



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y SOCIALES
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL

CONDUCTA AGRESIVA INFANTIL:

Un Estudio Ecológico Orientado al Desarrollo de La Resiliencia.

Tutora:

Profa. Rondón, Morayma.

Autora:

Calatayud, Yoseyly.

Caracas, Marzo de 2016



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y SOCIALES
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL

CONDUCTA AGRESIVA INFANTIL:

Un Estudio Ecológico Orientado al Desarrollo de La Resiliencia.

Trabajo Especial de Grado para optar al título de Licenciatura en Trabajo Social.

Tutora:

Profa. Rondón, Morayma.

Autora:

Calatayud, Yoseyly.

Caracas, Marzo de 2016



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
 FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y SOCIALES
 ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL
 COMISIÓN DE TRABAJO ESPECIAL DE GRADO



VEREDICTO

Reunidos en: La Sala de Usos Múltiples, el día 20/05/16, los
 Profesores: Mairaqui Rivas, Nohely Rivas y Mariposa Rondón, designados
 por el Consejo de Escuela en su Sesión de fecha 25/04/2016, para examinar el
 Trabajo Especial de Grado, titulado:

Conducta: Atención Infantil. Un Estudio Ecológico
 Orientado al Desarrollo de la Resiliencia

Presentado por los Bachilleres: Galatarud Joseyly,
 titulares de la cédula de identidad números: 22521056,
 hemos decidido evaluarlo con la calificación de:

Aprobado mención honorífica.



Prof.

[Signature]

Tutor

Prof.

[Signature]

Jurado

Prof.

[Signature]

Jurado



**UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y SOCIALES
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL**



**CONDUCTA AGRESIVA INFANTIL:
Un Estudio Ecológico Orientado al Desarrollo de La Resiliencia.**

Autora: Yoseyly Calatayud

Tutora: Profa. Morayma Rondón

RESUMEN

La conducta agresiva se configura como resultado de dificultades que presentan las personas para responder positivamente al medio. Cuando los entornos o niveles ecológicos, implicados en el desarrollo de la infancia, poseen condiciones adversas (múltiples factores de riesgo) las posibilidades de afianzamiento de este tipo de conducta en el niño se incrementan potencialmente. Sin embargo, existen otros factores también presentes en el contexto capaces de potenciar su desarrollo, estos son los factores de protección. El reconocimiento, adquisición y el fortalecimiento de tales factores, es decir, de las potencialidades propias del sujeto y su contexto, apuntan al desarrollo de la resiliencia como proceso orientado al enfrentamiento y superación de eventos o situaciones de adversidad.

La presente investigación se orienta al estudio de la conducta agresiva infantil en el marco de la influencia de factores ecológicos vinculados a su desarrollo, desde las experiencias del infante agresor y adultos significativos de su contexto inmediato, empleando el método fenomenológico, específicamente mediante entrevistas en profundidad. El desarrollo de la resiliencia se valora como un proceso propicio para contrarrestar las derivaciones negativas de los factores de riesgo en el comportamiento del niño, apuntando a la promoción de conductas resilientes, como un nuevo tipo de respuesta positiva ante circunstancias adversas y, en general, para relacionarse con el medio que lo rodea.

El enfoque adoptado permite identificar que existen condiciones protectoras inherentes a la personalidad del infante sumado a la potencialidad del entorno escolar como espacio propicio para el desarrollo de la resiliencia. Por otra parte se reconoce un conjunto de características de riesgo a partir de las debilidades que presenta la familia en materia de formación y protección de la infancia, aunado a la transmisión de creencias asociadas con la aceptación y justificación de la violencia, también promovidas por la comunidad y el sistema cultural.

Palabras clave: conducta agresiva, modelo ecológico, factores de riesgo, factores de protección, resiliencia.

AGRADECIMIENTOS

Desde el inicio de mi formación académica, alcanzar la profesionalización universitaria ha sido el norte de muchos esfuerzos realizados. Iniciar en la Escuela de Trabajo Social fue un modo inesperado de alcanzar tan importante meta: estudiar en la Universidad Central de Venezuela; actualmente siento plena satisfacción de haber estudiado esta hermosa carrera. Para llegar a esta importante etapa de mi vida, existen personas sin las cuales ésta no sería completa. Por ello le agradezco:

Primeramente, a Dios, guía omnipresente en cada paso y cada etapa de mi vida. Gracias por cuidarme, acompañarme y orientar mi camino, aun cuando no lo entendía, cada cambio y cada nuevo espacio que ha llegado a mi vida me demuestran que siempre tienes algo mejor preparado para mí. Cada persona que has colocado en mi vida, comenzando por mi familia, me muestran tu Bendición permanente. Gracias por ser mi confidente y consejero, mi Padre.

A mi abuela Carmen Violeta, pilar de mi formación. “Las metas se logran con esfuerzo”, una de tus frases constantes, no he conocido esfuerzo y dedicación más grande que aquella que me has brindado día a día, son innumerables los reconocimientos para ti. Este logro sin duda es tan tuyo como mío, agradecerte es poco al compararlo con todo lo que representas en cada uno de mis pasos. ¡Lo logramos!

A mi madre, Lizbey. Gracias por tanto amor y afecto, me enseñas a través de tu ejemplo que es posible salir adelante y mejorar constantemente, por eso representas mi mayor modelo de superación y lucha ante las adversidades. Eres una de mis más grandes motivaciones para triunfar, este logro sin duda también te pertenece.

A mi hermano, Héctor. Gracias por enseñarme a compartir y a saber lo que es la hermandad verdadera. Aun con tu corta edad, me has enseñado importantes valores

de vida. Que este logro sea una motivación en el cumplimiento de todas tus metas.

A mi padrino, gracias por ser como un padre para mí, por estar ahí para apoyarme en todo lo que he necesitado hasta el día de hoy. Tus esfuerzos son parte de esta meta que hoy se materializa.

A mi profesora Morayma Rondón, gracias por su disposición, apoyo y orientación permanente. Su respaldo y sus conocimientos hicieron de este trabajo un proceso grato de aprendizaje constante. Más que mi tutora, una profesional ejemplar, su vocación por la academia y por el Trabajo Social cuentan con mi admiración.

A mis tías, Norma Yoseyly y a mi madrina Linda. Gracias por sus consejos y su apoyo, forman parte de esta motivación a superarme cada día más. Sé que siempre podré contar con ustedes, así como ustedes conmigo.

A Kevin Salazar, en muchas oportunidades mi apoyo incondicional. Sin duda formas parte importante de este logro. Gracias por sorprenderme con tu gran corazón, con tantos valores que he aprendido contigo como el amor verdadero, amistad y solidaridad.

A mis amigas, Valentina, Naby, Diana y Yasmín, por enseñarme el valor de la amistad verdadera, aquella que es incondicional y permanente. De ser compañeras de la universidad, pasan a ser grandes amistades de vida.

A la Unidad Educativa Nacional Bolivariana “José Martí”. En tus aulas de clases inicié mis primeros pasos de educación formal y dentro de ellos culmino un paso esencial para mi formación universitaria. Gracias a su personal directivo, docente y administrativo por brindarme los espacios y el apoyo necesarios para desarrollar mi Trabajo Especial de Grado.

ÍNDICE

Resumen	p.p. iii
Agradecimientos	iv
INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO I	12
EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN	12
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	12
OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	19
JUSTIFICACIÓN	20
CAPÍTULO II	23
MARCO TEÓRICO REFERENCIAL	23
ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	23
1. A nivel Internacional.....	23
2. A nivel Nacional	25
BASES TEÓRICAS	27
1. Conducta agresiva: una aproximación teórica.	27
1.1 Caracterización de la conducta agresiva.	30
1.2 Tipología de la conducta agresiva.....	31
1.3 Teorías que explican la aparición de la conducta agresiva.	33
1.3.1 Modelo Ecológico de Urie Bronfenbrenner (1987).....	35
2. Enfoque ecológico y conductas agresivas en la infancia: factores influyentes ..	37
2.1 El niño o niña como ontosistema.	39
2.2 La Familia como microsistema primario.	42
2.3 La escuela como microsistema secundario.	46
2.4 La comunidad como exosistema.....	50
2.5 El Macrosistema.	52
3. Resiliencia: alternativa para en enfrentamiento y superación de adversidades en presencia de conductas agresivas.....	56
3.1 Psicología positiva y resiliencia.....	56
3.2 Hacia una definición de resiliencia.....	59
3.3 Elementos constitutivos del proceso resiliente:	60
3.3.1 Factores intervinientes en el proceso resiliente:	60
3.3.1.1 Factores de riesgo:	61
3.3.1.2 Factores de protección:	61
3.3.1.3 Factor de vulnerabilidad:	62

3.3.2 Etapas del Proceso Resiliente:	62
3.3.2.1 Resistencia a la destrucción:	62
3.3.2.2 Capacidad para reconstruir sobre circunstancias adversas.	63
3.4 Modelo de Resiliencia de Richardson et al (1990):	63
3.5 Resiliencia y ecología humana:	65
3.6 Contexto adverso, conducta agresiva y resiliencia.	66
3.7 Resiliencia personal infantil:	67
3.8 Resiliencia familiar.....	69
4. Resiliencia y Trabajo Social: Estrategias para la Prevención de conductas agresivas en la infancia ante la adversidad.	70
4.1 Enfoques de actuación social:.....	71
4.1.1 Enfoque de riesgo:	72
4.1.2 Enfoque de resiliencia:.....	72
4.2 Etapas en la investigación en resiliencia:	73
4.3 El enfoque resiliente desde el trabajo Social: una orientación ecológica.	74
4.4 Programas y proyectos sociales desde el enfoque de la resiliencia.	76
CAPÍTULO III	77
MARCO METODOLÓGICO	77
Consideraciones Generales	77
Enfoque Metodológico:	78
Método:.....	80
Tipo de Investigación:.....	85
Diseño de investigación:.....	86
Técnicas e instrumentos de recolección de datos:	87
Población y Muestra:	89
Técnicas de procesamiento, análisis e interpretación de los resultados:	93
CAPÍTULO IV	99
PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPERTACIÓN DE LOS RESULTADOS	99
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	140
CAPÍTULO V	202
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	202
CONCLUSIONES	202
RECOMENDACIONES.....	211
Fuentes Consultadas	215
Anexos	224

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Teorías para la aparición de Conductas Agresivas	33
Tabla 2: Niveles de la Ecología del Desarrollo Humano	36
Tabla 3: Factores de Riesgo Familiares para la Agresividad Infantil.....	43
Tabla 4: Factores de Protección Familiares para la Agresividad Infantil.....	45
Tabla 5: Acepciones de la Resiliencia.....	59
Tabla 6: Características del niño resiliente.....	68
Tabla 7: Condiciones Resilientes del Lenguaje	69
Tabla 8: Etapas de la Investigación en resiliencia de Richardson (2002)	73
Tabla 9: Informantes clave	93
Tabla 10: Métodos de categorización.....	94
Tabla 11: Esquema general de Categorías de análisis	95
Tabla 12: Etapas del procedimiento inferencial para clasificación de categorías	97
Tabla 13: categorización de unidades de análisis.....	100
Tabla 14: Listado de cualidades Resilientes.....	199

INTRODUCCIÓN

La conducta agresiva infantil se contextualiza en una sociedad cuyos índices actuales de violencia interpersonal han mostrado un aumento sostenido en los últimos años. Como un modo de interrelación cada vez más frecuente, la violencia se ha introducido en todos los espacios de la sociedad, desde las pautas culturales e institucionales hasta el ámbito más privado y unidad social fundamental como lo es la familia, el principal espacio encargado de la formación y protección de la infancia.

La incidencia de esta realidad en la formación integral de la infancia conlleva a reconocer la significación de la figura del niño agresor, por las implicaciones personales y sociales que en definitiva afectan su desarrollo. La preocupación por dicha situación se basa en sus potenciales consecuencias futuras ante la permanencia de esta conducta que, de no ser atendida, puede conllevar entre otros problemas, a dificultades para sostener interrelaciones personales estables y comportamientos violentos y/o delictivos en etapas posteriores de la vida.

Un reflejo de esta problemática se reconoce ante la situación de alarma manifestada por el personal directivo, psicopedagógico y docente de la Unidad Educativa Nacional Bolivariana “José Martí” de la parroquia El Recreo, ubicada en el Municipio Bolivariano Libertador de la Ciudad de Caracas, respecto a los niveles de agresividad y violencia escolar presentes en la institución educativa. En atención a esta realidad, nace la iniciativa de realizar una investigación orientada al abordaje de la misma, mediante la identificación de un caso de conducta agresiva infantil referido por la Unidad Psicoeducativa de la mencionada institución: Manuel Aponte de diez (10) años de edad.

Partiendo del enfoque cualitativo, particularmente desde el método fenomenológico, el estudio con dicho sujeto de investigación no se orienta a la generalización de sus resultados hacia la totalidad de la población estudiantil de la “U.E.N.B José Martí”. En virtud de ello se exalta el marco referencial del sujeto

como base para la comprensión del problema planteado y para la atención del mismo, dada la profundidad con la cual éste ha sido abordado, considerando además, la capacidad de su referente vivencial para comprender el sistema social y cultural en el cual se encuentra inmerso.

Para el estudio de la conducta agresiva infantil se ha tomado en consideración la diversidad de factores (protectores y de riesgo) que influyen en su desarrollo, todo ello desde una perspectiva ecológica, es decir, que permita abarcar el estudio de los diversos entornos en los que el infante se desenvuelve (familia, escuela, comunidad y macrosistema).

A partir del mencionado modelo se apunta a la identificación de los diversos factores de riesgo (personales y contextuales) influyentes en la conformación de esta conducta. Asimismo, se identifican los factores protectores que el entorno brinda para su enfrentamiento y superación, dirigiendo la atención hacia los mismos, en función del fortalecimiento integral del niño. El énfasis en las potencialidades protectoras propias del sujeto y de su contexto apunta a garantizar el desarrollo infantil aún ante la presencia de dificultades (factores de riesgo) del entorno. Esta propuesta se corresponde con la adopción de la resiliencia, entendida como un “conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida ‘sana’ en un medio insano” (Rutter, 1992, c.p Munist, 1998 p. 9) considerándola como una alternativa proclive para tal fin.

En síntesis, la presente investigación tiene como objetivo central el estudio de la conducta agresiva infantil en el marco de los factores ecológicos que influyen en su conformación orientándose al rescate sus potencialidades para el desarrollo de la resiliencia, como alternativa para el enfrentamiento y superación de estas conductas. Para dar cumplimiento a dicho objetivo, la investigación se compone a partir de cinco (5) capítulos:

- **CAPÍTULO I:** planteamiento del problema, objetivo general, objetivos específicos y justificación;
- **CAPÍTULO II:** marco teórico referencial, constituido por: antecedentes de la investigación y bases teóricas;
- **CAPÍTULO III:** marco metodológico, conformado por los aspectos de orden técnico – operacional, cuya finalidad fue recaudar con validez y confiabilidad la información necesaria para el alcance de los objetivos planteados;
- **CAPÍTULO IV:** Presentación, análisis e interpretación de los resultados; y
- **CAPÍTULO V:** Conclusiones y recomendaciones.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En los últimos años la violencia ha sido uno de los problemas con mayor incremento en la sociedad Venezolana. De acuerdo con el Observatorio Venezolano de Violencia (OVV), este país presenta una de las cifras más altas de homicidios en Latinoamérica y el Caribe, específicamente “uno de cada cinco homicidios que se cometen en la región lo padece un venezolano” (OVV, 2015 p. 3). Tal situación es alarmante al identificar el homicidio como la máxima expresión de la violencia. Para explicar esta problemática Romero, Rujano y Romero (2009) exponen:

La violencia es uno de los principales problemas sociales de Venezuela; (...) Aun sin guerra en el país, la violencia interpersonal de la cotidianidad afecta a todos; es expresión de normas y pautas culturales que sirven de soporte a comportamientos agresivos.

De acuerdo con este señalamiento, la violencia se incorpora como un modo cada vez más empleado por los individuos para relacionarse. Este tipo de interacción influye de manera directa e indirecta en los todos espacios y formas de socialización, entre los cuales la infancia posee un papel fundamental, al ser una población vulnerable cuya protección le compete corresponsablemente al Estado, la familia y la sociedad (LOPNNA, art. 4-A, G.O 5859E, 2007).

Estas expresiones de violencia no sólo influyen potencialmente en el desarrollo de la infancia, pudiendo desembocar además, en la reproducción de prácticas violentas por parte de ésta. En este sentido, la violencia infantil se ha expresado actualmente en el aumento de otro problema social latente: la violencia o acoso escolar. Esta problemática comprende la participación de tres actores principales: el agresor, la víctima y los observadores (Puglisi, 2012). Realizando énfasis en la figura

del agresor, como uno de los actores que potencia el problema antes mencionado, se define la agresividad infantil como una manifestación de la violencia:

La violencia entendida como agresividad social en el proceso de socialización infantil, se definiría por la falta de acatamiento de reglas y normas sociales, incidiendo tanto en la resistencia como en la indisciplina ya sea verbal o física. Por ello, el estilo personal de agresividad, incluirá tanto la agresividad física - manifiesta (vandalismo y agresión física) como la oculta (acoso sexual y bullying) –como la agresividad verbal (insultos, motes, amenazas), la simbólica (aislar intencionadamente a otros niños, promoción de rumores y calumnias), las conductas disruptivas en el aula y los problemas de atención - se relacionaría con la hiperactividad, la impulsividad, problemas de disciplina, absentismo y falta de habilidades sociales en los procesos de comunicación- que no dejan de ser un comportamiento antisocial pero sin manifestación física de la agresividad. (Hernández, 2001 p. 22)

Aun cuando la violencia en las escuelas ha sido objeto de preocupación creciente, la problemática no es nueva en América Latina. La Organización Mundial de la Salud (OMS) (c.p. García, 2004), expresa que el problema de la violencia escolar incrementa su visibilización a partir de los años ochenta en la región. Asimismo señala que esta situación ha motivado a organismos internacionales tales como:

la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) a una constante preocupación, ya que cada vez son más frecuentes este tipo de conductas agresivas en los niños y niñas (García, 2004. p2).

En Latinoamérica existen diversos estudios que han apuntado a indagar sobre la magnitud de esta problemática. Un estudio realizado a nivel nacional en Brasil, (UNESCO 2001, c.p. Villegas, 2012) refleja que “33% de estudiantes encuestados afirma que ha visto amenazas contra estudiantes, profesores o funcionarios de la escuela” (p.8).

En Uruguay, una investigación realizada por Vicardi (2003, c.p. Villegas, 2012), arroja que “el 28% de los estudiantes de ciclo básico reconoce haber participado en peleas, mientras el 71% dice haber sido agredido verbalmente. Por otro lado, el 18% dice haber visto a un compañero portando armas” (p. 9).

Asimismo en Ecuador “el 26% de los niños entre 6 y 10 años reconoce haber participado en una pelea y el 37% de los adolescentes de 11 y 13 años ha recibido y proporcionando golpes varias veces” (Maluf, Cevallos y Córdoba 2003, c.p. Villegas, 2012. p. 9).

En Venezuela, el diario “El Universal” reporta un estudio realizado en el año 2012 por el Centro Comunitario de Aprendizaje (CECODAP) a partir de una muestra de 300 estudiantes de diversos planteles educativos de los cinco municipios del Área Metropolitana apuntando que un “40% reveló haber sido víctima de algún tipo de acoso escolar” (Cova en “El universal”, Septiembre 2012). En dicho artículo se expresa que esta realidad no ha sido reflejada en cifras oficiales.

Enfatizando en la figura del niño agresor se expresa que el desarrollo de conductas agresivas no sólo repercute en las víctimas de las mismas, interfiriendo en la convivencia del infante respecto a los diversos espacios en los que participa alterando los valores de respeto y tolerancia que deben caracterizarla. En tal sentido, debe significarse el carácter trascendental de ésta problemática que incide en los diversos entornos en los que se desenvuelve, trascendiendo las relaciones entre iguales dentro del ámbito educativo, alterando la dinámica de convivencia, así como el proceso de aprendizaje de quienes se encuentran inmersos en este ambiente. Asimismo ejerce un papel protagónico para la infancia el medio familiar y comunitario.

El impacto de tal problemática también queda expuesto en el riesgo que representa para los niños que manifiestan conductas agresivas y crecen con este patrón de comportamiento, de convertirse en adolescentes y adultos con problemas de interrelación personal, lo cual afectaría negativamente sus procesos de socialización. Las conductas agresivas infantiles pueden representar actitudes causantes de comportamientos violentos y/o asociales en etapas posteriores de la vida del niño,

tales como la deserción escolar, el consumo de alcohol y de drogas, y las conductas delictivas en general. Así lo expresa un estudio longitudinal realizado por West y Farrington (c.p. Ayala y otros, 2002), que expone la relación existente entre la conducta agresiva en la infancia y los problemas de conducta antisocial a la edad de 18 años.

A nivel nacional, se identifican diversos esfuerzos para atender esta realidad. De acuerdo con el diario “Correo del Orinoco” el Ministerio del Poder Popular Para Relaciones Interiores, Justicia y Paz realizó, en el año 2013 y a principios del año 2014, talleres de Prevención de la Violencia Escolar en todo el país, bajo la responsabilidad de la Dirección de Prevención del Delito que forma parte de la Gran Misión A Toda Vida Venezuela con el objetivo de brindarle a los docentes conocimientos teóricos que les permita asumir la violencia en las escuelas (Viera en Correo del Orinoco, Junio 2013).

Asimismo Organizaciones no Gubernamentales (ONG) y Asociaciones Civiles como: CECODAP, Cátedra de Prevención de la Violencia en la escolaridad (CAPREVIE), Fundación Luz y Vida, el Observatorio Venezolano de Violencia Escolar, Centro Gumilla, Fe y Alegría y otras también han dirigido sus esfuerzos hacia la superación de la violencia escolar. Para ello fue creada la “Red por la Convivencia Pacífica” en los centros Educativos a través de talleres impartidos a las comunidades acerca de la prevención al maltrato y promoción a los buenos tratos y convivencia pacífica (Romero, 2012).

Con el auge de esta problemática se evidencia un incremento en cuanto a las iniciativas aportadas por diversas instancias gubernamentales y no gubernamentales para dar solución a la misma. No obstante resulta oportuno rescatar la necesidad de la elaboración de políticas de Estado que se encuentren dirigidas a enfrentar el problema de la violencia escolar desde una perspectiva estructural. De no ser atacado, podría conllevar a los niños con un comportamiento agresivo a trasladarlo posteriormente a su vida juvenil y adulta.

Desde la perspectiva asumida en este escrito, la conducta agresiva infantil se ve afectada por factores contextuales que inciden en su aparición, entendiendo que el niño, como ser social, se encuentra en constante interrelación el contexto que lo rodea. Los espacios de socialización en los que se desenvuelve ejercen una influencia simultánea sobre él, por lo cual el aislamiento de uno de ellos limitaría las posibilidades de solucionar el problema, debido a la multiplicidad de factores intervinientes en su conformación.

Alonso y otros (2002) adoptan el paradigma sociocultural-holístico, desde el cual se aborda el estudio de la violencia desde un enfoque que integra los distintos contextos de los cuales la persona forma parte, señalando que:

La violencia tiene un carácter social en cuanto afecta a las relaciones interpersonales. Se desarrolla a partir de los distintos contextos sociales en el que el individuo vive tales como la familia, la escuela, los amigos, otras culturas, etc.; contexto social entendido no sólo como intercambio de experiencias, sino de sentimientos, emociones, valores, actitudes, etc. Es, por tanto, un proceso holístico socializador de la persona el que desarrolla patrones internos de comportamiento que generan violencia. (p. 32)

En lo que respecta a los espacios de socialización por los cuales el niño se ve influenciado, se tiene que la familia es el entorno más inmediato en el que el niño convive, por consiguiente, el que más influye en él. Desde su nacimiento, la influencia que el niño recibirá de su grupo familiar será la más significativa en los primeros años de su vida. En relación a este tema Satir, (1981) expone que la familia es considerada como el principal medio encargado de formar seres humanos.

Como se ha mencionado, también resulta oportuno rescatar la significación ejercida por otros entornos respecto al desarrollo del niño. En este punto se destacan la escuela y la comunidad como ambientes influyentes en el desenvolvimiento cotidiano del infante. La consideración de estos entornos cobra importancia en el estudio de las conductas agresivas, el cual no debe realizarse desde una perspectiva descontextualizada. En este sentido, Gómez y Kotliarenco (2010) señalan que:

En presencia de un contexto adverso (múltiples factores de riesgo), si la persona o familia muestra determinadas debilidades en su funcionamiento (factores de vulnerabilidad) (...) el impacto dañino de los problemas y crisis aumentará significativamente, pudiendo tornarse crónico de no mediar nuevos procesos de recuperación y fortalecimiento (p. 109).

De acuerdo con lo anterior, atendiendo al enfoque de riesgo, podría entenderse que la presencia de un contexto adverso será un factor negativamente influyente en el sano desarrollo del niño y en el desarrollo de conductas agresivas. Sin embargo, desde la psicología positiva se presenta una alternativa: la resiliencia, que propone dirigir el énfasis hacia las potencialidades propias del sujeto y de su contexto, en función del fortalecimiento de las mismas como mecanismo protector ante la presencia de las dificultades del entorno.

Dentro de este trabajo se ha tomado la definición manejada por Rutter, (1992, c.p. Garassini y Camilli, 2010) quien describe la resiliencia esencialmente como “la posibilidad de tener una vida sana viviendo en un medio insano” (p. 198). La resiliencia persigue fomentar la superación satisfactoria de estas situaciones de adversidad. De acuerdo con esto, se propone comprender que la existencia de una situación adversa en el desarrollo de los niños y niñas no tiene que traducirse automáticamente en efectos negativos para ellos, sino que, por el contrario, puede constituir un elemento que contribuya a su fortalecimiento.

