

EL JUEGO COMO MEDIADOR DE LAS RELACIONES INTERPERSONALES EN LOS  
NIÑOS

Olga Tatiana Siabatto Bernal

Universidad de La Sabana

### Resumen

La problemática principal a intervenir en el Colegio General Santander se refiere a la conducta agresiva entre los niños en los espacios del recreo y dentro del aula. El objetivo se centra en promover en los alumnos pautas de interacción positivas que permitan generar la convivencia sana. La metodología se enmarca dentro de la Investigación Acción Participante y las actividades se centraron en la implementación del juego como base para fomentar el trabajo en grupo, la pertenencia, la cooperación, el respeto, la competencia sana, la integración y en general, una convivencia sana. En conclusión, los niños expresan percibir el grupo como un espacio para obtener reconocimiento y los docentes refieren una disminución considerable de la agresividad.

*Palabras Clave: conducta agresiva, juego, trabajo en grupo.*

### Abstract

Aggressive behaviour between children from General Santander School, was the main problematic to diminish. The goal was promote positive interaction behaviours in children to produce a healthy coexistence. Methodology used was Investigation Participant Action; the activities were focused in game performance as a bottom to promote the group working competence, property in their group, cooperation, respect, healthy competition, integration and in general, a healthy coexistence. In conclusion, children expressed to perceive the group like a space to obtain recognition and the educational ones refer a considerable reduction of the aggressiveness.

*Key words: aggressive behaviour, game, group working*

## EL JUEGO COMO MEDIADOR DE LAS RELACIONES INTERPERSONALES EN LOS NIÑOS

El contexto escolar es el principal espacio en el que los niños interactúan con sus pares, aprenden a relacionarse y a potencializar todas las competencias sociales propias del ser humano. Es un espacio en el que se logra cultivar en los niños los valores sociales establecidos culturalmente, siempre y cuando se mantenga permanente supervisión y enseñanza de parte de los docentes y demás profesionales a cargo.

De acuerdo a su estadio de desarrollo, el juego en los niños es la principal herramienta para relacionarse, porque es allí donde se despliegan todos aquellos aspectos sociales incluidos en la comunicación y en la interacción interpersonal. Pero a través del juego, los niños también aprenden a excluir, rechazar y agredir a sus pares.

Teniendo en cuenta lo anterior, y las características poblacionales y del contexto físico del colegio donde se realizó la pasantía social, el trabajo en equipo inculcado a través del juego, fue la principal herramienta para contrarrestar las relaciones interpersonales agresivas entre los niños.

Para comprender el desarrollo del trabajo realizado, es pertinente contextualizar el colegio donde se intervino, sus características principales, organización y grupos de personas pertenecientes al mismo. Posteriormente, se enfatizará en el sustento teórico de la intervención realizada con los alumnos.

El Colegio General Santander es una institución pública que brinda formación escolar a niños y niñas de básica primaria en dos jornadas, mañana y tarde. Es una sede de la Institución Educativa Departamental José Joaquín Casas de Chía. Su misión se encuadra en el ofrecimiento de formación enfocándose en el desarrollo humano, artístico y científico fomentando la capacidad lectora, espíritu científico, gestión organizacional productiva, aptitudes artísticas y habilidades para resolver problemas de su entorno con el fin de mejorar su capacidad de vida. La visión no está proyectada a un período de tiempo específico pero demuestra la perspectiva de ser una Institución Educativa líder en la formación de las personas promoviendo los valores.

La comunidad escolar está conformada por 298 alumnos entre los 4 y 14 años de edad; 11 docentes, la coordinadora, dos personas de la cafetería y una aseo. Cada uno de los once profesores es titular de cada uno de los once cursos existentes. Desde preescolar hasta tercero

de primaria el docente titular se encarga de impartir todas las clases del p nsum correspondiente al nivel. En los grados de cuarto y quinto de primaria, los cinco docentes de dichos niveles dictan clases específicas en cada curso.

La jornada comienza a las 12:30 del mediodía y termina a las 5:15 de la tarde. Según el horario, diariamente los alumnos reciben cinco clases y cuentan con un descanso de media hora donde les ofrecen refrigerio gratis a todos.

El refrigerio lo toman de pie ya que no hay un lugar adecuado para recibirlo; luego de terminarlo, la mayoría de los estudiantes se divierten jugando a “las cogidas” hasta que termina el descanso. No cuentan con zonas verdes ni parque y, en un principio, tampoco les era permitido jugar con balones, así que correr y cogerse unos a otros se convierte en su juego preferido. En general, el colegio se ve aseado tanto en el patio de recreo como dentro de los salones.

A continuación, se reconoce como pertinente soportar teóricamente la intervención que se llevó a cabo en el colegio. En primer lugar, se realizarán explicaciones de la problemática de la agresividad, para, finalmente, definir la importancia del juego en los niños y como método de intervención.

Cuando las personas se sumergen en un ambiente social, que como todos tiene una corriente cultural que lo hace único y reconocible frente a los demás, es necesario esclarecer la manera como se perciben las relaciones y conductas dentro del mismo. [Restrepo y Espinel \(1996\)](#) hacen una importante diferenciación entre los significantes y significados dentro de los grupos sociales. El primero se refiere a las conductas, actitudes, símbolos, etcétera, sin más ni más, que llegan a tener comprensión de acuerdo al significado que el propio grupo social le otorgue. Es decir, los significantes adquieren significado de acuerdo con el contexto en el que est n sumergidos. [Restrepo y Espinel \(1996\)](#) sugieren la importancia de estos aspectos para comprender las dinámicas de los grupos sociales.

