

FORTALECIMIENTO DE ESTRATEGIAS DE MANEJO DEL CONFLICTO EN
EL MEDIO ESCOLAR PARA EVITAR EL USO DE LA VIOLENCIA

Arango, M; Ballesteros, B; Torres, G

2009

Resumen

Este trabajo tuvo como objetivo desarrollar y fortalecer el uso de estrategias de comunicación asertiva para el manejo de conflictos en un contexto escolar caracterizado por el uso de la agresión como pauta de acción. Para este propósito se llevó a cabo un diseño de intervención psicosocial e investigación acción mediante la aplicación de actividades de diagnóstico Participativo como talleres, visitas domiciliarias y una guía informativa de convivencia, dirigidas a la comunidad educativa involucrada. Se trabajó con 120 estudiantes de quinto y sexto grado, 6 familias y 4 docentes pertenecientes a una institución educativa en el Municipio de Chía, Cundinamarca. Los resultados muestran logros importantes que se reflejan en una interacción social más adecuada, y en la aplicación práctica de diferentes estilos de solución al conflicto sin el uso de la violencia por parte de los sujetos participantes. Sin embargo, se plantea la necesidad de continuar con este proyecto involucrando mayor número de familias, docentes y estudiantes para generar un mayor impacto educativo y social a largo plazo.

Palabras Clave: conflicto, violencia, estilos para manejar conflictos, medio escolar, visitas domiciliarias.

Abstract

The aim of the present internship project was to educate students to apply assertive communication strategies to solve conflicts within a school context characterized by the use of aggression as an everyday pattern of social interaction. In order to accomplish the project's objective, were designed and implemented academic activities of participative diagnosis, such as workshops, home visits, and a coexistence informative guide, directed towards the educative community involved. It were worked with 120 students of fifth and sixth grades, 6 families and 4 students from an educative institution in the Municipality of Chía Cundinamarca. The results show a meaningful progress which is reflected on a better relationship between students as well in the use of different styles for conflicts' solution without violence. Finally, it's recognized the importance to continue with the project, involving families and teachers in order to produce effective long term results.

Key words: conflict, violence, styles to handle conflicts, scholastic means, home visits.

FUNDAMENTACIÓN TEORICA

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define la violencia como el uso intencional de la fuerza física o poder, hecho o amenaza, contra uno mismo, otra persona, o contra un grupo o comunidad, que produce o tiene gran probabilidad de producir lesión, muerte, daño psicológico o una perturbación del desarrollo (Acero, Escobar, Castellanos, 2007). También se entiende como una forma de interacción humana en la cual se usa la fuerza para la consecución de un fin.

Desde tiempos inmemorables la violencia ha sido un componente habitual de la humanidad, sin embargo, en las últimas décadas ha tenido un impacto tan importante que fue declarada en 1996, por la Asamblea Mundial de la Salud como un problema de salud pública (Acero, Escobar, Castellanos, 2007). Este problema se transmite y fomenta en los niños través de relaciones familiares disfuncionales, de las comunidades escolares y de los medios masivos de comunicación. Sin embargo, aunque los niños estén en contacto con diversas formas de violencia, esto no determina necesariamente que ellos asuman conductas violentas a largo plazo, ya que estas se pueden prevenir mediante programas de intervención psicológica que influyan a nivel familiar y psicoeducativo, promoviendo la formación de los niños en competencias ciudadanas, prosociales y relacionales.

Conflicto y violencia

Según Suarez (2008) Para efectos de iniciar una comprensión acerca de los conflictos en el aula y el papel preponderante del mediador en el mismo, es necesario adentrarnos en una conceptualización que nos permita aclarar cómo entendemos el conflicto en el aula de clase. En primer lugar, es menester afirmar que en nuestro medio existe la marcada tendencia a utilizar indiscriminadamente los términos conflicto y violencia como si se tratase de una misma situación.

Como lo señala el programa de Promotores de Convivencia de la Presidencia de la República (2004), la mayoría de las personas piensan que la violencia necesariamente guarda una relación con la aparición del conflicto y que en mayor o menor medida, la manifestación de las relaciones violentas es inevitable a la hora de abordar y tratar un conflicto.

Desafortunadamente, hay una asociación errónea entre conflicto y violencia, donde la violencia se ve como necesaria y justificable para hacer respetar las propias opiniones,

posiciones y derechos, convirtiéndose así en una pauta de interacción cotidiana que utilizan muchos colombianos para resolver sus diferencias en el ámbito familiar, comunitario, escolar y social. Según Vinyamata (2005), se hace necesario conocer suficientemente las causas de la violencia, el rencor y el odio que generan más violencia y se relacionan con la manera de afrontar las situaciones diarias de la vida, y que a su vez motivan a las personas a adoptar determinadas actitudes y presentar comportamientos específicos. En este sentido, se debe enseñar a las personas y especialmente a los niños a luchar sin odio y sin violencia, si realmente queremos acabar con los innumerables conflictos que hallaremos a lo largo de nuestra vida, mostrándoles que hay formas adecuadas de manejar los conflictos sin el uso de acciones violentas.

En primera instancia, hay que aclarar que no todo conflicto es violento, pero todo conflicto es susceptible de llegar a la violencia cuando es mal resuelto. Sin violencia, los conflictos adquieren un carácter positivo, mientras que los conflictos en los que la violencia está presente acaban siendo negativos para todas las partes afectadas. La gestión o transformación óptima de un conflicto, consiste en limitar al máximo el uso de la violencia física como instrumento para conseguir ciertos fines de las partes implicadas o defender puntos de vista particulares (Programa de Promotores de Convivencia, 2004).

Desde esta perspectiva, el Programa de Promotores de Convivencia (2004) define el conflicto como una construcción social, propia del ser humano, diferenciada de la violencia en cuanto a que puede ser positivo o negativo según como se maneje, con posibilidades de ser resuelto, transformado y superado por las mismas partes, con o sin ayuda de terceros.

Según Palou-Loverdos (2000), numerosos autores se han ocupado de la condición inherente del conflicto en la vida humana, y de las posibles causas de su origen y permanencia, en el ámbito psicológico individual y en el ámbito social. Múltiples estrategias de gestión del conflicto se han planteado desde diversas disciplinas con el propósito de prevenir su aparición y gestionarlo en todos los niveles. El problema dialéctico de las diferencias intersubjetivas y del conflicto, es el resultado normal del intercambio social y cultural del ser humano, que invita a la reflexión sobre la alteridad y la polaridad en el marco de la interacción, en donde se busca lograr la comprensión, aceptación, y asimilación de las subjetividades que es una clave fundamental para la resolución de los conflictos.