Entendiendo que la familia es el entorno más inmediato e influyente al que el niño pertenece, resulta oportuno indagar respecto a las posibilidades que este ambiente posee en función de contribuir a la construcción de conductas resilientes de los niños con conductas agresivas. Sin embargo esta consideración no sugiere la exclusión de otros entornos potencialmente capaces de aportar factores de protección significativos para el desarrollo de estas conductas.

La relevancia social que ha adquirido el tema de la agresividad infantil, como un factor generador de violencia escolar y, representando además, un conjunto de males, previamente expuestos, para el sujeto y para la sociedad en general, hizo surgir

el interés por estudiar los factores influyentes en su conformación así como alternativas orientadas a la solución al mismo, particularmente en lo que respecta a la resiliencia.

En tal sentido, nace la iniciativa de realizar una investigación encaminada en esta dirección. A través del contacto establecido por la investigadora con la Unidad Educativa Nacional Bolivariana “José Martí” de la parroquia El Recreo, ubicada en el Municipio Bolivariano Libertador de la Ciudad de Caracas, se pudo identificar la situación de alarma manifestada por el personal directivo, psicopedagógico y docente en lo que respecta a los niveles de agresividad y violencia escolar presentes en la institución educativa. A partir de este referente y con base en la problemática planteada, surgieron las siguientes interrogantes:

- ¿Qué tipo de agresividad es manifestada por los niños con esta conducta?
- ¿Cuáles son los factores de riesgo y los factores de protección presentes en los entornos: familia, escuela y comunidad intervinientes en la conducta agresiva infantil?
- ¿Los factores de riesgo influyen en la aparición de conductas agresivas en la infancia?
- ¿La presencia de factores de protección puede favorecer la superación de la conducta agresiva infantil?
- ¿El desarrollo de un proceso resiliente puede contribuir con la superación y prevención de la conducta agresiva infantil?
- ¿Es posible impulsar la construcción de conductas resilientes desde el entorno familiar para el enfrentamiento de la conducta agresiva infantil?
- ¿Existen factores de protección en los entornos más cercanos al niño que contribuyan con el desarrollo de la resiliencia infantil?

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo General:

- ✓ Estudiar las conductas agresivas de niños que asisten a la Unidad Educativa Nacional Bolivariana “José Martí” de la parroquia El Recreo, Caracas; rescatando las cualidades de la familia y otros entornos potenciales en el desarrollo de la resiliencia para su superación. Caso: Manuel Aponte.

Objetivos Específicos:

- ✓ Caracterizar las conductas agresivas de los niños que asisten a la U.E.N.B “José Martí”.
- ✓ Identificar los factores de riesgo y de protección para la aparición de conductas agresivas dentro de los niveles de la ecología humana (ontosistema, grupo familiar de convivencia, escuela, comunidad, macrosistema) de los niños que asisten a la U.E.N.B “José Martí”.
- ✓ Describir las posibilidades de la resiliencia como alternativa para el enfrentamiento y superación de la conducta agresiva infantil.
- ✓ Identificar las cualidades del grupo familiar de convivencia y otros entornos potenciales para el desarrollo de la resiliencia en los niños que asisten a la U.E.N.B “José Martí”.

JUSTIFICACIÓN

La presente investigación propone contribuir con importantes aportes a la resolución del problema de las conductas agresivas en la infancia. La relevancia de realizar una contribución para solventar esta problemática no sólo puede observarse en sus síntomas más evidentes, tales como lo son la alteración del proceso de aprendizaje y, en general, de la dinámica de convivencia del infante, siendo además un factor desencadenante de la violencia escolar, situación que día a día incrementa su gravedad en la sociedad venezolana; este problema también se hace relevante en sus consecuencias futuras para el propio desarrollo de los niños, para sus familiares, su grupo de iguales, sus espacios de socialización y para la sociedad en general.

Con base en lo anterior y en lo expresado en el planteamiento del problema de investigación, se propone, en primer término, ofrecer significativos aportes a los niños que manifiestan conductas agresivas. Teniendo en cuenta que la infancia es una población vulnerable, quien escribe, considera que los esfuerzos dirigidos a su orientación y a la potenciación de su sano y óptimo desarrollo debe ser tarea permanente, no sólo de quienes se encuentran a cargo de su cuidado, sino de todos aquellos profesionales que, de acuerdo a sus funciones, tengan la posibilidad de contribuir para ello.

Particularmente este estudio propone la promoción y el estímulo de las fortalezas y virtudes personales de los niños, con el fin de que ellos puedan desarrollar respuestas positivas ante la presencia de circunstancias adversas, sin que estas obstaculicen de manera permanente su desarrollo integral, entendiendo que las conductas agresivas representan un importante obstáculo para el mismo. Se plantea la alternativa de que, aún en medio de un contexto de riesgo, el infante tenga las herramientas personales para reaccionar de manera positiva, evitando la agresividad como forma de respuesta y como mecanismo para el enfrentamiento de conflictos.

Asimismo el rol atribuido a la familia en el presente estudio, como un espacio idóneo para la formación y protección del niño, contribuirá a mejorar no sólo el problema de agresividad, sino también la dinámica del grupo familiar de convivencia, a través del aprovechamiento de sus factores protectores, aún en presencia de un evento adverso. Se propone rescatar el rol fundamental de la familia para el desarrollo de todos sus miembros, apuntando al aporte de herramientas para su efectivo desempeño.

En lo que respecta a la Unidad Educativa Nacional Bolivariana “José Martí” este estudio propone que las mejorías en la conducta de los niños agresivos puedan repercutir positivamente en el proceso de aprendizaje, contribuyendo al buen desarrollo del mismo. Consecuentemente, podrán mejorar las relaciones interpersonales entre el grupo de pares, siendo así, una importante contribución respecto a los niveles de violencia escolar. Por otra parte, el contenido de este estudio propone generar aportes a la institución educativa para fortalecer el abordaje de esta problemática y plantea fundamentalmente la adopción, por parte del plantel educativo, de un enfoque promotor de las potencialidades de sus alumnos.

Quien escribe, como investigadora recibe importantes aportes con la realización de este estudio. En el plano académico ha sido significativo el aprendizaje obtenido desde el punto de vista teórico, contribuyendo en su proceso de formación profesional, particularmente en lo referido al trabajo social con la infancia, cuyo espacio de acción es considerado de fundamental importancia. Asimismo la realización de este estudio constituye un paso esencial para la culminación del estudio de pregrado y la obtención de la Licenciatura en Trabajo Social.

A la Universidad Central de Venezuela y, particularmente a la Escuela de Trabajo Social, por ser el espacio directo de formación de la investigadora, se espera realizar una serie de aportes de carácter teórico y práctico para la formación académica y para el ejercicio de la profesión. En primer lugar, se espera contribuir

con la comprensión y el abordaje de los problemas de conducta desde el trabajo social, con la adopción de una perspectiva holística para el manejo de las mismas, entendiendo que, más allá del plano psicológico, éste representa también un problema social; para tal fin se rescata la utilidad y la importancia del modelo ecológico, permitiendo obtener una visión compleja a través del entramado de interacciones e interdependencia que componen la realidad social.

Esta investigación también propone la promoción de un trabajo social preventivo, a través de la complementación del enfoque de riesgo con la adopción de un enfoque resiliente para la atención de las problemáticas sociales. Esta propuesta supone considerar como elementos centrales dentro del estudio y el abordaje social las potencialidades de la persona y el aprovechamiento de sus factores protectores para la orientación de su desarrollo, más allá de la resolución del problema concreto, se trata de ofrecer herramientas personales y contextuales que le permitan superar de manera positiva situaciones adversas futuras.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

1. A nivel Internacional.

1.1 Se ha considerado de fundamental importancia el aporte encontrado en el trabajo de investigación realizado por Eva Hernández Granda (2001) en la Universidad de Oviedo, España, titulado: “Agresividad y relación entre iguales en el contexto de la Enseñanza Primaria. Estudio Piloto”.

En el plano teórico, este estudio ofrece una completa caracterización en materia de agresividad infantil, en lo que respecta a la complejidad de su definición así como a los factores influyentes en su conformación, rescatando su multidimensionalidad, lo cual ha sido esencial para alcanzar un acercamiento a la comprensión esta problemática. Es por ello que el material teórico del mencionado trabajo constituye un marco de referencia constante para la investigación a desarrollar.

En el plano metodológico, si bien este es un estudio cuantitativo, dentro de sus conclusiones se expresa la necesidad de abordar esta problemática desde un enfoque cualitativo con el propósito de estudiar a profundidad la amplitud de características personales y sociales que influyen en la aparición de conductas agresivas en la infancia, más allá de su descripción estadística. Adicionalmente resulta de fundamental importancia el llamado que dicha investigación realiza para generar estrategias de intervención que superen el plano investigativo, proponiendo el trabajo conjunto a nivel escolar y familiar, en función de potenciar modelos asertivos de comportamiento y nuevas formas de interacción social para aquellos niños que son

caracterizados como agresivos.

1.2 En Chile, Jadue, Galindo y Navarro (2005) en una investigación cualitativa titulada “Factores protectores y de riesgo para el desarrollo de la resiliencia encontrados en una comunidad educativa de riesgo social”, recopilaron un conjunto de datos que indicaron que las condiciones protectoras de la familia son el factor más importante para que los hijos puedan superar las adversidades.

El protagonismo encontrado dentro de la familia como generadora de factores protectores es significativo para comprender la importancia de este entorno en el desarrollo del niño y en el apoyo que la misma debe ofrecer ante la presencia de condiciones adversas en el contexto. No obstante, también describieron dos factores de riesgo relacionados entre sí: el bajo nivel de instrucción de los padres y el abajo nivel socioeconómico de la familia.

Esta investigación aporta algunos elementos a nivel metodológico, pues se ha encontrado que muchas investigaciones dirigidas a definir los factores intervinientes en el proceso resiliente adoptan un enfoque cuantitativo. Por tal razón, el empleo de una metodología cualitativa para acceder al conocimiento de este tema resulta una orientación significativa para el presente estudio que dirige sus esfuerzos en la misma dirección.

2. A nivel Nacional

2.1 Se tomará en consideración una investigación realizada por Garassini, Gomez y Zavarce (1998) en la Universidad Central de Venezuela, titulada “Estudio exploratorio sobre las interrelaciones entre los sistemas familiar y escolar en niños con y sin problemas de adaptación escolar”. La misma plantea dos objetivos específicos: en primer lugar: determinar las interrelaciones que existen entre los sistemas familiar y escolar; y en segundo lugar: determinar si la adaptación escolar forma parte del complejo de interacciones que se producen entre los sistemas familiar y escolar.

La vinculación de dicha investigación con la propia se establece, por una parte, entendiendo que la conducta agresiva en la infancia puede ser el producto de problemas de adaptación, como expresión de la falta de respuestas positivas por parte del niño con su entorno, ante un evento adverso. Por otra parte, la concepción teórica empleada en el mencionado estudio se sustenta en el enfoque sistémico, particularmente en el modelo ecológico de Urie Bronfenbrenner (1987) para explicar la interrelación entre el entorno escolar y el entorno familiar con el propósito de conocer su incidencia en el proceso de adaptación escolar del niño.

Este estudio contribuye a orientar la comprensión de la realidad bajo una perspectiva ecológica, enfoque que pretende emplearse en la investigación a desarrollar. No obstante, en este contexto se propone la extensión de los entornos a considerar, más allá del familiar y el escolar, atendiendo a la pertinencia de estudiar este problema desde la complejidad que lo caracteriza.

2.1 También resulta oportuno destacar las contribuciones realizadas por el Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales (ILDIS), a través de un trabajo realizado por Barbara Puglisi, (2012), titulado: “Las Escuelas como Escenarios en los que se Producen y Reproducen Violencias contra Niños, Niñas y Adolescentes”.

Dentro del mencionado estudio se ofrece una perspectiva de gran utilidad para comprender el problema de la violencia escolar, exponiendo la agresividad infantil como un factor generador de la misma y caracterizando los rasgos particulares de este tipo de comportamientos en el entorno escolar. Para ello se explica que los posibles factores que influyen en el comportamiento agresivo del niño no deben observarse de manera intrínseca en el centro escolar, sino que debe tenerse en cuenta la historia personal de éste.

BASES TEÓRICAS

1. Conducta agresiva: una aproximación teórica.

El término de “conducta agresiva” muestra distintas variaciones de acuerdo a la concepción teórica de quien la define, lo cual quedará claramente expresado en líneas posteriores de este apartado. Esta situación variante se encuentra presente incluso para definir el término “conducta” en su acepción pura, es por ello que se considera oportuno indicar, en primer lugar, qué se está entendiendo por conducta en el marco de este estudio. En este sentido se adopta la definición dada por Smith y Smith (1963) quien define la conducta de la siguiente manera:

La conducta es la respuesta al medio, dada por un organismo viviente. (...) El hombre también regula su conducta por el medio social (...) las reacciones asumen acordes con las exigencias de los grupos familiares y de todos los demás a los cuales pertenece el individuo, incluyendo las influencias de la cultura (...) La conducta termina siendo la adaptación al medio, pasado y presente (p. 6).

De acuerdo con la definición expuesta, la conducta se encuentra influenciada por las características del medio en el que una persona interactúa. Siendo así, la naturaleza y las características de dicho medio podrán tener incidencia o, al menos, cierto grado de influencia en la manera en que se desarrolle la conducta.

Por otra parte, en lo que respecta al proceso de adaptación de la persona al medio, como elemento constitutivo de la conducta, Hernández (2001), sugiere que “la falta de un repertorio de respuestas adecuadas, y principalmente de estrategias verbales, a la diversidad de situaciones diarias sugiere que la conducta violenta es una forma de interactuar con el medio” (p. 62). En tal sentido, se expresa que la conducta agresiva puede ser el resultado de dificultades para adaptarse positivamente al entorno. En tal caso sería oportuno indagar en las posibilidades que tales entornos ofrecen para adquirir las herramientas pertinentes que permitan responder “adecuadamente” a los mismos.

Sin embargo, al tratar de definir propiamente la conducta agresiva, existen posturas que han tendido a excluir tanto a los factores ambientales que intervienen en ella como al carácter interactivo de su conformación, tomando en consideración únicamente los procesos intrínsecos de la persona, como lo son el factor biológico y el psicológico.

El problema para definir la violencia y, particularmente en lo que respecta a la agresión, como una forma de expresión de la misma, tiene que ver con una fuerte tendencia a caracterizarla como una situación multidimensional y/o multifactorial; tanto por la variación de manifestaciones que puede adoptar como por la diversidad de factores que intervienen en su desarrollo respectivamente.

Al respecto Castañeda y Montes (2010) expresan que “La agresividad ha sido definida desde una perspectiva multidimensional, abarcando posiciones sociales, culturales, psicológicas, ambientales hasta las puramente biológicas y mecanicistas; extendiendo connotaciones morales, sociales, ideológicas, religiosas, culturales, edad y sexo para definir y explicar este fenómeno” (p. 1).

La naturaleza multidimensional de la agresión, también ha sido expresada atendiendo a la necesidad de considerar dentro del estudio de esta problemática las variables tanto psicológicas como ambientales (Hernández, 2001). Sin embargo, como se evidenciará posteriormente, esta distinción pierde relevancia en la realidad concreta debido a la constante interacción entre estos factores.

En lo que respecta a la definición de “conducta agresiva” se ha observado que, de manera reduccionista, ha existido una tendencia a definirla como “la acción de herir, lastimar o dañar de algún modo a otro bien sea física o verbalmente” (Castañeda y Montes, 2010). Por otra parte este término refleja un alto grado de imprecisión, entendiendo que dentro del mismo se incluyen agresiones verbales y las agresiones físicas.

Con el propósito de ganar concreción y, al mismo tiempo, emplear una definición que incluya una caracterización integral respecto al tema en cuestión, se ha considerado de gran utilidad el aporte dado en el estudio realizado por (Hernández, 2001) quien define el término de “agresividad social” refiriéndose directamente a aquella que es manifestada por el niño, aseverando que no puede hablarse de un criterio único para definir este tipo de conductas, entendiendo que ésta puede adoptar distintas expresiones. Sobre la base de lo anterior, dicha autora expone lo siguiente:

La violencia entendida como agresividad social en el proceso de socialización infantil, se definiría por la falta de acatamiento de reglas y normas sociales, incidiendo tanto en la resistencia como en la indisciplina ya sea verbal o física. Por ello, el estilo personal de agresividad, incluirá tanto la agresividad física - manifiesta (vandalismo y agresión física) como la oculta (acoso sexual y bullying) –como la agresividad verbal (insultos, motes, amenazas), la simbólica (aislar intencionadamente a otros niños, promoción de rumores y calumnias), las conductas disruptivas en el aula y los problemas de atención - se relacionaría con la hiperactividad, la impulsividad, problemas de disciplina, absentismo y falta de habilidades sociales en los procesos de comunicación-, que no dejan de ser un comportamiento antisocial pero sin manifestación física de la agresividad. (p. 22)

Este concepto toma en consideración los valores y costumbres sociales, al hablar de las reglas y normas que determinarán lo que está o no permitido en un contexto determinado. Como lo menciona la autora, el término de “agresividad social” hace referencia a la falta de acatamiento de reglas y normas sociales, incidiendo en la resistencia y en la indisciplina, ya sea verbal o física. Adicionalmente la definición dada permitirá guiar la apreciación de las diversas manifestaciones de las conductas agresivas, permitiendo además reducir la imprecisión respecto al término.

Es pertinente precisar que una persona catalogada como “agresiva” no debe considerarse como tal en todos los entornos en los que se desenvuelve, esto se encontrará condicionado por las características propias de tales entornos, así como por la naturaleza de las interacciones mantenidas en los mismos. Dentro de estas características pueden incluirse el conjunto de normas y patrones que rigen directamente al entorno en el cual se manifiesta esta conducta.

Con el propósito de definir y focalizar la manifestación de conductas agresivas, éstas serán tomadas en el contexto escolar, de acuerdo a las pautas y normas de comportamiento que caracterizan a este entorno. Sin embargo esto no se traduce en una exclusión de los demás entornos significativos para el niño, por el contrario, a partir de la identificación realizada se permitirá establecer un punto de partida para el estudio en cuestión.

En coherencia con el planteamiento antes mencionado, se considera de gran utilidad lo indicado por Bringiotti y Lasso (2005, c.p. Colombo, 2011) quienes, al estudiar la conducta violenta del niño en la escuela, expresan lo siguiente:

Referirse a la violencia en la escuela como un problema puntual, resulta un planteo reduccionista ya que dicha violencia implica múltiples violencias que se superponen potenciando su efecto sobre los niños. Sería más pertinente hablar de una interrelación de violencias- la social, la institucional, y la intrafamiliar. (p. 82)

Esta afirmación sugiere la adopción de un enfoque interactivo holístico que tome en consideración la complejidad que subyace en el problema de la conducta violenta infantil, entendida en el marco de su multicausalidad, la cual no se limita a su manifestación concreta en el entorno escolar, implicando al sistema de interrelaciones que el niño mantiene constantemente dentro de los espacios en los cuales se desarrolla, así como aquellos que ejercen influencia sobre él.

1.1 Caracterización de la conducta agresiva.

Para señalar las características de los agresores en el medio escolar, el Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales (ILDIS) mediante un estudio realizado por Puglisi (2012, p. 7) expresa que éstos se diferencian de sus compañeros por las siguientes conductas:

- ✓ Están más de acuerdo con las creencias que llevan a justificar la violencia y la intolerancia en distintos tipos de relaciones, incluidas las relaciones entre iguales, manifestándose también como más racistas, xenófobos y sexistas. Es decir que

tienden a identificarse con un modelo social basado en el dominio y la sumisión.

- ✓ No disponen de estrategias no violentas con las que resolver conflictos entre iguales, así como por manifestar actitudes proclives a la agresión.
- ✓ Manifiestan dificultades para ponerse en el lugar de los demás (empatía). Su razonamiento moral es más primitivo, siendo más frecuente entre ellos la identificación de la justicia con “hacer a los demás lo que te hacen a ti o crees que te hacen”, orientación que puede explicar su tendencia a vengar reales o supuestas ofensas.
- ✓ Están menos satisfechos que los demás con su aprendizaje escolar y con las relaciones que establecen con los profesores.
- ✓ Son percibidos por sus compañeros como intolerantes y arrogantes; en ellos se percibe a menudo un sentimiento de fracaso. El conjunto de características en las que destacan sugiere que cuentan con iguales que les siguen en sus agresiones, formando grupos con disposición a la violencia, en los que se integrarían individuos que han tenido pocas oportunidades anteriores de protagonismo positivo en el sistema escolar.

1.2 Tipología de la conducta agresiva.

Las conductas agresivas son clasificadas de acuerdo a diversos criterios, en primer término Hernández (2001) distingue entre la “agresividad hostil o emocional y agresividad instrumental” (p. 30). Se indica que la primera tiene como fin último el dañar a otra persona y objeto. Para el segundo caso, el autor continúa señalando que un elemento esencial a considerar es la intencionalidad de quien adopta este tipo de comportamiento. Asimismo se expresa que la agresión puede tener distintos tipos de metas, además de la de herir o causar daño, mencionando las siguientes (p. 38):

- ✓ **Coerción:** señala que la agresión es a menudo un intento de influir en la conducta de los demás.
- ✓ **Poder y dominio:** mantiene que estas conductas van más allá de la coerción y persiguen la conservación del poder o mostrar que no están subordinados a sus víctimas.
- ✓ **Manejo de impresiones:** el interés que les mueve es controlar lo que otros piensan de ellos, su reputación.
- ✓ **Deseo de logro económico.**

Otra posible clasificación está basada en el tipo de conductas que mantienen las

personas de acuerdo a su manifestación. Así, se distinguiría entre física, verbal e indirecta. Las acciones físicas son distinguidas por: golpes, patadas, robos, etc; o afirmaciones verbales, tales como insultos, o amenazas; la agresión indirecta se refiere a acciones como aislar a otra persona, ignorarla, excluirla de las actividades (Hernández, 2001).

Para el caso particular de la violencia en el ámbito escolar las conductas agresivas adquieren características particulares que se encuentran sujetas al contexto en el que se desarrollan y a las personas que lo conforman. En tal sentido Puglisi (2012) distingue seis tipos o categorías de comportamiento “antisocial” en el aula de clases (p.3):

- ✓ **Disrupción en las aulas:** alude a las situaciones de aula en las que uno o varios alumnos impiden, con su comportamiento, el desarrollo normal de la clase. Aunque de ningún modo puede hablarse de violencia en este caso, lo cierto es que la disrupción en las aulas es probablemente el fenómeno, entre todos los estudiados, que más gravemente interfiere con el aprendizaje de los alumnos.
- ✓ **Problemas de disciplina (conflictos entre profesorado y alumnado):** en este caso, se trata de conductas que implican una mayor o menor dosis de violencia (desde la resistencia o el «boicot» pasivo hasta el desafío y el insulto activo al profesorado) que pueden desestabilizar por completo la vida cotidiana en el aula.
- ✓ **Maltrato entre compañeros (“bullying”):** El término “bullying” se emplea para denominar los procesos de intimidación y victimización que se producen entre iguales, esto es, entre alumnos compañeros de aula o de centro escolar. Se trata de procesos en los que uno o más alumnos acosan e intimidan a otro (víctima) a través de insultos, rumores, vejaciones, aislamiento social, motes, etc.
- ✓ **Vandalismo y agresión física:** El vandalismo y la agresión física son ya estrictamente fenómenos de violencia; en el primer caso, contra las cosas; en el segundo, contra las personas.
- ✓ **Acoso sexual:** El acoso sexual es una manifestación «oculta» de comportamiento antisocial. En cierta medida, el acoso sexual podría considerarse como una forma particular de bullying, al igual que el maltrato de carácter racista o xenófobo.
- ✓ **Discriminación:** Discriminar implica separar, diferenciar a un alumno o profesor de los otros por el origen étnico, las características físicas, la religión, etc.

1.3 Teorías que explican la aparición de la conducta agresiva.

Desde el punto de vista teórico y epistemológico no se ha logrado adoptar un criterio único para explicar el problema de la agresividad, esto puede atribuirse a su carácter multifactorial y multidimensional, anteriormente señalado. En este orden de ideas, es necesario ofrecer una breve descripción de las diversas teorías empleadas para su comprensión.

La principal distinción que se realiza entre estas posturas radica en el nivel de importancia que se atribuye a los factores biológicos en contraste con los factores psicosociales o ambientales; el estudio realizado por Hernández (2001), referido a la agresividad y la relación entre iguales, ofrece una síntesis respecto a las teorías que han tenido mayor alcance en el estudio de este tema:

Tabla 1: Teorías para la Aparición de Conductas Agresivas

Teoría Psicoanalítica	Supone que el individuo porta dentro de sí energía suficiente para destruir a su semejante y a sí mismo. El psicoanálisis ha sido criticado por defender la existencia de un impulso innato contra el que difícilmente podemos luchar. La corriente psicoanalítica expone que en la palabra está la expresión imaginaria de sentimientos y emociones que deben tener una vía simbólica, y no realmente agresiva, de resolución de conflictos.
Teoría catártica	En el plano de la personalidad, la catarsis supone una expresión repentina de afecto anteriormente reprimido cuya liberación se hace necesaria para mantener el estado de relajación adecuado, siendo así una solución única al problema de la agresividad humana. Si se produce la catarsis, la persona se sentirá mejor y menos agresiva; por el contrario, si el mecanismo de liberación catártica está bloqueado, el sujeto se pondrá más agresivo.
Teoría bioquímica o genética	El comportamiento agresivo se desencadenaría por una serie de procesos bioquímicos que tienen lugar en el interior del organismo y en los que desempeñan un papel decisivo las hormonas. Esta teoría propone la existencia de hormonas agresivas. Se ha demostrado que la noradrenalina es un agente causal de la agresión y de la esquizofrenia simple, así como que la adrenalina y la escasez de noradrenalina lo son de la depresión endógena. Sin embargo, esta aproximación es criticada por su carácter simplista y reduccionista, incapaz de dar explicación al complejo fenómeno de la agresividad en todas sus dimensiones.