Desde una perspectiva de tipo lineal, la agresividad es explicada a partir de la ausencia o pobreza en habilidades sociales o de una manera desadaptativa de solucionar problemas ([Keltikangas-J rvinen, 2001](#)). La base de estas dificultades se encuentra en un proceso sesgado de información teniendo en cuenta que los niños y los adolescentes contemplan pocos hechos de la problemática presente y seleccionan objetivos agresivos como opción de solución; generan pocas soluciones que además resultan ser cualitativamente pobres e ineficaces. Según

el estudio realizado por [Keltikangas-Järvinen \(2001\)](#) sobre el comportamiento agresivo en niños y la influencia de las estrategias de solución de problemas de los padres, es necesario el rol paternal en el desempeño de los menores pero no es suficiente con que estos cuenten con adecuadas estrategias de solución de problemas. La autora sugiere que los padres deben ser educados en el comportamiento de sus hijos. Paralelamente, es importante que los docentes sean instruidos también, pues pasan gran parte del tiempo con los niños.

La tensión psicosocial de la niñez adopta muchas formas y diversos grados de severidad. La fuente de la tensión que produce agresividad puede encontrarse en la familia, en la escuela o en las relaciones con otros niños.

La tensión familiar implica falta o exceso de afecto por parte de los padres, una disciplina demasiado estricta o muy flexible, enfermedad o incapacidad física, y cambios en el nivel socioeconómico de la familia. La tensión en el colegio se refiere a las actitudes hostiles de los maestros o compañeros, al fracaso académico y dificultades semejantes.

Aunque todos los niños están expuestos a muchos tipos de tensión en la vida cotidiana, los infantes de las clases socioeconómicas débiles padecen, a menudo tensiones que los niños mas afortunados no lo llegan conocer ([Kisker, 1984](#)). Esta variable se suma a la dificultad que presentan los niños de solucionar los problemas, descrito con anterioridad.

Por otro lado, en relación a la definición del juego, Vygotsky (citado por [Reyes, 1998](#)) afirma que

el juego no es el prototipo de la actividad cotidiana del niño, ni su forma predominante de acción. Esta actividad ocupa momentos limitados, ya que todo niño está constantemente confrontado con la realidad y apremiado por sus exigencias. La importancia que el juego tiene para el niño radica principalmente en el dinamismo que genera en los procesos de desarrollo. El juego permite al niño vivir experiencias extremas como las que propicia la subordinación total a la regla (p 58)

Otro aspecto considerado por Vygotsky (en [Reyes, 1998](#)), es el relacionado con la edad pre-escolar, en la cual destaca el nivel imaginativo del juego, seguido por los juegos de reglas; afirma que las propiedades que caracterizan al juego, facilitan en los menores el paso hacia la instrucción en la escuela y el trabajo.

El juego de reglas es considerado, según Piaget (citado por [Reyes, 1998](#)), como la actividad lúdica del ser socializado. Caracterizando a este tipo de juego la presencia de formas

regularizadas de actividad, y la idea de obligación que supone una interacción social de por lo menos dos individuos. Este juego de reglas es un juego de combinaciones sensorio-motoras o intelectuales con competencias de individuos.

Por otro lado, J. Bruner (en [Reyes, 1998](#)), afirma que el juego es una forma de utilizar la mente e incluso una actitud sobre cómo utilizar la mente. Es un marco en el que poner a prueba las cosas y donde se puede combinar pensamiento, lenguaje y fantasía.

Según [Reyes \(1998\)](#), el juego permite la exploración de otras posibilidades y abre espacios al tanteo y al riesgo. El juego llega a ser un mundo propio para el niño. Cuando el niño juega ensaya nuevas posibilidades de relación con sus compañeros y con la trama de la sociedad en que vive. En el escenario de sus juegos tiene la posibilidad de ensayar soluciones y enfrentar en forma anticipada situaciones que lo pueden llegar a inquietar o angustiar. El juego es anuncio, prefiguración y ejercicio de un personaje que aún no es pero que espera llegar a ser ([Reyes, 1998](#)).

La actividad de juego es vista como una intervención, que permite estructurar por un “tiempo determinado la actividad de los participantes mediante reglas específicas de juego, con el fin de alcanzar una meta precisa de conocimiento” (p 23 [Vopel, 1999](#)). En este caso particular, ese conocimiento preciso se enmarca en la importancia de convivir dentro del grupo con todas las habilidades que esto requiere.

En relación a lo anterior, [Moyles \(1990\)](#), explica que la situación de juego, permite a los participantes incrementar la confianza en sí mismos y en sus capacidades (o autoeficacia, según la teoría de aprendizaje social de Bandura) y en las situaciones sociales, además de permitir generar empatía con los otros. Por tanto, el juego permite la posibilidad de lograr el objetivo planteado a nivel de la sociedad estudiantil.

A través del desarrollo de los talleres de intervención de trabajo en equipo con los alumnos del colegio, principalmente se pretendió fomentar en los niños, el sentido de pertenencia al grupo y la cooperación entre sus miembros. Tal y como lo dice [Sorín \(1999\)](#), estas dos características hacen parte fundamental de un grupo, que junto con otras características como la pertinencia de la tarea individual para el grupo, la comunicación y el aprendizaje, lo llevarán a mantenerse estable y a lograr alcanzar los objetivos para los cuales fue construido.

La pertenencia se relaciona con la responsabilidad de cada uno dentro del grupo, y la creencia que soy parte de él. Esto permite tener una meta clara a la cual el grupo desea llegar;

así que el grupo puede soportar la incertidumbre del caos, gracias a que tiene claridad en los objetivos de la tarea o meta ([Sorín, 1999](#)).

Es fundamental que los integrantes del grupo lo perciban como un espacio seguro para su propio desarrollo. [Sorín \(1999\)](#), se refiere a este aspecto como contención, que lo explica como la seguridad y libertad psicológicas que existe dentro de un grupo pero que no existe por naturaleza sino que se caracteriza por ser un clima que se va construyendo.

A partir del diagnóstico de necesidades que se realizó en el colegio (procedimiento que será descrito en el apartado Método), se planteó como objetivo general: promover pautas de interacción positivas mediante el juego, que permitan generar un ambiente escolar de convivencia sana, entre los alumnos del colegio General Santander, donde sean participantes activos del cambio partiendo de sus propios referentes.

De igual manera, los objetivos específicos planteados fueron los siguientes:

Fomentar la competencia de trabajo en grupo y sus características principales, como medio de integración entre los alumnos.