De acuerdo con lo anterior Torrego (2001), señala la necesidad de aprender a manejar el conflicto, partiendo de su construcción desde una mirada educativa, para darle un tratamiento pedagógico que permita diseñar medios y estrategias específicas para asumirlo, y convertirlo así, en una dinámica de cambio a favor de una mejor convivencia en los procesos de socialización, mediante actividades que fortalezcan el tejido social. Pensar educativamente el conflicto, supone hacer una intervención sistémica orientada a la reducción de la agresividad, en diferentes contextos para promover el reconocimiento y mediación de los intereses de los diferentes grupos involucrados.

Por otra parte, se ha detectado un mal manejo de los conflictos al interior de las comunidades escolares, lo cual ha afectado negativamente la convivencia dentro de estos contextos, siendo los jóvenes estudiantes sus principales protagonistas y los más afectados (Documento del Instituto Nacional de la Juventud, 1999).

Manejo del conflicto, la violencia y la agresión en el contexto escolar

La convivencia armoniosa de los miembros de las comunidades humanas frecuentemente se ve afectada por un mal manejo de los problemas que se presentan en las interacciones sociales. Este mal manejo incluye el uso de la agresividad como estrategia para defender los propios derechos personales o defender una idea; la aplicación de estrategias no planificadas o aplicadas de forma impulsiva en la solución de los problemas; y la falta de una visión comunitaria que permita plantear soluciones benéficas para todos. Estas tres fallas, han representado un obstáculo para la interacción de las personas en diversos contextos, como las empresas, las universidades, los estamentos gubernamentales y particularmente los colegios. Estos últimos, presentan principalmente problemas de indisciplina por parte de los estudiantes, que se reflejan en el incumplimiento de sus tareas, el irrespeto de las normas establecidas en los manuales de convivencia y en pautas de interacción agresivas entre ellos y hacia sus docentes.

La agresividad constituye un fenómeno psicológico complejo que dificulta y deteriora las relaciones entre las personas. Para entender su naturaleza, es necesario hacer una diferenciación entre los conceptos de agresión, agresividad y violencia. La agresión, se refiere a un acto cuyo propósito es herir a otros, y que dependiendo de su intencionalidad se puede ser una agresión instrumental cuando el individuo percibe la agresión como un medio eficaz para obtener recompensas potenciales o agresión emocional, cuando el

motivo principal es herir a otras personas, luego de tener una percepción de provocación por parte de otros. La agresividad, es la presencia continua de la agresión y esta relacionada con un conjunto de sucesos, representaciones y eventos que permiten caracterizar a una persona como agresiva (Santana; Rojas; Barrios; Fajardo; Pérez, 2004); y respecto a la violencia, esta última hace alusión a la utilización de la fuerza o la amenaza entre individuos, grupos o instituciones con el objeto de obtener algo de ese otro, que de otra forma, no estaría dispuesto a concedernos (Grossi, 2000). De acuerdo con estas definiciones, puede establecerse que la agresividad es una forma de violencia continuada a lo largo del tiempo que constituye un patrón de conducta característico de ciertas personas respecto a un contexto específico.

En la actualidad una de las manifestaciones más comunes de la violencia en el contexto escolar, es el bullying o matoneo, el cual es una manifestación repetitiva en la que hay un poder diferencial entre el niño bullying y el niño que es víctima de ese bullying (Pepler, 2006). Cuando los niños están implicados en el bullying como agresores, ellos están aprendiendo formas de usar el poder y la agresión para controlar e intimidar a otros niños; los niños que son victimizados, empiezan a quedar atrapados en una relación irrespetuosa, donde cada vez más pierden capacidad para defenderse a ellos mismos; y los niños que son espectadores del bullying, pueden tomar parte del agresor o de la víctima, dependiendo de su percepción de la situación (Pepler, 2006).

Existen diversas variables explicativas de la violencia en el ámbito escolar, que han sido identificados por diversas teorías psicológicas, algunos de estos son el aprendizaje de las conductas violentas por modelamiento, la frustración, el estrés y la justificación social de la violencia (Santana, Rojas, Barrios, Fajardo, Pérez, 2004). Según Serrano (1996) y Bandura (1972), las causas de la agresión se encuentran en factores sociales aprendidos a través de la observación que modelan el comportamiento agresivo y están asociados a unas cogniciones y estados emocionales específicos; mientras que Dollard & Miller (1939; citado por Megargee, 1973) afirman que la frustración o el impedimento para alcanzar una meta, desencadena un impulso agresivo que hacia el origen o fuente de la frustración. Por otro lado, Serrano (1996), sugiere que el estrés actúa como un facilitador de las conductas agresivas, debido a que durante situaciones de estrés se activan ciertos mecanismos neurales del sistema límbico que producen cambios corporales tales como el incremento en la secreción de adrenalina, testosterona y cortisol, que preparan a la persona para respuesta

de ataque y huida. Finalmente, la teoría de la justificación social de la violencia hace énfasis en la influencia que tienen los mensajes de los medios de comunicación en la transmisión de guiones de violencia que propician la aparición de conductas similares.

La violencia también puede describirse desde el modelo ecológico de sistemas de Urie Bronfenbrenner, a partir de una relación entre proceso-persona-contexto y tiempo (citado por Eamon, 2001). Dentro del ambiente o sistema ecológico en el cual se desarrollan las personas, hay un conjunto de estructuras que potencian la aparición de conductas y creencias asociadas a la violencia. Inicialmente, la agresión aparece como respuesta de defensa innata en el microsistema individual, y es a partir de la interacción del individuo con estructuras como el mesosistema, que abarca las relaciones hogar y los grupos de pares; el exosistema, que incluye el barrio o la localidad; y el macrosistema que contiene el contexto sociocultural, donde ese individuo aprende a usar la agresión con fines instrumentales, en la consecución de objetivos específicos dependiendo de los valores y significados generados al interior de cada estructura (Eamon, 2001).

Una manera adecuada de prevenir la violencia como solución a los conflictos es enseñándoles a los estudiantes a ser asertivos. La conducta asertiva, se caracteriza por la expresión directa de los propios sentimientos, necesidades, derechos legítimos u opiniones sin amenazar o castigar a los demás y sin violentar los derechos de esas personas (Caballo, Ellis, Lega, 2002) e igualmente se define por ser una conducta efectiva para solucionar un problema específico en el momento y lugar adecuados para hacerlo.