Continuación Tabla 1: Teorías para la Aparición de Conductas Agresivas

Teoría de la frustración	Se señala que la conducta agresiva es una de las consecuencias más importantes de la frustración. Afirman que cualquier agresión puede ser atribuida en última instancia a una frustración previa. Podemos hablar de la frustración entendida como una barrera que impide al individuo alcanzar la meta deseada.
Teoría Etológica	Estas teorías consideran la agresión como una reacción impulsiva e innata, relegada a nivel inconsciente, casi fisiológico, no hay ningún placer asociado a ella. (...). Afirma que los factores instintivos subyacen a toda conducta humana agresiva. La agresividad sería un impulso biológicamente adaptado, desarrollado por evolución, que sirve para la supervivencia del individuo y de la especie. Esta perspectiva etológica ha sido criticada por ser demasiado biologicista y defender que la agresión es una característica inevitable, un impulso innato, liberando así a la sociedad de toda responsabilidad.
Teorías conductistas o de Aprendizaje Social	<p>Otras propuestas teóricas de la psicología están representadas por modelos fuertemente ambientalistas, como los conductismos. Pero fue Bandura autor al que se debe la propuesta explicativa ambientalista más coherente, quien criticó por inconsistente la teoría de la frustración.</p> <p>A partir del conductismo social se ha popularizado la creencia de la influencia, casi directa, que ejerce en el individuo la contemplación de modelos agresivos; generalizándose la idea de que se produce una asimilación elemental del modelo, que luego se reproduciría, sin mayor aportación personal. Sin embargo, se ha demostrado que no es suficiente la observación de modelos agresivos para la reproducción de estas conductas.</p>
Teoría Ecológica	Constituye un modelo teórico general que asume que los procesos psicológicos, entre ellos la agresividad, tienen una raíz social comunicativa e interactiva que se hace personal a través del complejo proceso de socialización.

Fuente: elaboración propia. Información obtenida en Hernández, E. (2001. p. 51).

A partir de estas posturas teóricas, se hace necesario concluir que la aparición y desarrollo de conductas agresivas se debe a factores tanto psicológicos como ambientales. Sin embargo, esta distinción pierde su acentuación en la realidad concreta debido al alto nivel de interacción que estos factores mantienen, es decir, los factores psicológicos son constantemente influidos por los factores ambientales y aquellos, a su vez, inciden en el ambiente en el cual la persona se desenvuelve. Esta concepción se inscribe en la teoría ecológica.

De acuerdo con lo anterior la teoría ecológica se tomará en el presente estudio como guía para orientar la comprensión del problema de las conductas agresivas

desde una visión compleja que tome en cuenta el conjunto de elementos del ambiente que interactúan en la conformación de las mismas. Para profundizar en la comprensión de la teoría ecológica se tomará principalmente el aporte dado por uno de sus precursores: Urie Bronfenbrenner, en su obra “La Ecología del desarrollo humano” (1987).

1.3.1 Modelo Ecológico de Urie Bronfenbrenner (1987)

Este enfoque “no destaca los procesos psicológicos tradicionales de percepción, sino su contenido” (Bronfenbrenner, 1987, p. 9). Así Bronfenbrenner (1987) define el desarrollo como “la concepción cambiante que tiene una persona del ambiente ecológico y su relación con él, así como también su capacidad creciente para descubrir, mantener o modificar sus propiedades” (p.29), considerando que éste es un proceso de “cambio perdurable en el modo en que la persona percibe su ambiente y se relaciona con él” (p. 23).

El desarrollo humano, así concebido, se constituye en un proceso complejo que articula un tejido de sistemas que se conforman a través de la interacción. Desde este modelo, “el ambiente pasa de ser entendido como algo abstracto, para comprenderse a través de los entornos, de las personas concretas y de la relación entre ellos” (Bronfenbrenner, 1987. p 25).

Al respecto, Bronfenbrenner (1987) incorpora la categoría de “ambiente ecológico”, conceptualizado como un conjunto de estructuras que se analizan en términos de sistemas, entendidos como “un conjunto de estructuras seriadas donde cada una cabe dentro de la siguiente” (p. 23). Se concibe como algo que se extiende mucho más allá de la situación inmediata que afecta directamente a la persona en desarrollo. Es importante resaltar que, desde este modelo, “lo que cuenta para la conducta y el desarrollo es el ambiente como se lo percibe, más que como pueda existir en la realidad <<objetiva>>” (p. 22).

Este conjunto de estructuras son clasificadas de acuerdo al grado de intervención activa que la persona ejerce dentro de ellas, distinguidas por Bronfenbrenner (1987) como microsistemas, mesosistemas, exosistemas y macrosistemas:

Tabla 2: Niveles de la Ecología del Desarrollo Humano.

Microsistema	Es un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares” (p. 41).
Mesosistema	Comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente (por ejemplo, para un niño, las relaciones entre el hogar, la escuela y el grupo de pares del barrio; para un adulto, entre la familia, el trabajo y la vida social). (p. 44).
Exosistema	Se refiere a uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo, o que se ven afectados por lo que ocurre en ese entorno (p. 44).
Macrosistema	Se refiere a las correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden (micro, meso y exo) que existen o podrían existir, al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias (p. 45).

Fuente: Elaboración propia, información obtenida con base en Bronfenbrenner, U. (1987).

Posteriormente, Belsky incorpora dentro de los niveles de la ecología del desarrollo un nuevo círculo, al cual denomina como ontosistema, refiriéndose a la propia persona en desarrollo y a sus factores individuales, como producto de sus relaciones con el entorno (Belsky, 1980, c. p. en Romero y Armenta).

Cualquiera de los ambientes antes descritos son producto de la confluencia de múltiples elementos que vienen dados por la relación entre ellos y entre las personas que los constituyen, conllevando a la posible existencia de contradicciones incluso dentro de un mismo entorno, dentro de los que se puede mencionar el encuentro de diversos sistemas de valores, vivencias, y creencias de cada una de ellas. A partir de

estas circunstancias particulares se construye el sentido y el significado propio de cada entorno.

2. Enfoque ecológico y conductas agresivas en la infancia: factores influyentes.

En el marco de los distintos ambientes que componen la ecología humana, anteriormente descritos, debe precisarse los diversos factores que existen dentro de los mismos y que pueden tener la capacidad para limitar o potenciar el desarrollo. Los factores mencionados pueden ser entendidos como “factores de riesgo” y “factores de protección”, respectivamente; los cuales se vincularán con la naturaleza y el impacto de las interacciones sociales entre los mismos, así como su efectividad contextual para la persona en desarrollo.

En este orden de ideas, un factor de protección es definido por Munist (1998, c. p en Romero y Armenta) como “condiciones o entornos capaces de favorecer el desarrollo de individuos o grupos, reduciendo los efectos de las circunstancias desfavorables” (p.17). De acuerdo con Luengo y otros (1999) un factor de riesgo es “una característica interna y/o externa al individuo cuya presencia aumenta la probabilidad o la predisposición de que se produzca un determinado fenómeno” (p 16).

En cada nivel del desarrollo ecológico puede apreciarse la existencia de los factores anteriormente descritos, por consiguiente, es posible identificar la interacción de factores de riesgo/ protección ontosistémicos, microsistémicos, exosistémicos, macrosistémicos; los cuales ejercen influencias opuestas en el desarrollo humano. La particularidad de estos factores va a depender de las características propias del contexto al que se esté haciendo referencia.

La importancia dada en este contexto a los factores ambientales que intervienen

en el proceso de conformación y desarrollo de conductas agresivas en la infancia no pretende darles un papel exclusivo dentro del mencionado proceso. A través del modelo ecológico, este estudio se propone ahondar en la comprensión de esta realidad como un proceso sistémico de constante interacción e interdependencia de la persona con su ambiente, así como aquella que se producen entre los diversos entornos intervinientes en su desarrollo.

Entendida desde esta perspectiva, la conducta del niño y sus características personales en general, son un producto cambiante que puede comprenderse a través de la constante interacción que éste mantiene con su ambiente y de la percepción que tiene respecto al mismo. Este enfoque es compartido por Hernández (2001), expresando que “la agresividad, no dejando de ser un producto del procesamiento interno de la persona, en gran parte es el resultado del ambiente en el que se desarrolla su vida” (p. 50).

Los ambientes más inmediatos en los que el niño participa son: la familia, la escuela y la comunidad; por tal razón estos entornos serán esencialmente considerados. Sin embargo, esta será una aproximación inicial que se propone ser ampliada en la etapa empírica del estudio, con el fin de incluir aquellos entornos significativos para el desarrollo del niño, de acuerdo a la particularidad de su vida cotidiana. Adicionalmente se considerará la influencia ejercida por el sistema de valores y creencias, así como patrones culturales entendidos dentro del macrosistema social que influyen en el modo en que se desenvuelven los demás entornos de menor envergadura.

Existen numerosos estudios que han ofrecido aportes para caracterizar la diversidad de factores que inciden en la aparición y desarrollo de conductas agresivas en la infancia desde los diversos entornos en los que el niño se desenvuelve, así como desde aquellos que ejercen una influencia en él, bien sea de manera directa o indirecta. En este punto se pretende ofrecer una identificación inicial de los factores

protectores y de riesgo, aportados por diversos autores, que intervienen en el desarrollo cotidiano del niño y que son potencialmente influyentes en su conducta, particularmente en lo referido al desarrollo de conductas agresivas.

2.1 El niño o niña como ontosistema.

Como se ha expresado anteriormente, el ontosistema está comprendido por el conjunto de características individuales de la persona en desarrollo, conformadas a partir de la interacción con su entorno, pero que pueden catalogarse como atributos propios de la misma y, a través de los cuales tiene la capacidad de modificar su desarrollo, como sujeto activo del mismo.

Estos elementos o características personales son modificables y no deben entenderse como características “inevitables” e “inmodificables” con las cuales la persona nace, pues estas se ven constantemente influidas por la interacción diaria de ésta con quienes la rodean. De tal manera, los factores de riesgo y de protección que el propio infante posee para la aparición de conductas agresivas deben ser considerados en relación con su contexto. Asimismo, debe recordarse que la persona es igualmente influyente en su entorno, razón por la cual sus reacciones y la naturaleza de las interacciones sostenidas con éste ante cualquier circunstancia serán determinantes para definir las características de su desarrollo.

Para el caso concreto de la agresividad infantil puede señalarse que existen un conjunto de factores característicos de la personalidad del niño, que configuran la manera en la cual éste se relaciona con los demás y con su contexto.

2.1.1 Factores de riesgo ontosistémicos.

En lo referido, particularmente, a los factores de riesgo que intervienen en el desarrollo de conductas agresivas en la infancia se tomará, como primera aproximación, el aporte dado por Ayala y otros (2002, c.p. Cid y otros, 2008),

considerando que los “niños irritables, con bajo autocontrol, muy activos y con problemas de atención e impulsividad presentan más probabilidades de mostrar problemas de conducta” (p. 24).

Hernández (2001) también señala que el temperamento del niño puede influir en el desarrollo de reacciones agresiva, afirmando que “un niño de temperamento activo y exaltado es más propenso a volverse un joven agresivo” (p. 58). En esta línea coinciden Mesa y Ballabriga (2001) señalando que los “niños con un carácter activo, intenso, irritable, tienen más probabilidad de reaccionar de forma conductualmente inapropiada o exagerada ante cualquier pequeña dificultad” (p. 3).

Laespada, Iraurgi y Aróstegui (2004) expresan que “una baja autoestima y una pobre autovaloración están en la base de las conductas desviadas” (p. 20), esto supone que la baja autoestima puede conllevar a dificultades para la resolución de problemas. Estos autores también señalan como un factor de riesgo, propio del desarrollo de problemas de conducta, la impulsividad, entendiéndola como “un estilo rápido y poco meditado a la hora de tomar decisiones sin considerar alternativas y una resolución de problemas poco efectiva, (...) sin capacidad para ejercer autocontrol sobre él” (p. 21), lo cual podría generarle dificultades al niño para considerar las consecuencias de las conductas que asume.

Sin embargo, estas características psicológicas y actitudinales en el niño no se encuentran aisladas, éstas se encuentran en constante interacción con el entorno que lo rodea. Por tal razón, las mismas deben ser consideradas en la relación del niño con los demás y en la influencia que éste recibe de su ambiente ecológico, tal y como es percibido por él.

2.1.2 Factores de protección ontosistémicos.

Resulta importante destacar que, a través de la revisión bibliográfica realizada, se ha podido observar que los estudios referidos a los factores influyentes en la

aparición de conductas agresivas en la infancia existe una tendencia a estudiar con mayor profundidad los factores de riesgo que los factores protectores dentro de las mismas. Este hecho podría asociarse con una tendencia a la adopción de un enfoque de riesgo para el abordaje del problema. Sin embargo se expondrán los aportes más significativos encontrados en la revisión realizada sobre este tema.

Del Barrio y Roa (2006) sugieren que existen un conjunto de emociones y actitudes que son contrarias a la manifestación de agresión en la infancia, destacando entre ellas: la empatía, la generosidad y la autoestima. Estos autores exponen que tales características “son los grandes inhibidores de la agresión” (p. 19) y, a su vez, señalan que éstas deben ser estimuladas en el seno de la familia.

Laespada, Iraurgi y Aróstegui (2004), también destacan la importancia de la percepción que el niño posee de sí mismo. Así señalan que un buen nivel de valoración personal puede proteger al niño ante los riesgos del entorno, expresando que “las personas con un autoconcepto positivo muestran menos vulnerabilidad ante situaciones de riesgo o individuos influyentes que carecen de este rasgo psicológico” (p. 20).

Estos autores también señalan que, contrario a la impulsividad, el autocontrol representa un importante factor de protección, pues éste le “permitirá al sujeto rechazar comportamientos que, a pesar de permitirle obtener consecuencias positivas inmediatas, repercuten negativamente a largo plazo” (p. 20), es decir que, para un niño con un buen nivel de autocontrol, la agresividad podría dejar de ser un medio para el logro de un fin determinado.

Hasta este punto se ha expresado que el temperamento del niño puede constituir un factor de riesgo para el desarrollo de la agresividad, sin embargo, éste también puede actuar como un factor de protección. Así lo expresan Mesa y Ballabriga (2001), al decir que “un temperamento positivo facilita el desarrollo de interacciones dentro y fuera de la familia y, por lo tanto, ayuda en la adaptación social del niño” (p.

56)

2.2 La Familia como microsistema primario.

En lo que respecta a los espacios de socialización por los cuales el niño se ve influenciado, se tiene que la familia es el entorno más inmediato en el que el niño convive, por consiguiente, el que más influye en él.

Desde el marco legal venezolano, la Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (LOPNNA) en su artículo 5, contempla el rol fundamental de la familia en la crianza y formación de la infancia y la adolescencia:

La familia es la asociación natural de la sociedad y el espacio fundamental para el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes. Las relaciones familiares se deben fundamentar en la igualdad de derechos y deberes, la solidaridad, el esfuerzo común, la comprensión mutua y el respeto recíproco entre sus integrantes. En consecuencia, las familias son responsables de forma prioritaria, inmediata e indeclinable, de asegurar a los niños, niñas y adolescentes el ejercicio y disfrute pleno y efectivo de sus derechos y garantías. (LOPNNA G.O 5859E, 2007)

En coherencia con lo anterior, Virginia Satir realiza importantes aportes para comprender el alcance de la influencia de la familia, exponiendo que ésta es considerada como el principal medio encargado de formar seres humanos (Satir, 1981). De acuerdo con esta autora, el niño, al llegar al mundo, “carece de un autoconcepto, no tiene experiencias de interacción con otros y no sabe tratar al mundo que lo rodea” (p. 32). Todas estas cosas las aprende a través de la comunicación con las personas que se encuentran en su entorno, partiendo del principio de que toda comunicación es aprendida. Esta autora explica que la familia es un sistema donde todos reciben influencias e influyen en todo y en todos los demás. Asimismo, la familia, entendida como sistema, es definida por Barroso (2001) como:

Un organismo vivo, compuesto de varios miembros, todos importantes y cada uno con sus necesidades, contextos, objetivos y competencias, con sus características propias, personales, haciendo contacto con todos los demás y buscando integrarse y sentir bienestar. Lo que hace a la familia no son los miembros, sino los contactos, la

interacción entre todos ellos, los procesos que la vinculan y le proporcionan sentido y dirección. La interacción entre todas ellas permite definir las reglas de juego, para organizarse y definir una jerarquía y una propia intimidad. (p. 120)

El papel de la comunicación familiar es fundamental en la formación de la personalidad del niño, siendo la familia el entorno más inmediato de interrelación en el que éste participa y, por consiguiente, tendrá gran repercusión en la construcción de los significados que éste realice de su realidad. De acuerdo con lo señalado anteriormente puede entenderse que la familia representa el primer espacio para la construcción de la personalidad del niño. De ahí nace la necesidad de profundizar en cuanto a la influencia que ejerce la familia en su dinámica cotidiana en relación con la aparición de conductas agresivas durante la infancia.

2.2.1 Factores de riesgo microsistémicos

Caims (2001, c.p. en Castañeda y Montes, 2010), explica que “cualquiera que sea el repertorio con que el niño nazca la agresión será una forma de interacción aprendida, por lo que se hace imperativo tomar en cuenta el entorno familiar que es notablemente significativo para el niño” (p.4).

Se han recopilado los aportes realizados en varios estudios, expuestos a continuación, para ofrecer una clasificación respecto a aquellos factores de riesgo que han sido asociados con la aparición de conductas agresivas en la infancia:

Tabla 3: Factores de Riesgo Familiares para la Agresividad Infantil

Caims, (2001, c.p. en Castañeda y Montes, 2010)	✓ Medio familiar agresivo, en el cual los miembros de la familia que estimulan, aprueban y perpetúan las conductas violentas de cada uno de ellos.
	✓ Incongruencia en el comportamiento de los padres, circunstancia que se da cuando los padres desaprueban la agresión castigándola con su propia agresión física o amenazante hacia el niño. Así mismo se da la incongruencia cuando una misma conducta unas veces es castigada y otras ignorada o bien cuando el padre regaña al niño pero la madre no lo hace.

Continuación Tabla 3: Factores de Riesgo Familiares para la Agresividad Infantil

	<p>✓ Relaciones deterioradas entre los padres, provocan tensiones que pueden inducir al niño a comportarse de forma agresiva.</p>
<p>Arriagada y Sepúlveda, (2007, c.p. en Machado y Guerra, 2009)</p>	<p>✓ Disciplina inconsistente: a veces intransigente, a veces permisiva.</p>
	<p>✓ Se basan en la coacción y poseen destrezas inadecuadas de gestión del comportamiento.</p>
	<p>✓ Disciplina indebidamente estricta y/o abusiva.</p>
	<p>✓ Bajos niveles de monitoreo y supervisión por parte de los padres.</p>
	<p>✓ Falta de información sobre el desarrollo infantil y uso ineficiente de los recursos familiares.</p>
	<p>✓ Valores distorsionados compartidos que refuerzan el comportamiento violento y delictivo.</p>
	<p>✓ También hay evidencias que indican que los estilos de vinculación entre padres e hijos son diferentes entre los niños agresivos y los no agresivos: los agresivos demuestran vínculos más inseguros.</p>
	<p>✓ Las relaciones familiares que se caracterizan por ser abusivas aumentan significativamente el riesgo de que los niños demuestren conductas agresivas y violentas.</p>
<p>Cid y Otros (2008)</p>	<p>✓ Distorsión de la realidad por parte de los padres: los adultos han confundido las interacciones agresivas entre los niños con juegos propios de su edad. Esto conlleva a la aceptación y naturalización de las conductas agresivas en la infancia por parte de su familia.</p>
	<p>✓ Los hijos/as de familias negligentes manifestaban poca adaptación general en el aspecto psicológico, inferior rendimiento escolar y mayor distracción en el aula.</p>
	<p>✓ Las familias incompletas, con manifestaciones de agresividad, mala integración social y familiar, rechazo e irresponsabilidad en el cuidado y atención de sus hijos y con presencia de alcoholismo, fueron características de las familias de niños diagnosticados con conductas agresivas.</p>
<p>Hernández (2001)</p>	<p>✓ La carencia de afecto y de dedicación, puede aumentar el riesgo de que el niño se convierta en una persona agresiva y hostil con los demás.</p>
	<p>✓ El grado de permisividad ante conductas agresivas del niño. Si no fija claramente los límites de aquello que es comportamiento agresivo con los demás es probable que el grado de agresividad del niño aumente.</p>
	<p>✓ El empleo por parte de los padres de métodos de “afirmación de la autoridad”, como el castigo físico y los exabruptos emocionales violentos.</p>

Fuente: Elaboración propia con base en información obtenida en: Castañeda y Montes (2010); Machado y Guerra (2009); Cid y Otros (2008).

2.2.2 Factores de protección microsistémicos

Existen varios autores que han dirigido esfuerzos para ofrecer una clasificación respecto a aquellos factores de protección familiares asociados con la prevención de la agresividad infantil, expuestos a continuación:

Tabla 4: Factores de Protección Familiares para la Agresividad Infantil

Pereira (2007).	✓ Una comunicación clara y abierta entre los miembros del Sistema Familiar, que permita una expresión franca de emociones y sentimientos.
	✓ Solidaridad y colaboración en el enfrentamiento y la resolución de problemas.
	✓ Una suficiente cohesión de la estructura familiar, que permita afrontar los problemas sin que la familia se rompa.
	✓ Una organización familiar flexible que permita cambios adaptativos con suficientes rapidez.
	✓ Una adecuada comunicación con el medio externo y existencia de una red social de apoyo.
Ayala y otros (2002)	✓ Una disciplina flexible, congruente, que no dependa del estado de ánimo de los padres.
	✓ Establecer metas.
	✓ Una adecuada organización familiar.
	✓ La religiosidad.
	✓ La cohesión familiar.
Kumpfer y Alvarado (2002 c.p. Ayala y otros, 2002)	✓ relaciones de apoyo padre e hijo
	✓ métodos positivos de disciplina
	✓ Monitoreo y supervisión
	✓ Familias dedicadas a sus hijos
	✓ Padres que buscan información y apoyo.

Fuente: Elaboración propia, con base en información obtenida en: Pereira (2007); Ayala y otros (2002) Kumpfer y Alvarado (2002 c.p. Ayala y otros, 2002)

Del Barrio y Roa (2006) también expresan que la existencia de apoyos sociales representa para la familia un importante respaldo que permite atenuar los factores de riesgo inmersos en el entorno, contribuyendo a la resolución de conflictos,

incluyendo la orientación que brinden personas calificadas con el abordaje de problemáticas concretas en el contexto familiar.

La armonía familiar también es considerada como un factor protector para el niño “aumentando el sentimiento de seguridad, ayudando a una mejor adaptación (...) y al desarrollo de conductas prosociales”. (p. 6) (Mesa y Ballabriga, 2001).

Laespada y otros (2004) expresan que el tipo de relaciones que se sostienen en el medio familiar contribuyen con la salud psicológica del niño generando en él capacidades para mediar ante “estresores crónicos” del ambiente. Al respecto Pérez y (1998, c.p. en Ayala y otros 2004) señalan que:

La consistencia, responsabilidad y seguridad en las relaciones familiares facilitan el desarrollo de individuos sanos dentro del grupo, brindándoles estabilidad, previsibilidad en las reacciones y consecuencias de diferentes comportamientos y situaciones, sensación de entendimiento y control del medio en que se vive (...). (36)

También Del Barrio y Roa (2006) consideran de suma importancia incrementar la convivencia del niño con su familia en función de fortalecer sus lazos afectivos, posibilitando de esta manera “la trasmisión de valores de socialización (...) para la formación de hábitos que encaucen la tendencia egoísta en la que se forjan la mayor parte de las conductas agresivas”. (p. 19).

2.3 La escuela como microsistema secundario.

La escuela se incluye en el nivel microsistémico de la ecología humana, ya que para el niño ésta representa un espacio de interacciones sociales directas con otras personas. Sin embargo, en este caso se habla del entorno escolar como una “red social secundaria” que, de acuerdo con Chadi (2007), puede clasificarse en: relaciones cercanas periféricas, en la que se incluyen las relaciones de estudio; y las redes institucionales, mencionando entre ellas a la escuela, como un espacio del macrosistema que brinda servicios educativos. De tal manera en la escuela representa,

al mismo tiempo, una “red institucional” y un espacio de relaciones sociales que se mantendrán durante la infancia.

Mesa y Ballabriga (2001) expresan el carácter trascendental que supone para el niño el ingreso en el medio escolar, entendiendo que “el niño se enfrenta a una situación nueva, con nuevas personas, donde se le va a exigir un aprendizaje y que tiene que compartir con otros niños en su misma condición” (p. 8). En este medio cobra gran relevancia un nuevo tipo de interacción que se establece con el grupo de iguales, marcando gran diferencia respecto al tipo relaciones que tradicionalmente mantiene en el hogar. Es por ello que la identificación con este entorno resulta cada vez más prioritaria en la infancia.

Haciendo referencia al papel del entorno escolar en la conformación de la conducta infantil, debe rescatarse su función como un ente que no sólo se encarga de la transmisión de conocimientos en el plano académico, sino que debe ser un espacio en el cual se forjen conductas asertivas mediante la educación en valores, por ello Chadi (2007) expresa que “a lo largo de todo el proceso educativo, el niño (...) no solo es educado, sino formado” (p. 50). Respecto a este tema, Garassini y Camilli (2010) están de acuerdo con que la institución educativa debe desempeñar funciones en materia de apoyo y afecto hacia los niños, pues los docentes son, además de la familia, una parte del conjunto de adultos significativos durante la infancia (p. 265).

Por otra parte, el nivel de aceptación que el niño demanda de su grupo de pares también va a marcar una pauta fundamental para comprender el tipo de comportamientos que éste desarrolle. En la escuela se establecen una serie de roles dentro de los cuales los niños pueden llegar a desempeñar diferentes comportamientos.