Implementar nuevas actividades de juego en el espacio del recreo con el fin de permitirles relacionarse de una manera distinta.

Empoderar a los alumnos en su rol de agentes responsables de una convivencia sana.

De esta forma, la organización del juego durante el espacio del recreo y los talleres de trabajo en equipo realizados también mediante el juego pero dentro del aula, son las variables independientes que influyen en las relaciones interpersonales de los niños (variable dependiente), interviniendo en las pautas agresivas que se venían manejando entre los alumnos del colegio.

## Método

### *Participantes*

Los alumnos del colegio General Santander, desde preescolar hasta quinto, haciendo un especial énfasis en los niños pertenecientes a los grados tercero, cuarto y quinto, quienes han reportado frecuentar en mayor medida las conductas de tipo agresivo. En total, son 298 alumnos entre los 4 y 14 años de edad.

La [Tabla 1](#) muestra la relación de cada curso con el número de alumnos y las edades correspondientes.

Tabla 1. Descripción de la Población de Alumnos

Curso	Alumnos
Preescolar	25
	4 – 6 años
101	35
	5 – 8 años
201	25
	6 – 9 años
202	22
	6 – 10 años
301	24
	8 – 11 años
302	23
	7 – 11 años
401	31
	8 – 11 años
402	34
	8 – 14 años
501	25
	9 – 13 años
502	28
	9 – 14 años
503	26
	9 – 13 años
<b>Total cursos:</b>	<b>Total alumnos</b>
<b>11</b>	<b>298</b>

*Materiales*

Para la recolección de la información se utilizaron diferentes medios. Con los docentes se utilizó un registro con las problemáticas (que ellos mismos percibieron en el colegio) y la frecuencia de aparición con la que evaluaban cada una (ver [Anexo 1](#)). Para los niños se utilizaron los dibujos como medio de recolección de sus percepciones frente al colegio.

Además se utilizó un registro de observación conductual creado a partir de los reportes de los niños en relación a las pautas agresivas (ver [Tabla 2](#) en el apartado Resultados).

Por otro lado, los talleres creados enfocados hacia el desarrollo de la competencia del trabajo en equipo de los niños, como herramienta de intervención, hacen parte fundamental de los materiales.

### *Procedimiento*

Los primeros meses del año se centraron en el diagnóstico de las problemáticas principales de la comunidad escolar, con el fin de identificar aquella que requiriera de atención inmediata y cuya intervención generara impacto sobre la población.

Para definir las problemáticas y necesidades de la comunidad escolar, se recogió en primer lugar, la percepción de todos los profesores mediante una única pregunta abierta referida a los problemas o necesidades que individualmente creían que existían en la comunidad. En total se recogieron diez problemáticas que fueron agrupadas a partir de su percepción. Luego, para medir la frecuencia de cada una de estas, se realizó un formato en el cual debían evaluar la presencia de cada una en una escala de 1 a 5 (ver [Anexo 1](#)).

Para recoger la percepción de los alumnos se seleccionó una muestra de trece estudiantes, (uno por cada uno de los trece cursos que existían al inicio del año escolar) elegidos de manera arbitraria por el profesor titular de cada uno sin necesidad de cumplir un criterio específico (ser el más juicioso, el más sociable o el más rebelde). Cada uno de los menores debía realizar un dibujo en el cual representara “Un Día en mi Colegio” y otro en el cual reflejara “Como me gustaría que fuera mi Colegio”; a partir de sus representaciones se generó una conversación en la cual explicaban sus gustos frente al colegio y las rutinas diarias dentro del mismo, así como las especificaciones de sus desacuerdos y desintereses, mencionando aspectos que desearan cambiar.

Con el fin de cerrar la triangulación, se realizó una observación directa a partir de los referentes explicados por los niños. Se determinaron cinco categorías de conducta con cinco niveles de intensidad. El registro se realizó en dos momentos de recreo, con una duración de veinte minutos cada uno.

Posteriormente, de acuerdo con los resultados encontrados en la recolección de la información a través de la triangulación de fuente, se determinó la problemática a intervenir: la conducta agresiva de los niños, tanto verbal como física, entre los compañeros de curso o hacia

los demás en los espacios del recreo; y se plantearon los objetivos para desarrollar la intervención.

De acuerdo con los objetivos específicos planteados, se desarrollaron las siguientes actividades:

1. Organización de un Campeonato de Fútbol, tanto masculino como femenino, con dos categorías: Infantil (grados primero y segundo) y Junior (grados tercero, cuarto y quinto). En cada curso se conformaron entre dos y cuatro equipos, donde los miembros de cada uno le dieron un nombre específico.

El campeonato se llevó a cabo en el espacio del recreo, jugando dos partidos por día, dos o tres días a la semana, y se extendió a lo largo del año escolar. Esta actividad pretendía cambiar el tipo de juego que utilizaban los niños para que lograran descargar su energía en el balón y no mediante los golpes hacia sus compañeros, promoviendo así una nueva manera de relacionarse en la que sobresaliera el trabajo en equipo.

2. Organización de Núcleos de Interés, estos son juegos y actividades variables durante el espacio del recreo tales como lazo, chicle americano, golosa, juegos de balón y baile, a las cuales los niños se podían integrar según su interés. Estas actividades fueron organizadas a partir del segundo semestre del año, con el fin de involucrar a los niños que no se encontraran jugando fútbol según el cronograma del campeonato. Los Núcleos de Interés comparten el mismo objetivo de los Campeonatos de fútbol, cambiar el tipo de juego permitiendo que los niños descarguen su energía en distintos objetos y actividades.

3. Realización de talleres que, a través del juego, fomentaran la competencia de trabajo en grupo. Durante el primer semestre del año, se creó el taller *¡Somos un Equipo!* el cual partía de los equipos formados para el Campeonato de Fútbol. Este taller se realizó con los equipos participantes de acuerdo a los partidos que jugaban cada día, principalmente para construir la competencia sana en los partidos y fomentar la integración de los alumnos mediante el trabajo en grupo. Para la categoría Infantil (grados primero y segundo) la actividad era más sencilla y práctica que para los equipos pertenecientes a la categoría Junior (grados de tercero a quinto), ya que estos últimos requerían mayor énfasis en la puesta en práctica de competencias de interacción positivas.

