptadas refiere que el conflicto es la “divergencia percibida de intereses, o la creencia de que las aspiraciones actuales de las partes no pueden lograrse simultáneamente” (Rubin, Pruitt y Kim, 1994, p. 5, como se citó en Laca, 2006, p. 58). Así mismo, Laca (2006) recalca que el componente psicológico es importante al momento de caracterizar el conflicto:

[...] los humanos no tenemos conflictos en abstracto, los construimos personalmente desde la interpretación subjetiva de una situación y la identificación y valoración que hagamos de nuestros intereses y los de las otras partes en dicha situación, lo que se conoce como “efecto del contexto” (frame effect) (Kahneman y Tversky, 1984 como se citó en Laca 2006, p.58).

Es necesario tener en cuenta que los conflictos son permeados por las características del entorno en el que surgen; siendo estos y el tipo de resolución los que determinan las dinámicas y reglas de una comunidad. Como menciona Silva (2008) al referir que “el cambio social que determina toda la dinámica de la vida de los seres humanos es una consecuencia que debe ser imputada de modo mayoritario, aun cuando no de manera absoluta al conflicto”

(p.29). Incluso Laca (2006) expone que desde la cultura de paz se reconoce que el conflicto es un fenómeno inevitable.

De lo anterior se concibe que los conflictos surgen de las relaciones y se pueden presentar en diferentes escenarios y magnitudes, tales como marcos sociales, grupos, entornos y comunidades. Según Coser (2015), se caracterizan por ser dinámicos, con la capacidad de escalar o desescalar y que se enmarcan en un interjuego de actitudes y comportamientos que se influyen mutuamente y construyen la noción de realidad.

Según Deutsch (2015), el desarrollo del conflicto tiene tres factores importantes que inciden en este, estos son: el tipo de interdependencia, el tipo de acción tomada y la sustituibilidad. En cuanto a la primera, se caracteriza por ser asimétrica dadas las relaciones de poder entre las personas; adicional, Deutsch (2015) identifica una de tipo positivo que sucede cuando los objetivos se correlacionan positivamente por necesidad, afinidad o pertenencia; y una de tipo negativo cuando los intereses resultan ser contradictorios y generan disgusto en personas. El segundo factor del conflicto, la acción tomada, presenta dos tipos: una efectiva, que aumenta las probabilidades de alcanzar el objetivo deseado y, otras torpes, en las que estas probabilidades decrecen. Por último, el tercer factor, la sustituibilidad hace referencia a las acciones de otras personas que funcionan en engranaje para satisfacer las necesidades de otra persona, bien sea directa o indirectamente (Deutsch, 2015).

A partir de los tres factores mencionados anteriormente, este autor aclara que, para el tipo de resolución, además del tipo de interdependencia, acción tomada y sustituibilidad, entran en juego factores interpersonales, intrapersonales, intra e intergrupales. Es decir, estos tres aspectos inciden en las actitudes que toman los participantes, pues según como vean el contexto (a partir de los factores del entorno y los propios), van a tener una predisposición a responder favorable o desfavorablemente. Evolutivamente, se ha entendido que el sujeto responde positivamente al estímulo que lo beneficia y negativamente al que le puede hacer

daño, y esto determina el tipo de actitud que toma el sujeto al enfrentarse a un conflicto (Deutsch, 2015).

Adicional a este esquema conceptual, en la práctica Familia, Vínculos y Violencia el trabajo de práctica profesional se orienta por el modelo de resolución de conflictos de Thomas-Kilmann (como se citó en Sample, 2008), en el cual se exponen cinco maneras de manejar un conflicto (competitivo, colaborativo, comprometido, evitativo y complaciente) cuando las preocupaciones de dos individuos parecen incompatibles, estas se mueven entre la asertividad y la cooperatividad. La asertividad se presenta cuando el individuo busca alcanzar la satisfacción de sus propias preocupaciones e intereses; mientras que la cooperatividad se da cuando la persona busca satisfacer las preocupaciones e intereses de otro. El autor hace hincapié en que la resolución del conflicto depende del lugar en la que se sitúe.

Cuando en un conflicto hay altos niveles de asertividad y bajos niveles de cooperatividad se presenta el modelo competitivo, el cual está orientado por el poder y la persona busca llegar al interés y preocupaciones propias, aunque esto sea a costa del otro, lo cual implica defender la posición propia, o simplemente tratar de ganar (Sample, 2008).

Cuando existen altos niveles de cooperatividad y altos niveles de asertividad se presenta el modelo colaborativo, y requiere que las partes encuentren una solución que logre satisfacer lo más posible a ambas por medio de alternativas que se adecuen a los intereses de estas, explorando el desacuerdo y conversando con el otro para buscar una solución creativa al conflicto. Quienes resuelven los conflictos desde este modo tienden a ver que estos pueden ser solucionados, creen en el poder de la conciliación y en compartir información y entendimientos buscando ser aliados del otro. Además, tienen la capacidad de construir a partir de las ideas de los otros y son buenos en la escucha, buscan el valor en lo que dice el otro, son innovadores y abiertos de mente (Sample, 2008).

Cuando se presenta un nivel medio de asertividad y de cooperatividad se presenta el modelo comprometedor, es similar al colaborativo, sin embargo, este busca separar la diferencia sin profundizar en los intereses del otro, lo que quiere decir que hay una consideración del otro, pero no necesariamente se llega a una posición media (Sample, 2008).

Cuando hay bajos niveles de asertividad y de cooperatividad se presenta el modelo evitativo, las partes no buscan llegar al conflicto y resolverlo de algún modo, sino que la persona se aparta de la situación, la pospone o se retira de la misma (Sample, 2008).

Finalmente, cuando se dan altos niveles de cooperatividad y bajos de asertividad se da el modelo complaciente, esto sucede cuando el individuo tiene una actitud negligente con respecto a sus intereses y preocupaciones propias, para satisfacer las del otro. Esta puede ir desde la generosidad o caridad hasta el obedecer una orden de otra persona, aunque se prefiera no hacerlo (Sample, 2008).

## **Objetivos**

### **1. Objetivo General**

Sistematizar la experiencia de la práctica de Familia, Vínculos y Violencia de la carrera de psicología de la Pontificia Universidad Javeriana durante un período de cuatro meses, en la cual se describen los tipos de resolución de conflictos en 12 niños entre 9 y 12 años de edad dentro de la Institución Educativa Distrital Agustín Fernández en la ciudad de Bogotá.

### **2. Objetivos Específicos**

1. Reconocer las prácticas sociales que influyen en el niño en la construcción de sí mismo y del entorno social y familiar, que a su vez incide en la resolución del conflicto.
2. Detectar los componentes de la inteligencia emocional con los que cada niño cuenta para la resolución del conflicto con sus pares dentro la Institución Educativa.
3. Establecer la influencia de las relaciones interpersonales del niño en la resolución de conflicto en el contexto escolar.

## **Metodología**

### **1. Enfoque**

Este trabajo de grado tiene un enfoque cualitativo, porque este da cuenta de las formas en las que estos niños resuelven sus conflictos, lo que implica comprender los múltiples aspectos que han estructurado sus experiencias, como sus contextos, historias, percepciones propias y de sus grupos sociales. La interpretación que se da a estos aspectos está relacionada con el ejercicio personal de la práctica, así como la complejidad de las realidades de los niños que se hacen susceptibles de ser analizadas a través del uso de métodos cualitativos, que no cuentan con pretensiones categóricas o de estandarización. A partir de este enfoque, el interés fue sistematizar los factores escolares asociados a características individuales y sociales que inciden en la resolución de conflictos en 12 niños entre 9 y 12 años dentro de la Institución Educativa Distrital Agustín Fernández en la ciudad de Bogotá. Se fundamenta en un proceso inductivo, es decir, de lo particular a lo general y cuyo fin, es aportar elementos metodológicos y académicos que evidencien los resultados obtenidos en la experiencia de la práctica profesional (Hernández, Fernández & Baptista, 2010, como se citó en Pulido, 2014).

### **2. Tipo de estudio**

El tipo de estudio que se desarrolla en el presente trabajo es la sistematización, la cual fomenta un proceso que evidencia y establece la razón de ser y el sentido de la experiencia de la práctica Familias, Vínculos y Violencia, a partir de las diferentes fuentes de información expuestas. En términos generales, según Serna (2009, como se citó en Casas y Guzmán, 2016), la sistematización es un acto de conocimiento en donde se procura hacer unas conceptualizaciones desde lo práctico. Del mismo modo, (Pino, 2009, como se citó en Casas y Guzmán, 2016) afirma que la sistematización es un proceso consciente para plasmar el significado de la acción y de sus efectos, por medio de una experiencia y búsqueda de

espacios, para fomentar cambios y fortalecer las aptitudes de los estudiantes, llevándolos a la reflexión.

Para Jara (1996, como se citó en Casas y Guzmán, 2016), el proceso de sistematización tiene las siguientes fases:

- *Ordenar y reconstruir la experiencia:* En esta fase el énfasis es la propia experiencia, en donde se identifican, se clasifican y se reordenan los elementos constitutivos de la práctica. En esta sistematización, se evidenció esta etapa al momento de identificar la temática desarrollada, al establecer las categorías de análisis, los objetivos y las herramientas para recolectar la información.
- *Explicitar la lógica intrínseca de la experiencia:* Se determinaron todos los factores que han intervenido en la experiencia y se establecen relaciones entre ellos, comprendiendo e interpretando la experiencia analizada, tomando distancia de ella. Esta fase se desarrolló en el transcurso de la implementación y comprensión de la cartografía social, la entrevista, las historietas y las observaciones, con cada uno de los niños. La información expuesta por cada uno de los participantes fue sistematizada en matrices por cada uno de los instrumentos a partir de las categorías planteadas.
- *Interpretar teóricamente la experiencia:* Se indagaron por las concesiones teóricas que subyacen la práctica, para luego ponerlas en discusión con otras conceptualizaciones. Esta fase se adoptó al realizar el marco conceptual, el cual expone las comprensiones tomadas para cada categoría de análisis.
- *Interpretar críticamente la experiencia:* Se confrontan los resultados del sentido de la experiencia, con la interpretación teórica. En esta fase se busca construir una interpretación crítica del proceso, para transformarlo. En esta etapa, se realizaron las reflexiones generales las cuales fueron un diálogo entre la experiencia de la

práctica profesional y de las conceptualizaciones teóricas. A raíz de las cuales se expusieron recomendaciones tanto a la institución como al ejercicio de la práctica, con el fin de que se desarrollen espacios de transformación en las dinámicas presentadas.

### **3. Población**

Se realizó el proceso de la práctica con 12 niños, quienes fueron seleccionados de los cursos escogidos para la práctica, junto con observación participante y remisiones particulares de los docentes sobre la necesidad de acompañamiento individual a estos niños y niñas. Los motivos de los acompañamientos psicosociales fueron por conductas de impulsividad y agresividad en las relaciones interpersonales, por procesos de transición y problemática familiar, y por bajos niveles de socialización con sus pares. A continuación, se describen y caracterizan de manera general los niños y niñas que participaron de los acompañamientos individuales, desde los recursos y herramientas con los que cuentan; y a su vez, aportaron a las reflexiones y aprendizajes en la formación como psicólogas. El proceso adelantado con cada niño contó con el consentimiento informado de los padres o cuidadores principales y para este ejercicio sus nombres han sido cambiados (véase apéndice A).