De acuerdo con las características propias del contexto escolar pueden existir diversos grados de aceptación del niño agresivo por parte de sus compañeros, que van

desde un rechazo generalizado en algunos casos, hasta la naturalización y la celebración de este tipo de conductas, en otros. Navarro (2009) expone que “a nivel interpersonal los agresores tienden a ser rechazados por sus iguales, aunque algunos se encuentran bien integrados en sus grupos, manteniendo un alto estatus y popularidad” (p.53). Sin embargo, cualquiera de estas situaciones se podría generar una perpetuación en el comportamiento agresivo del niño, de no ser abordado a tiempo.

2.3.1 Factores de riesgo microsistémicos.

Dentro de las interrelaciones existentes en el entorno escolar y, de acuerdo con las características propias de este medio, la escuela puede presentar diversos factores que incrementan la probabilidad de aparición y/o mantenimiento de conductas agresivas en el niño. Arriagada y Sepúlveda (2007, c.p. en Machado y Guerra, 2009) señalando principalmente la naturaleza de las relaciones entre iguales, expresan que:

Los grupos de iguales en la infancia ejercen una influencia significativa en el desarrollo y comportamiento de los niños (...) Los niños agresivos tienden a socializar con otros niños agresivos y que comparten normas similares un cuanto a la idoneidad de la agresión. (p. 11).

En el marco de las relaciones dentro del grupo de pares el acoso escolar también es identificado como un factor de riesgo potenciador de la agresividad infantil. Rodkin y Hodges (2003, c.p. Navarro, 2009) expresan que “si el acoso es percibido como normativo por los estudiantes, y se trata de conductas habituales y no penalizadas, los compañeros pueden aprender a comportarse de la misma forma para ganar poder y estatus entre los iguales” (p. 52), convirtiéndose así en una forma más de socialización que es aceptada entre los alumnos.

Asimismo, en una revisión documental realizada por Cid y otros (2008) se reconocen distintas situaciones y condiciones del entorno escolar que podrían incidir en problemas que conducta en la infancia. De tal manera, en varias investigaciones (De la Barra y otros, 2003; García y Doménech, 1997; Verlinde y otros, 2000)

consideradas por este autor se indican los siguientes factores de riesgo:

- ✓ Los escolares catalogados por los profesores como agresivos/desobedientes en su primer año escolar persistieron con este tipo de conductas seis años después.
- ✓ Una calidad de interacción pobre o negativa con los compañeros y maestros repercutirá en la motivación y el rendimiento académico del niño.
- ✓ Los alumnos que tienen un profesor débil y un ambiente caótico en el aula presentan más agresión en sus otros años de estudios y tienden a formar o reunirse más con grupos antisociales.

Díaz-Aguado (2005, c.p. en Machado y Guerra, 2009) expresan que la postura de la escuela ante la violencia, muchas veces contribuye al mantenimiento y al incremento de la misma, afirmando que existe una tendencia tomar a actitudes tales como: “minimizar la gravedad de las agresiones entre iguales, el tratamiento tradicional de la diversidad (actuando como si no existiera) y el apoyo implícito a la violencia producto de una insuficiente respuesta ante ella” (p. 16).

También Puglisi (2012) señala que existe un conjunto de elementos propios de la dinámica escolar que pueden generar la presencia de mayor violencia entre los alumnos y de éstos hacia los profesores, mencionando entre ellos “la incomunicación, la desorganización, la permisividad, la impunidad y la anomia”. (p. 15)

2.3.2 Factores de protección microsistémicos.

La intercomunicación, la organización, la integración, la planificación y la prevención son identificadas por Pluglisi (2012) como elementos que pueden contribuir con la disminución de la violencia en la escuela (p.15). En lo que se refiere a las medidas de intervención se ha encontrado que, aquellas dirigidas a solventar la agresividad infantil, han contribuido a su disminución en los centros educativos. Al respecto Woods y Wolke (2003, c.p. Navarro, 2009) hallaron que “aquellos centros que desarrollaban planes muy estructurados y organizados para erradicar el acoso, habían reducido la prevalencia de conductas agresivas directas” (p 43).

En la misma dirección Mesa y Ballabriga (2001) expresan que la escuela tiene la capacidad de disminuir y prevenir el desarrollo de conductas agresivas, mediante el vínculo establecido con la familia del niño ante la presencia de esta problemática; de la misma manera exponen que el personal educativo puede “proporcionar programas de instauración de habilidades sociales, resolución de conflictos entre los alumnos, o buscar otras soluciones a los problemas puntuales de cada alumno” (p.8).

En cuanto a las relaciones dentro del grupo de iguales Hernández (2001) señala que ocupar una “buena posición” puede entenderse como una fuente de ayuda instrumental, que le brinda apoyos y recursos al niño para adaptarse positivamente al medio escolar (p. 68).

2.4 La comunidad como exosistema.

La comunidad constituye un entorno más amplio que la familia dentro del cual ésta extiende su interacción con los demás habitantes la misma. Así lo expresa Chadi (2007), al señalar que el vecindario es “el área mínima de entrecruzamiento, respecto al área total que comprende una ciudad o municipio” (p. 38). Es por ello que, adicionalmente a las relaciones intrafamiliares, la comunidad es un espacio significativo en el entramado de relaciones sociales que el niño sostiene.

Las interacciones comunitarias pueden adquirir mayor o menor intensidad de acuerdo a los espacios específicos que este entorno brinde para la socialización de sus habitantes, así como a la capacidad del niño y su familia de establecer relaciones con sus vecinos. Sin embargo, la naturaleza de las interacciones sostenidas, así como las características de tales grupos de socialización, van a estar vinculados con su incidencia positiva o negativa sobre el desarrollo de la conducta del niño, esto se puede observar con mayor claridad con la identificación de los factores de riesgo y de protección que se presenten en cada comunidad.

2.4.1 Factores de riesgo exosistémicos.

Con referencia a las características de la comunidad que son potenciales factores para el desarrollo de conductas agresivas en la infancia Machado y Guerra (2009) encuentran que el nivel socio económico guarda relación con esta situación, pues afirman que los “jóvenes que crecen en barrios urbanos pobres, con pocos recursos, escuelas inadecuadas y altas tasas de criminalidad corren más riesgo de involucrarse en la violencia que jóvenes que viven zonas más pudientes” (p. 11). Esta característica también es identificada por Del Barrio y Roa (2006), señalando que los niños que habitan en barrios marginales “tienen mayores tasas de desórdenes conductuales y emocionales que los que no están en esta circunstancia (agresividad, bajo nivel cultural, desórdenes mentales o criminalidad)”. (p. 17)

Del Barrio y Roa (2006) también expresan que el pandillismo presentes en los barrios pobres tiene vinculación con la aparición de la agresividad en la infancia, entendiendo que el acceso del niño a estos grupos incrementa posibilidad de desarrollar tales conductas (p.17).

Sin embargo, la condición socio-económica no debe considerarse de carácter determinante. Mesa y Ballabriga (2001) señalan que la pobreza en sí misma no es un factor predictor de agresividad y explican que “son los factores asociados a esta condición los que determinan el desarrollo de conductas desadaptadas: cambios de domicilio, disputas matrimoniales, historia de alcoholismo, pocas habilidades sociales, métodos coercitivos, etc (...)” (p.9). Además estos autores rescatan la necesidad de tomar en cuenta las particularidades para cada caso, considerando que la pertenencia a un estrato social bajo no determina para todas las personas las mismas pautas de conducta.

2.4.2 Factores de Protección Exosistémicos:

Un trabajo realizado por la instancia gubernamental chilena “Chile Crece Contigo” (2010) orientado al desarrollo infantil, expresa la comunidad tiene la potencialidad de “organizar actividades conjuntas y sacar adelante proyectos para el beneficio común (cohesión social); se respetan y cuidan los espacios destinados a la recreación de los niños y niñas” (p. 31). A partir de ese señalamiento se rescata el entorno comunitario como espacio propicio para el desarrollo de actividades colectivas en función de abordar sus problemas y favorecer el desarrollo de sus miembros. Para el caso de la conducta agresiva en la infancia este factor se configura como una alternativa importante para generación de estrategias dirigidas a la atención de la infancia en reconocimiento de este problema.

Thornton, (2001) también indica que para las estrategias de abordaje de la violencia infantil y juvenil “al igual que las acciones orientadas hacia la familia, aquellas que involucran a otros adultos en la comunidad pueden ser eficaces para reforzar las intervenciones dirigidas a los jóvenes” (p. 11).

En definitiva las acciones generadas a partir de la organización y el involucramiento de los diversos actores de la comunidad constituyen una vía potencial para abordar los problemas de la infancia.

2.5 El Macrosistema.

El macrosistema constituye el conjunto de:

Correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden (micro, meso y exo) que existen o podrían existir, al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias” (Bronfrenbrenner, 1987 p. 45).

En este punto se hace necesario definir la cultura como “el medio que un grupo

de hombres, que ocupan un mismo territorio han creado a través de sus ideas, de sus instituciones, de sus utensilios, de su idioma, de sus servicios y sentimientos" (Montagu, 1970 c.p. Romero, Rujano y Romero, 2009 p. 267). El modo en que una sociedad construye y concibe los aspectos antes mencionados da cuenta de su cultura. En el presente estudio se realiza énfasis en aquellas ideas, hábitos y costumbres culturales cuyas características estén potencialmente vinculadas con el desarrollo de la agresividad infantil.

En el marco de la infancia, particularmente en lo que respecta al ámbito educativo, se identifican como componentes o aspectos a considerar en el macrosistema:

(...) los factores tecnológicos y de comunicación, factores filosóficos, religiosos y éticos, factores psicológicos, sociales y familiares, factores culturales y estilos de vida, factores políticos, administrativos y legales, factores económicos y laborales y factores biológicos y de salud. Estos factores actúan a nivel macro, a nivel país. (Choque, 2009 p. 4)

Además de los patrones, hábitos y costumbres culturales que se corresponden dentro de los niveles de la ecología humana se incluirán dentro de los factores macrosistémicos aquellos aspectos políticos, económicos y legales identificados en todo contexto social.

2.5.1 Factores de riesgo macrosistémicos

En materia de agresividad infantil se ha encontrado que una sociedad carente de valores y que, además, justifique la violencia como mecanismo para la resolución de conflictos, es considerada un factor de riesgo para la agresión (Fernández, 2011). Este autor también incluye dentro de tales factores la difusión de la violencia a través de los medios de comunicación.

También existen varios estudios (Castañeda y Montes, 2010; Pérez-Olmos y otros, 2005, c.p. en Cid y otros, 2008) que han coincidido en considerar la influencia

negativa que ejercen los medios de comunicación en el desarrollo de la agresividad durante la infancia. Se expresa que los contenidos televisivos infantiles que poseen altos niveles de violencia, pueden incidir negativamente en el niño emocional y psicológicamente.

Mesa y Ballabriga (2001) confluyen en este tema, afirmando que la televisión puede llegar a ejercer una función promotora de conductas agresivas, expresando que, aunque los niños no necesariamente imitarán los mismos actos de violencia observados, pueden tender a “desarrollar otras formas de agresión aunque no se hayan presentado como modelo en la pantalla”. (p.8).

La carencia de políticas públicas encargadas de la atención de la agresividad infantil en el contexto escolar, son señalados por Serano y Marmolejo (2006, c.p. Fernández, 2011) como un factor que puede incrementar la posibilidad de que los niños desarrollen este tipo de conductas, entendiendo que los infantes no perciben ningún tipo de sanciones respecto a las mismas.

Por otra parte, Navarro (2009) expresa que existe un conjunto de costumbres culturales que contribuyen con la aparición del acoso escolar en particular. Al respecto, el autor señala que este problema puede ser el “resultado de la existencia de grupos sociales con diferentes niveles de poder, producidos histórica y culturalmente por variables como el género, el origen racial o la clase social”. (p. 87).

El mencionado autor enfatiza particularmente en la variable género como factor que conduce a la agresividad escolar, señalando que la misma “es una expresión de pautas y costumbres que definen la masculinidad y la feminidad” (p. 89). En este sentido se expone que los niños varones tienen mayor tendencia a desarrollar conductas agresivas, representando así un factor de riesgo para las mismas, al respecto el mencionado autor señala lo siguiente:

El género influirá, por un lado, en la mayor implicación de los chicos en el acoso escolar, como expresión de la adquisición de una identidad masculina ligada a valores tradicionales. El hombre utilizaría la agresión como demostración de una posición social dominante o cuando percibe que su identidad de género es amenazada. (p. 89)

Mesa y Ballabriga (2001), también refiriéndose al género, consideran que no existen condiciones biológicas que justifiquen y/o predispongan un mayor nivel de agresividad en los niños que en las niñas, atribuyendo esta diferencia, principalmente, a los modelos de crianza y de socialización que pauta la cultura. De esta manera expresa que “la agresividad suele considerarse “normal” entre los chicos. (...) La misma conducta hostil cuando se da entre dos niños se toma como natural, pero si se produce entre dos niñas puede ser motivo de preocupación, castigo o alarma.” (p. 5)

Atendiendo a la identificación del macrosistema como el conjunto de valores y creencias, patrones culturales, institucionales y sociales que pautan, de manera general, en modo en que se desenvuelven las diversas áreas y espacios de una sociedad determinada, se ha considerado pertinente señalar aquellos aspectos macrosistémicos propios de la sociedad venezolana, potencialmente vinculados con la agresividad.

La agresión interpersonal en Venezuela “es expresión de normas y pautas culturales que sirven de soporte a comportamientos agresivos” (Romero, Rujano y Romero, 2008, p. 261). Estos autores refieren que tales normas y pautas en la cultura venezolana vienen dadas desde las prácticas agresivas del entorno familiar y de éste respecto a terceros. Una de las explicaciones dadas ante esta realidad, se da a partir de la impunidad, según lo cual “en algunos casos las víctimas frente a las agresiones y la ausencia de la protección que debe garantizarle el Estado, asumen respuestas, también violentas, que cada día se generalizan; se logra así alguna "justificación" por la sensación de indefensión” (op cit, p. 266)

2.5.2 Factores de protección macrosistémicos

Del Barrio y Roa (2006) son tajantes al señalar que para prevenir la agresión debe eliminarse la permisividad existente ante el empleo de la misma. Para el caso de la infancia estos autores expresan que, más allá de la coerción legal que sanciona la violencia, es desde el ámbito social donde deben emanar acciones preventivas. Al respecto sugieren que “los ídolos, los modelos de ficción, las metas a conseguir, que son las que los niños absorben a través de los videojuegos, el cine y sobre todo la televisión, deben ser adecuadas al fomento de conductas no violentas”. (p. 20).

3. Resiliencia: alternativa para en enfrentamiento y superación de adversidades en presencia de conductas agresivas.

3.1 Psicología positiva y resiliencia

Las condiciones de riesgo presentes en todos los niveles de la ecología del desarrollo han sido adoptadas por la psicología tradicional como base para la exploración, desde una visión patológica, en respuesta al abordaje de los problemas del desarrollo personal. En vista de la necesidad de rescatar la importancia de las virtudes y fortalezas humanas en el proceso de desarrollo, la psicología positiva se presenta como una alternativa que surge para responder a este requerimiento. En tal sentido, su precursor, Seligman (2000, c. p. en Contreras y Esguerra 2006) la define como:

El estudio científico de las experiencias positivas, los rasgos individuales positivos, las instituciones que facilitan su desarrollo y los programas que ayudan a mejorar la calidad de vida de los individuos, mientras previene o reduce la incidencia de la psicopatología. (p.313)

La pertinencia de esta nueva corriente radica en los aportes que ofrece para dar continuidad al desarrollo de la persona, pues no se limita a enfatizar en las experiencias o aspectos negativos que lo limitan, sino que permite destacar las virtudes y potencialidades humanas en aras de fortalecer la capacidad de dar una

respuesta positiva ante dichos obstáculos o condiciones negativas, enfatizando una orientación preventiva.

Desde la psicología positiva es importante resaltar que, para alcanzar el desarrollo de las virtudes y fortalezas de la persona, es necesario comprender la interrelación entre ontosistema, microsistema, exosistema y macrosistema, puesto que los factores de protección presentes en cada uno de ellos ayudan a la potenciación de los otros, siempre en reconocimiento de la influencia que el entorno ejerce sobre los mismos.

En este punto se considera la definición de fortalezas dada por Contreras y Esguerra (2006), quienes la explican como los “rasgos o características psicológicas que se presentan en situaciones distintas a través del tiempo, y sus consecuencias suelen ser positivas” (p. 313).

Según Seligman (2003, c. p. en Contreras y Esguerra 2006) las fortalezas generan en la persona “emociones positivas” las cuales tienen manifestaciones sobre el pasado, presente y futuro de la vida y potencian, a su vez, la salud y el crecimiento personal, generando así “relaciones afectivas y sociales estables”. A partir de esta noción, realiza una clasificación en donde ubica cada una de estas emociones según dichos momentos: en el pasado, son incluidas emociones como la satisfacción, complacencia, realización personal y orgullo; en el presente se encuentran la alegría, tranquilidad, el entusiasmo y la euforia; mientras que en el futuro resaltan el optimismo, la fe, la esperanza y la confianza.

Cabe destacar que esta potenciación se encuentra íntimamente relacionada a la interdependencia de la persona en desarrollo con el ambiente en donde la misma interactúa, mediante sus relaciones afectivas y de socialización, así como por la influencia directa e indirecta ejercida por otros entornos; por ello resulta fundamental la consideración de aquellos ambientes y los respectivos factores intervinientes a los

cuales se encuentra sujeto dicho desarrollo.

El enfoque de la Psicología Positiva tiene como núcleo el bienestar personal (Seligman 2003, c. p. en Contreras y Esguerra 2006). Sostiene que las emociones positivas que pueda desarrollar la persona inciden y maximizan la probabilidad de que la misma enfrente eventos significativos de manera positiva, permitiéndole control sobre los resultados de sus acciones a partir de la confianza en sus habilidades y destrezas, promoviendo así su propio desarrollo.

El estímulo las fortalezas y virtudes personales, propias del ontosistema, debe estar antecedido por fortalecimiento de factores protectores propios del entorno, pues son éstos los que, en última instancia, resguardan a la persona y dinamizan su propio desarrollo.

Al respecto, Cuadra & Florenzano (2003 c. p. en Contreras y Esguerra 2006) afirman que las virtudes y fortalezas personales se interrelacionan con los demás entornos sociales en donde la misma participe. Pero, vale considerar que las mismas no sólo influyen en los entornos, sino que éstos también pueden promoverlas; todo ello en virtud al carácter de interacción permanente y multidireccional presente en las interconexiones sociales entre los entornos y en todos los niveles de la ecología humana.

Desde la psicología positiva se propone un proceso alternativo centrado en la superación de las adversidades: la resiliencia; atendiendo a la capacidad que persona puede tener para cambiar sus propios límites ante la presencia de un obstáculo (contexto o situación adversa).

3.2 Hacia una definición de resiliencia

En el campo de las ciencias sociales el término de resiliencia se adoptó para “caracterizar a aquellos sujetos que, a pesar de nacer y vivir en condiciones de alto riesgo, se desarrollan psicológicamente sanos y socialmente exitosos” (Grassini y Camili, 2007. p. 8). La resiliencia ha sido definida desde diversos enfoques, que la explican como: una respuesta, capacidad o habilidad o como un proceso (Grassini y Camili, 2007), según lo cual puede entenderse bajo alguna de las siguientes definiciones (p. 194):

Tabla 5: Acepciones de la Resiliencia

Respuesta	Es el resultado de una situación aversiva o amenazante, o el estado psíquico ante esta situación. Griffa (2006, cp. Garassini, 2010) lo define como una respuesta global que implica tanto la fortaleza interna de una persona y sus habilidades, como el soporte social, es decir, la manera en que las personas son capaces de sobrevivir y superar adversidades a pesar de las condiciones de vida familiares y/o sociales.
Capacidad o habilidad	Se considera como una habilidad o destreza que posee el individuo. Algunos la consideran innata y estable, y otros aprendida y flexible. Al respecto Cyrulnik (2001 cp. Griffa, 2006) la define como la capacidad de resistir las magulladuras de la herida psicológica, como el impulso de reparación psíquica que nace de la resistencia. Grotberg (1995 cp. Barrios, 2005) la describe como la capacidad humana universal para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas o incluso ser transformadas por ellas.
Proceso	Es definida como el conjunto de interacciones entre estímulos (situaciones o condiciones) y las respuestas elicitadas o no ante el contexto.

Fuente: Elaboración propia, con base en información obtenida en Garassini y Camilli (2007)

Para los fines de la presente investigación se considera adoptar el enfoque de la resiliencia entendida como un proceso. Es por ello y, atendiendo a la perspectiva ecológica, desde la cual se considera a la persona en un proceso de cambio constante en relación con un entorno, también cambiante, que se considera pertinente adoptar la definición dada por Rutter (1992, c.p Munist, 1998) quien define la resiliencia como:

Un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida “sana” en un medio insano. Estos procesos se realizan a través del tiempo, dando afortunadas combinaciones entre los atributos del niño y su ambiente familiar, social y cultural. Así

la resiliencia no puede ser pensada como un atributo con que los niños nacen o que los niños adquieren durante su desarrollo, sino que se trata de un proceso que caracteriza un complejo sistema social, en un momento determinado del tiempo. (p. 9)

Esencialmente, en la resiliencia se da un “proceso dinámico de relación entre factores de riesgo y factores de protección” (Grassini y Camili, 2007) provenientes del entorno y de sus características personales que, en constante interdependencia, ofrecen la posibilidad de adaptación positiva frente a la adversidad.

3.3 Elementos constitutivos del proceso resiliente:

La resiliencia es un proceso dinámico en el que confluyen un conjunto de elementos sin los cuales no podría hablarse del mismo. Diversos autores han clasificado los componentes que hacen posible este proceso, tomando como referencia a algunos de ellos, que serán posteriormente expuestos en el presente apartado. Para fines explicativos se ha considerado clasificar tales componentes en dos categorías: factores intervinientes y etapas en el proceso resiliente.

3.3.1 Factores intervinientes en el proceso resiliente:

De acuerdo con Barrios (2005, c.p en Garassini y Camilli, 2007) el desarrollo de la persona, en interacción con su entorno, se conforma a partir de un proceso dinámico en el cual existen un conjunto de factores que “determinan la generación de las características resilientes en individuos o sistemas, se trata de factores protectores y de riesgo”. (p. 196)

Adicionalmente Kalil, (2003) (c.p. Gómez y Kotliarenco, 2010) expresa que existen factores que pueden incrementar la susceptibilidad del niño ante la presencia de uno o varios factores de riesgo, haciendo referencia al concepto de “factor de vulnerabilidad”.

3.3.1.1 Factores de riesgo:

Garassini y Camilli (2007) señalan que los factores de riesgo están asociados con “todos los eventos o elementos negativos que afectan o se relacionan con la circunstancia aversiva y que incrementan la probabilidad del individuo de presentar consecuencias físicas, psicológicas y sociales (riesgos de desadaptación)” (p. 196)

Como se expresa en la definición dada, la influencia de los factores de riesgo no es determinante para que se desencadenen efectos negativos, más bien éstos pueden aumentar la posibilidad de ocurrencia de los mismos, sin que ello guarde una relación causal directa. Mientras mayor sea la cantidad de factores de riesgo presentes en el contexto del niño, la situación puede verse agravada ante la ausencia de factores de protección que permitan contrarrestar tales consecuencias.

También es importante considerar que los factores de riesgo son específicos para cada circunstancia y para cada contexto, es decir, lo que para un niño puede representar un riesgo para el desarrollo de conductas agresivas, no será un riesgo universal para todos los niños que se encuentren bajo la presencia del mismo.

3.3.1.2 Factores de protección:

Los factores de protección son definidos por Garassini y Camilli (2007) como “elementos o características que protegen de situaciones adversas, modificando, mejorando o alterando la respuesta de una persona a algún peligro que predispone a un resultado no adaptativo” (p. 196). Las autoras continúan señalando que estos factores se dan en el individuo, la familia y el medio externo.

De acuerdo con lo anterior, el estudio de los factores protectores cobra relevancia, pues su aprovechamiento permite actuar en función de la prevención ante una situación adversa, ya que permiten reconocer que, dentro de la misma, también

existen herramientas positivas para su superación.

3.3.1.3 Factor de vulnerabilidad:

El factor de vulnerabilidad es definido por Kalil, (2003) (c.p. Gómez y Kotliarenco, 2010), proponiendo que éste “se refiere a variables que incrementan la susceptibilidad a los efectos negativos de los factores de riesgo” (p.7). En este sentido, Gómez y Kotliarenco (2010) señalan que en presencia de un “contexto adverso (múltiples factores de riesgo)”, si la persona o familia posee debilidades en su funcionamiento (factores de vulnerabilidad) el efecto negativo de los problemas y crisis aumentará significativamente, pudiendo tornarse generar situaciones traumáticas de no mediar nuevos procesos de recuperación y fortalecimiento (p.7).

3.3.2 Etapas del Proceso Resiliente:

Vanistendael (1994, c.p. Gómez, 2010) expone que la resiliencia se compone a partir de dos elementos indispensables: “la resistencia frente a la destrucción, es decir, la capacidad de proteger la propia integridad (...) y la capacidad de forjar un comportamiento vital positivo pese a las circunstancias difíciles” (p. 15).

3.3.2.1 Resistencia a la destrucción:

Existe una importante distinción en cuanto a la resistencia de un evento adverso y la resiliencia como proceso. Barudy y Marquebreucq (2006, c.p. Garassini y Camili, 2007) aportan elementos significativos para comprender que, antes alcanzar el proceso resiliente, debe darse un proceso de resistencia. Estos autores señalan que la resistencia alude a “las acciones combativas que lleva a cabo un sujeto o grupo de sujetos para hacer frente a las adversidades” (p. 197). Si el resultado de este proceso es positivo se estaría hablando de una “resistencia resiliente”.