Dentro de los objetivos de la construcción de interacciones asertivas están: el iniciar y mantener la comunicación con otras personas, solicitar respeto por parte de otras personas, pedir juego limpio y dejar el camino abierto para el compromiso cuando se enfrenen las necesidades y derechos de dos o más personas (Caballo, Ellis, Lega, 2002) como ocurre en un conflicto. Antes de actuar frente a un problema o conflicto con otra persona es relevante tratar de entablar primero una conversación con la persona para tratar de llegar a un acuerdo con esa persona sin ser coercitivos; es decir, sin tratar de imponer las propias ideas a la otra persona porque de lo contrario es probable que esa persona se sienta atacada y no se pueda llegar a un acuerdo.

Otras estrategias deben incluir el trabajo en afectividad, autoestima, autoconocimiento y en las relaciones entre los niños, a partir de estrategias de trabajo en equipo y cooperación. Una de las variables más significativas para la adaptación social y el éxito en la vida es

tener una autoestima positiva, es decir, saberse y sentirse competente en diferentes aspectos (Haeussler & Milicic, 1995).

La forma en que los niños se etiquetan a sí mismos depende de cómo los adultos que están a su lado los perciben y les expresan esa percepción. El desarrollo de la autoestima está estrechamente relacionado con la consideración, valorización y crítica recibida por los niños de parte de los adultos (Haeussler & Milicic, 1995).

Cuando un niño fracasa en un área específica del rendimiento escolar, su autoestima se ve amenazada. En cambio, cuando tiene éxito el niño se siente aprobado, aceptado y valorado; de tal manera que los sentimientos asociados a estas situaciones de éxito van a ir modificando positivamente las percepciones que el niño tiene de sí mismo (Haeussler & Milicic, 1995).

Existe consenso en considerar que la figura del profesor y su forma de interactuar son decisivas para la autoestima tanto positiva como negativa de sus alumnos. De la autoestima de los niños va a depender, en gran medida, su conducta y la relación con sus profesores. Si la autoestima es alta, los alumnos se comportan en forma agradable, son cooperadores, responsables, rinden mejor y facilitan el trabajo escolar. Si su autoestima es baja se ponen agresivos, irritables, poco cooperadores y poco responsables (Haeussler & Milicic, 1995).

Cada profesor tiene diversas formas de favorecer la autoestima de sus alumnos. Algunas de ellas se relacionan con características de personalidad del profesor, de la propia autoestima y del tiempo que se disponga para trabajar con los niños. Algunas estrategias que se pueden implementar son por ejemplo: ser efusivo y claro al reconocer lo que los niños han hecho correctamente; cuando se equivoquen darles una nueva oportunidad explicando un poco más lo que se espera de ellos; generar un clima que promueva la creatividad en todas las asignaturas que potencie los talentos de los estudiantes; generar un clima emocional cálido, participativo e interactivo, donde el aporte de cada uno pueda ser reconocido; usar frecuentemente el refuerzo de los logros del alumno frente al grupo, reconociendo logros reales por pequeños que sean; mostrar confianza en las capacidades de los niños y en sus habilidades para enfrentar y resolver sus problemas y dificultades en distintas materias o situaciones; motivar a los estudiantes a buscar soluciones y respuestas adecuadas; incentivar a los alumnos a asumir responsabilidades; y poner exigencias y metas al alcance los niños (Haeussler & Milicic, 1995). Suárez, (2008) Las estrategias y habilidades para la transformación de conflictos en el marco de la mediación en el aula

escolar se encuadran dentro de una pedagogía comprometida con la vida ciudadana de carácter democrático y participativo. Propiciar en el contexto escolar escenarios y estructuras que generen procesos de mediación, de negociación, y fomentar las actitudes que hacen del conflicto una oportunidad de desarrollo, representa una visión contemporánea de la educación.

Este tipo de educación promueve un marco de relaciones fundamentadas en el valor de la diferencia, en el respeto por el otro y con el otro, que a su vez se replican y generan cambios en los ámbitos de la vida cotidiana de la escuela. Se debe pensar que hacia el futuro, el cambio debe reflejar el porvenir de las interacciones en la vida, profesional, familiar y social.

Cortés y Rodríguez (2003) sugieren que se debe realizar una serie de pasos que facilitan la resolución de conflictos durante los juegos. El primer paso consiste en emplear juegos individuales con elementos didácticos (fichas, rompecabezas, lazos, etc); el segundo el uso de deportes y juegos de competencia indirecta, es decir, en los que no se comparte el campo ni los elementos al mismo tiempo; el tercero, es una competencia en equipos, en la que se obtiene conciencia y cooperación grupales; y el cuarto, competencias uno a uno, compartiendo el mismo espacio. Con estas actividades se consigue que las personas analicen las habilidades que necesitan para resolver un problema, el entorno de acción y la cooperación requerida, pensando en el bienestar del grupo y no solo en el propio. Adicionalmente, otros autores como Arcas y Segura (2003), sugieren que los conflictos son normales, dado que se presentan ante un deseo de imponer el pensamiento individual, y a partir de este planteamiento se puede deducir que se deben educar personas para que actúen mediadores y gestores del conflicto, con capacidad de orientar a las partes involucradas en un conflicto para llegar a un consenso y dar soluciones al problema en conjunto. Los mediadores pueden ser profesores, estudiantes o padres, pero lo importante es que no se resguarden en las normas, sino que busquen la unidad para solucionar el problema según el contexto en el que se presente el conflicto.

Resolver conflictos implica entonces salvar los valores que se esconden detrás de estos, y en esa medida exige que se trabaje directamente con las personas, en vez de tomar decisiones por ellas, ya que son las mismas personas quienes deberían determinar cuál es la solución la correcta teniendo en cuenta el consejo de otras personas expertas, que les ayuden a analizar cual es la solución más viable.

De este modo se concluye que cuando se genera un conflicto, no está surgiendo un problema sino una oportunidad de integración y mejoramiento; por esto, Novella y Puig (2002), nos proponen algunos pasos para afrontar un conflicto como: 1) crear un clima positivo y orientar el conflicto; 2) definir y trabajar el conflicto; 3) idear alternativas de solución; 4) valorar las alternativas; 5) aplicar la opción adecuada; y 6) evaluar los resultados.