**Daniela:** Es una niña de 9 años del grado 302, quien vive en el barrio Barrancas, con su mamá, su hermana menor y el papá de su hermana. Es de estatura mediana, delgada, trigueña, con ojos de color café, tiene cabello largo ondulado negro. Daniela es conversadora, narra sus historias con una alegría única, es divertida, respetuosa, colaboradora, amable, le gusta comprar cosas a sus amigos, y es muy dedicada para hacer los ejercicios propuestos en el aula de clases. Le encanta jugar en los columpios, disfruta cuando tiene que dibujar y colorear, y es amante de los perros.



**Jonathan:** Es un niño de 11 años del grado 302, quien vive en el barrio Santa Cecilia ubicado en Codito con su papá y su hermano menor. Su figura delgada, de tez morena, tiene cabello rizado castaño con algunas partes rubias, sus ojos color café miel, y una gran sonrisa lo muestran como un niño gracioso, amable y cuidadoso con los niños pequeños, a quien le encanta hablar. Cuando quiere algo, hace lo que debe para conseguirlo mientras vive cada momento con gran intensidad. Ama jugar fútbol, especialmente servir de arquero y desea tener más tiempo para jugar con sus amigos. En un futuro sueña con ser un gran arquero.

**Juan Stiven:** Es un niño de 9 años del grado 302, quien vive en el barrio Cerro Norte con su mamá y su hermana mayor. Es de estatura mediana, trigueño, tiene ojos de color marrón, tiene cabello corto liso castaño y una bonita sonrisa que hace brillar sus ojos. Se caracteriza por ser un niño muy amable, solidario, colaborador, pues le gusta ayudar a la profesora. Es gracioso y disfruta hacer bromas para hacer reír a los demás. Es detallista, cariñoso y tierno. Le gusta abrazar a los demás, le gustan los carros, y coleccionarlos.

**Valentina:** Es una niña de 11 años del grado 302, quien vive en el barrio Cerro Norte, con su mamá, su papá, su hermana mayor y dos primas. Es alta, delgada, morena, sus ojos color café se resaltan por su cabello rizado de color castaño oscuro, el cual siempre lleva recogido con una liga de colores. Es una niña tímida, su silencio lo rompe su risa y amabilidad, respetuosa y solidaria. Se sienta en el último puesto del salón, siempre está al lado de sus dos mejores amigas, pues junto a ellas puede dibujar y colorear. Ama las flores y el jardín de su casa.

**Alex:** Es un niño de 10 años del grado 402, vive con su mamá y su hermana mayor en una casa familiar en Codito. Tiene ojos cafés grandes, cabello negro, lunares pequeños por todo su rostro y una sonrisa grande que le gusta mostrar constantemente. Es conversador y gracioso, se le facilita hablar con las otras personas y no es penoso, es un niño alegre, muy observador y detallista. Le gustan mucho los aviones y los dulces.

**Anderson:** Es un niño de 10 años del grado 402, vive con su mamá, su papá, su hermano mayor de 12 años y sus tres hermanos menores de 7, 6 y 4 años, en el barrio Cerro Norte ubicado en Codito. Tiene ojos cafés que le brillan, cabello castaño (largo en el medio y corto a los lados). Es bajo a comparación de sus compañeros y delgado. Es un niño muy tierno, cariñoso, risueño, respetuoso, jocosos, caballeroso y colaborador. Se reconoce por hacer bromas, jugar fútbol y colorear.

**Cristopher:** Es un niño de 10 años del grado 401, vive con su mamá y su hermano menor de tres años, en el barrio Santa Cecilia ubicado en Codito. Sus cachetes siempre están rosados y se resaltan con su cabello castaño corto y sus ojos cafés. Es un niño tímido, casi no le gusta hablar, es risueño, amable, colaborador y muy respetuoso. Le gusta construir cosas con sus manos y jugar fútbol; colecciona carros de juguete y cartas de Dragon Ball.

**Juan Luis:** Es un niño de 10 años del grado 402, vive con su mamá y su hermana mayor de 12 años en Codito. Tiene ojos cafés, cabello corto castaño y es trigueño. Es serio y casi no le gusta hablar. Es un niño respetuoso y muy leal con sus dos mejores amigos del colegio, y reconoce que le gusta ayudarlos y estar con ellos. Su pasatiempo preferido es jugar fútbol, en especial le gusta tapar, y también le gusta ver televisión.

**Jilber:** Es un niño de 10 años, es del grado 503, vive en Cerro Norte con su mamá su hermano, sus abuelos y su tía. De piel trigueña y tiene muchas pecas en las mejillas y en la nariz, esto resalta sus ojos oscuros y picarones, su contextura es delgada. Le gusta jugar futbol y liderar el equipo en el que se encuentre, se divierte haciendo bromas y como él dice, “recochando”.

**Sarai:** Es del grado 503, es una niña de 11 años que vive en Cerro Norte con su mamá, su padrastro, tres hermanas y una sobrina. Es alta, de tez blanca y sus ojos color marrón conjugan muy bien con su pelo largo y castaño. Le gusta mostrar que todo siempre está bien, ayudar en lo posible a sus compañeros, profesores y familia. Es amable y

colaboradora, en las clases busca prestar atención. Le gusta jugar cogidas y competir en carreras por equipos con los zapatos amarrados con los de una compañera.

**Yarid:** Es una niña del grado 503, tiene 11 años y vive en Barrancas con su tía, su abuela y su mamá. Ella es afrodescendiente, alta, con los ojos oscuros y el pelo negro, tiene una sonrisa que no muestra frecuentemente, sin embargo, esta es grande y blanca. Le gusta el respeto, tiene claro cómo le gustaría que fueran las cosas, aunque en ocasiones utiliza el contacto físico y palabras fuertes cuando se relaciona con sus compañeros. Le encanta ver los partidos de fútbol, colorear mandalas y jugar con la pelota en el recreo.

**Yeison:** Es un niño del grado 503, tiene 12 años y vive en Cerro Norte con su abuela, su abuelo, su tía y dos primos. Él se sienta en primera fila en su salón de clase, al lado de la ventana, cuando se trata sobre temas personales es bastante retraído, sin embargo, es muy conversador con sus compañeros, espontáneo, le gusta hacer reír a los demás y cuando los pequeños están en recreo, él está pendiente de su hermano de cuatro años. Es dedicado en sus trabajos y muestra esmero cuando hace lo que le gusta, tiene una actitud en la que no muestra que los problemas o situaciones le afecten, como él dice, “le gusta disfrutar y divertirse, en vez de centrarse en lo otro”.

#### **4. Instrumentos**

En vista de la dimensión de las categorías planteadas para el desarrollo de la práctica, fue pertinente la utilización de varios instrumentos que dieron cuenta de cada una de las mismas y de las subcategorías propuestas. Por lo tanto, se implementaron los siguientes instrumentos durante la práctica: entrevista, observación, cartografía social e historieta sobre resolución de conflictos. A continuación, se presenta una tabla en la cual se exponen las categorías con sus respectivas subcategorías y los instrumentos a partir de los cuales se

recopiló dicha información. Luego se mencionan las definiciones y el propósito de cada instrumento.

Tabla 1

*Presentación de las categorías de análisis*

Categoría	Subcategoría	Instrumentos
Inteligencia emocional	Habilidades sociales	Entrevista y Observación
	Empatía	
	Autocontrol	
Relaciones interpersonales	Redes de apoyo	Entrevista y Observación
	Patrones de relación	
	Comunicación	
Percepción	Académica	Cartografía, Entrevista y Observación
	Personal	
	Social	
	Familiar	

En esta tabla se presentan las categorías de análisis con sus respectivas subcategorías, mostrando la relación con los instrumentos implementados.

#### **4.1. Cartografía Social**

Se concibe como “una propuesta conceptual y metodológica, que pretende apoyar los procesos de reflexión de la comunidad frente a su territorio [que tiene] como propósito principal construir un conocimiento integral del territorio que se habita” (Habegger y Mancilla, 2006, como se citó en Castro, 2016, p. 28). Montoya (2007) refiere que la cartografía social debe ser vista como un argumento para transformar la realidad, vinculando

a las personas a formas de acción colectiva para construir una sociedad equitativa e incluyente.

La cartografía social como instrumento de recopilación, permitió realizar un acercamiento al contexto geográfico, social y cultural en el cual los niños y niñas conviven. Facilitó la generación de conciencia en los niños y niñas sobre su entorno, para de esta manera, abrir espacios de reflexión asociando las emociones con el espacio que habitan. En el apéndice B se encuentran los registros fotográficos de las cartografías sociales realizadas por los 12 niños participantes y en el apéndice C se encuentra una tabla que contiene la información obtenida por cada niño/a respecto de las emociones situadas en diferentes lugares.

#### **4.2. Entrevista**

Se define como una "comunicación <cara a cara> entre dos o más personas, que se lleva a cabo en un espacio temporal concreto y entre las que se da una determinada intervención verbal y no verbal con unos objetivos previamente establecidos" (Cabrera y Espín, 1986, p. 229). Se utilizó entrevista semiestructurada, que tiene un grado mayor de flexibilidad, cuenta con una guía de preguntas agrupadas por temas y permite al entrevistador adaptar las preguntas planteadas con el fin de profundizar, aclarar términos y motivar al entrevistado (Díaz, Torruco, Martínez y Varela, 2013).

La entrevista se dirigió hacia cuatro ámbitos: el marco familiar, social, escolar y personal; lo anterior se realizó con dos propósitos: el primero hacer una caracterización del niño, para conocer de manera más amplia e integral las relaciones que tiene en su contexto familiar y escolar; y, el segundo propósito fue explorar el autoconcepto de cada niño. La entrevista se organizó con un total de 23 preguntas que dieron cuenta de las categorías planteadas para la intervención y desarrollo de la práctica (véase el apéndice M). Las sesiones fueron grabadas, con la autorización de los acudientes de cada uno de los niños, para facilitar

el proceso de recolección y brindar un mejor manejo de la información. En el apéndice D se presentan las transcripciones de las entrevistas semiestructuradas.

### **4.3. Observación**

Se entiende como “el procedimiento encaminado a la percepción deliberada de una realidad conductual de forma que mediante su registro, codificación y análisis nos proporcione resultados significativos del sujeto en evaluación” (Anguera, 1986;1990, como se citó en Fernández, 1993, p. 140). El propósito de la observación en la práctica fue describir las conductas y los comportamientos habituales de cada uno de los niños en los contextos habituales dentro de la institución educativa, que permitió dar cuenta de las reacciones del niño en situaciones de resolución de conflictos. Por lo anterior, se llevó a cabo una observación participante que se refiere al “proceso que faculta a los investigadores a aprender acerca de las actividades de las personas en estudio en el escenario natural a través de la observación y participando en sus actividades” (Kawulich, 2005, p. 3). Aunque se llevó a cabo una observación participante, se intentó pasar desapercibidos con la finalidad de evitar al máximo la reactividad en el grupo de estudiantes que estaba siendo observado.

La técnica de observación usada fue el registro narrativo, el cual tiene un formato flexible que permite recopilar diferentes características asociadas a las actividades de los participantes (Fernández, 1993). Para una mejor recopilación de la experiencia de la práctica, se llevaron a cabo dos momentos de observación: el primero en el salón de clases con una duración total de 40 minutos por cada niño; y el segundo, en el descanso con una duración de 20 minutos por cada niño. En el apéndice E se presenta el formato de observación utilizado.