3.3.2.2 Capacidad para reconstruir sobre circunstancias adversas.

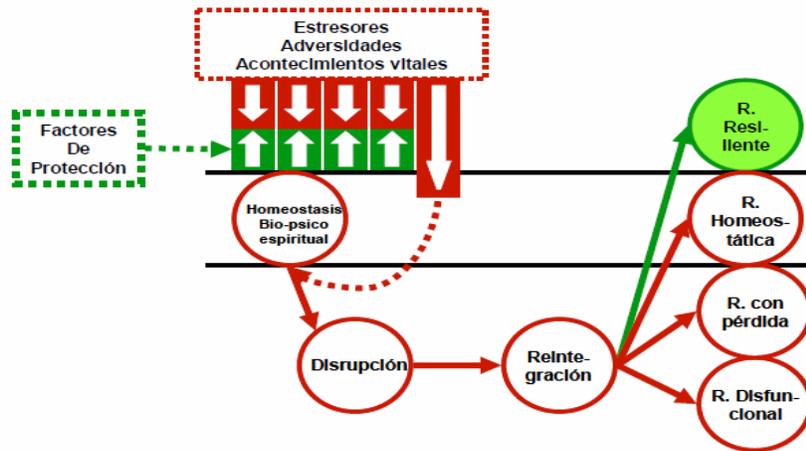
Esta etapa, es considerada como un de las más fundamentales para hablar de resiliencia, para su comprensión se tomará la categoría de “reintegración resiliente” aportada por Richardson y otros (1990, c.p Villalba, 2004). Este proceso habla precisamente de la superación y la reconstrucción que se emprende luego de atravesar y resistir la situación adversa, el autor señala que la reintegración resiliente consiste en “experimentar alguna comprensión o crecimiento a través de la crisis con resultado de identificación y fortalecimiento de cualidades resilientes” (p. 41).

De tal manera resulta fundamental comprender que la resiliencia no significa “inmunidad” o “invulnerabilidad” ante la ocurrencia de un evento adverso. Por el contrario, este proceso reconoce el impacto que puede generar la situación de adversidad y propone que, ante tales circunstancias, la persona pueda contar con herramientas y estrategias personales, familiares y ambientales denominadas resilientes. Todo esto con el propósito de alcanzar no solo el enfrentamiento, sino la superación de ese estado negativo, generando un aprendizaje que le permita atribuirle un significado distinto a la situación adversa, continuando y optimizando su proceso de desarrollo.

3.4 Modelo de Resiliencia de Richardson et al (1990):

Los factores intervinientes y las etapas de la resiliencia previamente descritos convergen y se desarrollan en este complejo proceso de manera simultánea. En esta dirección Richardson et al (1990, cp. Villalba, 2004) describe cómo puede posibilitarse el desarrollo de la resiliencia a través de la interacción de factores de riesgo-protección, señalando finalmente las diferentes maneras a través de las cuales una situación o evento adverso puede ser asumido y superado.

Gráfico 1: Modelo de Resiliencia de Richardson et al (1990)



Fuente: Richardson et al (1990, cp. Villalba, 2004 p. 11)

Esencialmente este modelo propone diversas formas de reestablecer el desenvolvimiento del desarrollo de una persona o entorno posterior a la exposición a factores estresores y/o adversidades. La reintegración resiliente se define como una de las etapas de la resiliencia propiamente dicha, siendo definida y contextualizada en líneas anteriores. En lo que respecta a las demás alternativas de reintegración señaladas por el autor, son definidas del siguiente modo:

La Reintegración que Vuelve a la Homeostasis es dejar pasar la crisis sin pararse mucho a aprender de ella. *Recuperarse con Pérdida* significa que las personas tienen motivación, esperanzas o energía por las demandas que vienen de los movimientos de la vida. *La Reintegración Disfuncional* ocurre cuando las personas terminan consumiendo sustancias o con conductas destructivas para ellos mismos o los demás o usan otros medios para afrontar los movimientos de la vida. Richardson et al (1990, cp. Villalba, 2004 p. 11)

La comprensión de este modelo permite reconocer que existe más de un modo para “superar” situaciones de adversidad, entendiendo que algunos de ellos pueden representar daños permanentes para el desarrollo de quienes atraviesan por las mismas. Asimismo este modelo permite apuntar a la generación de condiciones que apunten la reintegración resiliente, como la alternativa que permite no sólo superar positivamente un evento adverso, propiciando, además, la obtención de aprendizajes

significativos.

3.5 Resiliencia y ecología humana:

La comprensión de la resiliencia pasa por la adopción de un enfoque complejo, que permita ampliar la mirada respecto a la diversidad de procesos de socialización implicados en la cotidianidad de la persona o grupo resiliente. Al respecto Munist (1998) expresa que:

La resiliencia se sustenta en la interacción existente entre la persona y el entorno. No puede afirmarse que ésta proviene exclusivamente del entorno ni es exclusivamente innata (...). Puede afirmarse que la separación que hay entre las cualidades innatas e influencia de entorno es ilusoria, ya que ambos niveles necesitan crecer en interacción (p. 11).

En coherencia con lo anterior, Villalba (2004) explica que la resiliencia “no es una característica individual ya que está condicionada tanto por factores individuales como ambientales, emergiendo de una gran heterogeneidad de influencias ecológicas” (p.3). Así, las características personales, se conforman a partir de un proceso complejo de constante interacción entre éstas y el ambiente. Es importante resaltar cómo desde los diversos entornos es posible promover dichas fortalezas y virtudes, siendo elementos determinantes para afrontar la superación de adversidades, ante la existencia de factores de riesgo en los diversos entornos.

Precisamente Villalba (2004) da a conocer un conjunto “características resilientes” que pueden ser entendidas a partir de un compendio de factores protectores que, por una parte, son propios de la persona, y por otra son producto de las relaciones interpersonales y de la influencia dada desde los entornos; aportando la siguiente clasificación:

- ✓ **Características propias del niño resiliente:** aptitudes físicas e intelectuales; Autoeficacia. Introspección: Autoimagen positiva. Autoestima. Metas y aspiraciones. Sentido del humor/ creatividad. Perseverancia. Empatía. Expresividad. Iniciativa. Autonomía. Moralidad.

- ✓ **Características interpersonales:** Relaciones significativas con otros, saber mantener su red social, capacidad de saber restablecer la autoestima cuando es amenazada por otros, asertividad, atención positiva en los otros.
- ✓ **Características familiares:** calidad en la crianza y educación, expresividad emocional, flexibilidad, bajos niveles de conflictos familiares, recursos financieros suficientes, colaboración.
- ✓ **Características del ambiente y socioculturales:** ambientes seguros, acceso a recursos comunitarios, educativos y de ocio, percibir apoyo social, percibir integración social, afiliación a organizaciones religiosas.

En cuanto a la relevancia de las relaciones interpersonales y la influencia ejercida por el entorno para la construcción de la resiliencia, Villalba (2004) afirma que “son las fuentes ecológicas las que ofrecen o provocan resiliencia en las personas” (p. 43).

A partir de esta relación con el otro, se identifica una figura significativa en el desarrollo de un proceso resiliente, esta es el “tutor de resiliencia”, es decir, una persona “con la que se crean relaciones de apego. (...) La relación con este tutor de resiliencia permite entretejer una relación de apego segura, dar sentido a lo ocurrido y generar esperanzas de alcanzar una vida mejor” (Pereira, 2007 p. 5). También se define como “(...) alguien, una persona, un lugar, un acontecimiento, una obra de arte que provoca un renacer del desarrollo psicológico tras el trauma (...) un encuentro significativo puede ser suficiente”. De acuerdo con ello, la existencia de relaciones afectivas y de socialización se muestra aquí como una condición necesaria para la resiliencia.

3.6 Contexto adverso, conducta agresiva y resiliencia.

Como se ha mencionado, un contexto adverso se caracteriza por la presencia de múltiples factores de riesgo, potencialmente influyentes en el aumento de las posibilidades de que el niño desarrolle problemas de conducta. Es importante tener presente que la conducta se construye en gran medida, mediante la interacción

constante del niño con su entorno, por lo cual las características del mismo y la naturaleza de las relaciones sostenidas será esencial para su comprensión. Sin embargo el nivel de vulnerabilidad, que el niño posea también será fundamental para estudiar la incidencia de dichos riesgos.

La resiliencia aporta la posibilidad de que la existencia de un contexto adverso no se traduzca de manera inmediata e irremediable en un estancamiento para el desarrollo óptimo e integral del niño. Esta perspectiva se enfoca en realzar las fortalezas y virtudes que el infante posee, en todos los niveles de la ecología humana (entornos e interacciones), fomentando además la adopción de otras que le permitan construir su propio desarrollo, teniendo en cuenta que el aprovechamiento de los factores protectores juega un rol fundamental para la viabilidad del proceso resiliente. En síntesis, cualquier estrategia orientada al desarrollo de la resiliencia debe apuntar a “reducir la exposición a factores de riesgo o a sucesos estresantes o aumentar el número de factores de protección (competencias y fuentes de apoyo)” (Buvier en Manciaux, 2003 p. 70)

Para el caso de las conductas agresivas en el niño, la resiliencia resulta una importante alternativa de solución. Como se ha expresado hasta ahora, este tipo de conductas pueden ser el resultado de la ausencia de un repertorio adecuado de respuestas del niño ante el entorno, lo cual podría agravarse aún más para responder ante las adversidades del mismo. Así Munist (1998) afirma que “el propósito principal del fortalecimiento de la resiliencia es la actitud de los niños cuando enfrentan adversidades y deben transformar sus propios entornos” (p.53). De tal manera, la promoción de conductas resilientes, puede configurarse como un nuevo tipo de respuesta positiva ante circunstancias adversas.

3.7 Resiliencia personal infantil:

Munist (1998) expresa que los individuos resilientes son aquellos que, ante la presencia de un contexto adverso, es decir, en presencia de un conjunto de factores de

riesgo, aprovechan aquellos factores protectores, para sobreponerse a la adversidad, creciendo ante ella y generando nuevos recursos, aun cuando existan “predictores” de un futuro desfavorable (p.14). Este autor describe el “perfil de un niño resiliente” a través de un conjunto de características personales, que contribuirían significativamente con la superación positiva ante la presencia situaciones adversas. Estas son clasificadas de la siguiente manera:

Tabla 6: Características del niño resiliente

Competencia social	Incluye cualidades como la de estar listo para responder a cualquier estímulo, comunicarse con facilidad, demostrar empatía y afecto, y tener comportamientos prosociales.
Sentido del humor	Significa tener la habilidad de lograr alivio al reírse de las propias desventuras y encontrar maneras diferentes de mirar las cosas buscándoles el lado cómico.
Resolución de problemas	Incluye la habilidad para pensar en abstracto reflexiva y flexiblemente, y la posibilidad de intentar soluciones nuevas para problemas tanto cognitivos como sociales.
Autonomía	Esencialmente, el factor protector a que se están refiriendo es el sentido de la propia identidad, la habilidad para poder actuar independientemente y el control de algunos factores del entorno.
Sentido de propósito y de futuro	Sentido de autonomía y el de la eficacia propia, así como con la confianza de que uno puede tener algún grado de control sobre el ambiente. Dentro de esta categoría entran varias cualidades identificadas como factores protectores: expectativas saludables, dirección hacia objetivos, orientación hacia la consecución de los mismos (éxito en lo que emprenda), motivación para los logros, fe en un futuro mejor, y sentido de la anticipación y de la coherencia.

Fuente: Elaboración propia, con base en información obtenida en Munist (1998)

Grotberg (1995 c.p. Munist, 1998: 22) también ha realizado un importante aporte para identificar expresiones de los niños con características resilientes. En tal sentido, esta autora crea una caracterización que propone reconocer a un niño resiliente a través de la posesión de condiciones que en el lenguaje se expresan diciendo: “Yo tengo”, “Yo soy”, “Yo estoy”, “Yo puedo”. Estos verbos son especificados por Grotberg de la siguiente manera:

Tabla 7: Condiciones Resilientes del Lenguaje

Tengo	✓ Personas alrededor en quienes confío y quienes me quieren incondicionalmente.
	✓ Personas que me ponen límites para que aprenda a evitar peligros o problemas.
	✓ Personas que me muestran por medio de su conducta la manera correcta de proceder.
	✓ Personas que quieren que aprenda a desenvolverme solo.
	✓ Personas que me ayudan cuando estoy enfermo o en peligro o cuando necesito aprender.
Soy	✓ Una persona por la que los otros sienten aprecio y cariño.
	✓ Feliz cuando hago algo bueno para los demás y le demuestro mi afecto.
	✓ Respetuoso de mí mismo y del prójimo.
	✓ Capaz de aprender lo que mis maestros me enseñan.
	✓ Agradable y comunicativo con mis familiares y vecinos.
Estoy	✓ Dispuesto a responsabilizarme de mis actos.
	✓ Seguro de que todo saldrá bien.
	✓ Triste, lo reconozco y lo expreso con la seguridad de encontrar apoyo.
	✓ Rodeado de compañeros que me aprecian.
Puedo	✓ Hablar sobre cosas que me asustan o me inquietan.
	✓ Buscar la manera de resolver mis problemas.
	✓ Controlarme cuando tengo ganas de hacer algo peligroso o que no está bien.
	✓ Buscar el momento apropiado para hablar con alguien o para actuar.
	✓ Encontrar a alguien que me ayude cuando lo necesito.
	✓ Equivocarme y hacer travesuras sin perder el afecto de mis padres.
	✓ Sentir afecto y expresarlo.

Fuente: Elaboración propia, con base en información obtenida en Munist (1998)

3.8 Resiliencia familiar.

Las características del proceso resiliente dan cabida a la posibilidad de que éste pueda ser aprovechado no sólo por un individuo, sino también por un entorno, tal como lo es la familia, e incluso para el caso de comunidades o sociedades enteras (Villalba, 2004). En dicho proceso se mantiene el carácter dinámico de interacción

entre factores protectores y de riesgo, variando de acuerdo a las características y requerimientos propios del entorno en cuestión.

En esta línea Falicov (1998, c.p. Villalba, 2004) propone el estudio de la resiliencia para el caso familiar desde un enfoque ecológico multidimensional, considerando que “en cada familia se combinan y superponen rasgos derivados de múltiples contextos culturales, basados en la singular configuración que han tenido en la vida de sus miembros muchas variables (...)” (p. 44). Se propone la evaluación de todos los contextos que la familia habita, con el fin de identificar sus recursos y limitaciones, es decir, sus factores de protección y de riesgo. Por último, desde este enfoque, el mencionado autor asevera que “toda familia tiene la capacidad potencial de actuar con resiliencia” (p.44).

Para esta investigación se tomará la definición aportada por Walsh (2004, c.p. Grassini y Camili, 2010, p 228), quien define la resiliencia familiar como “aquellos procesos interaccionales que permiten a las familias superación y adaptación frente a los cambios y desafíos del ciclo de vida familiar”. En esta definición se observa, nuevamente, el carácter interactivo del proceso resiliente.

4. Resiliencia y Trabajo Social: Estrategias para la Prevención de conductas agresivas en la infancia ante la adversidad.

En este punto se propone estudiar la pertinencia de considerar el fortalecimiento de la resiliencia como una alternativa de solución al problema de las conductas agresivas en la infancia. Este enfoque se fundamenta en las posibilidades de la familia como medio capaz de fortalecer las capacidades y fortalezas (pilares de la resiliencia) del niño, entendiendo la constante interacción que éste mantiene en los entornos en los que se desenvuelve, así como la influencia directa o indirecta que ejercen aquellos en los que no participa directamente.

Es necesario aclarar que este proceso trasciende el fortalecimiento de la

resiliencia individual, ya que, el niño debe ser considerado como un ser humano en formación, altamente dependiente de su grupo familiar de convivencia, no sólo a nivel material, sino psicosocial, emocional y espiritual, es decir, considerado de manera integral. En tal razón la familia también debe encontrarse fortalecida, en función de poseer las herramientas necesarias para brindarle al niño un espacio óptimo para su crecimiento y desarrollo personal, en todos los niveles mencionados.

En el marco de la definición adoptada para entender la resiliencia como la posibilidad de tener una vida sana viviendo en un medio insano, se propone el protagonismo de la familia para incrementar dicha posibilidad de enfrentamiento y adaptación positiva en el niño frente a los riesgos del entorno.

La necesidad de adoptar un enfoque preventivo desde la resiliencia ante los problemas de la infancia es reconocida por Munist (1998), pues señala que “hasta ahora predomina la tendencia al enfoque fragmentado, de programas dirigidos a problemas específicos, que deja sin atender la estimulación de la interacción que surge entre cuidadores y niños” (p. 53). En tal sentido se señala la pertinencia de adoptar “un enfoque a largo plazo (...) que tome en consideración que brinde oportunidades positivas de desarrollo apropiadas con la edad y experiencia de los participantes, que tome en consideración los problemas familiares (...)” (p. 53).

4.1 Enfoques de actuación social:

Los enfoques aquí considerados plantean dos posturas que, desde el campo de las ciencias humanas, permiten estudiar e intervenir en los problemas inherentes al mismo desde distintas concepciones.

La distinción más significativa se refiere a la visión que cada uno maneja respecto a la persona como un ente pasivo o activo ante sus circunstancias, además, se incluyen las posibilidades que cada enfoque considera para la resolución de las crisis o situaciones problemáticas, así como las herramientas que emplean para conseguirlo.

De tal manera, se desarrollan dos enfoques principales que tratan de dar respuesta a los problemas sociales: el enfoque de riesgo y el enfoque de resiliencia.

4.1.1 Enfoque de riesgo:

En el campo de las ciencias humanas ha existido una tendencia a buscar y comprender las causas que explican los efectos negativos de las crisis a través de los “estados patológicos” que pudieran dar respuesta a los mismos. Así, se señala que el enfoque de riesgo se centra en aquellas características vinculadas con “una elevada probabilidad de daño biológico o social, siendo ampliamente utilizado en programas de atención primaria” (Munist, 1998 p. 8).

Los pronósticos realizados a través de este enfoque no lograron responder de manera suficiente ante la evolución de muchas personas que atravesaban de circunstancias adversas.

4.1.2 Enfoque de resiliencia:

Esta perspectiva propone que, ante la presencia de circunstancias adversas en el entorno, la persona no se presenta como un ente pasivo y receptor de estos riesgos, por el contrario, se rescata el rol activo que ésta ejerce ante su situación. La persona, en relación con su entorno, también cuenta con la existencia de “escudos protectores que harán que dichas fuerzas no actúen linealmente, atenuando así sus efectos negativos y, a veces, transformándolas en 'factor de superación' de la situación difícil” (Munist, 1998 p. 10).

De acuerdo con lo anterior, Munist (1998) expresa que “no debe interpretarse que este enfoque está en oposición del modelo de riesgo, sino que lo complementa y lo enriquece, acrecentando así su aptitud para analizar la realidad y diseñar intervenciones eficaces”. (p. 10)

4.2 Etapas en la investigación en resiliencia:

La resiliencia, como un proceso orientado al enfrentamiento y superación de situaciones adversas, sugiere la necesidad de investigar respecto a las características y situaciones que potencian la posibilidad de desarrollo de la misma.

La identificación de elementos y procesos proclives al desarrollo de la resiliencia permite conocer con qué herramientas cuenta el profesional para potenciarla en un sujeto, grupo o entorno determinado; por otra parte permite identificar en qué etapa del proceso resiliente se encuentran los mismos. Fundamentalmente se definen tres etapas en las que es posible investigar el proceso resiliente, propuestas por Glenn Richardson:

Tabla 8: Etapas de la investigación en resiliencia de Richardson (2002)

	Descripción	Resultados
PRIMERA ETAPA Cualidades de resiliencia	Descripciones fenomenológicas de cualidades resilientes de individuos y sistemas de apoyo que predicen el éxito personal y social	Lista de cualidades, valores o factores de protección que ayudan a las personas a crecer a través de la adversidad (autoestima, autoeficacia, sistemas de apoyo...)
SEGUNDA ETAPA El proceso y la Teoría de resiliencialidad	Resiliencialidad es el proceso de poder con estresores, adversidad y cambio u oportunidad de manera que los resultados produzcan una identificación, fortalecimiento y enriquecimiento de los factores de protección.	Describe los procesos de disrupción y reintegración en la adquisición de las cualidades de resiliencia descritas en la primera etapa. Un modelo que enseña a usuarios y profesionales a elegir entre reintegración resiliente, reintegración cómoda (vuelta a la zona de confort) o reintegración con pérdida.
TERCERA ETAPA Fuerzas motivacionales y Resiliencia innata	Se basa en la identificación multidisciplinaria del pensamiento postmoderno y cree en las fuerzas motivacionales dentro de los individuos y grupos y la creación de experiencias que adoptan la activación y utilización de esas fuerzas.	Ayuda a los usuarios y a los profesionales a descubrir y aplicar la fuerza que conduce a las personas hacia la auto-actualización y hacia la reintegración resiliente de las dificultades y obstáculos de la vida.

Fuente: Richardson (2002, cp. Villalba, 2004 p. 6)

El presente estudio se circunscribe a la primera etapa: cualidades de resiliencia. Ante la problemática de la agresividad infantil se propone que los factores de protección identificados a nivel personal y contextual sean reconocidos como

cualidades potenciadoras de la resiliencia, en el entendido de que las mismas podrán contribuir a contrarrestar la influencia de los factores de riesgo vinculados al desarrollo de esta conducta.

4.3 El enfoque resiliente desde el trabajo Social: una orientación ecológica.

Desde la ecología humana, la resiliencia puede ser promovida en cualquiera de sus niveles al igual que los actores que pueden promoverla también son muy diversos. La dependencia del niño respecto a su grupo familiar y la función de éste como medio natural para el crecimiento y la formación del ser humano han conllevado a indagar en las posibilidades de este entorno de fortalecer la resiliencia infantil. Sin embargo, es necesario precisar que la familia no se encuentra aislada de su contexto, por el contrario, los recursos ecológicos y las redes de apoyo son las que permitirán, en buena parte, alcanzar el fortalecimiento individual y familiar.

En lo que respecta a las posibilidades de aplicabilidad de la resiliencia, se considera oportuno resaltar que ésta puede y debe ser promovida desde el trabajo social, pues constituye una herramienta que permite considerar el reconocimiento y el fortalecimiento de las virtudes y fortalezas personales de los sujetos de atención. Al respecto Villalba (2004) expresa que:

Los conceptos de riesgo, protección y resiliencia ofrecen un esquema conceptual en Trabajo Social para: comprender cada una de las situaciones sociofamiliares en la práctica profesional; desarrollar planes de acción; diseñar servicios y programas específicos dirigidos a los distintos sectores de población y basados en la identificación, fortalecimiento y potenciación de los recursos y fortalezas; construir modelos e instrumentos de evaluación de programas y servicios basados en resiliencia; supervisar equipos y proyectos; plantear investigaciones con enfoque de resiliencia relacionadas con prevención de aislamiento, de conductas violentas, de consumo de sustancias, de maltrato, etc. (p. 20)

En el trabajo social como profesión, se propone la resiliencia como una herramienta de gran utilidad para la orientación de la conducta agresiva en la infancia, contribuyendo con la continuidad de su desarrollo integral y atenuando los

riesgos de agravamiento de este problema.

Se considera fundamental el aporte dado por Chadi (2007), quien habla del “trabajo social en red” señalando que “no es posible pensar al Trabajo Social como una disciplina que no tenga como parte de su accionar las Redes Sociales” (p. 73). La red social es definida por Chadi (2007) como:

Un grupo de personas, miembros de una familia, vecinos, amigos y otras personas, capaces de aportar una ayuda y un apoyo tan reales como duraderos a un individuo o una familia (...). Se entrelazan como “una red de vinculación”, que posibilita condiciones más humanas, para dar repuestas a las contingencias que todo grupo atraviesa en algunos de sus tramos vitales. (p.27)

La mencionada autora sugiere que el profesional debe aportar a la familia la posibilidad de establecer vínculos significativos con redes sociales de apoyo en los distintos niveles de la ecología humana, entendiendo que la carencia de éstas puede limitar las posibilidades de enfrentamiento y superación de adversidades, producto de su aislamiento social. Refiriendo a las estrategias para fomentar la resiliencia Garassini y Camilli (2007) destacan que:

La resiliencia no es una técnica de intervención en si misma; es un concepto que encuentra aplicaciones prácticas en técnicas que favorecen la mejoría del ambiente familiar y comunitario (...). Es por ello que las estrategias de intervención para desplegar la resiliencia pueden estar dirigidas al desarrollo de las habilidades de afrontamiento; la capacidad de reconocer los factores de riesgo y transformar el contexto, ampliar habilidades de auto evaluación y reconocimiento de factores protectores, y todo lo que contribuye al empoderamiento de los individuos para superar la vulnerabilidad psicosocial con éxito. (p. 198)

En este caso, el trabajo social preventivo se dirigiría a la orientación y el fortalecimiento personal y familiar, a través de fomento de habilidades de afrontamiento y de pilares resilientes en general, así como al establecimiento de redes de apoyo que contribuyan a su fortalecimiento, más allá de un abordaje social ante un problema concreto.

4.4 Programas y proyectos sociales desde el enfoque de la resiliencia.

Munist (1998) está de acuerdo en señalar que promover la resiliencia “puede ser fuente de inspiración para la educación, la política social. Un enfoque de resiliencia puede conducir a que se concentre la atención en lo que debería ser una política de prevención de daños sociales” (p. 11). Este autor considera que para fomentar la resiliencia, los programas diseñados en el área “deben apoyarse en todo un sistema de desarrollo social dirigido al refuerzo de sus factores protectores, a la formación de la autoestima del joven, al aumento de su competencia social, y al desarrollo de su capacidad de solucionar problemas” (p. 52).