Siguiendo estos pasos se educará en la resolución de conflictos de forma pacífica y al evaluar los resultados, se verán siempre los progresos del grupo. Aparte de esto, es bueno que los planes de mediación se complementen con programas que familiaricen a todo el alumnado con la naturaleza de los conflictos y los medios para abordarlos asertivamente, para garantizar que el clima del centro educativo se optimice y se consolide una cultura de la convivencia.

Este proyecto se basa en un método cualitativo específicamente bajo el modelo de Investigación Acción.

Según Delgado y Gutiérrez (1995) la investigación acción se centra en la posibilidad de aplicar categorías científicas para la comprensión y mejoramiento de la organización, partiendo del trabajo colaborativo de los propios trabajadores. Esto lleva a pensar que la investigación – acción tiene un conjunto de rasgos propios. Entre ellos se pueden distinguir:

1. Analizar acciones humanas y situaciones sociales, las que pueden ser inaceptables en algunos aspectos (problemáticas); susceptibles de cambio (contingentes), y que requieren respuestas (prescriptivas).
2. Su propósito es descriptivo – exploratorio, busca profundizar en la comprensión del problema sin posturas ni definiciones previas (efectuar un buen diagnóstico).
3. Suspende los propósitos teóricos de cambio mientras el diagnóstico no esté concluido.
4. La explicación de "lo que sucede" implica elaborar un "guión" sobre la situación y sus actores, relacionándolo con su contexto. Ese guión es una narración y no una teoría, por ellos es que los elementos del contexto "iluminan" a los actores y a la

situación antes que determinarlos por leyes causales. En consecuencia, esta explicación es más bien una comprensión de la realidad.

5. El resultado es más una interpretación que una explicación dura. "La interpretación de lo que ocurre" es una transacción de las interpretaciones particulares de cada actor. Se busca alcanzar una mirada consensuada de las subjetividades de los integrantes de la organización.
6. La investigación – acción valora la subjetividad y como esta se expresa en el lenguaje auténtico de los participantes en el diagnóstico. La subjetividad no es el rechazo a la objetividad, es la intención de captar las interpretaciones de la gente, sus creencias y significaciones. Además, el informe se redacta en un lenguaje de sentido común y no en un estilo de comunicación académica.
7. La investigación – acción tiene una raíz epistemológica globalmente llamada cualitativa. Por lo tanto, se ajusta a los rasgos típicos de estudios generados en este paradigma (Normalmente se asocia exclusivamente Investigación – acción con el paradigma interpretativo (o cualitativo), no obstante, también existe una investigación acción de corte cuantitativo – explicativo.)
8. La investigación – acción para los participantes es un proceso de autorreflexión sobre sí mismos, los demás y la situación, de aquí se infiere que habría que facilitar un diálogo sin condiciones restrictivas ni punitivas.

El proceso de investigación – acción constituye un proceso continuo, una espiral, donde se van dando los momentos de problematización, diagnóstico, diseño de una propuesta de cambio, aplicación de la propuesta y evaluación, para luego reiniciar un nuevo circuito partiendo de una nueva problematización.

A partir de los lineamientos teóricos planteados anteriormente y enfocándose en el contexto educativo como área de convivencia social, se planteó como objetivo general de este trabajo diseñar y aplicar un programa dirigido al desarrollo y fortalecimiento de las estrategias utilizadas en el manejo de conflictos en los estudiantes de grados quinto y sexto de un colegio oficial del Municipio de Chía. Inicialmente se busca evaluar cualitativa y cuantitativamente las manifestaciones de la agresión en los grados mencionados para luego implementar con estos estudiantes y demás actores involucrados (padres y docentes)

estrategias de intervención que contribuyan a la reducción del nivel de agresividad y violencia en sus interacciones cotidianas.

MÉTODO

Participantes

Se trabajó con 120 estudiantes de los grados quinto y sexto de una Institución Educativa Departamental del Municipio de Chía, con una edad promedio de doce años, seis familias de estos estudiantes y cuatro docentes de esta Institución (directores de cursos quinto y sexto). El grupo de estudiantes está distribuido en cuatro cursos: dos corresponden a quinto y los otros dos a sexto. La selección de la muestra fue intencional, considerando que este grupo de estudiantes presentan mayor manifestación de conductas violentas según las descripciones de los maestros del plantel y las observaciones de campo realizadas en el diagnóstico y a lo largo del proceso de investigación.

Estrategias de Recolección de Información

Se desarrolló una intervención psicosocial fundamentada en un diseño de investigación acción, en el que se utilizaron diferentes estrategias de evaluación y diagnóstico que permitieron delimitar e identificar las características de la agresión y violencia en los estudiantes. Las estrategias utilizadas fueron las siguientes:

Registros observacionales: constituyen una estrategia de investigación participante que se usa en diferentes disciplinas como la antropología, la sociología y la psicología con el propósito de recopilar y reconstruir la información obtenida en diarios de campo al interactuar con una comunidad y de esta manera poder interpretar y comprender ciertas características de su realidad social.

De esta manera se llevó a cabo el registro observacional de las conductas de los estudiantes durante las clases y en horas de descanso haciendo uso de diarios de campo en cada sesión los cuales fueron compilados y analizados globalmente.

Talleres Educativos: se definen como actividades teórico-prácticas, en las cuales se les da una explicación didáctica a los estudiantes acerca del tema que se va a trabajar en el proyecto y posteriormente se les asigna la realización de unos ejercicios aplicados que deben desarrollar a partir de los contenidos vistos en la primera fase del taller.

Dentro del proyecto se diseñaron diez talleres educativos, los cuales comprendieron un conjunto de actividades dirigidas a la orientación y fortalecimiento en el uso de estrategias para la solución de los conflictos diferentes a la violencia. El diseño de estos talleres permite el uso de la interacción, la dinámica y la practica para lograr una asimilación de los temas más aplicada a la realidad social y con eficacia para la reducción del uso de la violencia como forma de solucionar los conflictos.

También se utilizó un formato de evaluación, como medida de estimación de los resultados y logros obtenidos durante el desarrollo del trabajo con los estudiantes.

Encuentros grupales con los maestros: Complementariamente, a las observaciones mencionadas, los estudiantes a cargo del presente proyecto propiciaron encuentros con los docentes de los grados quinto y sexto, para identificar sus sugerencias y opiniones sobre el trabajo que ha venido realizando la facultad de psicología de la Universidad de La Sabana en el proyecto Convivencia en la Escuela un Camino Hacia la Paz, para realizar cambios que contribuyan al mejoramiento de las actividades del proyecto.

Visitas Domiciliarias.