### **4.4. Historieta**

La historieta es “un medio de comunicación que hace uso de imágenes y, por lo tanto, de signos, pero con unos significantes concretos, eminentemente gráficos, que pueden

vincularse o desvincularse de textos acompañantes para articular mensajes” (Barrero, 2012, p. 29). En el acompañamiento a los niños y niñas, se crearon dos historietas que narran una situación problemática dentro del aula de clases, con el fin de identificar la interpretación que realizan de la historia y la forma en que resuelven los conflictos presentados. También, tuvo el propósito de conocer la percepción que tienen los niños de cómo los adultos resuelven sus problemas.

La primera historieta titulada “No me tires papelitos” se trató de Camilo, un niño que estaba en el salón prestando atención en clase de matemáticas y de repente, Mario comenzó a molestarlo lanzándole bolas de papel y diciéndole “eres un imbécil”. La segunda historieta llamada “No mientas”, también se presenta en el salón en clase de español, en esta estaban Alejandra, Lina y Felipe sentados cada uno en su puesto, Lina levantó la mano y le dijo al profesor “profe, Alejandra está insultándome”, al escuchar lo que Lina decía, la profesora se puso de pie y le gritó a Alejandra “el salón está hecho un desastre por su culpa Alejandra, ahora se levanta y se queda una hora de pie frente al tablero”. En ese momento, los compañeros comenzaron a decirle “uy sí Alejandra, todo es culpa suya”, “usted siempre molestando”, “ya nos tiene cansados”. En el apéndice F se encuentran los registros fotográficos de las historietas realizadas por los 12 niños participantes, y en el apéndice G se presentan las transcripciones de las preguntas hechas para indagar la historieta y la resolución de conflictos.

Para el desarrollo de la sistematización, se utilizaron tres formatos: uno para la transcripción de la entrevista, uno para la historieta de resolución de conflictos, y otro para la descripción de la observación realizada; además, se elaboró una tabla que contiene la información recopilada en la cartografía social. Del mismo modo, se implementaron varias matrices para cada uno de los instrumentos aplicados durante la práctica, las cuales estaban divididas por las categorías y por las subcategorías correspondientes; es así como se

encuentra una matriz para cartografía social (véase apéndice H), una para las entrevistas (véase apéndice I), una para las dos observaciones realizadas (véase apéndice J) y la última donde se encuentran los resultados de las actividades de las historietas (véase apéndice K).

## 5. Procedimiento

- 1) Al ingresar a la práctica Familia, Vínculos y Violencia, las estudiantes en formación realizaron una observación preliminar en la institución para luego indagar con los docentes sobre las necesidades de los niños y posteriormente con cada niño/niña, con el objetivo de proponer una metodología que aportara al fortalecimiento de recursos y/o estrategias preventivas. El acompañamiento psicosocial a los niños y niñas se realizó durante seis semanas.
- 2) Una vez seleccionados los 4 niños/as de cada curso (tercero, cuarto y quinto), para un total de 12 niños de la I.E.D Agustín Fernández con quienes se realizó la sistematización. Se inició con un encuentro en el cual se les comentó que se quería iniciar un proceso con ellos, se les hizo entrega de un consentimiento informado el cual debía ser firmado por sus cuidadores, para poder proseguir con las actividades, como requerimiento principal para llevar a cabo la práctica (véase Apéndice A).
- 3) En el primer encuentro, se elaboró la *cartografía social*; a cada niño se le solicitó dibujar su barrio en un cuarto de cartulina que se les entregó, incluir los lugares que más frecuenta y los sitios importantes, y, posteriormente, se le mencionaron diferentes emociones que debía situar en el lugar donde las identificara.
- 4) En la siguiente sesión, se realizó la *entrevista semiestructurada*, en la cual se inició estableciendo un rapport adecuado, se le comentó al niño que la entrevista iba a ser grabada; se estableció que el niño/a también podía hacer las preguntas que quisiese y si no quería responder alguna pregunta podía comunicarlo.



- 5) El tercer instrumento fue la *observación* de 40 minutos de cada niño durante la segunda hora de clase, ya que los niños se muestran más concentrados y atentos al inicio de la jornada y, porque era poco probable la presencia de factores que afectaran la disposición del niño, tales como cansancio y hambre.
- 6) El cuarto instrumento utilizado fueron dos *historietas* relacionadas con la resolución de conflictos, cada una tuvo tres cuadrados donde se narraba la historia y otros tres, donde cada niño debía completarla y darle un cierre. Al finalizar la actividad se le hicieron preguntas a cada niño sobre la historia completa y lo que pensaba acerca de las actitudes de los personajes. Después se realizaron preguntas propias del contexto del niño para poder identificar cómo el niño percibe que se resuelven los conflictos en los escenarios más próximos que tiene (familiar y escolar).
- 7) Por último, se realizó la *observación* de cada niño en el descanso durante 20 minutos, con la intención de registrar la relación que establecen los niños con sus pares, de forma espontánea dado que no están bajo la supervisión inmediata de un docente.
- 8) Tras realizar la aplicación de los instrumentos, se transcribieron las entrevistas, la historieta, la cartografía social y se realizó el registro narrativo de las dos observaciones.
- 9) Una vez transcrita la información que da cuenta de las narrativas de todos los niños, se sintetizó y se recopiló en matrices, las cuales se realizaron por cada uno de los instrumentos en función de las categorías de análisis, a partir de las definiciones expuestas en el marco conceptual. De esta forma, se crearon cuatro matrices generales; es decir, se encuentra una matriz para cartografía social (véase apéndice H), una para las entrevistas (véase apéndice I), una para las dos observaciones

realizadas (véase apéndice J) y la última en la que se encuentran los resultados de las actividades de las historietas (véase apéndice K).

## Resultados

A continuación, se expondrán los resultados encontrados y las narrativas más relevantes de los niños y niñas tras la implementación de los instrumentos durante la práctica. Los resultados se presentarán por cada uno de los instrumentos aplicados, los cuales dan cuenta de determinadas categorías de análisis.

### 1. Conociendo mi territorio → Cartografía Social

La cartografía social se presentó a través de la categoría de percepción, dado que permitió realizar una lectura acerca de las experiencias y las concepciones que tienen los niños sobre su entorno social, escolar, familiar y personal. Esto permitió consolidar generalidades acerca de lo percibido; y de esta forma, favoreció la orientación de los demás instrumentos, ya que este fue el primer instrumento implementado. A partir de las narrativas de los niños y las niñas, se encontró que la mayoría de los niños identificaron la casa de un tercero (amigo, vecino, familia extensa), el colegio, el parque de su barrio, y tiendas o supermercados.

#### a. Percepción familiar

La percepción que se ha formado en los niños frente a las dinámicas familiares principalmente gira en torno al espacio de recreación, que cuenta con la compañía de sus cuidadores, y alrededor de compartir el alimento. Lo anterior, se evidenció cuando algunos niños asociaron tener buena comunicación y relación con compartir espacios de juego, atribuyéndolo a las emociones de diversión, alegría y felicidad, como se rescata en la voz de Anderson (9 años), que representó lo que expresaron otros niños *“porque puedo jugar y estar con mi familia”*

La forma en que los niños percibieron el ser amados, cuidados, aceptados, escuchados, cómodos y seguros se remitió a diversas razones: algunos por recibir objetos

materiales de sus cuidadores, tal como señaló Christopher (10 años), "*porque mi mamá lleva cosas que se encuentra en su trabajo o nos compra helado*"; otros porque sus cuidadores indagan acerca de cómo se sienten, cómo fue su día y qué necesidades tienen, tal como dijo Sarai (11 años) "*me preguntan si ya comí, si tengo hambre o me dejan cuidar a su sobrina*"; otros como Yeison (12 años) quien señaló "*cuando me respetan y no me tratan mal*", y porque tienen espacios de juego. Adicionalmente, Jilber (10 años) mencionó que cuando no tiene límites se siente de esta manera "*en la casa (...) puedo hacer lo que quiera*"; además, Alex (10 años) comentó estar tranquilo en la casa "*porque nadie me molesta*". Por otro lado, Daniela (9 años) afirmó que se sentía tensionada cuando en su casa se presentan problemas de comunicación y cuando la regañan, y Anderson (9 años) expresó sentirse triste cuando no le dan permiso para salir.

#### **b. Percepción social**

En este ámbito, los niños percibieron una relación entre sus emociones y las personas que los rodean, puesto que con las personas conocidas se presentan espacios de diálogo y recreación, como lo mencionó Christopher (10 años) "*en la cuadra del barrio, porque puedo jugar con mis amigos*", mientras que el estar cerca de personas que no frecuentan y pueden representar algún tipo de riesgo para ellos, no sienten seguridad, como lo dijo Juan Stiven (9 años) "*me da miedo que me roben en la calle*".

Los niños identificaron que cuando están con sus amigos, experimentan diversión, alegría, sentirse escuchados y felicidad, estando presente en estas las dinámicas del juego, como lo mencionó Juan Stiven (9 años) "*en el parque, juego con ellos, a fútbol, a cogidas, a correita caliente*". Mientras que ocho niños mencionaron sentirse tristes y molestos al no poder participar en espacios de juego, como por ejemplo Juan Stiven (9 años) narró "*porque me siento aburrido y sin nadie con quien jugar*". Adicionalmente, los niños se sintieron

aceptados, seguros y cómodos en el parque y en la iglesia, como señaló Alex (10 años) *“en el parque, porque puedo jugar a lo que quiera”*.

Con respecto a las emociones de tensión, peligro y miedo, los niños las situaron en situaciones que pueden representar un riesgo para ellos; es decir, con personas que desconocen y frente a las cuales se sienten vulnerables por su posible vinculación a grupos delincuenciales y uso de SPA, como mencionaron algunos niños, por ejemplo Christopher (10 años) *“en la cuadra del barrio, cerca a la iglesia, es muy peligroso porque hay mucho ñero y roban”*, y Yarid (11 años) *“allá roban y hay muchos drogadictos”*; situando específicamente miedo y peligro en la estación de policía, como expuso Jonathan (11 años) *“en la estación de policía, porque algo malo me puede pasar”* y los demás niños. Mientras que Jilber (10 años) refirió sentirse tranquilo en la pandilla de su primo porque lo protegen.

### **c. Percepción académica**

Los niños catalogaron el colegio como un espacio de diversas emociones, donde resaltaron los espacios de juego y los conflictos que se presentan entre ellos, con sus pares y/o profesores. En este escenario también se encontró la presencia de los sentimientos de escucha, amor, tranquilidad, cuidado, aceptación y seguridad, aunque las razones de estos varían, pues se encontró que unos corresponden a la atención y cuidado por parte de los profesores, como refirió Jonathan (11 años) *“porque yo le digo algo a la profe y ella me escucha”*; mientras que otros se dirigieron hacia el apoyo que encuentran en sus amigos, tal como comentó Sarai (11 años) *“mis amigos me protegen de quienes quieren pegarme”*. Así mismo, cuando se indagó acerca de los significados de dichos conceptos, los definieron a partir de estas mismas emociones mencionadas, como se evidenció en lo que dijo Jonathan (11 años) *“me siento seguro en el colegio, porque siento protección y amor de la profe”*.

En cuanto a la diversión y felicidad, como se ha asociado en las anteriores percepciones, estos sentimientos se relacionaron con los espacios de juego; además, se encontró que

Valentina (11 años) agregó el espacio de estudio y Yeison (12 años) el sentirse ayudados por sus amigos al no entender alguna temática o involucrarse en un conflicto.