Además de rescatar la importancia del aprovechamiento y el fomento de factores protectores del entorno también hace referencia al fortalecimiento de virtudes personales que le permitan responder asertivamente en circunstancias adversas. Para el diseño y ejecución de estos programas también se propone la adopción de una perspectiva ecológica, señalando que para promover la resiliencia éste “debe ser, por lo tanto, un programa basado en la comunidad y de naturaleza transectorial, porque de esa manera puede abarcar los ámbitos en que se desarrollan las vidas de los niños y adolescentes” (Munist, 1998 p. 52).

Resulta fundamental rescatar el carácter preventivo que pueden asumir los programas sociales, más allá de su función para la resolución de problemáticas puntuales, entendiendo que, más allá de atenuar los riesgos y los efectos negativos en un contexto determinado la resiliencia permite incrementar el alcance de los programas sociales al fortalecer el empoderamiento personal y familiar. Es por ello que Manciaux (2003) expresa que:

En los programas sociales, la resiliencia se manifiesta como un proceso de acción sistémica en que intervienen diversos factores convergentes a fin de promover y valorizar el desarrollo humano y social (...) la resiliencia va a constituir un proceso que refuerza las opciones y oportunidades de la persona, mediante la aplicación de sus capacidades y recursos para enfrentarse a situaciones de alto riesgo. (p. 241)

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

Consideraciones Generales

El marco metodológico de investigación permite sentar las bases a través de las cuales el investigador define el hilo conductor que orientará su acercamiento al sujeto de estudio. El abordaje del mismo debe considerar fundamentalmente los principios de validez y confiabilidad necesarios para que los resultados alcanzados sean sólidos y coherentes. En relación con lo anterior Balestrini (1997) expresa que la delimitación de los procedimientos empleados dentro de un proyecto de investigación cobra relevancia al momento de demostrar la fiabilidad y la validez del mismo, como parte del proceso para dar respuesta al problema planteado en el estudio (p. 125).

El presente apartado presenta el conjunto de procedimientos lógicos, tecno-operacionales empleados, con el propósito de ponerlos de manifiesto y sistematizarlos (Balestrini, 2005 p. 125). De manera específica se definen el conjunto de procedimientos y técnicas a empleadas para abordar el sujeto de estudio, expresando la manera a través de la cual la investigadora accedió a la realidad estudiada. Por ello el principal propósito del marco metodológico es el de explicar de manera precisa los métodos, estrategias, técnicas, e instrumentos empleados dentro de estudio para el logro de los objetivos.

En la presente investigación se propuso el estudio de las conductas agresivas infantiles en el medio escolar, resaltando los factores influyentes en su conformación y la importancia de los factores protectores orientados al desarrollo de características resilientes, como alternativa para la superación de dicho problema. Para tal fin se ha empleado una perspectiva ecológica, que permita comprender este problema en el marco de la interacción del sujeto con su entorno.

Con base en lo anterior, el presente capítulo tomó en consideración el método, tipo de investigación, diseño, población y muestra, así como las técnicas e instrumentos de recolección de los datos que se requieren para dar respuestas a los objetivos planteados mediante el procesamiento y el análisis de resultados que alcancen altos niveles de validez y confiabilidad.

Enfoque Metodológico:

Con referencia al ámbito metodológico Taylor y Bogdan (c.p. Casilimas, 2002) expresan que “lo que define la metodología es tanto la manera cómo enfocamos los problemas como la forma en que buscamos las respuestas a los mismos” (p. 23). Es por ello que, atendiendo la naturaleza del problema planteado y a los objetivos formulados, se ha considerado ajustado para la presente investigación la adopción del enfoque cualitativo como la alternativa metodológica óptima para responder a los mismos. Este enfoque, en correspondencia con lo expresado con Hernández Sampieri (2003) se dirige a:

(...) comprender su fenómeno de estudio en su ambiente usual (cómo vive, se comporta y actúa la gente, qué piensa, cuáles son sus actitudes, etc.) (...) Así mismo, se fundamentan más en un proceso inductivo (exploran, describen y luego generan perspectivas teóricas). Van de lo particular a lo general. (p. 4-13)

Asimismo Taylor y Bogan (1990) expresan que “la metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable (...) es un modo de encarar el mundo empírico” (p. 20).

La elección del enfoque cualitativo se encuentra fundamentada en la pertinencia que presenta atendiendo a la naturaleza propia de la investigación; considerando que existen diferentes tipos de problemas que buscan diferentes tipos de respuestas y, por consiguiente, exigen diferentes metodologías (Taylor y Bodgan, 1990, p. 16).

El presente proyecto de investigación se ubica como un estudio de corte cualitativo, ya que su fin último fue profundizar en las características particulares de niños con conductas agresivas, los factores que influyen en su conformación y la interacción que ellos mantienen con su entorno. Desde esta perspectiva se buscó comprender la especificidad del entramado de interacciones sociales que conforman e influyen en el desarrollo del niño, particularmente en lo referido a la aparición de este tipo de conductas. En esencia, el propósito del estudio se centró en las particularidades y percepciones propias del sujeto y de su entorno.

Asimismo se han considerado como elementos centrales dentro del estudio los factores personales y ambientales asociados al desarrollo de la resiliencia, con los cuales el sujeto cuenta para la superación positiva de estas conductas, entendiéndose como un proceso para el enfrentamiento y superación positiva de situaciones adversas.

De acuerdo con lo anterior, la presente investigación apuntó a conocer la realidad de los sujetos de estudio en su ambiente usual. Resulta pertinente señalar que, lejos de buscar una relación causal entre las conductas manifestadas por el niño respecto a su entorno, lo que se propuso fue el estudio del sistema de interacciones que conforman su cotidianidad, con el fin de identificar el significado que tienen para él, buscando comprender e interpretar su vinculación con los problemas de conducta manifestados.

Las características propias del sujeto constituyen la base para alcanzar resultados que apunten al cumplimiento de los objetivos, por lo cual se privilegia la particularidad de las situaciones identificadas. En tal sentido, los resultados obtenidos no pretenden generar información totalizadora, cuyas afirmaciones puedan ser aplicables en otro contexto. Contrario a esto, se propuso ahondar en las interacciones particulares de los niños sujetos de estudio con las personas y demás entornos que lo

rodean. Desde esta postura, teniendo en cuenta el carácter interactivo de la realidad, se comprende que la misma es un sistema cambiante que imposibilita la generación de teorías cuya validez sea sostenible y extendida tanto espacial como temporalmente a otras realidades concretas.

Método:

El método de investigación contempla los criterios, pasos y procedimientos que constituyen el modo a través del cual el investigador se propone abordar el problema planteado y dar respuesta los objetivos de Investigación.

El propósito de este estudio fue identificar el proceso de interacción de los factores intervinientes en la conformación conductas agresivas en la infancia, incluyendo las cualidades personales, familiares y contextuales para su superación. Para ello se propuso partir desde una perspectiva ecológica que, de acuerdo con Bronfenbrenner (1987), define al ambiente tal y como es percibido por la persona en desarrollo, más allá de su existencia objetiva, es decir, destaca la subjetividad para su comprensión.

En este contexto, al referir directamente a las percepciones y vivencias particulares del sujeto, se consideró apropiada la utilización del método fenomenológico. De acuerdo con Taylor y Bodgan (1990) “el fenomenólogo quiere entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor” (p. 16), en virtud de ello se estableció la utilización de la fenomenología por ser un método que:

Se orienta al abordaje de la realidad, partiendo del marco de referencia interno del individuo. Este marco, según Rogers (1959/1978), es el mundo subjetivo del hombre conformado por todo el campo de experiencias, percepciones y recuerdos al que un individuo puede tener acceso en un momento dado. Precisamente, el método fenomenológico busca la comprensión y mostración de la esencia constitutiva de dicho campo (...) (Leal, 2000 p. 52)

Como lo plantea este método, a través de las experiencias cotidianas,

percepciones y recuerdos de los niños, así como de sus adultos significativos, se propuso reconstruir la interrelación existente entre los distintos niveles de la ecología humana, con el fin de identificar, mediante los factores involucrados en el proceso de conformación de la agresividad manifestada por el niño, indagando además sobre sus propias posibilidades para la superación de la misma.

Entendida como un método, la fenomenología comprende un conjunto de pasos y procedimientos que la definen y diferencian de otros métodos de investigación cualitativa. Martínez (2002) desarrolla tres etapas esenciales que debe contemplar el método fenomenológico, cada una con pasos bien definidos, desarrolladas del siguiente modo:

1. Etapa previa: Clarificación de presupuestos.

Esta etapa propone que el investigador manifieste los “valores, actitudes, creencias, presentimientos, intereses, conjeturas e hipótesis” (p. 171) vinculados al tema estudiado. El autor sugiere que la clarificación de dichos procesos mentales contribuirá a un mejor manejo de los mismos, afirmando que “una investigación seria (...) sólo puede comenzar después de haber realizado una estricta y cuidadosa descripción que ponga entre paréntesis (en cuanto sea posible) todos los prejuicios” (p. 171).

Partiendo del marco de referencia de la investigadora se plantean un conjunto de presupuestos generales, respecto al área de estudio, identificados previamente a la etapa empírica del mismo, contemplando los siguientes:

- ✓ **La agresividad infantil se encuentra vinculada con la existencia de factores de riesgo personales y ambientales que contribuyen a su conformación:** la agresividad, entendida como una expresión de la conducta en relación con el ambiente, se presentará en la medida en que dicho ambiente posea factores

negativos que aumentan la posibilidad del sujeto de desarrollar formas no asertivas de interacción con el medio.

- ✓ **Los factores de protección personales y ambientales contribuyen a la superación de la agresividad infantil:** los factores de protección son características personales y/o ambientales que contribuyen a contrarrestar los consecuencias negativas de factores de riesgo o existencia de un contexto adverso; en virtud de ello, el aprovechamiento de los mismos podrá contribuir a atenuar tales consecuencias que participan en la manifestación de agresividad infantil.

- ✓ **La resiliencia constituye una alternativa para la superación positiva y prevención de la agresividad:** la resiliencia entendida como “la posibilidad de tener una vida sana viviendo en un medio insano” (Rutter, 1992 c.p. Garassini y Camilli, 2010 p. 198) promueve la superación satisfactoria de situaciones de adversidad. De acuerdo con esto, se propone comprender que la existencia de una situación adversa o factores de riesgo en el desarrollo de los niños y niñas no tiene que traducirse automáticamente en secuelas negativas para ellos, tales como la manifestación de conductas agresivas, sino que, por el contrario, puede constituirse como un proceso que contribuya a su fortalecimiento personal.

- ✓ **La familia es el entorno más propicio para el desarrollo de características resilientes en el niño:** la familia es el entorno más inmediato en el que el niño convive, por consiguiente, el que más influye en él, representa el primer espacio para la construcción de la personalidad del niño. Por tal razón se realiza énfasis en las posibilidades de la familia como medio capaz de fortalecer las capacidades y fortalezas en el niño.

Los presupuestos descritos son expresados de manera afirmativa para fines explicativos dentro de esta etapa, no obstante, los mismos son identificados como fase previa a la recolección de la información con el propósito de que los mismos no condicionen, de forma inconsciente, el modo de comprender la realidad estudiada.

2. Etapa descriptiva: esta etapa comprende tres pasos y su objetivo principal es “lograr una descripción que resulte lo más completa y no prejuiciada posible” de la realidad estudiada (Martínez, 2002 p. 172). A continuación se identifican los pasos correspondientes a esta etapa.

- **Primer paso: elección de la técnica o procedimientos apropiados.** Para este paso se considera de gran utilidad “todos los procedimientos que permitan realizar la observación repetidas veces” (Martínez, 2002 p. 173). De forma particular el autor sugiere el empleo de las siguientes técnicas: la observación directa o participativa, la entrevista coloquial o dialógica (abierta), la encuesta parcialmente estructurada o el autoreportaje.

- **Segundo Paso: realización de la observación, entrevista, cuestionario o autoreportaje:** esencialmente en este paso se sugieren la actitud del investigador debe orientarse a reducir la subjetividad y captar la amplitud, variedad y complejidad del sujeto de estudio.

- **Tercer paso: elaboración de la descripción protocolar.** Consiste en plasmar de la manera más detallada y objetiva posible la información hallada, con el fin de obtener una descripción fenomenológica apagada a la realidad encontrada, completa y separada de la subjetividad del investigador.

3. Etapa estructural: en esta etapa el investigador debe realizar el “estudio de las descripciones contenidas en los protocolos” (Martínez, 2002 p. 175). Se constituye a partir de los siguientes pasos interrelacionados entre sí:

- **Primer paso: lectura general de la descripción de cada protocolo.** Esta lectura debe estar libre, en la mayor medida posible, de las preconcepciones del investigador, a fin de poder captar la amplitud y riqueza de la información

obtenida.

- **Segundo paso: delimitación de las unidades temáticas naturales.** Consiste en pensar respecto a los posibles significados de las diferentes partes que componen el todo, es decir, las palabras, frases, fragmentos o párrafos que constituyen el protocolo (entrevista transcrita).
- **Tercer paso: determinación del tema central que domina cada unidad temática.** Este paso se cumple con base en la realización del anterior, propone la agrupación de aquellas unidades temáticas semejantes en un mismo tema central; “el investigador debe alternar continuamente lo que los sujetos dicen con lo que significan” (Martínez, 2002 p. 177). Para tal fin se deben abstraer los significados de cada unidad temática para explicar, de forma sintetizada, cuál es el tema central que las identifica.
- **Cuarto paso: expresión del tema central en lenguaje científico.** El investigador debe revisar de qué manera la información obtenida a partir de los protocolos se vincula con el tema estudiado, expresándolo en un lenguaje técnico o científico. En este momento “la influencia y acción del investigador se hacen más evidentes, pues son necesarias para interpretar la relevancia científica de cada tema central” (Martínez, 2002 p. 178). Es este punto donde la postura netamente descriptiva del investigador comienza a apartarse de la acción investigativa. ()
- **Quinto paso: integración de todos los temas centrales en una estructura descriptiva.** En este paso se debe “descubrir la estructura o las estructuras básicas de relaciones del fenómeno estudiados” (Martínez, 2002 p. 178). En tal sentido, este paso trasciende la visión parcelada o separada de los aspectos o unidades identificadas y comienza a ser sustituida por una visión sistémica e integradora de las mismas.
- **Sexto paso: integración de todas las estructuras particulares en una**

estructura general. Se construye a partir de una integración completa de las estructuras particulares, antes identificadas, en un todo descriptivo del fenómeno estudiado. Este paso permite obtener una interpretación competente y exhaustiva del tema de investigación, a través de la cual la información obtenida se presenta en resultados articulados entre sí.

Aunque este método destaca y privilegia la subjetividad de la persona investigada esto no se traduce en la anulación total de los procesos mentales por parte del sujeto investigador. Como se ha evidenciado, los pasos anteriormente descritos por Martínez (2002), incorporan la existencia de un proceso interpretativo para el completo alcance de las etapas previstas.

Del mismo modo, Casilimas (2000) menciona que el investigador debe apartar, en cierto momento de la investigación, su punto de vista para dar paso a la particularidad vivencial propia del sujeto, sin embargo este método presenta posteriormente una fase interpretativa, cuyo propósito es “describir la experiencia vivida en una forma tal que pueda ser valorada para informar la práctica y la ciencia.” (p. 60).

Tipo de Investigación:

El tipo de investigación que caracteriza a un estudio debe ajustarse a los rasgos particulares del problema en cuestión y, fundamentalmente, a las características de la información que se plantea obtener. Arias (2006) lo define como “el grado de profundidad con que se aborda un fenómeno u objeto de estudio” (p. 23). Por tal razón, se dispondrá del tipo de investigación que se adecue a los objetivos planteados y a los resultados requeridos en el estudio.

El presente estudio es tipificado como descriptivo, pues los objetivos propuestos dentro del mismo guardan coherencia con lo plasmado por Hernández Sampieri y otros (2006), quienes exponen que la investigación descriptiva “es aquella

que busca especificar las propiedades, características de los perfiles importantes de personas, grupos o comunidades o cualquier otro fenómeno que se someten a un análisis”.

De acuerdo con lo anterior, la presente investigación buscó caracterizar la realidad estudiada en diversas dimensiones, proponiendo indagar, desde las características personales de los sujetos de estudio, de sus entornos de convivencia más significativos, hasta la naturaleza de sus interacciones; todo ello con el propósito de identificar los factores de riesgo potencialmente asociados a la aparición de conductas agresivas y factores protectores que puedan contribuir a contrarrestarla.

Diseño de investigación:

Las características propias de la investigación, referidas a la estrategia adoptada para responder al problema planteado, ubican a la misma como un diseño de investigación de campo. Según Arias (2006), una investigación de campo “consiste en la recolección de datos directamente de los sujetos investigados, o de la realidad donde ocurren los hechos (datos primarios), sin manipular o controlar variable alguna” (p.31).

Dentro del diseño de campo se presenta la clasificación de diseños no experimentales, en los cuales se observan los hechos “tal como se manifiestan en su ambiente natural” (Balestrini, 2006 p. 132); y los diseños experimentales a través de los cuales se manipulan las variables independientes en una situación controlada por el experimentador, para así detectar los efectos sobre las variables dependientes y determinar sus relaciones. (Balestrini, 2006 p. 132)

De acuerdo con la definición tomada, la presente investigación posee un diseño de campo no experimental. Los datos del presente estudio fueron extraídos en forma directa de la realidad por la investigadora, a través del uso de técnicas e instrumentos

para recolectar la información. Los datos han sido obtenidos procesados y analizados tal y como fueron suministrados por los sujetos de estudio, sin que los mismos sufrieran alguna modificación que altere su significado.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos:

En aras de establecer un proceso de investigación ordenado y sistemático, cualquier estudio debe especificar las técnicas e instrumentos de recolección de datos que mediarán en el contacto con la realidad a investigar, permitiendo así obtener aquellos que son necesarios para su posterior procesamiento y análisis, en función de alcanzar los objetivos planteados.

Las técnicas son definidas por Arias (2006) “como las distintas formas o maneras de obtener la información” (p. 67). Para los fines de este estudio y, en coherencia con el método seleccionado, se empleó la técnica de la entrevista, conceptualizada por Arias, F (2006) como “una técnica basada en un dialogo o conversación ‘cara a cara’, entre el entrevistador y el entrevistado acerca de un tema previamente determinado, de tal manera que el entrevistador pueda obtener la información requerida” (p. 73).

Refiriendo específicamente al tipo de entrevista realizado, se hizo uso de la modalidad semi- estructurada, que supone la elaboración de una guía de preguntas por parte del entrevistador, pero aporta la posibilidad de realizar otras preguntas no previstas en la misma. “Esto se debe a que una respuesta puede dar origen a una pregunta adicional o extraordinaria. Esta técnica se caracteriza por su flexibilidad”. (Arias, 2006 p. 74) Precisamente la flexibilidad que permite este tipo de entrevista da cabida a la indagación de elementos que el investigador no tenía previstos, pero resultan relevantes desde la realidad investigada.

Es preciso señalar que la dinámica propia de la investigación conllevó al

empleo complementario de la entrevista “coloquial o dialógica” (Martínez, 2002) también denominada entrevista “no estructurada” o “informal”. Esta modalidad “no dispone de una guía de preguntas elaboradas previamente. Sin embargo, se orienta por unos objetivos preestablecidos que permiten definir el tema de la entrevista” (Arias, 2006 p. 73).

La aplicación de entrevistas no estructuradas se configuró como parte cotidiana de los encuentros establecidos con el sujeto de estudio y demás informantes clave; se empleó en la medida que su aplicación permitió establecer mayor apertura del mismo, respecto a la información requerida. No obstante el empleo de ambas modalidades (entrevista semi estructurada y no estructurada) se realiza de forma complementaria en la fase de recolección de información.

La entrevista no estructurada o informal también fue empleada para abordar temas de interés con adultos significativos, tales como maestras y psicopedagogas, que pudiesen brindar mayor información respecto al niño sujeto de estudio.

Cabe destacar que, en consecución de los objetivos planteados y atendiendo a la naturaleza de la información necesaria para su cumplimiento, se requirió más de un encuentro con el sujeto de estudio para la obtención de la misma. Por tal razón se tomó como base el empleo de la modalidad de entrevista a profundidad, que, de acuerdo con Taylor y Bodgan (1990) consiste en:

Reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones tal como lo expresan con sus propias palabras. (p. 101)

Respecto a la secuencia de estas entrevistas, Casilimas (2002) refiere que debe iniciarse “con una primera entrevista de carácter muy abierto, la cual parte de una pregunta generadora, amplia, que busca no sesgar un primer relato, que será el que servirá de base para la profundización ulterior” (p. 145). En lo que respecta a la

estructura particular de la entrevista en profundidad, se toma como base el aporte realizado por Seidman (1998, c.p. Herrera 2011):

La primera entrevista establece el contexto y la experiencia del entrevistado. La segunda permite reconstruir los detalles de su vida dentro del contexto en el cual esto ocurre es decir de su ahora. La tercera entrevista anima al entrevistado a reflexionar sobre el significado de sus experiencias (p. 5)

Es preciso señalar que la estructura de la entrevista en profundidad ofrece una orientación al investigador para ahondar en aquellos aspectos vivenciales que no pueden ser indagados a través de una entrevista superficial. No obstante, durante la recolección de información del presente estudio el orden en el que se desarrolla este tipo de entrevista se vio flexibilizado por la motivación del sujeto de investigación de expresar vivencias y anécdotas de diversa índole.

En lo que respecta a los instrumentos de recolección de datos, son definidos por Arias (2006) como “cualquier recurso, dispositivo o formato, que se utiliza para obtener, registrar o almacenar información” (p. 68). En correspondencia con la técnica seleccionada, el instrumento utilizado es la guía de entrevista, cuya función permite “registrar las respuestas de manera flexible” (Arias, 2006: 74). El mismo autor plantea que existen otros instrumentos que contribuyen a recolectar la información al momento de realizar la entrevista, para lo cual se hizo del uso del grabador.

Población y Muestra:

Balestrini (1997) expone que la población en un proyecto de investigación es entendida como “un conjunto finito o infinito de personas, cosas o elementos que presentan características comunes y para el cual serán validadas las conclusiones obtenidas en la investigación”, es decir, la población está constituida por el conjunto de entes en los cuales se va a estudiar el evento, y que además comparten características comunes.

En la presente investigación la población comprendió la totalidad de estudiantes de educación básica pertenecientes a la Unidad Educativa Nacional Bolivariana “José Martí” de la parroquia El Recreo ubicada en el Municipio Libertador de la Ciudad de Caracas, inscritos en el año lectivo 2014- 2015. Esta institución se encuentra conformada por 18 secciones conformando un total de seiscientos cincuenta (650) estudiantes.

La muestra es definida por Balestrini, M. (1997) como:

Una parte de la población, o sea, un número de individuos u objetos seleccionados, cada uno de los cuales es un elemento del universo. La muestra es obtenida con el fin de investigar a partir del conocimiento de sus características particulares, las propiedades de una población... La muestra es en esencia un subgrupo de la población. (p. 141)

En este estudio, por ser de corte cualitativo, no se pretendió realizar una generalización de los resultados obtenidos hacia la totalidad de la población estudiantil de la “U.E.N.B José Martí” y mucho menos a otros espacios o instancias educativas, por lo cual no se requirió la selección de una muestra de grandes proporciones. En este sentido “se impone la profundidad sobre la extensión y la muestra se reduce en su amplitud numérica, y se explicitan los criterios conceptuales para su escogencia, según su relevancia para los objetivos de la investigación”. (Martínez, 2006 p. 136).

La muestra estuvo constituida por un (1) estudiante de esta institución educativa perteneciente al tercer grado de Educación primaria, con una edad de diez (10) años. Los criterios considerados para selección de la muestra fueron empleados de acuerdo a lo que Arias (2006) define como “muestreo intencional u opinático: en este caso los elementos son escogidos con base en criterios o juicios preestablecidos por el investigador” (p. 28).

Los criterios empleados para la selección del sujeto de estudio se corresponden,

por una parte, con la factibilidad espacial (espacios físicos), temporal (tiempo disponible) y humana (alumnos, docentes y personal administrativo) de la institución educativa y del sujeto de estudio, en particular; por otra parte se vincula con aspectos conceptuales o teóricos vinculados al tema de investigación.

De acuerdo con Taylor y Bodgan (1990), cuando se realiza un muestreo de carácter teórico “el número de ‘casos’ estudiados carece relativamente de importancia. Lo importante es el potencial de cada ‘caso’ para ayudar al investigador en el desarrollo de comprensiones teóricas sobre el área estudiada de la vida social” (p. 108). A partir de los encuentros realizados con el sujeto de estudio se consideró que dicho “caso” permite ahondar en la comprensión del problema de investigación planteado así como cumplir con los objetivos de investigación propuestos.

Con base en lo anterior, la muestra para el presente estudio fue seleccionada en correspondencia con los siguientes criterios:

- La edad considerada como “más apropiada” para estudiar la reconstrucción de experiencias en la infancia que, de acuerdo con Garassini y Camilli (2007), se comienza a manifestar a partir de los siete (7) años de edad. En virtud de ello, se considera que la edad de diez (10) años, que posee el sujeto de estudio, es suficiente para que el mismo pueda desarrollar un proceso discursivo coherente con la naturaleza de la información requerida.
- Disposición personal por parte del sujeto de investigación a participar en el proceso de investigación.
- Disponibilidad de la institución educativa (docente, psicopedagoga y personal directivo) para autorizar al niño – sujeto de estudio- a participar en proceso de investigación.
- Entrevista sostenida con la psicopedagoga del colegio, para el fin de identificar a aquellos alumnos que muestran comportamientos agresivos en el aula de clases.

- Identificación de elementos teóricos asociados a una conducta agresiva en el niño, a través de la técnica de la entrevista sostenida con el sujeto de estudio y su respectiva docente, tales como:
 1. No acatamiento de normas.
 2. Agresividad física.
 3. Agresividad verbal.
 4. Agresividad simbólica.
 5. Comportamiento antisocial.
 6. Distinción respecto al grupo de iguales.
 7. Intencionalidad de la agresión.