Durante el segundo semestre del año, se realizaron nuevos talleres que involucraban a la totalidad del curso. Se realizaron dos talleres para cada curso con diferentes actividades que

compartían características similares como la conformación de equipos, el cumplimiento de una meta o tarea específica, la participación de todos los miembros de cada equipo y la reflexión frente a la importancia de los otros equipos y de la unidad del curso para conseguir una meta común. De esta forma, a través del desarrollo de los talleres, primordialmente se pretendía fomentar en los niños, el sentido de pertenencia al grupo, la cooperación entre sus miembros, la inclusión de nuevos integrantes, la comunicación y el aprendizaje de nuevas formas de relacionarse mediante el logro de la meta.

Para empoderar a los alumnos en su responsabilidad de generar competencia sana, en los talleres se hacía énfasis que en los partidos de fútbol y demás actividades lúdicas organizadas, son ellos quienes participan, quienes están motivados por jugar y competir pero entendiendo que son juegos amistosos y son ellos mismos responsables de sus actos, si no cumplen con las reglas del juego pueden perder la oportunidad de permanecer en el campeonato o en las demás actividades. También, durante las actividades se identificaban quienes eran los líderes socialmente establecidos y se encaminaban hacia la dirección positiva de su propio grupo, mediante el reconocimiento ante el grupo y reforzándolos verbalmente cuando llevaban a cabo conductas que favorecían al equipo; así se pretendía motivarlos a continuar comportándose de esa manera. Adicionalmente, con la figura de árbitros, los niños eran también generadores de la competencia sana ya que eran ellos mismos quienes arbitraban los partidos y debían fomentar el juego no violento. Los árbitros fueron escogidos aleatoriamente, eran niños pertenecientes a los tres cursos del grado quinto.

Finalmente se recogieron los resultados de la intervención realizada. De la percepción de los docentes, se recogieron resultados en dos momentos, al inicio del segundo semestre y durante la finalización del mismo. Se utilizó la misma pregunta abierta realizada en el momento de la recolección de la información. Con los niños, los resultados se recogieron durante la reflexión en cada uno de los talleres; y de parte del observador, se realizó una última observación con el mismo registro utilizado para la recolección e la información.

### Resultados

El objetivo general de este proyecto de pasantía social fue promover pautas de interacción positivas mediante el juego, que permitieran generar un ambiente escolar de convivencia sana, entre los alumnos del colegio General Santander, donde fueran participantes activos del cambio partiendo de sus propios referentes.

Como se describió con anterioridad, se llegó a este objetivo luego del diagnóstico de necesidades realizado mediante la triangulación de fuentes (docentes, niños, observador). De esta forma es necesario describir los datos iniciales en la recolección de la información para luego compararlos con los resultados finales para verificar el impacto de la intervención realizada durante el año escolar.

En primer lugar se presentarán los datos iniciales de los docentes, donde se especifican las diez problemáticas principales que ellos percibían en sus alumnos al inicio del año escolar.

De acuerdo a la frecuencia de aparición de las problemáticas según la percepción de los docentes las más comunes y de mayor intensidad dentro del grupo escolar se referían a problemas de atención, problemas familiares y agresividad (ver [Figura 1](#)).