En cuanto a la tensión y molestia, estos se vincularon al sentirse asustados por sus pares y regañados por sus docentes, un ejemplo es lo que refiere Jonathan (11 años) *“a veces me molestan y yo por no pegar, me aguanto la rabia”*. Por otro lado, Valentina (11 años) manifestó pena al hablar con los demás, y dos niños señalaron sentir tristeza, Daniela (9 años) dijo que, porque *“en el descanso porque nadie me habla, no me invitan a jugar”*.

#### **d. Percepción personal**

A partir de las narrativas de los niños se encontró que hubo varias emociones que reconocieron no sentir en su cotidianidad, tales como pena (seis niños), tranquilidad (un niño), tensión (tres niños), peligro (un niño), escuchado (un niño), felicidad (un niño), miedo (dos niños), molestia (seis niños) y amado (un niño). Por otro lado, dos niños expresaron sentirse cómodos y tranquilos al estar solos, Jonathan (11 años) en su cama y Sarai (11 años) *“cuando duermo o veo televisión (...)porque no estoy con personas”*. Por último, con respecto a la emoción de tristeza, se evidenció que dos niños la asociaron con recuerdos, Sarai (11 años) *“en mi cuarto (...)porque lloro cuando estoy allá”* y Jilber (11 años) *“en la séptima(...) cuando se fue mi papá”*.

## **2. Conociéndonos → Entrevista**

A partir de este instrumento, se evidenció que, en el contexto familiar, dos niños viven en una familia nuclear, mientras que los demás cuentan con diferentes tipologías de familias, donde están presentes sus padrastros y familia extensa. Es pertinente mencionar que, en cuanto a las labores de sus cuidadores, estos se desempeñan en las áreas de aseo doméstico, construcción, servicio militar, y reciclaje; motivo por el cual su horario de trabajo les impide llegar temprano a su casa, cuestión que influye en el tiempo que comparten con

sus hijos. A continuación, se expondrán los elementos encontrados desde las tres categorías de análisis con respecto a los resultados hallados de acuerdo con el ámbito familiar, social, escolar y personal, explorados en la entrevista.

**a. Inteligencia emocional**

En esta categoría se encontró que Jilber (10 años) presentó bajo nivel de empatía, pues durante la entrevista se enfocó en ridiculizar a otro niño quien tenía una dificultad en el lenguaje, y al ver golpes entre niños pequeños refirió *“si yo estuviera allá adentro cojo al niño y lo boto”*. Referente al autocontrol, se evidenció que Jonathan (11 años) golpeó a otro por influencia social *“es que estábamos en la cancha jugando fútbol y le empezó a pegar patadas a todos, y él se cayó y todos empezaron a pegarle y yo no sé, terminé pegándole”*.

**b. Relaciones interpersonales**

En cuanto a la comunicación, se encontró que, al indagar en los niños sobre la forma de resolver y manejar sus problemas, existe cierta replicación acerca de las verbalizaciones y acciones para abordar determinadas situaciones, que son transmitidas de forma intergeneracional. Como se evidenció al explorar por los patrones de relación con sus hermanos, pues varios niños manifestaron golpes y formas de juego a través de este, como lo es el caso de Daniela (9 años) quien respondió cuando le preguntaron a qué juegan *“A pegarnos, a halarnos el cabello a cada hora”*. Así mismo, varios niños mencionaron que se llevan mal con sus hermanos ya que son muy groseros, a veces se pelean y no respetan a sus padres, como narró Anderson (9 años) *“a veces él es grosero con mi mamá y yo defendiendo a mi mamá.”*. A diferencia de lo anterior, se encontró la situación de Sarai (11 años), quien expuso que prefiere no hacer nada y que todo siga igual frente a las problemáticas, a pesar de que la situación le cause tristeza o preocupación, y refirió que no le gustaría confiar lo que le sucede a alguna persona.

Acerca de la percepción sobre la relación con su papá, Jonathan (11 años) mencionó que se llevaba “*súper bien*” con su papá, sin embargo, al momento de indagar el porqué de su respuesta, se presentó una inconsistencia ya que manifestó que no le contaba lo que le pasaba en el colegio, que no jugaba con él y que “*un día le pegó un palazo a mi hermano (...) [y] un día me rompió un palo en la cabeza*”. Por otro lado, cuando se le preguntó a Daniela (9 años) por la relación que tiene con el padrastro comentó “*Más o menos, el me compra todo*”, [pero] “*me regañó, porque me demoro mucho vistiéndome*”.

Con respecto a la relación con la madre, se observó que la mayoría de los espacios que comparten juntos, se centran en lo que deben hacer los niños en cuanto a tareas domésticas; cuando los niños no responden a estas, las consecuencias van acompañadas de regaños y golpes. Acerca de la relación con otros familiares como los tíos, abuelos y primos, algunos niños como Jonathan (11 años), expresaron que se llevaban mal con ellos porque a veces los regañaban y “*Mal (...) porque ayer me tiró una papa y casi me descalabra*”.

En cuanto a la relación con sus compañeros, esta se encuentra mediada a través del golpe, un ejemplo de esto es que cuando se les preguntó a los niños si cuando les pegan, ellos también lo hacían, varios respondieron afirmativamente, como se evidenció en la voz de Jonathan (11 años), quien respondió: “*Pues no siempre, pero es que estaba dando pata y la pata duele, pero vale la pena*”. A diferencia de lo anterior, otros niños como Christopher (10 años), respondieron que le dicen a la profesora o a la coordinadora y que a veces no hacen nada porque “*es mejor para no meterme en problemas*”.

### **c. Percepción**

De acuerdo con esta categoría, en lo académico referente a los problemas que se presentan en el aula de clases, se encontró que algunos niños coinciden en la ausencia del conflicto como lo menciona Yeison (12 años), “*pues casi nunca hay problemas, lo que pasa*



*es que nosotros molestamos mucho (...) pues pegándonos y a veces no hablando tan bien, pero eso es solo molestando entonces no pasa nada”.*

Frente a lo que piensan de sus compañeros algunos no brindaron una respuesta, otros señalaron que son buenas personas porque se ayudan entre sí; sin embargo, algunos coinciden en que son desobedientes, indisciplinados, como lo refiere Daniela (9 años) al decir que *“cuando se va la profesora se paran y se ponen a jugar” [cuando la profesora está] se comportan más, pero están más maleducados*”. En cuanto a los cambios que le harían al colegio, se encontró que algunos niños les gustaría cambiar la infraestructura y que los compañeros fueran más “obedientes”, como se rescató en la verbalización de Cristopher (10 años) *“que todos los de acá no fueran groseros y que no griten (...) porque me hacen sentir mal... triste, enojado”*.

Respecto a lo que piensan de sus profesores, algunos niños consideran que son “buenos” porque no regañan, mientras otros refieren que no tiene una adecuada relación, pues aseguran que están de mal genio con frecuencia, y como lo señaló Juan Luis (9 años) *“me caen mal porque me regañan”*, de igual modo es necesario mencionar que uno de los niños manifestó agresión por parte de la docente.

Al indagar por las cosas por las que los felicitan en el colegio, los niños señalaron que es cuando hacen bien las tareas, tienen buenas calificaciones, no molestan y ayudan a los profesores; mientras que algunos expresaron que las retroalimentaciones que brindan motivación al estudiante no son frecuentes. Por otra parte, frente a las cosas por las cuales los reprenden, respondieron que, por tener mal comportamiento en las clases, por “capar” y por meterse en problemas, como comentó Cristopher (10 años) *“por portarme mal, por ser desobediente y grosero, porque la profesora me dice que no me porte mal, que no diga groserías y que no pegue*. Es pertinente señalar dos casos particulares, el primero es de una niña que mencionó que los profesores nunca están pendientes de ella y que no tiene en quién

confiar en el colegio; mientras que el segundo, es el de un niño que lo han suspendido seis veces por lo cual tiene esta práctica normalizada.

Con relación a la percepción familiar, frente a las cosas por las cuales los felicitan, las respuestas coinciden en lo encontrado en la percepción personal, refiriendo al ejercicio de las labores domésticas, los logros personales (como ganar un partido de fútbol) por obedecer, como lo manifestó Juan Luis (10 años) *“cuando hago todo lo que me dicen, sí”* y por tener buen rendimiento académico. Como se muestra en las respuestas de los siguientes niños, uno comentó que a él no lo felicitan mucho y mientras que a otro niño sí, cuando hace todo lo que le piden. Acerca de las cosas por las cuales los regañan, varios niños afirman que esto sucede cuando ellos hacen males, no hacen oficio o desobedecen a sus mamás, y Jonathan (11 años) expresó que le pegan *“por molestar a mi hermano pequeño, es que mi papá lo tiene muy mimado”* [Me da rabia] *“porque a mí no me da nada, solo a mi hermano chiquito”*.

También, se puede evidenciar que la relación con los amigos está influida por las reglas establecidas en la casa, como señala Daniela (9 años) al preguntarle por lo que hace con sus amigos *“nada, sólo los saludo porque no me dejan salir de la casa”*.

En cuanto a la percepción personal, al explorar acerca de lo que los niños creen que otras personas piensan de ellos, varios mencionaron no saber, pues no tenían conocimiento ni se podían imaginar lo que estas personas pensaban de ellos; otros aseguraron que podrían pensar que son buenos estudiantes, en algunas ocasiones son desobedientes, otros dijeron ser desordenados, que son buenos amigos, y se rescatan también las respuestas de dos niños quienes mencionaron ser *“descuidado”*(Jonathan, 11), *“cochino, desordenado, grosero”*(Christopher, 10 años).

Al situar la conversación en sus cualidades, los niños mencionaron que son buenos en algún deporte, obedecen y son amables con las personas buenas y, en algunos casos son ordenados. Paralelamente, en cuanto a las cosas que tienen por mejorar, los niños enfatizan

en que no deben golpear, ser groseros ni molestar a sus compañeros; Anderson de 9 años refirió *“no nada porque yo soy juicioso entonces no. Pero si me gustaría mejorar a Kevin, a Elver y a José Luis”*. Unos niños mencionaron realizar reflexiones frente a situaciones, como lo es el caso de Jonathan (11 años), *“no pelean, para que no tengan el mismo problema que yo”*. Yeison por otra parte dijo que le gustaría que en el colegio lo corrigieran cuando no hacía algo bien *“porque es que tengo que aprender de mis errores”*.

### **3. Comprendiendo realidades → Observación**

A partir de la observación se encontró una diferencia en las actitudes de los niños dependiendo del espacio en el que se encontraran, puesto que, en el aula de clase, la mayoría de los niños bajo la supervisión del docente manifestaron conductas obedientes, acordes a lo esperado por el profesor. Mientras que, en el espacio de recreo donde no hay una vigilancia constante por parte de los docentes, se presentaron conductas menos premeditadas, a partir de las cuales surgieron juegos enmarcados en dinámicas de agresión verbal y física. Lo anterior se desarrollará a profundidad desde las tres categorías de análisis.

#### **a. Inteligencia emocional**

Durante el recreo, se presentaron situaciones en las que los niños expresaron empatía por las personas que estaban a su alrededor, como se observó en Jonathan (11 años) cuando *se levantó y caminó hasta donde un compañero, lo abrazó, y lo llevó hasta el lado de la puerta, le acarició la cabeza y observó al compañero mientras estaba llorando*. En cuanto al aula de clase, se presenció un evento en el que *Jilber (10 años)* puso en juego la empatía con otro de sus compañeros, cuando *le mostró cómo había hecho él para que no se les pasara la tinta a las otras hojas, Yeison escuchó con atención*.