Cada uno de los criterios conceptuales antes mencionados es extraído y definido en el marco teórico de la investigación. Asimismo la selección del sujeto de estudio no implica el reconocimiento de todos y cada uno de estos elementos descriptores de agresividad infantil; los mismos se constituyen como pautas referenciales que apuntan a la identificación o acercamiento a alguno de éstos, como mecanismo adoptado por la investigadora para la selección más apropiada de la muestra.

Martínez (2002) refiere que cuando los sujetos de investigación son niños resulta pertinente realizar una entrevista coloquial o dialógica “con las personas que poseen mayores conocimientos e información al respecto: padres, maestros, etc.” (p. 173). En el marco de la presente investigación se empleó el apoyo de docentes y psicopedagogas de la institución educativa, de manera específica se trabajó con la información suministrada por una (1) docente y una (1) psicopedagoga.

En síntesis, la fase de recolección de información, a través del empleo de las técnicas e instrumentos antes descritos, se realizó con base en los siguientes informantes clave:

Tabla 9: Informantes clave:

Nomenclatura	Sujeto	Descripción
N.1	Un (1) Niño	Sujeto principal del estudio.
D.1	Una (1) docente	Docente encargada de la sección correspondiente al sujeto de estudio.
P.1	Psicopedagoga número uno (1)	Personal Profesional de la Unidad Psicoeducativa de la Institución.

Fuente: Elaboración Propia (2015).

Técnicas de procesamiento, análisis e interpretación de los resultados:

Al culminar el proceso de recolección de la información, se presentó la necesidad de emplear técnicas a través de las cuales se logre ordenar y manejar la amplitud de la misma para su posterior análisis e interpretación. De tal modo, esta etapa consiste en:

El establecimiento de categorías, la ordenación y manipulación de los datos para resumirlos y poder sacar algunos resultados en función de las interrogantes de investigación (...) este proceso tiene como fin último, el de reducir los datos de una manera comprensible, para poder interpretarlos". (Balestrini, 1977 p. 169)

La reducción y clasificación de los resultados requiere de un conjunto de pasos previos, antes de comenzar el análisis e interpretación de los mismos. El procesamiento y ordenamiento de la información fue desarrollado, en el presente estudio, a partir del proceso de categorización, orientado a:

Clasificar, conceptualizar o codificar mediante un término o expresión breve que sean claros e inequívocos (categoría descriptiva), el contenido o idea central de cada unidad temática; una unidad temática puede estar constituida por uno o varios párrafos o escenas audiovisuales. (Martínez, 2002 p. 75).

Existen distintas alternativas para llevar a cabo el proceso de categorización. Fundamentalmente se han identificado tres métodos a través de los cuales se pueden generar categorías, presentados a continuación:

Tabla 10: Métodos de categorización

1. Crear una lista inicial previa	Esta lista se elabora antes del trabajo de campo y proviene del marco conceptual, de las preguntas de investigación, hipótesis, áreas problemáticas y/o variables clave que el investigador lleva al estudio. Tiene un contenido específico.
2. Técnicas inductivas	El investigador no posee una lista previa, las categorías se obtienen directamente de los datos. Esto le permite mostrar una mente más abierta y mayor sensibilidad al contexto.
3. Crear un esquema general	Alternativa a mitad de camino entre la aproximación a priori y la inductiva. Ese esquema general no tiene un contenido específico, pero apunta a aspectos generales en donde los códigos pueden desarrollarse inductivamente.

Fuente: elaboración propia, con base en información obtenida de: Miles y Huberman (1994, c.p Fernández, 2006 p. 9)

La estrategia o método seleccionado para el desarrollo del proceso de categorización en el presente estudio se correspondió con la creación de un esquema general. Un ejemplo de este tipo de esquemas es presentado por Lofland (1971 c.p Fernández, 2006 p. 9) quien propone un grupo de seis (6) aspectos generales: actos, actividades, significados, participación, relaciones, contexto.

Para el caso del presente estudio, dicho esquema fue construido a partir de aspectos contenidos en los objetivos de investigación. Los mismos se presentan como categorías amplias, los contenidos específicos de las mismas se obtuvieron mediante la información contenida en los protocolos (a partir de la identificación de unidades de significado) - para el alcance de los objetivos planteados.

Tabla 11: Esquema general de Categorías de análisis.

Objetivo Específico	Ámbito Temático	Categorías (aspectos) generales	Descripción
1. Caracterizar las conductas agresivas de los niños y niñas que asisten a la U.E.N.B “José Martí”.	Conducta Agresiva	Caracterización de la agresividad	Tipo, intencionalidad, manifestación empírica.
2. Identificar los Factores de Riesgo y de Protección para la Aparición de Conductas Agresivas dentro de los Niveles de La Ecología Humana (ontosistema, grupo familiar de convivencia, escuela, comunidad, macrosistema) de Los Niños y Niñas que asisten a La U.E.N.B “José Martí”.	Factores de Riesgo	Ontosistémicos	Conjunto de características individuales potencialmente capaces de intervenir en el desarrollo de conductas agresivas.
		microsistémicos primarios (familia)	Características, personas o situaciones en el grupo familiar de convivencia potencialmente capaces de intervenir en el desarrollo de conductas agresivas.
		microsistémicos secundarios (escuela)	Características, personas o situaciones en el entorno escolar potencialmente capaces de intervenir en el desarrollo de conductas agresivas.
		exosistémicos (comunidad)	Características, personas o situaciones en el entorno comunitario potencialmente capaces de intervenir en el desarrollo de conductas agresivas.
		macrosistémicos (sociedad)	Patrones culturales, institucionales y sociales potencialmente capaces de intervenir en el desarrollo de conductas agresivas.
	Factores de Protección	Ontosistémicos	Conjunto de características individuales potencialmente capaces de favorecer la superación de conductas agresivas.
		microsistémicos primarios (familia)	Características, personas o situaciones en el grupo familiar de convivencia potencialmente capaces de favorecer la superación de conductas agresivas.
		microsistémicos secundarios (escuela)	Características, personas o situaciones en el entorno escolar potencialmente capaces de favorecer la superación de conductas agresivas.
		exosistémicos (comunidad)	Características, personas o situaciones en el entorno comunitario potencialmente capaces de favorecer la superación de conductas agresivas.
		macrosistémicos (sociedad)	Patrones culturales institucionales y sociales potencialmente capaces de favorecer la superación de conductas agresivas.

Fuente: Elaboración propia (2015).

El esquema presentado se concibe como un conjunto de parámetros generales que contribuyen al discernimiento de aquello que resulta de relevancia para dar respuesta a los objetivos de investigación planteados.

Las categorías así definidas guardan correspondencia con lo planteado en la etapa estructural del método fenomenológico, particularmente en el paso vinculado con la “definición de las estructuras descriptivas” que agruparán cada uno de los temas centrales previamente identificados y elaborados a partir del discurso del sujeto de estudio. Un ejemplo de este proceso se refleja en la estructura descriptiva de los *factores de protección ontosistémicos*, dentro de la cual los “temas centrales” corresponderán a cada uno de los elementos respectivamente identificados en el discurso vinculados con la estructura mencionada.

De este modo, los temas centrales formulados a partir de las unidades temáticas (palabras, frases o fragmentos del discurso) se construirán de forma inductiva y se agruparán en las diversas categorías generales construidas previamente a la recolección de información.

En síntesis, el proceso descrito para la categorización de la información en el presente estudio fue, tal como lo describe la estrategia del “esquema general”, una vinculación entre la definición de categorías a priori o apriorísticas y la aproximación inductiva o emergente.

Una vez iniciado el ordenamiento de la información, se ha empleado el procedimiento inferencial propuesto por Cisterna (2005) para la clasificación de las categorías identificadas, este proceso “consiste en ir estableciendo conclusiones ascendentes, agrupando las respuestas relevantes por tendencias (...)” (p. 68). Para realizar dicho procedimiento el autor describe tres etapas:

Tabla 12: Etapas del procedimiento inferencial para clasificación de categorías

Conclusiones de Primer nivel	Se cruzan los resultados obtenidos a partir de las respuestas dadas por los sujetos a las preguntas, por cada subcategoría.
Conclusiones de Segundo nivel o categoriales	Se cruzan dichas conclusiones de primer nivel, agrupándolas por su pertenencia a una determinada categoría.
Conclusiones de Tercer nivel	Son realizadas a partir del cruce de las conclusiones categoriales y que estarían expresando los resultados a las preguntas que surgen a las interrogantes centrales que guían la investigación.

Fuente: Elaboración propia, con base en información obtenida en Cisterna (2005 p. 68)

De acuerdo con este procedimiento, se realizó el procesamiento de la información, el cual consistió en “organizar los datos obtenidos en el proceso de categorización y codificación que permitan resumir la información y visualizarla fácilmente (...) y facilitar el establecimiento de las relaciones propias del procesamiento” (Ibíd., p. 1213).

Las subcategorías identificadas se agruparon atendiendo a la clasificación del esquema general de categorías previamente elaborado, que, en última instancia se corresponden con los objetivos de la investigación.

Ahora bien, con las categorías ordenadas y agrupadas, se procedió al análisis, propiamente dicho, de cada una de ellas. Para ello se empleó la técnica de análisis de contenido. El análisis consiste en “resumir las observaciones llevadas a cabo de forma tal que proporcionen respuesta a las interrogantes de la investigación” (Selltiz, 1970). En el presente estudio, el análisis de los resultados ha sido concebido de manera conjunta con la interpretación de los mismos, al respecto se identifica que “la interpretación, más que una operación distinta, es un aspecto especial del análisis, su objetivo es buscar un significado más amplio a las respuestas mediante su trabazón con otros conocimientos disponibles”. (ibídem.)

Existen diferentes perspectivas posibles para desarrollar el análisis de la información, en conocimiento de que éste es “un proceso dinámico y creativo. (...)”

se trata de obtener una comprensión más profunda de lo que se ha estudiado (...)” (Taylor y Bogdan, 1990 p. 159).

Para el presente estudio se adoptó el enfoque de análisis propuesto por Taylor y Bodgan (1990) que se orienta hacia el “desarrollo de una comprensión en profundidad de los escenarios o personas que se estudian” (p. 159) en el cual “las comprensiones están fundamentadas en los datos y se desarrollan a partir de ellos (...) logramos esto mediante la descripción y la teoría” (p. 159)

Este tipo de análisis guarda correspondencia con aquel que Martínez (2002) define como *descripción endógena*, dentro de la cual el análisis se realiza “partiendo de la propia información, de los propios datos” (p. 84). Aun cuando ambos autores refieren que tal análisis se realiza con base en las teorías expuestas en el marco teórico, debe recordarse que las subcategorías del presente estudio fueron construidas de manera inductiva, por lo tanto, no se encuentran expresadas en su especificidad dentro dicho referente.

No obstante, se reconoce la utilidad del cuerpo de conceptos y teorías planteados, en la medida que contribuyeron para ampliar la comprensión del tema de estudio y para la elaboración de la estructura general del análisis, que permitió generar las categorías más amplias, dentro de las cuales se clasificaron las subcategorías. Respecto al rol del marco teórico para el análisis de la información, Martínez (2006) expone que éste representa una “fuente de información y nunca modelo teórico en el cual ubicar nuestra investigación. (...) nunca para forzar e imponer una interpretación. (p. 130)

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPERTACIÓN DE LOS RESULTADOS

PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

Una vez definidas las categorías de análisis, se procedió a sintetizar los datos recolectados con el propósito de presentar aquella información necesaria para cubrir los aspectos requeridos en las mismas, en coherencia con el cumplimiento de los objetivos planteados en el presente estudio.

Para fines prácticos y descriptivos se presentan los resultados obtenidos mediante la siguiente matriz (ver tabla 13):

Tabla 13: categorización de unidades de análisis

Sujeto	Unidades de análisis	Frases clave	Tema Central	Subcategoría
Caracterización de la conducta agresiva				
N.1	(...) íbamos subiendo, veníamos para la casa y él agarró y dijo “dame mi plata”, noooo. (...) y agarró y me lanzó un golpe y yo lo esquivé y yo le lancé uno más atrás. Si y agarró y me lanzó un golpe y yo lo esquivé y yo le lancé uno más atrás. (E. 1/ L. 114-118)	Yo le lancé uno más atrás.	Manifiesta acciones agresivas de carácter físico a través de golpes, empujones, ahorcamiento y patadas que, en ocasiones han herido visiblemente a quien es víctima de la agresión, por ejemplo, al romperle la nariz, la boca y dejar el ojo morado a un niño de su comunidad.	Manifestación predominante de agresión física
N.1	Y en la salida cuando tú le diste ese golpe ¿por qué se lo diste? Porque él me trató de lanzar uno a mí y yo se lo esquivé, entonces el agarró y más adelante yo me puse de espalda y él me pegó y yo agarré y lo tiré y lo lancé encima contra el piso. (E. 1/ L. 132- 134)	Lo tiré y lo lancé encima contra el piso.		
N.1	(...) estábamos jugando y él quiso agarrar, aquí había una metra y aquí había otra, entonces yo agarré y le dije (...) “vuelteca al mundo” (...) y él y que “bueno yo no estoy jugando con eso”, entonces yo le dije “me devuelves mis metras entonces, porque yo decido lo que quiero jugar en mi juego”, bueno “¡ay no! y me lanzó un golpe y yo lo ahorqué. (E. 1/ L. 182- 187)	Yo lo ahorqué.		
N.1	¿Nunca has tenido así ahorita problemas este año con un niño? Sí. (...) Con Ibrahim, que humilla hasta de maldecir a mi mama y por eso yo le pegue. (...) Le pegue una patada porque se estaba metiendo con mi mama. (E. 1/ L. 385- 405)	Le pegue una patada		
N.1	¿Y tú has tenido otros problemas así con niños? (...) Algunas veces. (...) Por la casa. (...) Jugando futbol, como le metieron un gol él agarró y pensó que yo fui el que le metió el gol y agarró y se me echó para encima y le lancé para toda la cara y yo le rompí toda la nariz y la boca y le deje un morado en el ojo. (E. 1/ L. 228- 237)	Le lancé para toda la cara y yo le rompí toda la nariz y la boca y le deje un morado en el ojo.		

N.1	Él ya está acostumbrado a pegarle a los niños y entonces los niños se ponen a llorar y no tienen la manera de pegarle, (...) la otra vez tuvimos un paseo en una piscina, entonces un niño estaba corriendo y le tumbaron la barquilla, el niño, como no sabía nadar, lo tiró a la piscina de dos metros y yo me iba lanzando por el tobogán, yo estaba montado arriba y vi cuando él lo tiró, el niño que lo tiró se estaba riendo ahí, yo agarré me lance rápido, él estaba como por aquí le agarré la mano y lo arrastré (E. 1/ L. 141- 145)	Le agarré la mano y lo arrastré		Manifestación predominante de agresión física
N.1	La otra vez le partí un diente, le di duro en el ojo. (...) En el recreo, el niño es muy fastidioso. (...) Un día yo estaba jugando béisbol y tenía el bolso ahí, taba tapadita la ruffles, taba completa y taba llenita, taba súper llenita y agarré, agarró y se la comió por la mitad (...) se lo fui a decir a la profesora y entonces la profesora "no sé, no se" agarré "buffff le di uno que lo tumbé. (E. 1/ L. 86- 99)	Le partí un diente, le di duro en el ojo.		
N.1	Y por lo menos (...) las cosas malas tú que has hecho Faltarle el respeto a los compañeros. (...) Es que ellos no me tienen que humillar también. (...) Me dicen sobre nombres y yo también les digo sobrenombres. (E. 1/ L. 363- 368)	Sobrenombres	Le ha faltado el respeto a sus compañeros a través de sobrenombres siendo, en este caso, el único tipo de agresión verbal identificada.	Expresiones de agresión verbal.
N.1	(...) a veces les faltó el respeto a los compañeros. ¿Qué les dices? Sobrenombres y a mí me dicen sobrenombres. (...) Hasta que no me digan yo tampoco les digo. (E. 1691- 699)	Sobrenombres		
N.1	¿Tú nunca le has dicho a un compañero, "ay mira no le hables a fulanita o no le hables a tal"? Yo no, más bien me dicen a mí (...) que no le hable. ¿Y tú qué haces? No le hablo. ¿No le hablas? ¿Y si es alguien que te cae bien? Le hablo pero escondido. (E. 1/ L. 530- 539)	No le hablo.	La exclusión a otros compañeros se ha presentado en casos en los que otros pares le dicen que no le hable a alguien.	Expresiones de agresividad simbólica.
N.1	(...) Yo no le hablo más a él. (...) Nadie nadie, nadie le habla a él. (...) Porque no, él es muy robón, ha robado a todos los niños. (E.6/ L. 103- 107)	Nadie nadie, nadie le habla a él.		

N.1	Yo estaba jugando con un saca piojo, ¿sabes? (...) entonces vino un niño, (...) y ya me tenía fastidiado de tanto decirme “véndemelo” entonces yo se lo vendí. (...) Entonces el vino y le dijo a su mama y que yo lo obligué pa’ que me los comprara (...) entonces vino la mama de él a reclamar y por eso me regañaron a mí, en vez de lo regañarlo a él. (...) Nadie le habla. (...) Porque todos tábanos haciendo ese juego y nadie vino como de, disculpa por la mala palabra, de chismoso a decirle. (E. 7/ L.2- 52)	Nadie le habla.	Además se han presentado situaciones de exclusión a un niño que manifiesta agresiones tales como el robo. Otro motivo que genera exclusión es la acción de un niño al acusar la venta de objetos lúdicos dentro del aula de clases.	Expresiones de agresividad simbólica.
N.1	(...) él agarró y dijo “dame mi plata”, noooo. (...) y agarró y me lanzó un golpe y yo lo esquivé y yo le lancé uno más atrás. Si y agarró y me lanzó un golpe y yo lo esquivé y yo le lancé uno más atrás. (E. 1/ L. 114- 118)	me lanzó un golpe y yo lo esquivé y yo le lancé uno	El niño manifiesta la tendencia a reaccionar de forma agresiva cada vez que un par lo agrede, bien sea física o verbalmente.	Empleo de la agresión como repuesta para la defensa personal y la resolución de conflictos.
N.1	Y en la salida cuando tú le diste ese golpe ¿por qué se lo diste? Porque él me trató de lanzar uno a mí y yo se lo esquivé, entonces el agarró y más adelante yo me puse de espalda y él me pegó y yo agarré y lo tiré y lo lancé encima contra el piso. (E. 1/ L. 132- 134)	Porque él me trató de lanzar uno a mí		
N.1	(...) estábamos jugando y él quiso agarrar, aquí había una metra y aquí había otra, entonces yo agarré y le dije (...) “vueltica al mundo”(…) y él y que “bueno yo no estoy jugando con eso”, entonces yo le dije “me devuelves mis metras entonces, porque yo decido lo que quiero jugar en mi juego”, bueno “¡ay no! y me lanzó un golpe y yo lo ahorqué. ¿Para defenderte? Sí. (E. 1/ L. 182- 189)	Me lanzó un golpe y yo lo ahorqué.	Por otra parte, ante la indiferencia de la profesora, cuando un niño toma su merienda, él soluciona el conflicto golpeando a aquél que la tomó. En una oportunidad, agrede a otro niño para defender a uno más pequeño, que había sido empujado a una piscina sin saber nadar. Ante este hecho él tomó la iniciativa de empujar al niño responsable de dicha acción.	
N.1	¿Y tú has tenido otros problemas así con niños? (...) Algunas veces. (...) Cuando me pegan. (E. 1/ L. 228- 231)	Cuando me pegan.		
N.1	Y por lo menos, esas cosas (...) malas tú que has hecho Faltarle el respeto a los compañeros. (...) Es que ellos no me tienen que humillar también. (...) Me dicen sobre nombres y yo también les digo sobrenombres. (E. 1/ L. 363- 368)	Me dicen sobrenombres y yo también les digo sobrenombres		

N.1	<p>¿Nunca has tenido así ahorita problemas este año con un niño?</p> <p>Sí. (...) Con Ibrahim, que humilla hasta de maldecir a mi mama y por eso yo le pegue. (...) Le pegue una patada porque se estaba metiendo con mi mama. (E. 1/ L. 385- 405)</p>	<p>humilla hasta de maldecir a mi mama y por eso yo le pegue</p>		<p>Empleo de la agresión como repuesta para la defensa personal y la resolución de conflictos.</p>
N.1	<p>(...) a veces les falto el respeto a los compañeros.</p> <p>¿Qué les dices?</p> <p>Sobrenombres y a mí me dicen sobrenombres. (...) Hasta que no me digan yo tampoco les digo. (E. 1/ 691- 699)</p>	<p>Hasta que no me digan yo tampoco les digo</p>		
N.1	<p>(...) Jugando futbol, como le metieron un gol él agarró y pensó que yo fui el que le metió el gol y agarró y se me echó para encima y le lancé para toda la cara y yo le rompí toda la nariz y la boca y le deje un morado en el ojo. (E. 1/ L. 235- 237)</p>	<p>Se me echó para encima y le lancé para toda la cara</p>		
N.1	<p>La otra vez le partí un diente, le di duro en el ojo. (...) En el recreo, el niño es muy fastidioso. (...) Un día yo estaba jugando béisbol y tenía el bolso ahí, taba tapadita la ruffles, taba completica y taba llenita, taba súper llenita y agarré, agarró y se la comió por la mitad y yo "vale ¿por qué tu abriste esto?" y se lo fui a decir a la profesora y entonces la profesora "no sé, no se" agarré "bufffff le di uno que lo tumbé. (L. 86- 99)</p>	<p>Se lo fui a decir a la profesora y entonces la profesora "no sé, no se" agarré "bufffff le di uno que lo tumbé.</p>		
N.1	<p>Él ya está acostumbrado a pegarle a los niños y entonces los niños se ponen a llorar y no tienen la manera de pegarle, (...) la otra vez tuvimos un paseo en una piscina, entonces un niño estaba corriendo y le tumbaron la barquilla, el niño, como no sabía nadar, lo tiró a la piscina de dos metros y yo me iba lanzando por el tobogán, yo estaba montado arriba y vi cuando él lo tiró, el niño que lo tiró se estaba riendo ahí, yo agarré me lance rápido, él estaba como por aquí le agarre la mano y lo arrastré(...)</p> <p>¿Lo lanzaste porque se estaba riendo del otro niño?</p> <p>Sí.(E. 1/ 140-151)</p>	<p>Los niños se ponen a llorar y no tienen la manera de pegarle.</p>		

N.1	A veces dominó, que ayer jugamos. (...) Y aquí jugamos por rial y hay un niño que se llama Jhon David, él siempre se quiere llevar la plata (...), yo me quede con la ficha cero y cero, ósea que no tiene nada y él se quedó con 5 (...) yo gano, yo me llevo la plata, es por las cantidades del número. (...) entonces yo le dije "igual Jhon David, yo me llevo la plata, porque debes contar todas las fichas", (...) yo le dije "no, tu no juegas serio, tienes que jugar serio en la broma". (...) y voy a jugar con un niño que se llama Andrés que si juega serio en la broma (...) y ya, Jhon David y que: "vamos a jugar" "ahora si ahora sí, no quiero lloradera si yo te quito tus riales o tú me quitas mis riales". (E.1 / L. 70- 102)	Aquí jugamos por rial	Los juegos de dominó en el aula de clases se realizan con apuestas en dinero, situación que no es permitida a la institución educativa.	Agresividad social.
D.1	(...) de verdad con Manuel no ha sido fácil (énfasis) hay momentos en que he llegado a su nivel, me he puesto en dos oportunidades a su nivel, y yo "Dios mío cálmate qué te pasa no te puedes poner a nivel de él" pero él es muy fuerte, cuando tú lo regañas y él no te quiere escuchar no te escucha, osea "no me importa, pregúntame, deja tu fastidio", te contesta así. (E. 2/ L. 42- 45)	Cuando tú lo regañas y él no te quiere escuchar no te escucha, o sea "no me importa, pregúntame, deja tu fastidio", te contesta así.	El niño responde ante los llamados de atención de las docentes, empleando expresiones verbales tales como:	Indisciplina
D.1	Entonces es ahí donde exploto y le digo: "salte de mí salón porque si te tengo aquí va a ser peor, entonces sales, respiras" le digo: "cuando tú sientas que ya eres un estudiante de Tercer grado, que vas a trabajar conmigo tú vas a pasar pero es mejor que te vayas porque si no los dos vamos a explotar" y ahí es donde él comienza: "eso no es problema mío, ta' bien pues, ah no sí, ah no pues, tú no eres mi mamá" (E. 2/ L. 55- 59)	Ahí es donde él comienza: "eso no es problema mío, ta' bien pues, ah no sí, ah no pues, tú no eres mi mamá"	<ul style="list-style-type: none"> - Eso no es problema mío, ta' bien pues, ah no sí, ah no pues, tú no eres mi mamá". - "Yo no te dije eso a ti". - "Si tú no viste, no hables". 	
P.1	Manuel en una oportunidad vino, cuando estaba en segundo, lo trajo la maestra que tenía en ese momento, la maestra viene para acá(...) Entonces, él no la dejaba hablar, entonces la maestra está hablando, está diciendo las cosas y "yo no te dije eso a ti", le dice él, "yo no te dije eso a ti", o sea, él como que no diferencia que eres un adulto y mereces respeto y él no mide para decir las groserías (...) En una oportunidad aquí hubo un encontronazo de esos también con la maestra María Elena, también le dijo "si tú no viste, no hables" (E.5/ L. 5- 12)	Él no la dejaba hablar, (...) y "yo no te dije eso a ti", le dice él. También le dijo "si tú no viste, no hables"	Estas expresiones reflejan confrontación e irrespeto a la figura del docente.	