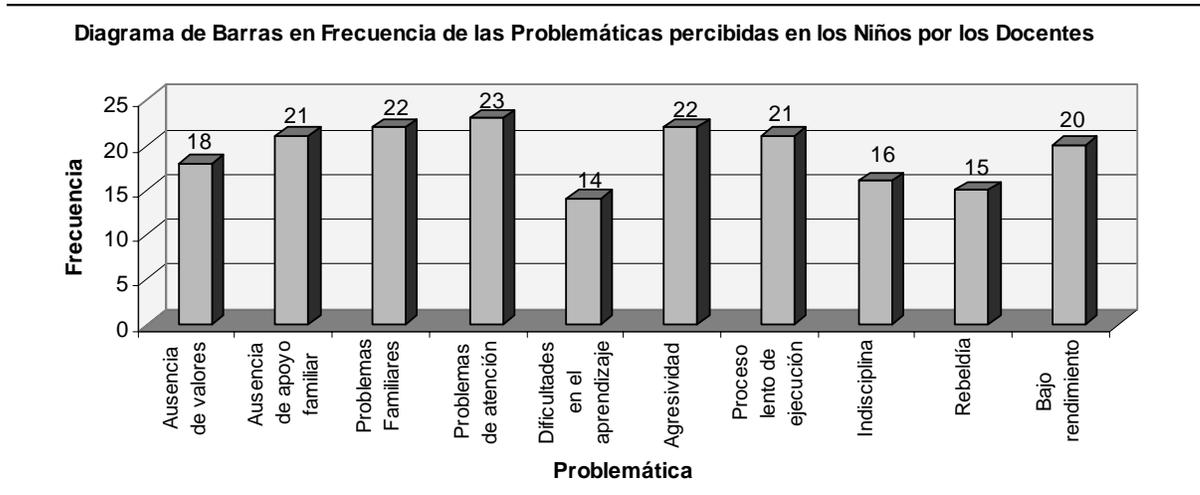


Figura 1. *Problemáticas Principales en los Alumnos al Inicio del Año Escolar*

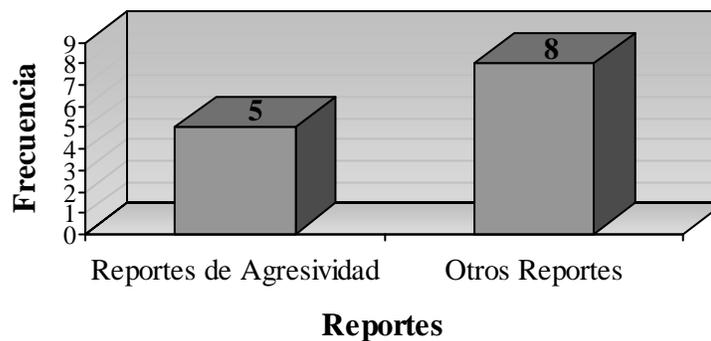
En cuanto al punto de vista de los alumnos se evidenciaron diferencias según la edad y el nivel que se encontraban cursando. Las percepciones recogidas por los niños entre los grados de preescolar a segundo se caracterizaban por una preferencia al tiempo del recreo y a las actividades realizadas dentro del aula de clases. Ninguno de ellos reportó desear un cambio específico en cuanto a las prácticas sociales establecidas entre los estudiantes, más bien se refirieron a cambios estructurales y arquitectónicos. Se evidenció en ellos un alto sentido de pertenencia a su colegio y amor y gusto de asistir diariamente para realizar tareas, aprender y compartir el juego con sus compañeros.

En los niveles de tercero a quinto de primaria se compartía el interés y la importancia de asistir al colegio para aprender y el amor hacia su colegio. Pero, contrario a los niveles menores, percibían conductas inapropiadas entre sus compañeros. Explícitamente, los niños

refirieron conductas de tipo agresivo verbales y físicas como, llamarse por apodos despectivos o que generan burla, conductas como dar patadas, puños y empujones. En concordancia con lo anterior, expresaron que desearían que se extinguieran las peleas, que los niños fueran más respetuosos y amigables entre sí. Algunos de ellos, deseaban además que hubiera parque para jugar y biblioteca para consultar información.

La [Figura 2](#), demuestra la frecuencia en los reportes verbales de agresividad en los niños. De los trece niños pertenecientes a la muestra, cinco (38%) expresaron la existencia de agresividad en las relaciones interpersonales entre los alumnos, refiriendo además, su deseo de cambiar dicha situación.

**Diagrama de Barras en Frecuencia sobre los Reportes Verbales de los Niños**



*Figura 2. Reportes Verbales de los Niños al Inicio del Año Escolar*

Para soportar los referentes de la muestra seleccionada, se hizo una observación conductual de registro de frecuencia de aquellas conductas que los mismos niños habían reportado. El registro se realizó durante el recreo en dos días diferentes, con una duración de 20 minutos por día. La [Tabla 2](#) muestra la frecuencia e intensidad de las conductas específicas. Cabe aclarar que se observaron más acciones a lo largo del semestre pero solo se realizó registro dos días.

Es importante explicar las características de los niveles de intensidad de 1 a 5. Los niveles 1 y 2 implican la presencia de la conducta pero siendo evidente que hace parte de juegos como “las cogidas” o “policías y ladrones” (ej.: lanzar una patada al “policía” sin alcanzar a pegarle); en el nivel 2 se observa mayor fuerza al ejecutar la acción (ej.: pegarle una palmada al “policía” en la espalda). El nivel 3 indica la presencia de la acción sin tener una relación aparente con los juegos antes mencionados, además de caracterizarse porque la fuerza que se imprime es mayor (ej.: empujones en la fila del restaurante para tomar más pronto el

refrigerio). El nivel 4 es la ejecución de la conducta con intención de hacer daño al otro o de ofenderlo como respuesta a una acción anterior de ese otro; tiene además una mayor duración al ejecutarla (ej.: empujar fuertemente al compañero hasta tirarlo al piso por decirle algún apodo, o palabras como “perra”). El nivel 5 implica una intención clara de hacer daño, una mayor fuerza y mayor duración de la conducta en relación con el nivel anterior.

Tabla 2. Registro de Conductas Agresivas al Inicio del Año Escolar

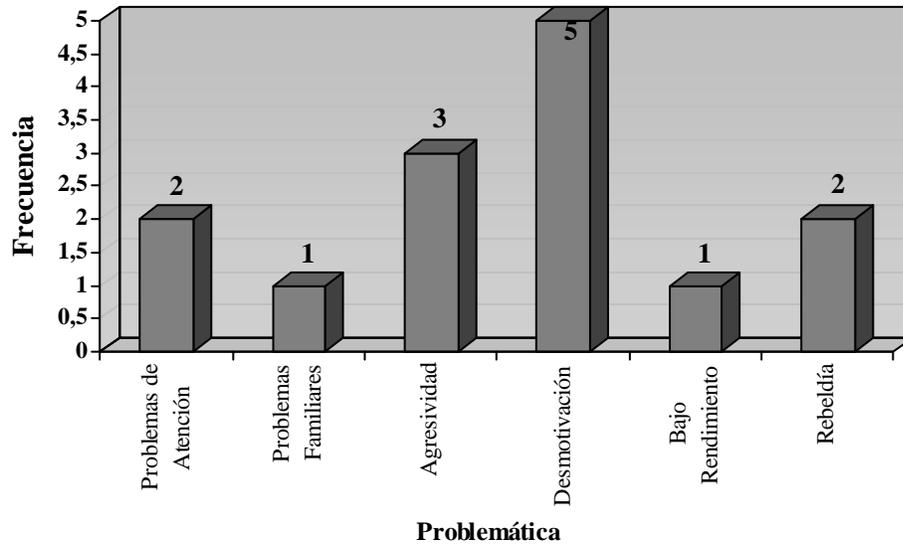
<i>Conducta</i>	<i>Frecuencia/Intensidad</i>				
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Patadas	**	*	*****	**	
Puños, palmadas	**	*	****		
Apodos, palabras groseras			**	*	
Empujones, Halar de la ropa	*****	*****	*****	*****	
Apretones	*	*	****		
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>17</b>	<b>22</b>	<b>13</b>	<b>0</b>

Según esta observación directa, la categoría más frecuente fue la de conductas como empujones y halar de la ropa, y el nivel de intensidad más común fue el nivel 3.