Acerca de las habilidades sociales, se presenciaron dos situaciones importantes en el recreo, en las que se evidenciaron conductas de interacción y relación con sus pares. En el

parque, una niña le prestó el columpio a Daniela (9 años), ella se sentó y minutos después la niña le pidió el favor de que se lo devolviera, a lo que Daniela respondió “*¡ya no se lo voy a dar!*” y señaló el otro columpio. La otra situación sucede cuando Juan Stiven (9 años) estaba en el salón durante el descanso con su profesora, una niña se le acercó a la docente a decirle que alguien la estaba molestando, luego *Juan Stiven la miró frunciendo el ceño mientras la niña hablaba con la profesora, la niña salió del salón, Juan Stiven fue a la puerta, la cerró y puso el pasador*. En cuanto a las situaciones presentadas en el aula de clases, en todas las ocasiones se presenciaron pocas habilidades sociales, por ejemplo, la profesora le dijo a Alex (10 años) que se hiciera con otro compañero para que no estuvieran solos, a lo que él respondió frunciendo el ceño “*ay no, yo con él no me hago*”. Así mismo, cuando Juan Luis (10 años) se fue a salir de su salón y vio que su profesora *regresaba* dijo “*no alcancé, ahí ya viene la cuchita*”.

En cuanto al autocontrol, se comprendió que esta capacidad está sujeta a las particularidades de cada niño y las circunstancias presentadas. Durante el recreo se presentaron dos situaciones relevantes, la primera, cuando un compañero le pegó a Jonathan (11 años), a lo que él “*giró, lo miró, frunció el ceño, y luego sonrió*. La segunda, cuando un niño le dijo a Yeison (12 años) que no le pegara e inmediatamente él se detuvo. En el aula de clases, se observaron ocasiones en la que el niño sí reaccionó con autocontrol y otra en la que no. La primera se presentó cuando Jonathan (11 años) al ver que uno de sus compañeros había movido el pupitre al lugar en donde él estaba antes, *tomó el pupitre de su compañero con sus manos y empezó a jalar el pupitre de tal forma que lo corrió hacia atrás, levantando la parte de adelante del pupitre de su compañero*. La segunda se presentó cuando una compañera le mostró unas cartas y Yarid (11 años) *trató de cogerlas, entonces la compañera abrió la mano y se la mostró (en señal de espera) Yarid se detuvo*.

#### **b. Relaciones interpersonales**

En las relaciones interpersonales, en cuanto a las redes de apoyo, los niños son ignorados en algunas ocasiones por sus compañeros en espacios de juego o de interacción; esta situación se presenta tanto en el aula de clase, un ejemplo es cuando la profesora le dice a los niños que quién se iba a hacer con Anderson (9 años) y un niño dijo en voz baja “*nadie, ese es un enanito debilucho que no sabe nada*”; de igual modo, en el recreo cuando Juan Stiven (9 años) preguntó *¿qué van a jugar?* y nadie le respondió.

Por el lado de los patrones de relación, en varias ocasiones esta interacción fue mediada por la agresión, identificándose tres situaciones que detonan esta respuesta. La primera se evidenció durante el descanso, cuando un niño le tiró un maní a Yarid (11 años), ella le respondió “*deje la maricada a lo bien*”, su compañero siguió molestando, ella le gritó “*¡que no más!*”, el niño igual siguió molestando, entonces Yarid arrastró una silla y se la tiró encima al niño y empezó a pegarle. La segunda sucedió mientras estaban jugando, Daniela (9 años) agarró el cabello de su compañera, jaló de éste hasta que la llevó a una esquina donde se encontraban las demás niñas. Otra situación se presentó en el aula de clases, cuando una compañera le puso una fotocopia en el escritorio a Jonathan (11 años), el papel se cayó al piso, Jonathan frunció el ceño, le gritó “*mire cochina, venga y mire*”, al escuchar esto su compañera se devolvió, recogió el papel, se lo entregó, y Jonathan dijo frunciendo el ceño “*así tiene que dar las cosas, en la mano*”.

A su vez, en cuanto a la comunicación en el descanso se pudo evidenciar que los niños al momento de pedir un favor se dirigen hacia las personas de forma amable y considerada, por ejemplo, cuando Anderson (9 años) se volteó y le dijo “*ponga otra canción*”, el niño cambió la canción y Anderson le dijo “*todo bien, gracias*” sonriéndole. Cuando los niños van a dar una orden, se dirigen entre ellos de un modo agresivo y despectivo, como en una situación en la cual pasó una niña que no estaba jugando, se metió a

la cancha y le dijo algo a K., Juan Luis (10 años) de inmediato le grita a la niña *“¿por qué no me deja al chino quieto?, ¿no ve que estamos jugando?”*.

En la comunicación en el aula de clases, se pudo observar que al momento en que los niños se dan cuenta que sus compañeros están dando quejas de ellos o que los profesores los están regañando, responden de forma agresiva, por ejemplo, una compañera se acercó, observó lo que estaba haciendo Jonathan (11 años), miró a la profesora y gritó *“profe, Jonathan está haciendo dibujos en vez de copiar”*, Jonathan frunció el ceño, y gritó a su compañera *“No me grite”*.

### **c. Percepción**

En cuanto a lo académico se observó que las respuestas presentadas por los profesores frente a los estudiantes se presentan regularmente por medio de la amenaza, el grito, la omisión de respuesta frente a dudas de los alumnos o una actitud hostil, lo cual posiblemente repercute en las percepciones académicas negativas que tienen los niños de sí mismos. Un ejemplo, es cuando un docente le dice con voz fuerte a Juan Luis (10 años) *“y usted qué va a copiar si ni siquiera tiene el cuaderno afuera, por eso es por lo que se va a tirar el año ¿si ve?”* Así mismo, un profesor se acercó a la observadora y comentó *“ya todos los profes no sabemos qué hacer con esos niños, se la pasan capando clase y cuando entran al salón no hacen caso y desconcentran a los otros que medio trabajan, solo vienen a la clase antes de los descansos por el refrigerio, de lo contrario se la pasan afuera quién sabe haciendo qué”*. A diferencia de lo anterior, se evidenció que el reconocimiento realizado por los profesores hacia los niños influye en de la percepción académica positiva.

Con relación a la percepción social, únicamente se observó una situación en el aula de clases, donde se presenció la influencia que tienen las drogas en el contexto que habitan, como lo narró Juan Luis (10 años) al decir *“ya me acordé que les eché pa’ que estuvieran tan ricos [refiriéndose a los pasteles que había llevado]... es que les puse cocaína y marihuana”*.

En relación con el ámbito familiar, las percepciones de los niños están moduladas por constantes como la inasistencia de sus padres ante las citaciones, dejando en el ambiente que no es de su interés lo que sucede en el colegio con sus hijos o que ya agotaron sus estrategias; los profesores refieren que no hay un interés de los padres hacia lo que les sucede a los niños. Esto se evidencia cuando un profesor comentó que *“hasta lo que yo sé, el director de curso de ellos ya ha llamado y citado varias veces a los papás de los tres, pero como que ya se cansaron de que los llamaran tanto, ya dijeron que no iban a volver a las citaciones, pero es que ahí uno qué hace, si los papás ni se interesan por eso”* (Profesor de Juan Luis).

En cuanto a la percepción personal, se pudo evidenciar que en el descanso los niños destacan sus habilidades propias en frente de sus compañeros, como por ejemplo cuando le pegaron en la cara a un niño con el balón y Juan Luis (10 años) se le acercó diciéndole *“fresco, hágase así (frotando de arriba a abajo su cara con sus manos), que eso se le pasa rápido y camine a jugar”*, luego se acercaron dos niñas y le dijeron al niño que fuera al baño a echarse agua en la cara, a lo que Juan Luis les respondió *“no, no, váyanse que yo sé cómo se hace esto”*, dando cuenta de una noción de autosuficiencia y de poder, por medio de la cual muestra su capacidad de instruir a los demás.

Con relación al aula de clases, se pudo evidenciar algo similar a lo mencionado anteriormente, cuando Jilber (10 años) *“se volteó y le dijo a un compañero “¿si ve? ya terminé”, mientras le enseñaba su portada del cuarto periodo; a lo que el compañero le respondió “uy le quedó re lindo”*. Por otro lado, se pudo observar que, una de las niñas quiso imitar a una de sus compañeras líderes del salón, cuando Sarai (11 años) *miró lo que estaba haciendo la niña frente al profesor e hizo lo mismo que ella, batiendo los brazos en el aire, mientras se reía e inclinaba su tronco hacia atrás*.

#### 4. Resolviendo conflictos → Historieta

Este instrumento, se realizó con el fin específico de identificar los tipos de resolución de conflictos en los niños y niñas, expuestos por Sample (2008) en el marco conceptual. Lo anterior, debido a que los instrumentos expuestos con antelación se comprendieron desde las tres categorías utilizadas, los cuales dieron cuenta de aspectos importantes que refirieron el marco de la resolución de conflictos. Por otro lado, a partir del desenlace de las historietas otorgado por cada niño, se reconocieron tres generalidades: acudir a un tercero como el profesor o alguna directiva del colegio, confrontarse con el otro y, evadir la situación. A continuación, se presentan los resultados agrupados en los distintos tipos de resolución según sus características de este instrumento a través de la identificación del tipo de resolución en cada una de las historietas.

##### a. Tipo de resolución competitiva

En la historieta “no me tires papelitos”, la mayoría de los niños respondieron peleando, tirando bolitas de papel y otros por medio del golpe; solo un niño menciona que si Mario (personaje de la historieta) no lo hubiera molestado, Camilo (personaje de la historieta) no le hubiera pegado. Respecto a la pregunta de si Camilo debió haber hecho algo diferente, mencionan que no debió haber dejado que Mario lo molestara, entonces debió haberle pegado o gritado, como lo dice Juan Stiven (9 años) *“Creo que Mario se molestó, porque le dijeron que Camilo estaba diciendo algo sobre él, como decir que él no servía para nada, pero eso era mentira. Pero Mario creyó que era verdad y por eso golpea a Camilo, por esa razón el bienestar se lleva a Mario”*.

Frente a la historieta “no mientas”, en relación con lo que hace y siente Felipe (personaje de la historieta), expresan que él fue quien molestó a Lina (personaje de la historieta), entonces se sintió feliz de que no lo hubieran regañado a él. Mencionando a su vez, que Felipe (personaje de la historieta) debió gritarle a Lina (personaje de la historieta) y



quitarla del puesto para que se fuera y así defender a su novia. Así mismo, en la entrevista realizada, frente a la pregunta de cómo las personas a su alrededor resuelven los problemas ponen que peleando y pegando, o diciendo la verdad.

En cuanto al modo en el que los profesores resuelven los conflictos respondieron, mandando al niño al rector, prohibiendo al niño salir al descanso o quitándoles el refrigerio. Con respecto a cómo ellos solucionan los problemas, las respuestas fueron peleando, diciéndole al profesor, por medio del golpe, de la advertencia al compañero acerca de que si continúa lo golpeará.

Al referir el método que utilizan para resolver los conflictos mencionaron que hablando no funciona, por lo tanto, es necesario pegar para que sean obedecidos; también dicen que hablando puede funcionar, pero en dado caso de que no sea así lo resuelven por medio de los golpes, como refirió Jonathan (11 años) *“no funciona pelear, porque a veces lo solucionan hablando y cuando no, entonces nos damos duro y nos rompemos hasta los dientes”*.