Las visitas domiciliarias constituyen una estrategia de investigación participativa que se fundamenta en los aportes teóricos y metodológicos de la pionera del trabajo social Mary Richmond (1861-1928) (citado por Munuera, 2001) quien uso la visita domiciliaria con el propósito de conocer las relaciones y recursos de apoyo con los que contaban las familias a principios del siglo XX en Estados Unidos. Como ventajas, las visitas proporcionan a la familia una orientación acerca de las problemáticas que presentan, para que el cambio emerja desde sus miembros al identificar las causas que originan y mantienen tales problemas.

También se realizaron visitas domiciliarias de única evaluación, a seis familias de los participantes, que fueron seleccionadas de forma aleatoria con el propósito de evaluar las causas familiares subyacentes a los problemas de agresión que se presentan en el aula.

Procedimiento

El trabajo se desarrollo en las siguientes fases:

1. Diagnóstico y selección de la muestra:

El diagnóstico inicial se llevó a cabo en 8 sesiones de una hora cada una. En cada sesión se hizo una observación exhaustiva de las manifestaciones emocionales de los estudiantes en diferentes contextos escolares (salón, descanso, oficinas). Adicionalmente, se hace uso de la información facilitada por los docentes, quienes identificaron los cursos en donde se observaban con mayor frecuencia problemas de violencia y agresión entre los estudiantes. A partir de los datos recogidos, se seleccionan los grados quinto y sexto como muestra con prioridad por su dinámica conflictiva para aplicar el Proyecto Social.

2. Aplicación de los Talleres a los cursos quinto y sexto:

Los talleres psicoeducativos se realizaron en diez sesiones de una hora cada una, y en una sesión adicional se llevó a cabo la evaluación del aprendizaje obtenido por los estudiantes durante la intervención realizada. Todos los talleres tuvieron lugar en la Institución Educativa en la cual estudiaban los niños. Los temas trabajados durante de los talleres fueron: *Taller 1*: percepciones y definición de conflicto y el conflicto como posibilidad de cambio; *Taller 2*: estilos para manejar el conflicto: evitar, negociar, confrontar, colaborar y aceptar; *Taller 3*: negociación participativa, el uso de la comunicación y el diálogo; *Taller 4*: el manejo de respeto, responsabilidad y amistad para una mejor convivencia; *Taller 5*: conocimiento de sí mismo; *Taller 6*: las estrategias simples para un buen manejo del conflicto frente a diferentes contextos; *Taller 7*: la expresión del afecto con los compañeros de clase; *Taller 8*: trabajo colaborativo y relación con el otro; *Taller 9*: identidad e identificación con los demás; y *Taller 10*: Empatía.

3. Diseño de propuesta Psico-educativa y de Guía para los maestros “Manejo asertivo del conflicto

En cuanto a la guía acerca del manejo asertivo de conflictos, se trabajó en forma individual con cada director de grupo de los cursos de quinto y sexto. La primera parte de la guía contiene una fundamentación teórica con la cual se pretende que los docentes comprendan los conceptos de conflicto, agresión y asertividad; y la segunda parte de dicha

guía tiene formatos de autorregistro con sus respectivas instrucciones de uso y aplicación en el abordaje de conflictos puntuales al interior del aula.

4. *Encuentro grupal con docentes*

Se realizó un encuentro de una hora con los docentes de los grados quinto y sexto de la Institución con el fin de indagar sobre la percepción de fortalezas, debilidades y sugerencias para el proyecto realizado por los estudiantes de la Universidad de La Sabana.

5. Realización de las Visitas Domiciliarias

En el desarrollo de las seis visitas, se siguieron una serie de pasos que permitieron organizar y estructurar las actividades planeadas. Paso 1: *la convocatoria* a los padres de familia de los estudiantes, mediante un formato prediseñado para solicitar el permiso a los padres para llevar a cabo la visita en una fecha y lugar específicos; Paso 2: *la planificación* de la visita respecto a la fecha y hora en que se llevaría a cabo, así como los materiales a usar; Paso 3: *el encuentro* con las familias, que supone el contacto directo y el establecimiento del rapport para luego estudiar sus características estructurales, relacionales y de comunicación; Paso 4: *la comunicación* a la familia de los problemas detectados e hipótesis explicativas de los mismos durante la observación, para luego confirmar o refutar tales hipótesis; Paso 5: *intervención* sobre las necesidades encontradas en la familia; y Paso 6: *cierre y retroalimentación* de la visita.

6. Análisis y Discusión de los resultados

RESULTADOS

Información obtenida en los diarios de campo

Luego de reunir la información de los diarios de campo, se hizo un análisis de las manifestaciones violentas en las interacciones entre los estudiantes. Se establecieron las siguientes categorías de análisis:

1. Manifestaciones Violentas en el contexto escolar

Violencia Verbal en el aula: los estudiantes se desafían entre sí, hacen uso de malas palabras y de apodos con una connotación hostil permanente, pero disminuye con la intervención del docente o el/la psicólogo(a).

Violencia en el Recreo: en los descansos, se observa como las niñas y los niños se involucran en juegos donde hay pautas de interacción en las que prevalece la agresión física, por la fuerza con que realizan estas interacciones y por la proximidad con la que se producen, a pesar de estar consideradas bajo una connotación lúdica. Esta última forma de interacción se caracteriza porque es más común en las niñas y se relaciona con el hecho de que el colegio no ofrece opciones para el uso creativo del tiempo libre de tal forma que se pueda promover otras posibilidades de relación. **Violencia oculta:** Por otro lado, hay ciertas formas de agresión hostil que se presentan en sitios solitarios y periféricos de la institución educativa, en donde no hay vigilancia adecuada por parte de los profesores y celadoría como: el patio detrás de los salones de primaria, los baños y los espacios periféricos a las rejas de la entrada, en donde algunos estudiantes se esconden para no asistir a clase y en ocasiones golpean a otros por riñas y competencias que tienen entre ellos por conservar el liderazgo en un grupo.

2. Relación con la Autoridad

Desacato de la Autoridad: algunos estudiantes no manifiestan pena ni vergüenza de actuar agresivamente aún en presencia de figuras de autoridad, ya que al parecer es más importante para ellos mostrarse como “fuertes” para no ser objeto del abuso por parte de otros. Otros estudiantes si muestran acato y respeto de las normas impuestas por miedo a las repercusiones que puedan obtener por una mala conducta.