De esta manera, la problemática claramente encontrada en los niveles de tercero a quinto de primaria fue la conducta agresiva tanto verbal como física hacia sus propios compañeros de curso o hacia los demás en los espacios del recreo y dentro del aula. Dicha percepción se encontraba en convergencia con el punto de vista del 50% de los docentes quienes, desde el grado segundo, refirieron la agresividad entre sus alumnos aunque no advertían que en algunas ocasiones hacían parte de la cotidianidad de sus juegos. Es importante recalcar que esta problemática la puntuaron los docentes como la tercera más frecuente (ver [Figura 1](#)); pero haciendo la triangulación de fuente junto con los reportes verbales de los alumnos y la observación realizada, se hacía evidente la presencia de la conducta agresiva.

La segunda medida de percepción de problemáticas a partir de los docentes, tomada al inicio del segundo semestre del año, se describe en la [Figura 3](#). Los docentes especificaron que la agresividad se había visto reducida y apareció una nueva problemática en los niños desde su perspectiva, la desmotivación hacia el estudio. En esta ocasión no se realizó una evaluación de cada problemática según su intensidad de aparición, solo se tuvo en cuenta la frecuencia.

**Diagrama de Barras en Frecuencia de las Problemáticas Percibidas por los Docentes en los Niños**



*Figura 3. Problemáticas Principales en los Alumnos a Medios del Año Escolar*

La problemática de la desmotivación de los alumnos hacia el estudio fue la más común nombrada por los docentes, y la agresividad fue la segunda más común. La percepción de los docentes frente a la agresividad en los niños disminuyó de un 50% a un 27%.

A continuación se describen los resultados finales, con el fin de compararlos con los datos anteriores y verificar, de esta manera, el impacto de la intervención realizada mediante el juego y los talleres de trabajo en grupo.

Se pidió a los docentes, mediante pregunta abierta, que evaluaran de manera cualitativa el estado en el que se encontraban las problemáticas que habían percibido en los alumnos al inicio del año en curso. Cabe aclarar que en la pregunta no se hizo énfasis en la agresividad, sin embargo, los docentes se refirieron principalmente a esta problemática.

La [Figura 4](#), describe la frecuencia de disminución en el que se encuentran actualmente las problemáticas teniendo en cuenta las palabras con que los mismos docentes las categorizaron en esta última medida.

**Diagrama de Barras en Frecuencia sobre la Percepción de los Docentes frente a las Problemáticas en los Niños**

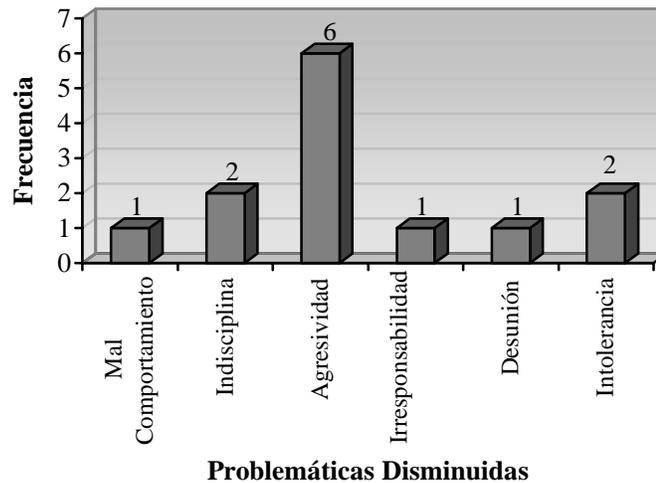


Figura 4. Nivel de Disminución de las Problemáticas en los Niños al Final del Año Escolar

La totalidad de los docentes se expresaron en términos de disminución de las problemáticas y especificaron seis, las cuales guardan relación con la agresividad o son sinónimos de la misma. Específicamente con el nombre de agresividad, el 60% de los docentes determinó que esta problemática se había reducido en gran medida en los niños, concretamente en los espacios de recreo. Demás problemáticas como mal comportamiento, indisciplina e intolerancia, se refieren también a las conductas de tipo agresivo entre los niños y fueron puntuadas en un estado de disminución por un 10% y 20% de los docentes. La problemática expresada como desunión, hace referencia a la ausencia de trabajo en grupo y cooperación en los niños; uno de los profesores hizo énfasis en que esta problemática se encontraba también en un estado de disminución, percibía a los niños más unidos y cooperadores entre sí. Y finalmente, la problemática expresada como irresponsabilidad, hace referencia al aspecto académico; uno de los docentes afirmó que ahora percibía a los alumnos más comprometidos en entregar sus trabajos y tareas.

Lo anterior demuestra que la totalidad de los docentes percibió, al finalizar el año escolar, que los niveles de agresividad, intolerancia, indisciplina y mal comportamiento en general, se habían reducido. Expresaron que las variables causantes de dicha reducción estaban relacionadas con el trabajo realizado durante el año, la organización de los juegos con el propósito de compartir hace que sus intereses se dirijan hacia el juego y que expresen sus

energías en un balón. Los perciben como más “ocupados” en los juegos organizados, por tanto, eliminan las conductas de agresividad.

En relación a la percepción de los niños frente a la problemática, se tomaron sus reflexiones al finalizar cada taller. En los grados menores (preescolar, primero y segundo), el espacio para la reflexión fue más reducida ya que los niños todavía no cuentan con la capacidad de análisis basada en abstraer conclusiones generales a partir de un hecho particular, es decir, aún no han desarrollado un pensamiento inductivo. Por tanto, la reflexión se realizó de manera directiva, invitándolos a trabajar de la mano del compañero de grupo, estar pendiente del papel del compañero, participar, y tener en cuenta que es a ese equipo al cual ellos pertenecen y todos cumplen un rol especial dentro del mismo. Se hizo énfasis en la importancia de la diversión durante una competencia y de cumplir las reglas.