#### **b. Tipo de resolución colaborativo**

Frente a la resolución de conflicto colaborativo, en la historieta “No me tires papelitos” Daniela (9 años) contestó que lo que hacía Camilo (personaje de la historieta) era salir a descanso *“y cuando vuelve, Mario le pide disculpas, él acepta las disculpas”*. En la entrevista, cuando se indagó por el cómo veían que los profesores solucionaban los problemas, algunos niños contestaron que hablando. De acuerdo con la pregunta *¿cómo ves que las personas solucionan los problemas?* varios niños respondieron que, haciendo las paces, chocando las manos, hablando y disculpándose.

En relación con la pregunta *¿Cómo sería la mejor manera de resolver los problemas?*, algunos niños manifestaron que en su mundo ideal las personas no pelearían, hablarían, serían respetuosas, no gritarían, no pegarían, serían amables y llegarían a acuerdos, como lo

mencionó Sarai (11 años) *“en mi mundo ideal no habría problemas. Porque hay paz. [La paz es] no sé, que todos se tratan bien”*. Cuando se les preguntó por otras formas de solucionar los conflictos, algunos niños expusieron que sería hablando, dialogando y que los demás no los molesten.

### **c. Tipo de resolución comprometedor**

En la historieta “No me tires papelitos” se encontró que las respuestas de Camilo (personaje de la historieta) se relaciona con decirle a Mario (personaje de la historieta) que lo deje de molestar, o decirle a la profesora, y que ella lo envíe a coordinación o lo regañe. Frente a si pudo haber hecho algo distinto, responden decirle al profesor.

Así mismo en cuanto a la historieta “No mientas”, los niños concuerdan en que Felipe (personaje de la historieta) le dice al profesor, aunque refiere sentirse mal, molesto, furioso y decepcionado porque antes era amigo de Lina (personaje de la historieta). Anderson (9 años) señaló que Felipe (personaje de la historieta) *“se sintió un poquito feliz porque dijo la verdad y él hizo que quitaran a Alejandra del tablero y que pusieran ahí a Lina. Estuvo bien lo que hizo”*.

En la entrevista varios niños mencionaron que la respuesta que tienen para resolver los problemas es diciéndole a los profesores, hablando, regañando o golpeando al otro. Al indagar por la respuesta que daría el profesor, se encontró que les cuenta a los niños la situación presentada y regaña a quien se haya equivocado. Alrededor de los métodos utilizados, está que pegar no funciona, en cambio decirle al profesor sí. Desde sus concepciones sobre lo ideal, responden desde una relación directa con las figuras de autoridad, como se evidenció en la voz de Anderson (9 años) *“llamar al rector o llamar a la casa. Tendría que ser un poquito más grande para poder llamar a la casa y ser juicioso para llevarlo a donde el rector”*.

### **d. Tipo de resolución evitativo**

Indagando sobre el modo evitativo de responder a un conflicto, en la historieta “No me tires papelitos” Anderson (9 años) respondió que Camilo (personaje de la historieta) “*se puso a leer un libro y no le puso cuidado*”. En la historieta “No mientas”, cuando se les preguntó a los niños si Felipe (personaje de la historieta) debió haber hecho algo distinto, algunos niños respondieron que Felipe no debió haber hecho nada porque eso era asunto de Lina (personaje de la historieta) y de Alejandra (personaje de la historieta).

Frente a la pregunta ¿qué hace Felipe (personaje de la historieta) y cómo se siente?, varios niños contestaron que él se quedó callado y no criticó a Alejandra (personaje de la historieta), que no hizo nada y no sintió nada. En la pregunta sobre ¿cómo te pareció la respuesta de los compañeros? la niña contestó que había sido mejor que no se metieran ni dijieran nada. A su vez y para recalcar esta subcategoría, se encuentra en la entrevista, que la respuesta a la pregunta ¿cómo has visto que las personas solucionan los problemas? Daniela (9 años) contestó “*ellos nunca hacen nada, en la casa no se perdonan nunca, no se piden disculpas, no se hablan, no hacen nada dejan esos problemas así*”.

#### **e. Tipo de resolución complaciente**

En quinto lugar, con respecto al modo complaciente, solo se evidenció de manera clara en una de las respuestas de los niños alrededor de la resolución en la historieta “No me tires papelitos”, fue la que dijo Yeison (12 años), cuando dijo “*nada, deja que Mario (personaje de la historieta) le pegue en la cabeza, después Mario le decía “hijueputa”. Al final Mario mata a Camilo (personaje de la historieta) y lo observa tirado en el ataúd*”.

### **Reflexiones generales**

Con el objetivo de enriquecer el ejercicio de la sistematización, en el siguiente apartado se analizan los resultados descritos con anterioridad a la luz de los aportes conceptuales y teóricos expuestos en el marco conceptual, y que permiten comprender, desde otros focos, el contexto en el cual se adelantó la práctica profesional en psicología y las dinámicas propias de la Institución Educativa, la familia y el sector social.

El rol de la familia se reconoce como clave para la formación de los niños, y así mismo, es importante la percepción que se forma el niño sobre su entorno familiar y le dispone para actuar en otros escenarios. La noción del cuidado en la familia se caracterizó por centrarse en las necesidades fisiológicas, es decir, este se da cuando los padres muestran interés en suplir la alimentación, brindar atención únicamente cuando están enfermos o se hacen daño físico. También fue común, que los padres ofrecen objetos materiales con la intención de sustituir su ausencia física y afectiva, entendiendo que estas dinámicas permanecen y se reproducen en su contexto.

A partir de lo anterior se construyen concepciones y creencias de la realidad, desde las cuales los sujetos perciben e interpretan su cotidianidad; manteniendo el vínculo en parte desde dichos objetos y dejando de lado otras necesidades, como lo son las afectivas. Lo anterior se debe a que, como lo sostienen Jiménez, Mendiburo y Olmedo (2011), al afirmar que el tipo de interacciones familiares que tejen el apoyo familiar, se presentan en un marco particular del contexto socio histórico en el que estas se sitúan. Por lo tanto, el modo de comportarse ante ciertas situaciones e interpretarlas y las concepciones de la norma, responden a las necesidades del entorno.

Así mismo, en los relatos de los participantes se identifica que el reconocimiento y felicitación que recibe el niño están ligados a las expectativas y exigencias que tienen los cuidadores frente al desempeño y desarrollo de sus hijos. Entonces la noción de

funcionalidad, comprendida desde Sobrino (2008; Jiménez, Mendiburo y Olmedo, 2011), que es generada en el marco familiar, gira en torno a la satisfacción de las respuestas y acciones esperadas por parte los cuidadores frente a situaciones específicas por las que pasan los niños. Llegando al punto en el que toda acción es recompensada desde el premio cuando el niño cumple con las expectativas del cuidador

Adicionalmente, se evidencia una frecuente relación mediada por el golpe, tanto en juegos, como cuando el niño no hace lo que el adulto espera, o desea de él. A pesar del tipo de relación expresada anteriormente, la mayoría de los niños identifican en sus familiares una red de apoyo, donde encuentran seguridad, aceptación, amor y escucha, entendiendo que para ellos estos sentimientos se generan a partir de la comprensión sobre lo que implica ser cuidado.

Teniendo en cuenta las dinámicas que generalmente caracterizan los contextos familiares de los niños participantes, se evidencia la existencia de un reconocimiento precario del niño como sujeto de derechos, el cual implica que la satisfacción de las necesidades fisiológicas y realizar un acompañamiento en el desarrollo de su autonomía se vea alterado por el exceso de autoridad o permisividad por parte de los cuidadores. Lo anterior incide en la construcción del autoconcepto de los niños y niñas y de las predisposiciones al momento de tomar decisiones y de resolver conflictos. Esto repercute, como lo expresa Sobrino (2008), en los procesos de socialización y desarrollo de las habilidades sociales que tienen los niños actualmente, a partir de los cuales se relacionarán en un futuro, comprendiendo que las formas de comunicación que se establece en el sistema familiar contribuyen a la conformación de dichas habilidades.

En relación con el contexto social, los niños se perciben frente a dos aspectos, el barrio y su grupo de pares. Evidencian una noción sobre los peligros que se encuentran en sus barrios, donde refieren la presencia de consumidores de SPA y grupos de pandillas; teniendo

en cuenta que la mayoría de los niños se sienten inseguros y precavidos frente a estas, mientras que uno menciona sentirse tranquilo puesto que su primo pertenece una de ellas. Y, en relación con sus pares, los niños disfrutaban de espacios de diversión, compañía y ayuda mediados por el juego, concediendo la pertenencia a un grupo o red de apoyo; y, en relación con las necesidades humanas propuestas por Maslow (1988, como se citó en Méndez y Ryszard, 2005), dicha pertenencia y sus beneficios inciden en la forma en cómo el niño se siente, concibe e interactúa dentro de un determinado entorno. Lo anterior, se relaciona con lo expuesto por Barra (1998), al referir que la forma en que se percibe la conducta del otro está mediada por las experiencias y la interacción en la cual afectan las expectativas y comportamientos de quien percibe; por esto, se comprende que para los niños el significado de compartir un espacio de diversión se vincula a encontrar en su amigo compañía y apoyo.

Con respecto a la construcción del sí mismo, los niños cuentan con la capacidad para detectar las habilidades que tienen ante las demandas académicas y domésticas, así como una tendencia a replicar el discurso de sus cuidadores y docentes acerca de sus dificultades comportamentales, actitudinales y académicas, lo cual obstaculiza el reconocimiento y refuerzo de sus cualidades o fortalezas propias. Usando las palabras de García y Musitu, (1999, como se citó en Nerea y Molero, 2013), el autoconcepto de los niños se consolida en las experiencias que tienen con las personas que le rodean, es decir, en las interacciones en su contexto escolar, familiar y social, los niños forjan las ideas que tienen de sí mismos.

Además, el autoconcepto de los niños se ve influenciado por la replicación del discurso adulto, lo que coincide con lo que menciona Saura (1996, como se citó en la Junta de Andalucía, 2000): el autoconcepto se forma por medio de imágenes que los demás tienen del sujeto, de lo que debería ser y lo que le gustaría ser. Por otro lado, se reflejó el rechazo que tienen algunos de los niños hacia ciertas emociones, como la tristeza, pena, tensión,

peligro, molestia y miedo; lo cual probablemente ha sido producto del significado totalmente negativo que otorga su entorno cultural, familiar o escolar.

En cuanto a la percepción académica, se evidencia lo mencionado por Gómez et. Al (2013), donde sugiere que esta percepción trasciende las calificaciones cuantitativas, posicionando la relación entre el estudiante, el profesor y los pares, como algo determinante para la forma en que se concibe lo académico. Esto se evidencia cuando los niños mencionaron que la relación entre ellos y sus profesores suele estar mediada por el grito, castigo y omisión de respuesta, lo que desfavorece esta percepción. Así mismo, cuando los docentes realizan un reconocimiento hacia los niños, su satisfacción académica y personal incrementa, puesto que se establece como una fuente motivacional y de apoyo para el estudiante.