Violencia y Autoridad en el Aula: De igual forma, se encontró que existen otras manifestaciones de violencia, que se derivan de la manera como los docentes se relacionan con los estudiantes, específicamente frente a situaciones en las que ven amenazado su poder. Estas agresiones son de tipo verbal y están definidas por un patrón en el que se hace una acusación directa y abierta al estudiante.

3. *Análisis del encuentro con los maestros:*

Los resultados obtenidos en el cuestionario fueron agrupados en los siguientes aspectos:

Necesidades de Formación:

Manejo de grupos: Los docentes afirman que les gustaría profundizar en temas como: el abordaje de la indisciplina de los estudiantes; el fomento de la autonomía y la responsabilidad en sus conductas.

Fortalecer Trabajo en Equipo: Además, plantean que están interesados en aprender a mejorar las relaciones entre ellos y en trabajar estrategias de motivación laboral y afrontamiento de situaciones difíciles con pares y padres de familia.

Interés de Trabajo interdisciplinario

Involucrarse con los Proyectos: Por otro lado, los docentes hacen énfasis en que ellos pueden apoyar el trabajo de psicología, participando en las actividades, creando nuevos talleres y haciendo el seguimiento de casos particulares de estudiantes que presenten serios problemas de convivencia, involucrando también a los padres de familia, trabajando con ellos, temas como pautas de crianza, la relación de pareja y las características propias del ciclo vital de la niñez y la adolescencia.

Información obtenida en las visitas domiciliarias

Autoridad Familiar: En la mayoría de los casos el manejo de la autoridad no es legítimo sino impuesto por los padres, quienes toman las decisiones por todos los miembros de la familia sin dar ninguna explicación a sus hijos. Aquellos hijos, que respaldan las decisiones de los padres o las acatan con prontitud son concebidos como los “hijos preferidos”, que pasan a convertirse en sus “aliados” y posteriormente a nivel relacional dan origen a relaciones amalgamadas o demasiado estrechas, que ocasionan conflictos entre los diferentes miembros de la familia, distorsionan los roles de los miembros involucrados en los conflictos y limitan la participación de estos en los procesos de interacción del sistema.

Comunicación Familiar: En general no hay buena comunicación entre los miembros de la familia, porque se tiende por un lado a sobrevalorar a los hijos que “no dan problemas” y por otro se descalifican o se ignoran a aquellos que no acatan las normas de los padres, generando así problemas de autoestima en los hijos ignorados o descalificados, y baja capacidad para la solución de problemas.

Estructura Familiar: estas familias provienen de segundas uniones y están conformadas por subfamilias de diferentes generaciones, en las que no hay procesos de autonomía claros y más bien se tiende a la dependencia entre sus miembros.

Manejo de Normas y Límites: se observan límites poco claros y pautas de crianza inadecuadas que no permiten definir roles específicos ni brindar un acompañamiento óptimo a sus hijos en su procesos de formación. Este fenómeno, puede estar relacionado en parte con el miedo que tienen las personas de romper sus vínculos afectivos si los hijos se independizan y el temor que tienen los hijos de comprometerse afectivamente con personas externas al núcleo familiar lo que genera un apego ambivalente, en el que disocian las normas inherentes a las relaciones familiares con el afecto, y en esa medida tanto los padres como los hijos interpretan la disciplina como un fenómeno punitivo y no correctivo, donde el que quiere o ama es aquel o aquella que es permisivo(a) y no pone límites.

Esto se manifiesta en las conductas desafiantes de algunos estudiantes respecto al seguimiento de normas en el colegio, y las formas de coerción y punición que usan algunos maestros en la institución educativa para que los estudiantes les obedezcan.

Acompañamiento Familiar y Escuela: en algunas de estas familias, se tiende a la negligencia con los hijos, en cuanto a que no se les acompaña ni se les supervisa, bien sea porque los padres trabajan o porque se le atribuye casi toda la responsabilidad al colegio. Los niños y jóvenes, perciben esta falta de respaldo y la resignifican con una actitud negativa hacia la educación, al verla más como una obligación que se les impone socialmente y no como una posibilidad de progreso.

Afectividad Familiar: dentro de los imaginarios que se encuentran en la cultura de las familias, el rol de la paternidad y la maternidad están asociados primordialmente a acciones concretas como trabajar para los hijos o darles lo que ellos necesitan en términos materiales, más no hay claridad respecto al afecto y al tiempo que deben dedicarles como parte de su rol de paternidad o maternidad respectivamente. Desde esta mirada, los hijos asumen y aprenden que lo que tiene valor es trabajar y no estudiar, porque con el trabajo

obtienen el dinero que necesitan para satisfacer sus necesidades inmediatas y al mismo tiempo demostrar que son útiles socialmente, pero no existe una visión a futuro acerca de cómo vivir cada día mejor y falta también darle un sentido profundo a su cotidianidad que les permita progresar no solo a nivel familiar sino comunitario y local.

Trabajo con la guía para docentes.

Se realizó una sesión de formación con los maestros que tuvo el objetivo de discutir el contenido y aplicación de la Guía de Asertividad para el Manejo de Conflictos Escolares.

Durante el transcurso de las actividades en la Institución, se observó que los docentes hicieron uso de algunas actividades propuestas en la guía, relacionadas con la negociación del conflicto entre estudiantes.

Queda planteada la posibilidad de que los profesores discutan con los estudiantes el contenido de la guía durante las horas de dirección de grupo y en situaciones fuera del salón de clase ya que es allí donde frecuentemente se presenta la agresión en sus diferentes formas.

Información recogida de los talleres

Para identificar la eficacia de los talleres y actividades realizadas, se llevó a cabo una evaluación al finalizar cada sesión con los estudiantes. Se puntuó con un sistema dicotómico de 0 o 1 en el que se asignaba un puntaje de “1” a las respuestas adecuadas y “0” a las inadecuadas. Al obtener los puntajes de todos los estudiantes, los resultados fueron sumados y analizados en términos de la efectividad del taller y de la participación grupal de los estudiantes en cada taller y posteriormente estos datos fueron transformados en porcentajes para una mejor comprensión. Es importante aclarar que la efectividad de los talleres se define como la proporción de respuestas correctas a nivel grupal en cada taller y la participación como el número de estudiantes que realizaron las actividades y preguntas planteadas en cada taller.

En términos generales el porcentaje promedio de efectividad de cada taller fue del 70% y el porcentaje de promedio de participación fue del 79%, lo cual indica que una cantidad representativa de los estudiantes de quinto y sexto se mostraron colaborativos durante la realización de los talleres e igualmente aprendieron acerca de los temas trabajados.