En los grados de tercero, cuarto y quinto el espacio para el diálogo y la reflexión fue enriquecedora. En los grupos femeninos de tercero, las niñas referían que “un juego no es para pelear”, así lo importante se comienza a percibir es en la diversión y no tanto en la competencia con rivalidad. Además afirmaban que “todas debemos ser amigas” demostrándose así el sentido de cooperación tanto dentro del grupo como con el grupo contrario. Al preguntarles a las niñas de cuarto acerca de lo que significa un grupo, contestaban “es un conjunto de amigas”, “es un grupo de hermanas” “que van para el mismo lado”. Se evidencia entonces que las percepciones de las niñas son similares, validando que las creencias femeninas en el colegio referentes a la competencia, y como resultado de los talleres, se caracterizan por ser pacíficas con un sentido de pertenencia al equipo.

En los grupos masculinos de cuarto, se observó una colaboración y cooperación interna más alta que en los demás equipos. Trabajaban enfatizando en el diálogo y la opinión y colaboración de su compañero. Al preguntarles acerca de la utilidad del grupo afirmaron que dentro del mismo “pueden colaborar, escucharse y respetarse”, además que el grupo brinda la oportunidad de “darse a conocer a los otros”, y recíprocamente “conocer las habilidades de los otros”, todo esto mediado por “aprenderse a respetar”. Estos equipos, resaltaron la capacidad de reconocimiento que permiten los grupos y la oportunidad de superación y aprendizaje dentro del mismo.

Los grupos masculinos de quinto, quienes se encontraban en conflicto interno, tuvieron la oportunidad de comentar las dificultades durante la actividad de los talleres. Afirmaban que en

algunas ocasiones los demás miembros no los dejaban cumplir su rol. Como aspectos concluyentes resaltaron la importancia de “no hacer trampa” para intentar ganar cuando el oponente se encuentra en la delantera, sino “aceptar la derrota” lo que se puede comprender mejor al recordar que “todos somos amigos”.

En general, en los cursos de tercero, cuarto y quinto, expresaban la importancia de comunicarse entre sí para lograr alcanzar la meta, resaltaban la necesidad de “escuchar al otro”. Además llegaban a concluir que todos los integrantes de cada curso deben “estar unidos” porque hacen parte de un grupo más grande, el curso al cual pertenecen.

En relación a la observación conductual por parte del observador, se realizó el registro de conductas agresivas finalizando el año escolar, en dos momentos distintos con una duración de quince minutos cada uno (ver [Tabla 3](#)).

*Tabla 3.* Registro de Conductas Agresivas al Finalizar el Año Escolar

<i>Conducta</i>	<i>Frecuencia/Intensidad</i>				
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Patadas	***	*	*	**	
Puños, palmadas	*	**	*		
Apodos, palabras groseras	*				
Empujones, Halar de la ropa	*****	*****	***	***	
Apretones	**			*	
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>9</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	

Para realizar el registro conductual, se tomó la misma clasificación de intensidad que se había tenido en cuenta al inicio del año. Se encontró que, según las observaciones, las conductas de tipo agresivo se redujeron a la mitad; pasaron de un total de 65 a 32 conductas agresivas. El nivel de intensidad 1, caracterizado por estar relacionado totalmente con las características del juego y tener menor fuerza al realizar la acción, tuvo mayor frecuencia que los demás niveles.

De esta manera, se concluyó con la triangulación de fuentes, también realizada finalizando el año escolar.

### Discusión

El trabajo realizado con los niños del Colegio General Santander, permitió construir un abordaje de intervención a las necesidades y problemáticas, de acuerdo con las características contextuales, físicas y poblacionales de la institución.

Partiendo de la problemática de agresividad percibida, el objetivo se centró en la promoción de pautas de interacción positivas mediante el juego basado en la competencia de trabajo en grupo, permitiendo generar un ambiente escolar de convivencia sana entre los niños logrando convertirlos en participantes activos del cambio.

En primer lugar se destaca la importancia de la comprensión de la problemática percibida en el contexto escolar. Algunas situaciones que, como observadores, se perciben como agresivas, los niños las explican y comprenden como parte de sus juegos. Por ejemplo, los empujones y golpes jugando “policías y ladrones” son válidos entre ellos, teniendo en cuenta el contexto del mismo juego. En algunos niños menores, desde preescolar hasta segundo, los empujones hacen parte del juego y es una manera de llamar la atención de sus compañeros, pero ellos mismos no lo perciben como respuestas agresivas de acuerdo a las observaciones realizadas y a sus reportes verbales. Así, teniendo en cuenta la triada significativa que rescatan [Restrepo y Espinel \(1996\)](#), el significante en estos casos se refiere al juego brusco que mantienen los niños pero el significado permite elaborar el hecho de otra manera, pues los mismos niños le dan el significado de juego en el que, a pesar de las percepciones de los observadores, se divierten. Estos signos hacen parte de la cultura que los alumnos han creado en su ambiente escolar.

Desde una perspectiva de comprensión circular de las problemáticas, se destaca la *escalada simétrica*, la cual implica que la respuesta a una condición específica es más fuerte y hace que se intensifique dicha condición. Es la agresividad reactiva, que se presenta como respuesta a una conducta agresiva anterior, que puede comenzar dentro de las situaciones de juego, como se explicaba arriba, pero termina en agresión física y verbal con intención de hacer daño al otro.

De esta manera la agresividad es mantenida entre los niños, produce incremento en sus respuestas y problemas alternos o efectos colaterales. Estos efectos colaterales surgen como consecuencia a una solución errónea, e impiden que se llegue con facilidad a una solución correcta. En el caso específico de los alumnos del colegio al inicio del año, las respuestas

agresivas como respuesta a condiciones de irrespeto mutuo generaban que la agresividad se convierta en un hábito de interacción estable entre los niños, haciendo más difícil llegar a soluciones más adecuadas como el autocontrol y el diálogo. Es decir, respondían de acuerdo a la situación inmediata, sin tener en cuenta un procesamiento de la información donde se tuviera en cuenta diferentes posibilidades para solucionar los problemas. Tal y como lo expone [Keltikangas-Järvinen \(2001\)](#), los niños únicamente tenían en cuenta la posibilidad de responder agresivamente eliminando otras soluciones más acertadas, porque evalúan pocas opciones que resultan ser ineficaces.