En relación con la categoría de análisis inteligencia emocional, se encontró que fueron pocos momentos en los que los niños y niñas fueron capaces de identificar las emociones del otro, adoptar su perspectiva y responder afectivamente frente a esta. Debido a que, como se describió en el apartado de los resultados, estos momentos de baja empatía los niños se relacionaron desde agresiones verbales, indiferencia y egoísmo tratando de garantizar que su espacio no fuese invadido. Esta baja empatía se puede asociar con lo que Eisenberg y Strayer (1992, como se citó en Ortiz, 2014), denominan la empatía cognitiva; en este caso, se puede evidenciar que los niños no realizan una comprensión del estado y punto de vista del otro, lo que hace que su forma de relación se enmarque en unas dinámicas de agresión.

A pesar de esto, se encuentran situaciones en las que incrementó empatía y que se caracterizan por tener un espacio de reconocimiento del sentir del otro, y de brindar sugerencias que ayudan a que el otro resuelva su situación. Teniendo en cuenta lo anterior, se puede identificar la empatía participativa descrita por Eisenberg y Strayer (1992, como se

citó en Ortiz, 2014), en la cual los niños comprenden el pensamiento y el sentimiento del otro, participando y sintonizándose en la situación, sin realizar una atribución afectiva.

La interpretación de la capacidad de autocontrol expone situaciones en las que los niños logran controlar sus impulsos y otras en las que actúa conforme sus impulsos. El primer escenario ocurre cuando el niño juega con sus pares y reconoce que el espacio del otro debe ser respetado. Como lo expone Arana (2014), en las aptitudes emocionales del autocontrol prevalece el autodomínio, en cuanto a que los niños tienen un control sobre sus emociones y sus impulsos, y también la confiabilidad, ya que los niños mantienen normas de integridad, reconociendo al otro y a su espacio. Por el contrario, los escenarios en los que estuvo ausente la capacidad de autocontrol se caracterizan por experimentar situaciones de presión social que fomenta la toma de decisiones sin un proceso de análisis previo, y/o un malestar suscitado por la sensación de que el espacio personal había sido invadido.

En la caracterización de las relaciones interpersonales de los niños y niñas se detectó que la mayoría interactúan con los demás conforme a la intención que subyace dicha relación, lo cual se ve permeado por el tipo de vínculo que tienen los niños con los demás. Es decir, en varias ocasiones, los niños atribuyen tener una buena relación con el otro (pares, profesores y familiares) cuando este les podía ayudar a obtener algo deseado o a satisfacer alguna necesidad o demanda. Asociado con la teoría de Sluzki (1979, como se citó en Clemente, 2003) cabe resaltar que algunas de las funciones de las redes de apoyo son tener compañía social, apoyo emocional, guía cognitiva y consejo, regulación o control social y ayuda material. Cuando hay un interés detrás de la interacción, la comunicación que los niños establecen se caracteriza por dirigirse a las personas de forma amable y considerada; mientras que, cuando van a dar una orden que el otro no ha acatado, lo hacen de modo agresivo y despectivo.



A partir de esto, se podría plantear que los niños tienen una comunicación funcional, descrita por Satir (1980, como se citó en Naranjo, 2008), debido a que hay un reconocimiento de las opiniones de los demás, y está la clara y firme expresión de las opiniones que le permite al niño reconocer sus señales internas, a pesar de que en esta relación no se ejerza un adecuado manejo de las situaciones. Adicional, se identificó la presencia del golpe o conductas agresivas como un recurso usado en sus relaciones interpersonales y surge en tres situaciones: en el juego, para demostrar poder y para defenderse. Méndez y Ryszard (2005); y Qualia (2016), refieren que las pautas de relación se aprenden desde la niñez, es decir con los padres, y resultan ser la guía para entablar relaciones futuras, puesto que estas se reflejan automáticamente, y llevan a la persona a actuar de determinada forma. Lo anterior, permite vislumbrar que el golpe resulta ser una reacción naturalizada puesto que es constante en los ambientes en que transcurre el niño (barrio, colegio y familia)

En los momentos de juego, los límites no son claros y se trasgreden fácilmente, haciendo que el juego transite entre diversión y agresión; sin embargo, al estar enmarcados en “esto es un juego”, las implicaciones que pueden ocasionar las conductas excedidas son pasadas por alto en muchos casos. El otro marco relacional, la demostración de poder es usada por los niños cuando buscan dirigir el comportamiento de otro para obtener algo que desean, sin embargo, cuando no se logra su intención se recurre a las agresiones físicas y verbales, que resulta parecer una réplica de la forma de interacción tanto de sus cuidadores, como de sus profesores. En este punto vale la pena recalcar, que la concepción que los niños tienen de “llevarse mal” con sus cuidadores y/o profesores, generalmente surge de los regaños, por lo tanto, las dinámicas de interacción y la percepción del otro cambian a partir de estos sucesos. Y el tercer momento, cuando los niños sienten que están siendo vulnerados y que su espacio es invadido, lo cual provoca que en la mayoría de las ocasiones los niños realicen una advertencia antes de efectuar el golpe; dado que, como señala Méndez y Ryszard

(2005), cuando el niño siente su espacio transgredido, esto no le permite el libre desarrollo de su personalidad, teniendo en cuenta que esta se consolida en torno a las relaciones interpersonales.

Con respecto a la resolución de conflictos, Coser (2015) expone que estos surgen cuando existe una diferencia en cuanto a los intereses, valores y creencias sobre una situación; la cual es comprendida, como dice Laca (2006), desde una interpretación subjetiva, pues en la elaboración de las historietas los niños identificaron la discrepancia de algunos de estos tres; sin embargo, la forma de analizarlo marcó una diferencia en el modelo de resolución de conflictos, según Sample (2008).

A continuación, se describen las formas de resolución de conflictos a las que recurren frecuentemente los niños cuando se ven en situaciones de este tipo, desde los parámetros de asertividad y cooperación descritos por Sample (2008). La elección para la forma de actuar de los niños guarda relación con las posibilidades de alcanzar el objetivo deseado, bien sea que el otro se detenga, que no le haga daño, que no sea notado o para manipular.

Las formas como los niños completaron las situaciones conflictivas de las historietas evidencian, en algunos casos, un modo competitivo de resolución de conflictos con actitudes de venganza, envidia, satisfacción personal y defensa propia, usadas como mecanismo de manipulación y corrección. Adicionalmente, en cuanto a las reflexiones elaboradas por los niños acerca de cuándo responden de este modo, identificaron que la mejor manera de resolver un conflicto es hablando; no obstante, suelen recurrir al golpe puesto que el diálogo no es un mecanismo que resulte efectivo en su contexto.

En cuanto al modo colaborativo de resolver conflictos, se identificó: la necesidad de reconocer los errores y disculparse, evitar lastimar a los demás y buscar hacer las paces. Estas son acciones que preceden a una resolución de tipo colaborativo, así los niños señalan la importancia de dialogar y llegar a acuerdos, ser respetuoso y amable, omitiendo el uso de

cualquier tipo de violencia. Otras ejecuciones de la historieta dan cuenta de un tipo de resolución de conflictos comprometedor, los niños aludieron a la necesidad de acudir a la profesora, teniendo en cuenta que para ellos es la forma más útil y correcta de llevar el conflicto; de no ser efectivo esto, plantean la posibilidad de llevar a la persona que agredió a coordinación o decirle que se detenga.

A diferencia de lo anterior, de acuerdo con el modo de resolución evitativo, los niños argumentaron que la mejor manera de lidiar con un conflicto que está sucediendo es hacerse al margen de este, para de esta forma no involucrarse y evitar ser agredido, ofendido o excluido. Según sus discursos, este actuar es válido, y aunque el niño sea consciente de que está sucediendo algo injusto, prefieren no prestar atención o procurar distraerse. Por último, con respecto al modelo complaciente de resolución de conflictos, se encontró que esto sucede cuando se tiene la percepción de incapacidad de resistir, ya que la jerarquía, el poder y la capacidad de acción del otro, exceden las propias habilidades.

Por lo tanto, desde el instrumento de la historieta se comprendió que para que se presente determinado tipo de resolución en los niños hay un intercambio de actitudes y comportamientos, los cuales sirven de insumo para interpretar las situaciones como lo menciona Coser (2015). Pues como se evidencia, los niños no responden al conflicto únicamente desde un modelo de resolución, sino que estos pueden variar con respecto al contexto presentado y la situación que ellos perciben. De igual modo, el tipo de interdependencia mencionado por Deutsch (2015) que se establece entre las partes, tiene una función importante en cómo se lleva el conflicto, es por esto por lo que los niños al identificar la asimetría en la relación conflictiva acuden con alguien que represente una figura de autoridad mayor que invierta la interdependencia asimétrica.

En conclusión, a partir de los otros instrumentos implementados, se expuso que en las relaciones y dinámicas que los niños sostienen en su contexto escolar, no siempre recurren al

mismo modelo de resolución. Si bien, algunas de estas formas de resolución predominan sobre otras, su adopción está sujeta al desarrollo de las habilidades de la inteligencia emocional, las dinámicas aprendidas de las relaciones interpersonales y la forma de percibir una situación particular.

### Recomendaciones generales

La presente sistematización, sirve como un punto de partida para la identificación de la necesidad evidenciada en el sitio de práctica, que permitió acceder a la información acerca de la forma de resolución de conflictos en los niños. Este ejercicio académico y experiencial se propone como una etapa de identificación previa que sirva a posteriores análisis de investigación, a posibles procesos de intervención e iniciativas de desarrollo de políticas que se orienten a la promoción de una resolución asertiva del conflicto. No obstante, en este proceso fue notoria la incidencia que tienen las dinámicas sociales en las maneras de resolver el conflicto, pues como lo mencionaron los niños con los que se realizó el trabajo, en dicho contexto no es efectiva una resolución alterna al golpe o a pasarlo a un tercero que tenga autoridad.

- *Recomendaciones para la práctica*

Desde la práctica, se evidencia la necesidad de trabajar puntualmente en los significados que se encuentran detrás de las dinámicas de resolver el conflicto por medio del golpe e insultos, así como fortalecer las herramientas con las que cuentan tanto docentes como alumnos para afrontar el mismo. Se plantea la posibilidad de realizar lo anterior desde talleres colectivos, y de ser necesario apoyar el proceso con el desarrollo de casos individuales. Se es consciente, de que el fomentar estas estrategias no mitiga la resolución poco asertiva; sin embargo, brinda una alternativa a la que pueden recurrir en un futuro. Además, por medio de las intervenciones se puede generar un espacio de conciencia y reflexión tanto sobre las actitudes y acciones que están tomando y ejecutando, como acerca de las repercusiones e implicaciones que estas tienen en su entorno, en el otro y en sí mismo.

Adicionalmente, desde el objetivo general de la práctica Familias, Vínculos y Violencia, se identificó que se realizó una metodología eficaz que permitió indagar acerca de las dinámicas familiares y las situaciones problemáticas presentadas por cada niño,

ofreciendo una orientación e intervención con respecto a las necesidades particulares de cada uno. Sin embargo, se trae a consideración el hecho de que el haber iniciado el proceso de sistematización desde el principio de la práctica, pudo haber incidido en la obtención de un bagaje más amplio de respuestas y contenido que habría repercutido en una sistematización más abundante y detallada. A pesar de lo anterior, se reconoce que, a partir del trabajo realizado, sería razonable seguir desarrollando las herramientas implementadas en el marco de la práctica, ya que estas son útiles como punto de partida para una mejor comprensión de las dinámicas que surgen en la IED Agustín Fernández, con el fin de, en un futuro diseñar estrategias de intervención que sean precisas.