En la Figura 1, se puede ver que los talleres con mayores porcentajes de participación y efectividad a nivel general fueron los talleres 1, 2 y 7 en los que se trabajaron los temas de: Definición del conflicto (Taller 1), Estilos para manejar el conflicto (Taller 2) y la expresión del afecto con mis compañeros de clase (Taller 7).

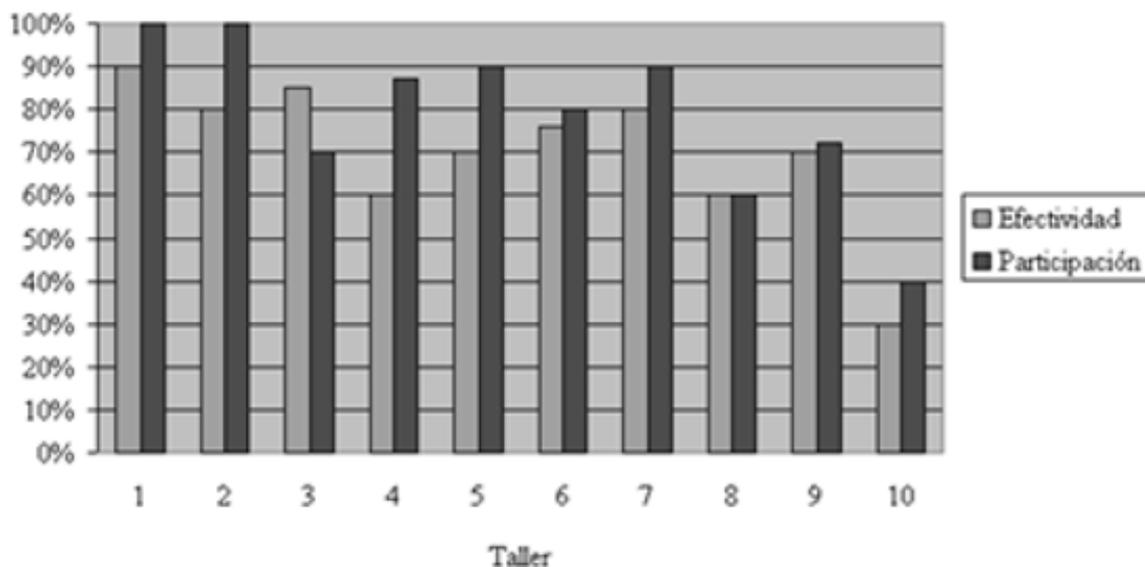


Figura 1. Comparación de la efectividad y participación grupal de los estudiantes en cada taller.

Estos tres talleres tienen en común que requerían dentro de las actividades, la participación grupal y en esa medida es posible plantear que este tipo de talleres son preferidos por los estudiantes. Igualmente, dentro de las observaciones realizadas en las clases, se detectó que los estudiantes se concentran más en actividades que tengan tareas estructuradas y con instrucciones explícitas, que en actividades creativas en las que se les dé la posibilidad de participar de forma libre y autónoma en la ejecución de una tarea, como en el caso de los talleres 10 (Tema: ¿Cómo me siento poniéndome en los zapatos de otro?), 8 (Tema: Dibujando a ciegas: trabajo colaborativo y relación con el otro) y 4 (Tema: El manejo de respeto, responsabilidad y amistad para una mejor convivencia), en donde los niveles de efectividad oscilaron entre un 30% y un 60%, debido a que los estudiantes de acuerdo con lo observado asumían la actividad como un simple juego.

Finalmente, al contrastar los datos con los diarios de campo se pudo establecer que los grados quintos tuvieron un nivel de participación inferior al de los sextos, porque se

distraían con más facilidad y les costaba más trabajo seguir instrucciones, haciendo necesario en ocasiones solicitar la intervención de la profesora del curso para hacer que los estudiantes prestaran atención a las instrucciones que se les estaba dando.

DISCUSION

Aunque el trabajo realizado tuvo algunas dificultades durante su ejecución, en cuanto al tiempo limitado para trabajar con los estudiantes y sus familias, además del número de estudiantes, el cual superaba la cifra prevista y generaba dispersión en las actividades; consideramos que es posible proponer algunas conclusiones y nuevos caminos de intervención. A continuación se sintetizan los avances más importantes dentro del trabajo realizado y algunas recomendaciones para un próximo proyecto

Según Murciano (2005) para crear y recrear la comunidad, el conflicto es esencial ya que si no hubiera diferencias entre las personas, no habría comunidad. Uno de los requisitos críticos de cualquier colectivo es inventar los procesos de interacción que permitan que los seres humanos vivamos juntos la mediación es uno de estos procesos de interacción y aceptación por parte de la comunidad.

Partiendo de esta definición, y dirigiendo la mirada hacia los resultados obtenidos, se destaca el aprendizaje de los estudiantes en cuanto a una concepción positiva del conflicto como generador de aprendizaje, junto con la adopción de nuevos estilos en el manejo de los conflictos diferentes a la violencia y que se fundamentan en el diálogo como forma de solución asertiva de los conflictos.

Además que se logra establecer un diálogo reflexivo con los niños donde surge la posibilidad de proponer nuevas estrategias para el abordaje del conflicto diferentes a la violencia. Los porcentajes expuestos, muestran un aprendizaje importante, lo que genera una nueva expectativa para continuar con la aplicación de talleres y programas dirigidos a la convivencia social, que también incluyan familiares y docentes de la población en cuestión.

Es importante puntualizar la necesidad de desarrollar modelos integrales de prevención considerando también una perspectiva ecológica. (Barcelata & Álvarez, 2005). La elaboración de programas puntuales de prevención orientados a reducir el número de conductas violentas debe tener en consideración la intervención en secuencias y actores determinados ya que el efecto puede ser muy diferente. (Juárez, 2003).

También, se reconoce la utilidad percibida por los estudiantes con el trabajo realizado como muy buena, por lo que se abre puertas para seguir con un proyecto que logre causar un mayor impacto social hacia mejoras en la convivencia y trato escolar.

En general la mayoría de los estudiantes desarrollaron y fortalecieron estrategias adecuadas para resolver situaciones de conflicto y se mostraron receptivos y dispuestos a participar de las diferentes actividades planteadas. Sin embargo, hubo algunas dificultades durante la realización de los talleres relacionados con indisciplina y poca motivación de algunos de los participantes.