Sin embargo, aunque en varias ocasiones los niños interpretaran las conductas agresivas como parte del juego y no visualizaran otras formas de solución cuando se enfrentaban a problemas relacionales, la conducta agresiva era evidente siendo necesario intervenir sobre sus relaciones sociales.

La intervención mediante el juego resultó ser la herramienta más adecuada para captar su atención y lograr que participaran del cambio con interés y motivación. Los resultados descritos con anterioridad, demuestran que los niños conocen la forma como deberían relacionarse entre sí (el respeto y la competencia sana), pero se les dificulta ponerlas en práctica, lo que soporta nuevamente los hallazgos de [Keltikangas-Järvinen \(2001\)](#) sobre el procesamiento pobre de la información.

Los juegos durante los recreos por sí solos no son generadores de cambio ni promotores del respeto ni del trabajo en equipo. Es necesario permitirles a los niños palpar la situación, ser conscientes de las dificultades y aspectos por resaltar, a través de ejercicios prácticos donde constantemente se esté aterrizando en la forma como lo pueden aplicar en la realidad. Tiene un mayor efecto en los niños si las conclusiones parten de ellos mismos, porque son ellos quienes han vivido la experiencia de grupo y tienen un significado diferente al que se pueda tener desde un rol de observador del mismo. Los talleres realizados desde el aula de clases y al terminar los partidos de fútbol, permitían generar el espacio para la reflexión.

Los niños lograron percibir que el grupo puede convertirse en un espacio seguro para crecer, para obtener reconocimiento y para convivir sumergidos en la amistad y el respeto. Es lo que [Sorín \(1999\)](#) denomina como contención, que lo explica como la seguridad y libertad psicológicas que existe dentro de un grupo pero que no existe por naturaleza sino que se caracteriza por ser un clima que se va construyendo.

A los niños se les está permitiendo construir ese espacio de contención de grupo con la intervención que se realizó. El punto inicial es esa primera creencia que los niños experimentaron con los partidos de fútbol acompañados con el taller de trabajo en grupo, y que fueron expresados abiertamente. Al continuar promoviendo este aspecto, con los demás talleres realizados, el ambiente relacional comenzó a ser percibido más fácilmente de otra manera, donde priman la cooperación, pertenencia, autoeficacia y apoyo social.

Los talleres permitieron el desarrollo de la actividad donde todos los miembros del equipo debían trabajar y aportar, proporcionaban la cooperación entre los equipos, la aceptación de nuevos miembros, la necesidad de la existencia del otro grupo para competir, y abrió un espacio de diálogo en donde los niños expresaron la importancia del trabajo en grupo, las dificultades que vivieron y lograron llegar a conclusiones propias.

Estas conclusiones se vieron reflejadas directamente en su comportamiento, el cual fue evidente tanto para los docentes como para el observador de las relaciones interpersonales. La percepción de los docentes y los registros observacionales afirmaron contundentemente la reducción de la agresividad de los niños.

Es evidente que los niños del colegio General Santander están construyendo todo un esquema que gira alrededor del juego, de la amistad y del reconocimiento como personas pertenecientes a un grupo.

Para que el impacto de la intervención tenga una continuidad en el tiempo, es indispensable el trabajo paralelo con docentes y padres de familia, para lograr extrapolar los resultados al contexto dentro del aula de clases y al familiar. Se sugiere continuar con el trabajo realizado con los niños pero enfocándose también en los docentes con el fin de implementar la estrategia de trabajo en grupo en sus clases. Y aunque el encuentro con los padres de familia presenta más obstáculos, se sugiere también involucrarlos en el tema para que logren ser promotores de una convivencia sana desde sus hogares, modelando así el comportamiento sobre sus hijos.

Referencias

- Keltikangas-Järvinen, L. (2001). Aggressive Behaviour and Social Problem-Solving Strategies: a Review of the Findings of a Seven-Year Follow-up from Childhood to Late Adolescence. *Criminal Behaviour & Mental Health*. Volúmen 11 No. 4, p. 236-250
- Kisker, G.W. (1984). *La personalidad desorganizada (psicología anormal)*. Mexico D.F: Editorial Trillas
- Moyles, S (1990). *El trabajo en grupo en la escuela primaria*. Madrid: Ed. Palabra
- Sorín, M. (1999). *Creatividad: ¿cómo, por qué y para quién?*. Barcelona: Editorial Labor, S.A.
- Restrepo, L. y Espinel, M. (1996). *Semiología de las Prácticas de la Salud*. Santafé de Bogotá: Centro Editorial Javeriano CEJA.
- Reyes, S. (1998). *El juego proceso de desarrollo y socialización*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Vopel, K. (1999). *Juegos de Interacción para adolescentes y jóvenes: identidad, cualidades y capacidades*. Madrid: Editorial CCS

Anexo 1

**DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES**

Gracias a su colaboración, las necesidades detectadas en el Colegio General Santander (jornada tarde) son las que se nombran a continuación. Ahora es necesario establecer la categoría más común dentro de la comunidad escolar o aquella que llegue a afectarla en mayor medida. Para lograr este fin, por favor marque con una X al frente de cada categoría de acuerdo a la frecuencia de aparición o al impacto que generan.

Evalúe en una escala de 1 a 5 (donde 5 es la puntuación máxima de impacto y 1 es la menor medida) el efecto de impacto de cada categoría sobre la comunidad.

<b>Categoría</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Ausencia de valores					
Ausencia de apoyo familiar					
Problemas Familiares					

Evalúe en una escala de 1 a 5 (donde 5 es la puntuación que indica mayor frecuencia y 1 es la menor) la frecuencia de aparición de cada categoría en la comunidad escolar.

<b>Categoría</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Problemas de atención					
Dificultades en el aprendizaje					
Agresividad					
Proceso lento de ejecución de funciones					
Indisciplina					
Rebeldía					
Bajo rendimiento					

Gracias por su tiempo y colaboración