- *Recomendaciones para la institución*

Se sugiere a los directivos y al orientador de la institución, la estructuración de un proceso en red que favorezca el trabajo conjunto entre los docentes, administrativos y practicantes, con dos fines. Primero, fomentar la consolidación de los acompañamientos psicosociales realizados por las practicantes en las metodologías implementadas en clase por los docentes, lo cual puede garantizar que se promueva en el niño el desarrollo de competencias prosociales para una resolución de conflictos asertiva. Segundo, el interés de dialogar acerca de las necesidades y problemáticas presentadas en los alumnos, reconociendo las concepciones individuales sobre dichas situaciones para que en conjunto se elaboren planes y metodologías a seguir, y de esta forma, garantizar el manejo de respuestas homogéneas cuando esas situaciones se presenten, generando así una cohesión institucional con respecto a los casos, actividades planeadas y líneas de acción frente a situaciones problemáticas.

Para lograr lo anterior se propone realizar una reunión mensual, donde se expongan las situaciones que se están presentando y llaman la atención de los docentes, teniendo en cuenta necesidades académicas y comportamentales de los niños; para que a partir de ellas se

puedan buscar entidades aptas para proveer capacitaciones con respecto a los temas que les concierne. En este momento se pueden identificar cuatro temáticas principales.

La primera es, desde el área directiva brindar formación a los docentes acerca de cómo guiar los procesos de los niños que hacen parte del programa de inclusión, puesto que actualmente este es un tema que se está presentando y con respecto al cual los docentes no han tenido un proceso, que les permita desarrollar las herramientas necesarias para abordar casos de síndrome Down, dificultades de lectoescritura, auditivas y de comprensión; a partir de las cuales se posibilite la integración de los niños con estas particularidades tanto en el área académica como en la social. De este modo, podrían decrecer los conflictos generados con respecto a la diferencia de necesidades y objetivos percibidos, específicamente en el área académica cuando se trata de hacer un trabajo en grupo, o tomar materiales para realizar determinada actividad. De igual forma, permitiría un mayor espacio de socialización ya que estarían integrados al grupo y participarían en el mismo durante el tiempo de clase.

En cuanto a la segunda situación, se recomienda al área administrativa destinar recursos para realizar talleres con los docentes, en los que se permita abrir un espacio en el que se fortalezca el trabajo en equipo por medio de actividades de educación experiencial, reflexiones e identificación de emociones, situaciones y decisiones. Aspectos que incidirán en una mayor estructuración y sincronía al momento de responder a situaciones presentadas por los estudiantes, así como un espacio en el que se puedan expresar y les ayude al manejo de la frustración que se vive ocasionalmente en el aula de clase.

Con respecto a la tercera, se reconoce la necesidad de que las practicantes trabajen sobre las prácticas restaurativas junto con la participación del consejo estudiantil, docentes, psico-orientador y coordinación, para buscar el modo de adaptarla a las situaciones que se presentan diariamente en el colegio; para así posibilitar la implementación de esta estrategia desde todos los sectores del colegio y promover en las aulas de clase un espacio colaborativo,

seguro y participativo de aprendizaje, donde se evidencien las necesidades, se reconozcan los errores y se impulse un interés por la transformación de las características que no les permiten avanzar como sujetos activos en sus proyectos de vida.

Por último, se sugiere establecer un espacio que posibilite un encuentro dos veces por semestre con los padres de familia, para así hablar de diversos temas de la crianza, las situaciones por las que están pasando y buscar promover una red de apoyo entre ellos y el colegio. De igual modo la intención, sería reconocer las competencias parentales con las que cuentan y a partir de actividades reflexivas, permitir potencializar su saber, y posibilitar experiencias donde estas se vean fortalecidas.



### Referencias

- Arana, S. (2014). *Autocontrol y su relación con la autoestima en adolescentes* (tesis de licenciatura). Universidad Rafael Landívar, Quetzaltenango, Guatemala.
- Aranda, B., y Pando, M. (2013). Conceptualización del apoyo social y las redes de apoyo social. *Revista IIPSI*, 16(1), 233-245.
- Arias, C. (2006). Enfoques teóricos sobre la percepción que tienen las personas. *Horizontes Pedagógicos*, 8(1), 9-22.
- Barra, E. (1998). *Psicología Social*. Concepción, Chile: Universidad de Concepción.
- Barrero, M. (2012). De la viñeta a la novela gráfica. Un modelo para la comprensión de la historieta. En Pepino, A. (Ed.), *Narrativa gráfica Los entresijos de la historieta* (pp. 29-60). Ciudad de México, México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Benito, B. (2005). Las relaciones interpersonales de los profesores en los centros educativos como fuente de satisfacción. *Convergencia con Europa y cambio en la universidad*. Simposio llevado a cabo en XI Conferencia de Sociología de la Educación, Santander, España. Recuperado de:  
[http://webcasus.usal.es/orgyprof/Difusion/Santander\\_2005\\_Berna.pdf](http://webcasus.usal.es/orgyprof/Difusion/Santander_2005_Berna.pdf)
- Betina, A., y Contini, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos de humanidades*, 12(23), 159-182.
- Cabrera, F. y Espín, J. (1986). *Medición y evaluación educativas. Fundamentos teórico-prácticos*. Barcelona, España: Promociones y Publicaciones Universitarias (PPU).
- Calderón, J. (2011). *Análisis y vínculos entre matoneo y vida social en Colombia una mirada a dos instituciones educativas y al sector el codito* (tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.

- Casas, A., y Guzmán, Y. (2016). *Espacios de participación infantil que brinda la escuela* (tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Castro, M. (2016). *Cartografía social como recurso metodológico en los procesos de planeación participativa de un territorio incluyente* (tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Clemente, M. (2003). Redes sociales de apoyo en relación al proceso de envejecimiento humano. Revisión bibliográfica. *Interdisciplinaria*, 20(1), 31-60.
- Colegio Agustín Fernández Institución Educativa Distrital (2018). Manual de Convivencia PEI “Construcción y conservación de la vida”
- Cortés, C. (2017). *Teoría de la comunicación. Un enfoque sistémico-cibernético*. Quito, Ecuador: Razón y Palabra. Recuperado de:  
[http://editorialrazonypalabra.org/pdf/ryp/teoria\\_comunicacion\\_cortes.pdf](http://editorialrazonypalabra.org/pdf/ryp/teoria_comunicacion_cortes.pdf)
- Coser, L (2015). The functions of social conflict. *The contemporary conflict resolution reader*. 59-63.
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. y Varela, M. (2003). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167.
- Deutsch, M. (2015) Cooperation, Competition and Conflict En: Coleman, Peter et alter The Handbook of conflict resolution, Jossey Bass, Third Edition pp 3-28
- Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía (2011). La inteligencia emocional. *Temas para la educación, revista digital para profesionales de la enseñanza*, 12, 1-12.
- Fernández, I. (2015). *Desarrollo de la empatía en edades tempranas* (tesis de pregrado). Escuela universitaria de magisterio de Bilbao, Bilbao, España.
- Fernández, R. (1993). *Introducción a la Evaluación psicológica I*. Madrid, España: Pirámide S.A.

- Fow, A. (2012). *Percepción del desempeño docente y rendimiento académico en el área de matemática en educación primaria de la región Callao* (tesis de maestría). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.
- Giraldo, V. (2007). *Las posiciones antagónicas hoy resultan protagónicas: Modelo de resolución de conflictos para las estudiantes pertenecientes a grado 8° y 9° del Colegio Distrital Agustín Fernández* (tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona, España: Kairós.
- Gómez, R., Díaz, B., Camargo, I. y Pérez, D. (2016). Percepción de estudiantes sobre el proceso enseñanza aprendizaje en la asignatura de Enfermería Pediátrica. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 15(4), 630-641.
- González, C. (2014). *Las habilidades sociales y emocionales en la infancia* (tesis de pregrado). Universidad de Cádiz, Andalucía, España.
- González, F., Gimeno, A., Meléndez, J. y Córdoba, A. (2012). La percepción de la funcionalidad familiar. Confirmación de su estructura bifactorial. *Escritos de Psicología*, 5(1), 34-39.
- Gracia, N. (2016). *Habilidades sociales avanzadas: La empatía intervención con niños de 10 años* (tesis de especialización). Universidad de la Sabana, Bogotá, Colombia.
- Guevara, J., Hernández, M. y Mendoza, M. (2013). *Construcción y significación del territorio. Comunidad el Codito, 2011*. Bogotá, Colombia: Editorial Universidad del Rosario
- Isch, A., y Lalama, M. (2015). *Los patrones de comportamiento en las relaciones familiares y su relación con la violencia intrafamiliar, desde la perspectiva sistémica transgeneracional* (tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito, Ecuador.

- Jiménez, A., Mendiburo, N. y Olmedo, P. (2011). Satisfacción familiar, apoyo familiar y conflicto trabajo-familia en una muestra de trabajadores chilenos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 29(2), 317-329.
- Junta de Andalucía (2000). Plan de acción tutorial Gades: Yo, autoestima, autoconcepto. 30-54.
- Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(2), 1-32.
- Laca, F. (2006). Cultura de paz y psicología del conflicto. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 12(24), 55-70.
- Méndez, I., y Ryszard, M. (2005). *El desarrollo de las relaciones interpersonales en las experiencias transculturales: una aportación del enfoque centrado en la persona* (tesis de maestría). Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, México.
- Montoya, V. (2007). El mapa de lo invisible. Silencios y gramática del poder en la cartografía. *Universitas Humanística*, 63, 155-179.
- Naranjo, M. (2008). Relaciones interpersonales adecuadas mediante una comunicación y conducta asertivas. *Actualidades Investigativas en Educación*, 8(1), 1-27.
- Nerea, L. y Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 10, 43-64.
- Oliva, P. y Narváez, C. (2013). Percepción de rendimiento académico en estudiantes de Odontología. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 27(1), 86-91.
- Ortiz, E. (2014). *La empatía como base de resolución de conflictos* (tesis de maestría). Universidad de Cantabria, Cantabria, España.
- Pulido, M. (2014). *Procesos metacognitivos que llevan a cabo estudiantes de grado noveno con desempeños superior y bajo del Colegio Agustín Fernández I.E.D. durante la*

*resolución de problemas matemáticos* (tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

Qualia. (2016). *Taller: "Patrones de relación"*. Granada, España: Qualia Psicología y Salud Emocional. Recuperado de [http://www.gestaltgranada.es/talleres/talleres/patrones\\_de\\_relacion/](http://www.gestaltgranada.es/talleres/talleres/patrones_de_relacion/)

Rizo, M. (2011). Pensamiento sistémico y comunicación. La Teoría de la comunicación humana de Paul Watzlawick como obra organizadora del pensamiento sobre la dimensión interpersonal de la comunicación. *Razón y palabra*, 75(1), 1-13.

Sample, J. (2008). *Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument*. California, EU.:CPP, Inc. Recuperado de [http://www.organizationimpact.com/wp-content/uploads/2016/08/TKI\\_Sample\\_Report.pdf](http://www.organizationimpact.com/wp-content/uploads/2016/08/TKI_Sample_Report.pdf)

Serrano, M. y García, D. (2010). Inteligencia emocional: autocontrol en adolescentes estudiantes del último año de secundaria. *Multiciencias*, 10(3), 273-280

Silva, G. (2008). La teoría del conflicto. Un marco teórico necesario. *Prolegómenos. Derechos y valores*, 11(22), 29-43

Sobrino, L. (2008). Niveles de satisfacción familiar y de comunicación entre padres e hijos. *Avances en Psicología*, 16(1), 109-137.

Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47-53.