Como hipótesis explicativas de la indisciplina están el hecho de que algunos estudiantes tienden a ver como juegos los talleres y no como actividades de aprendizaje estricto debido a su carácter lúdico. De igual manera, los talleres no tienen calificación y por ende no tienen una repercusión directa sobre el desempeño académico de los estudiantes, lo cual puede hacer que disminuya su valor para ellos. En cuanto al desarrollo de los talleres un factor que pudo haber afectado negativamente la motivación de los estudiantes hacia la realización de los mismos, fue el horario en que dictaban, ya que generalmente se dictaban una hora antes del descanso o después del mismo, de tal manera que estaban con cansados o con hambre y no se podían concentrar en la actividades propuestas.

De acuerdo con las consideraciones anteriores, sería recomendable involucrar dentro de las estrategias docentes de la Institución la ejecución de los talleres en la primera hora de clases, y preferiblemente en las horas de dirección de grupo, con el fin de no quitarles tiempo a los estudiantes y poder trabajar conjuntamente con los docentes en la realización de las actividades de los talleres. Además, sería pertinente asignarles una nota o calificación a los talleres como parte de la dimensión de disciplina o involucrándolos dentro de los contenidos curriculares del área ciencias sociales, para hacer que tengan mayor impacto en el desempeño académico de los estudiantes y de esta manera incrementar el valor motivacional de los talleres.

Por otro lado, sería adecuado ampliar el proyecto para darle cobertura a otros cursos; con el propósito de trabajar la prevención de la violencia en cursos inferiores a quinto grado y seguir fortaleciendo las estrategias de resolución de conflictos en todos los cursos de bachillerato. Como parte de esta ampliación, se podrían desarrollar talleres dirigidos a

padres de familia dirigidos a trabajar en pautas de crianza adecuadas y que contribuyan indirectamente al mejoramiento de la convivencia en el entorno escolar.

Para concluir, las visitas domiciliarias se reconocen como una metodología clave, en la intervención en estos contextos educativos, pues de allí se derivan respuestas precisas ante las problemáticas de los estudiantes y sus familias, con el propósito de generar hipótesis explicativas acerca de las causas de tales problemas y darles una intervención acorde con las necesidades detectadas.

REFERENCIAS

- Acero, Á; Escobar, F y Castellanos, G. (2007). Factores de riesgo para violencia y homicidio juvenil. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 36(1), 78-95.
- Arcas, M y Segura, M (2003). Mediadores en los conflictos cotidianos. *Cuadernos de Pedagogía*, 1, 61-63.
- Bandura, A. (1972). *Pensamiento y acción*. Madrid: Alianza Editorial.
- Barcelata, B y Álvarez, I. (2005). Patrones de Interacción Familiar de Madres y Padres Generadores de Violencia y Maltrato Infantil. *Acta Colombiana de Psicología*, 13, 35-45.
- Chaux, E; Lleras, J y Velásquez, A. (2004). Competencias ciudadanas: De los estándares al aula, una propuesta de integración a las áreas académicas. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Cortes, A y Rodríguez, I. (2003). Los conflictos en la sesión de educación física. *Cuadernos de pedagogía*, 322, 72-74.
- Conflicto y mediación en el medio escolar* (1999). Documento elaborado para el Instituto Nacional de la Juventud por el Centro de Investigación y Desarrollo la Educación CIDE.
- Delgado, J y Gutiérrez, J (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Eamon, M. (2001). The effects of Poverty on Children's Socioemotional Development: An Ecological Systems Analysis. *Social Work*, 46(3), 256-266. Recuperado de: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=pbh&AN=4891881&loginpage=Login.asp&lang=es&site=ehost-live&scope=site>.
- Grossi, F. J. (2000). *La violencia política en perspectiva para el y contra el poder del Estado*. Universidad de Oviedo.
- Haeussler, I. y Milicic, N., (1995). *Confiar en uno mismo: Programa de Autoestima*. Santiago: Ediciones Dolmen.
- Hewitt, N. (2005). Factores Cognoscitivos de los Padres, Asociados con la Co-ocurrencia del Consumo de Alcohol y el Maltrato Físico a los Hijos. *Acta Colombiana de Psicología*, 13, 7-34.
- Rodríguez, M; Vaca, P; Hewitt, N; Martínez, E. (2007). *Más allá del acoso escolar: interacciones, creencias y prácticas*. Documento no publicado. Universidad de La Sabana, Chía.
- Juárez, F. (2003). Características Comportamentales de la Agresión y de la Violencia. *Acta Colombiana de Psicología*, 9, 71-81.
- Manual Del Multiplicador: Programa Promotores de Convivencia*. (2004). Oficina del Alto Comisionado para la Paz, Bogotá: Presidencia de la República.
- Megargee, E (1973). *Dinámica de la agresión*. México: Editorial Trillas.
- Mooij, T. (2005). National Campaign Effects on Secondary Pupils' Bullying and Violence. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 489-511.

- Munuera, P. (2001). *Conversaciones con Mary Richmond: un siglo después el "Diagnóstico Social"*. Universidad Complutense de Madrid. Publicación individual. Recuperado de: http://eprints.ucm.es/5672/1/alternativas_9.dic01.pdf
- Murciano, D (2005). *La mediación escolar*. Madrid: Editorial laboratorio educativo.
- Novella, A y Puig, J (2002). Conflictos y mediación. *Cuadernos de pedagogía*, 325, 73-75.
- Palou-Loverdos, J. (2000). *Mediación en conflictos: hacia un bumerán armónico*. Recuperado de: <http://nancynarvaez.wordpress.com/articulos/la-mediacion/>
- Pepler, D. (2006). Bullying interventions: a binocular perspective. *Child Adolescence Psychiatry*, 15(1).
- Santana, C; Rojas, M; Barrios, O; Fajardo, J; Pérez, D. (2004). Construcción y análisis psicométrico de la prueba de agresividad en el ámbito escolar (PAAE). *Avances en medición*, 2(1). 62-88.
- Serrano, I. (1996). *Agresividad infantil*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Suarez, O. (2008). La mediación y la visión positiva del conflicto en el aula, marco para una pedagogía de la convivencia. *Revista Diversitas*, 4(1), 187-199. Recuperado de: http://www.usta.edu.co/diversitas/doc_pdf/diversitas_7/vol.4no.1/articulo_15.pdf
- Torrego, A. (2001). *Mediación de conflictos en instituciones educativas: manual para la formación de mediadores*, Madrid: Narcea.
- Vinyamata, E. (2005). *La mediación escolar: Educar para el conflicto*. Barcelona: Editorial Laboratorio educativo.