Factores de Riesgo Ontosistémicos				
N.1	<p>Entrevista n° 1: ¿Compartes así con otros amigos? Sí. (...) Con los de tareas dirigidas. (...) Uno que se llama Sarat. (...) uno que se llama Jhony uno que se llama Julio Cesar. ¿Y en tareas dirigidas como se llama tu maestra? Tuny. (L. 284- 293)</p>	Tareas dirigidas	El niño refiere, en el primer encuentro, que se encontraba recibiendo clases de tareas dirigidas; posteriormente manifiesta que nunca ha asistido a las mismas. Asimismo, la docente del niño refiere sus dudas sobre la permanencia del niño en tareas dirigidas debido a las debilidades que presenta en las asignaciones escolares.	Tendencia a mentir.
D.1	<p>Entrevista n° 7: ¿Y en la tarde que más haces, después de que llegas a tu casa? Llevo a mi hermano para tareas dirigidas y prendo la computadora. ¿Y tú no vas para tareas dirigidas? No. (...) Mmm ¿Y tú alguna vez has ido a tareas dirigidas? No. (L. 335- 342)</p> <p>Entrevista n° 2: Él debería estar en tareas dirigidas pero no está en tareas dirigidas; es lo que yo te decía si él realmente está en tareas dirigidas él me resolviera las actividades en tareas dirigidas, él me hiciera las actividades, no las hace, no está haciendo eso, o sea, no está yendo, o sea no sé si es que nunca lo escribieron o porque no tienen dinero para pagar (L. 93- 96)</p>	Él debería estar en tareas dirigidas pero no está en tareas dirigidas		
N.1	<p>Entrevista n° 1: ¿Y tus papás? Mi papa se murió. (L. 761- 762)</p> <p>Entrevista n° 4: Si mi papá se murió, pero ahora estoy viviendo con mi padrastro. (L. 83- 86)</p> <p>Entrevista n° 7: ¿Y tú papa? Este...él no se ha muerto todavía, está ahorita trabajando en la... en el gobierno (L 198- 205)</p>	Mi papa se murió/ él no se ha muerto todavía	En dos ocasiones el niño expresa que su padre había fallecido. Sin embargo, en un encuentro posterior el niño admite que su papá todavía no se ha muerto.	

N.1	<p>Entrevista n° 4: ¿Y cómo se llama tu padrastro? Julio Cesar (L. 82- 91)</p> <p>Entrevista n° 7: ¿Y cómo se llama tu papa? Eduardo ¿Y tú padrastro? Dennis. (E. 8/ 208- 211)</p>	Julio Cesar/ Dennis	Existe discrepancia entre los nombres del padrastro señalados por el niño, quien indica, en dos ocasiones, nombres distintos.	
D.1	(...) se mete mucho con sus compañeros, le pega este... y dice que no es así, les dice una mala palabra y él lo niega entonces toda la mañana (énfasis) “ Manuel me hizo, Manuel l me pegó, me hizo tal cosa, Manuel me sacó la lengua, eh... Manuel me empujó profesora”. (E. 2/ L. 50- 53)	Dice que no es así, les dice una mala palabra y él lo niega.	La docente del niño indica que éste niega las agresiones que acciona hacia otros compañeros; expresando, además, que ha presentado dudas respecto a la veracidad de la información que el niño le comunica, señalando que él a veces se refugia en las mentiras.	Tendencia a mentir.
D.1	(...) él imagina muchas cosas (...) lo que pasa es que tú llegas a un nivel en que no sabes qué es lo que está diciendo, cuál es la verdad que está diciendo. (...) “me fui para Brasil y me trajeron muchas cosas”, yo sé que no, porque la mamá para el 31 de diciembre, el 24 de diciembre trabajó todo el tiempo por aquí para medio tener algo para esa noche. (...) él como que se refugia en eso, como que se refugia a veces en las mentiras, a veces si dice la verdad, pero a veces es muy difícil saber cuándo lo dice y me imagino que es el deseo de salir de su casa, de hacer otra cosa diferente. (E. 2/ L. 154- 165)	Tú llegas a un nivel en que no sabes qué es lo que está diciendo, cuál es la verdad que está diciendo (...) como que se refugia a veces en las mentiras		
N.1	<p>¿Tú sales muy bien en los exámenes? Sí, en algunos. (...) Porque no estudio. (...) Porque soy muy distraído. (E. 1/ 988- 993)</p>	No estudio/ soy muy distraído.	El niño no estudia para las evaluaciones escolares porque es muy distraído. La docente indica que no completa las asignaciones por falta de entusiasmo.	
D.1	(...) el hecho nada más de que Manuel me copie es un avance, es un avance, porque Manuel no me... no me hace las cosas, porque no tiene ese entusiasmo, no tiene la ayuda en su casa, no la tiene, para nada. (E. 2/ L. 74- 76)	No me hace las cosas, porque no tiene ese entusiasmo		Dispersión académica

<p>N.1</p>	<p>¿Le pegaste duro? Sí. ¿Y cuando él se puso a llorar tú como te sentiste? Me sentí normal. ¿No te sentiste así como que “ay pobrecito” algo así? No. (E. 1/ L. 416- 421)</p>	<p>Me sentí normal.</p>	<p>El niño se sintió normal al agredir a otro, no pensó en lo que el otro niño podía sentir al ser golpeado.</p>	<p>Carencia de empatía.</p>
<p>D.1</p>	<p>(...) me llamaba mucho la atención de que yo lo abrazaba y me decía: “ pero suéltame, yo no me voy a ir, yo no me voy a escapar” y yo: “y a ti quién te ha dicho que yo te estoy abrazando es porque te vas a escapar, no yo te quiero abrazar” le agarraba la mano y “no, no me voy a escapar” “te quiero agarrar la mano porque yo quiero agarrarte la mano”, para que tú veas que ese tipo de gestos de amor con él, él los rechaza, o sea él piensa que lo van a maltratar o que (...)que hay otra intención con respecto a eso . (E.2/ L. 10- 17)</p>	<p>Ese tipo de gestos de amor con él, él los rechaza.</p>	<p>El niño rechaza las demostraciones afectivas de la docente, quien refiere que él asocia tales gestos con intenciones distintas a las de demostrar afecto. La docente también indica que el niño no expresa lo que siente, es decir, no manifiesta expresiones de emocionalidad.</p>	<p>Baja expresividad emocional.</p>
<p>D.1</p>	<p>(...) todos sus hermanos son igual yo creo que el más fuerte, el más agresivo es él. (...) todos ellos son de cara dura, o sea, son muy duros (énfasis) no expresan lo que sienten, tú hablas con ellos y no sabes si están molestos, si está triste, está feliz , o sea, no sabes, realmente no saben expresar, porque todos son así de rostro muy duro, (E. 2/ L. 22- 25)</p>	<p>Tú hablas con ellos y no sabes si están molestos, si está triste, está feliz.</p>	<p>La docente refiere que el niño no sabe controlar sus emociones.</p>	<p>Bajo autocontrol.</p>
<p>D.1</p>	<p>Si este... él no sabe, bueno, él a veces no sabe controlar sus emociones. (E. 2/ L. 133)</p>	<p>No sabe controlar sus emociones.</p>	<p>La docente refiere que el niño no sabe controlar sus emociones.</p>	<p>Bajo autocontrol.</p>
<p>N.1</p>	<p>un chamo que se llama Wilfran que vive en Pinto Salinas ¿Él fue el que mató a tu hermano? Sí y ahora los malandros, de aquí de "La Veguita" van por su familia ahora. (...) Porque mi hermano era demasiado amigo de ellos, uuusss, eran como hermanos. Entonces ahorita ellos los están buscando, tan buscando toda su familia. (...) van a llegar un día y van a matar a toda su familia. ¿Y tú qué opinas de eso? Eso está bien. (...) ¿Por lo que le pasó a tu hermano? Sí. (E. 6/ L. 555- 571)</p>	<p>Eso está bien.</p>	<p>Considera que el homicidio de su hermano es un motivo para que la familia del homicida sea asesinada. Además considera que los enfrentamientos armados se producen por la rabia que les da a los malandros respecto a las personas que no conocen.</p>	<p>Razonamiento que justifica el empleo de la violencia.</p>

N.1	¿Y por qué ellos (<i>los malandros</i>) se entran a tiros con otras personas? No porque ellos, también ellos dan como que rabia, no los conocen y ellos no saben las mañas que ellos tienen. (E. 6/ L. 352- 354)	También ellos dan como que rabia.		Razonamiento que justifica el empleo de la violencia
Factores de Protección Ontosistémicos				
N.1	¿Y qué cosas te gusta jugar? Básquet. (E. 1/ L. 35- 36)	Básquet.	Entre sus gustos destacan actividades deportivas tales como: básquet, fútbol y bolas criollas.	Interés por el deporte
N.1	Me gusta el básquet, el fútbol, juego bolas criollas, varias cosas. (E.1/ L. 886- 887)	Me gusta el básquet, el fútbol, juego bolas criollas		
N.1	Yo estuve en violín ¿Y cuál te gusta más? La trompeta ¿Y tú te metiste en trompeta por tu hermano? Porque yo quise. (E. 3/ L. 94- 98)	Trompeta	Al niño le gusta tocar la trompeta, participando en esta actividad por iniciativa personal.	Interés por actividades culturales
N.1	A ver, aquí en la escuela ¿Qué es lo que más que te gusta hacer? Tareas. (E. 1/ L. 51- 53)	Tareas.	Hacer tarea es una de las actividades que al niño le gustan de la escuela. Particularmente muestra interés por las materias de lengua y matemáticas.	Interés académico
N.1	¿Y por lo menos en las clases, qué clase es la que más te gusta? Lengua. (...) Las palabras graves, esdrújulas. (E. 1/ L. 669- 674)	Las palabras graves, esdrújulas.		
D. 1	(...) ahorita lo que realmente lo está motivando, de verdad (<i>énfasis</i>) de los temas es... son tres: uno el proyecto que es agudas, graves y esdrújulas, la división él está “ya aprendí”, está interesado. (...) y lo de la circunferencia porque utiliza el compás, eso es lo que ahorita le llama la atención y me dice: “¿vamos a trabajar hoy circunferencia?”, “¿vamos a trabajar división hoy?” (...) ¡ah! también separar en sílabas y clasificar en monosílaba, bisílaba y trisílaba (E. 2/ L. 103- 110)	- agudas, graves y esdrújulas - la división - la circunferencia - separar en sílabas y clasificar en monosílaba, bisílaba y trisílaba		

N.1	(...) Wilber, un niño que todavía está en mi salón, (...) que parecíamos hermanos. (...) Porque cuando no traía desayuno, yo le doy y siempre estamos así pues... (E. 1/L. 275- 279)	Porque cuando no traía desayuno, yo le doy.	Comparte su desayuno con un amigo cuando aquél no tiene el propio, también le da dinero a sus amigos que no tienen para comprar y comer donas juntos.	Solidaridad
N.1	¿Compartes así con otros amigos? Sí (...) Con los de tareas dirigidas. (...) Donde venden donas, ahí nos la pasamos comprando (...) Todos llevamos dinero por si alguien falta nosotros le damos y si a nosotros nos falta ellos nos dan. (E. 1/L. 284- 299)	Todos llevamos dinero por si alguien falta nosotros le damos.		
N.1	Y cuando tú juegas con tus amigos, cuando vas ganando, ¿los dejas poner más de una ficha a la vez? Sí (<i>risas</i>). Los dejo poner dos veces, pero como tú tenías más, te deje poner cuatro. ¿Y eso? que los dejas poner más ¿para qué no pierdan tan rápido? Sí (<i>risas</i>). (E. 4/L. 12- 15)	Los dejo poner dos veces	En el ámbito lúdico, le da la oportunidad a sus compañeros, cuando tiene ventaja sobre ellos, de colocar más de una ficha de dominó, siendo esto lo correspondiente, durante su turno de juego.	
N.1	¿Tú sientes que tú te portas mal? Sí. (E. 1/L. 336- 337)	Sí.	Reconoce su mal comportamiento, basado en la falta de respeto a otros compañeros dentro del grupo de pares. La maestra también indica que el niño está consciente de que asume comportamientos que la docente no merece.	Introspección
	Y por lo menos, esas cosas que no son de las normas, las cosas malas tú que has hecho así de esas cosas Faltarle el respeto a los compañeros. (E. 1/L. 363- 364)	Faltarle el respeto a los compañeros.		
N.1	¿Qué cosas sientes que te gustaría cambiar de tu forma de ser? De portarme bien (...) Porque a veces les falto el respeto a los compañeros. ¿Qué les dices? Sobrenombres y a mí me dicen sobrenombres. (E. 1/L. 686- 693)	Porque a veces les falto el respeto a los compañeros.		
D.1	(...) en una oportunidad la directora le dijo “¿dime tu quién es la maestra que más te trata bien aquí?” “la maestra Tatiana” y “¿tú crees que ella se merece eso?” “No”, él está consciente pero no lo pone en práctica, a veces, pero por lo menos está consciente. (E. 2/L. 186- 192)	Él está consciente.		

N.1	¿Qué cosas chéveres tiene Manuel como persona? El cariño. ¿Tú eres cariñoso? Con algunas personas. (...) Cuando me tratan bien. (E. 1/ L. 563-568)	Quando me tratan bien.	Es cariñoso con aquellas personas que lo tratan bien. Siente el deber de dar un buen trato a aquellas personas que se lo dan a él. El niño reconoce la afectividad de otras personas hacia él.	Cariño y Reciprocidad
N.1	Y ¿qué es para ti el cariño? (...) Tratar a alguien bien. (...) Portarme bien con ellos. (...) Si ellos me tratan bien yo también tengo que tratarlos bien. (...) Este, es como que tú me tratas mal a mí y yo te trato mal a ti, eso y tú me tratas bien y yo tengo que tratarte bien. (L. E. 1/ 619- 627)	Si ellos me tratan bien yo también tengo que tratarlos bien.		
N.1	¿No crees que tienes más cosas buenas? ¿En qué eres bueno? Jugar con los amigos, divertirme, ser cariñoso con ellos, portarme bien con ellos, no ofenderlos. (E. 1/ L. 642- 643)	Portarme bien con ellos, no ofenderlos.		
N.1	(...) ahorita que están viendo lo de los valores en el salón ¿cuáles de esas tienes? aparte del cariño. El amor. (...) La solidaridad. (...) Expresar a una persona que me trate bien, portarme bien con las personas, si ellos me dicen algo yo también le tengo que decir “no me digas eso”. (E. 1/ L. 650-657)	Expresar a una persona que me trate bien, portarme bien con las personas		
D. 1	(...)a él le gusta mucho, el que tú le hables, le pases una y otra vez la manito por la espalda, le hables bajito, le hables bonito “cónchale tú puedes” “¿por qué eres así?”, echando broma ¿sabes? (E.2 / L. 144- 146)	Le hables bajito, le hables bonito.		
D. 1	(...) le gusta colaborar, ser tomado en cuenta; de hecho yo iba a hacer algo y él: “¿te ayudo?” y yo: “vamos”, o sea, eso, tomarlo en cuenta (<i>énfasis</i>) (...) (E. 2/ L. 143- 144)	le gusta colaborar, ser tomado en cuenta	Le gusta colaborar, muestra iniciativa para prestar ayuda.	Colaboración
N.1	¿Y tú conoces alguno que quiera ser malandro? Algún amiguito tuyo. No, ninguno quiere ser malandro, todos quieren ser marino igual que yo. (...) Quiero ser de los que viajan hacia Colombia, esos, los que manejan barcos. (...) Me imaginaría como sería estar en el mar. (E. 6/ L. 464- 478)	Todos quieren ser marino igual que yo (...) Me imaginaría como sería estar en el mar.	Se proyecta desempeñándose como marino, manejando barcos; se ha imaginado así mismo como tal.	Visión a futuro.

Factores de Riesgo Microsistémicos Primarios (familia)				
N.1	<p>¿Y cuándo te da fastidio en el salón que haces? Arrugar las hojas. (...) Las hojas el agarro y el pongo así como un triangulito. (...) Le echo pólvora y los exploto.</p> <p>¿En dónde? En la casa. (E. 1/ L. 475- 484)</p>	Le echo pólvora y los exploto	El niño maneja sustancias explosivas en el hogar.	Baja supervisión
D. 1	Ellos prácticamente están solos todo el día porque la señora trabaja de... todo el día, o sea, desde la mañana temprano hasta las 7 u 8 de la noche que viene llegando a su casa y prácticamente están solos en la calle (E. 2/ L. 27- 29)	Ellos prácticamente están solos todo el día	La docente refiere que él permanece espacios de tiempo prolongados en la calle sin la figura de un adulto significativo, debido a la larga jornada laboral de la madre.	
N.1	<p>Y tú cuando estás en tu casa ¿Te gusta estar más afuera en la calle o adentro con tus amigos? En la calle. (...) Porque... cuando están yendo los de... los cantantes y eso, para los barrios. (...)</p> <p>¿Y ustedes qué hacen allí? Nos vestimos pues y nos vamos... a tomar “bajo cero” (<i>Vodka</i>) (<i>Risas</i>) (E. 7/ L 414- 437)</p>	Nos vamos... a tomar “bajo cero”	Dentro de los espacios de la comunidad el niño recibe influencias negativas, como el consumo y la exposición a bebidas alcohólicas, evidenciándose que la madre no se encuentra presente cuando esto ocurre.	
N.1	<p>¿Y tú mama, sale también? (<i>a las calles de la comunidad</i>) Sí.</p> <p>¿Sale contigo o sale por su cuenta? Sale por ahí.</p> <p>¿Ytú has tomado “bajo cero” con ella? No. (...) Porque es diferente, porque ella se la pasa en otro barrio y yo me la paso en otro barrio. (E. 7/ L. 462- 469)</p>	Ella se la pasa en otro barrio y yo me la paso en otro barrio		
N.1	<p>¿Y ayer también jugaste aquí? No porque ayer no vine (...) Me quedé dormido</p> <p>Aaahh ¿Y nadie te despertó? No</p> <p>¿Y a ti quién te despierta todas las mañanas? La alarma (E. 4/ L. 42- 50)</p>	Me quedé dormido.		Débil cumplimiento de cuidados parentales.

N.1	<p>¿Y nunca nadie te despierta en las mañanas? No.</p> <p>Y cuando tú te despiertas ¿Quién te da la comida? o ¿Quién te dice "mira ponte el uniforme" y esas cosas? Yo mismo lo tengo que hacer. (...) Nadie me puede despertar. (...) Porque yo tengo mi cuarto propio.</p> <p>(...) ¿Y si te quedas dormido nadie te toca la puerta para decirte "Mira despiértate"? No. (E. 4/ L. 59- 71)</p>	Yo mismo lo tengo que hacer.	<p>El niño se encarga de realizar las tareas necesarias al despertarse para asistir a clases. En el hogar ninguno de sus familiares se encarga de velar que el niño se despierte y se aliste para ir a la escuela.</p> <p>Cuando el niño se queda dormido, los llamados de atención por parte de su madre son eventuales.</p>	<p>Débil cumplimiento de cuidados parentales.</p>
N.1	<p>(...) Y ayer cuando te levantaste ¿Quién estaba en tu casa? Mi mamá.</p> <p>¿Y no te dijo nada porque te quedaste dormido? No. Salí del cuarto a la 1:30 pm (E. 4/ L. 99- 102)</p>	Salí del cuarto a la 1:30 pm		
N.1	<p>¿Quién te dio comida? No, yo mismo me la hice (...) Me hice... empanada (...) Mi mamá estaba haciéndole... estaba limpiando y poniéndole la comida a los animales (E. 4/ L. 109- 134)</p>	yo mismo me la hice (...) Me hice... empanada		
N.1	<p>¿Y tu mamá no te regaña por quedarte dormido? A veces.</p> <p>¿Ayer te dijo algo? No. (Tono de voz bajo) (E. 4/ L. 209- 212)</p>	A veces.		
N.1	<p>Y ¿quién te ayuda a hacer las tareas? Una exposición de tal cosa la busco en internet, porque en mi casa tenemos computadora en cada piso.</p> <p>Y ¿alguien te ayuda en tu casa a hacer las tareas? No, a veces mi hermana (...) Julieth, ella también está en los Scouts.</p> <p>¿Y cuántos años tiene? Tiene 14.</p> <p>¿Y te ayuda mucho o a veces? A veces. (E. 1/ L. 777- 786)</p>	A veces.		<p>Bajo apoyo académico</p>

N.1	<p>¿Y tú le dices a alguien como te va en el colegio? No.(...)Dentro de mi casa sí.</p> <p>¿Qué les cuentas? ¿Qué les dices? Lo que yo hago en el colegio y todo.</p> <p>¿Y quién te pregunta cómo te fue en el colegio? Nadie. (...) yo cuando estoy aburrido les digo.</p> <p>Ah ¿y que te dicen? Que estudie. (E. 7/L. 381- 392)</p>	Nadie. (...) yo cuando estoy aburrido les digo.	El niño realiza las actividades académicas por sus propios medios, el apoyo en los estudios es eventual, proviniendo de una de sus hermanas adolescentes. Dentro del grupo familiar no hay personas que le pregunte al niño respecto su desarrollo en la escuela. Por otra parte, la madre y representante del niño no asiste a la mayor parte de las convocatorias realizadas por la escuela; el niño manifiesta que a la madre no le gusta asistir a la misma.	Bajo apoyo académico
N.1	<p>¿Mira pudiste hablar con tu mama? No, no va a poder venir y si viene es por la boleta. (...) porque también ella me tiene que inscribir para la broma de... me dijo que... hacer una broma para los campamentos que vamos a tener. (E. 7/ 74- 81)</p>	No, no va a poder venir	La poca voluntad de la madre para asistir a las convocatorias escolares es reiterada por la docente, al señalar que ésta se ha negado a asistir a las mismas y que la comunicación docente- representante, es escasa y eventual.	
N.1	<p>¿Pero tú crees que ella no quiera venir? (su mamá) No, porque ella no tiene las mismas condiciones que yo tengo (...) porque a mí sí me gusta mucho venir para el colegio. (...)</p> <p>¿Y a ella no le gusta? No. (E. 7/L. 134- 149)</p>	porque ella no tiene las mismas condiciones que yo tengo	La jornada laboral de la madre es descrita por la docente y la psicopedagoga de la institución como un factor que influye en la falta de apoyo en los estudios del niño.	
D.1	<p>¿(...) cuál es el mayor nivel de compenetración que usted ha logrado alcanzar con la familia de Manuel? Cuando, aquella oportunidad que la llamé para hablar sobre su comportamiento (...) llamé a la mamá, se le llamó por la UPEJ, ella no quiso ir asistir a la UPEJ pero habló conmigo, esa fue la mayor este... lo que más hemos entablado, por ahí que la veo así nada más “Hola Cecilia, cómo estas” y ella una que otra vez me comenta. (...) ella vino a la primera entrega de boleta para conocerme, a la primera reunión no vino, sólo la primera entrega, a la segunda no (...) si la he visto como tres veces ha sido mucho. (E. 2/ L. 168- 177)</p>	Si la he visto como tres veces ha sido mucho.		

N.1	(...) el hecho nada más de que Manuel me copie es un avance, es un avance, porque Manuel no me... no me hace las cosas, porque no tiene ese entusiasmo, no tiene la ayuda en su casa, no la tiene, para nada. (...) dime tú qué ayuda puede tener un niño que su mamá está todo el día en la calle, (...) su hermana mayor no está pendiente, o sea tiene su hijo, ella también tiene que trabajar. (E. 2/ L. 74- 79)	No tiene la ayuda en su casa, no la tiene, para nada.		
P. 1	hubo una época para esa mamá que todos los que estaban aquí repitieron ese año, todos (énfasis) Manuel, Sebastián, todos; porque claro, de verdad a ellos les cuesta, Manuel acaba de aprender a leer, todos ellos tienen su dificultad en el hogar, no hay apoyo, porque qué apoyo puede brindar una mamá que sale a la calle a trabajar todo el día llevando sol, agua, calor, peleando con la gente y encima ¿tú crees que ella va a llegar con ganas de qué? A ponerse a revisar cuadernos. (E. 5/ L. 34- 39)	¿Tú crees que ella va a llegar con ganas de qué? A ponerse a revisar cuadernos.		Bajo apoyo académico
N.1	<p>¿Con quienes vives tú? Con toda mi familia. (...) Con mis tíos, con mi abuela, con (...) Bastantes. (...) Viven mis hermanos, vive una tía mía. (...) Somos 9 hermanos. (...) menos uno que se murió. (...) Arriba vivo con mis primos y mis sobrinos. (...)</p> <p>¿Y tú mamá? ¿No vives con tu mamá? Sí.</p> <p>¿Y por qué no me la habías nombrado? Se llama Cecilia. (E. 1 L. 739- 768)</p>	<p>¿Y tú mamá? ¿No vives con tu mamá? Sí.</p> <p>¿Y por qué no me la habías nombrado? Se llama Cecilia.</p>	El niño no menciona a su madre la primera vez que se le pregunta con quién vive. Al realizar un dibujo sobre su familia, la figura de ambos padres se encuentra ausente en el mismo. La docente señala que el niño se refiere, en algunas ocasiones, a su madre, por su nombre y no por el vínculo parental que tiene con ella, es decir, como “mamá”.	Desarraigo con las figuras parentales.
N.1	<p>¿Y aparte de ellos quien vive contigo? ¿Aparte de tus hermanos? Todos, toda mi familia, mi abuela, mi mamá, todos. (...) Mi mamá, mi padrastro, mi padrino, mi madrina, mi tío, mi tía, mi abuelo, mi abuela y todos mis hermanos.</p> <p>¿Y por qué no dibujaste a tu mamá? Ah ya no me iba a caber. (Risas) (E. 7/ L. 354- 362)</p>	Ah ya no me iba a caber.		
D.1	Su mamá se llama Cecilia y le dice Cecilia. (...) A veces le dice mamá a veces le dice Cecilia. (E. 2/ 157- 160)	Su mamá se llama Cecilia y le dice Cecilia		

N.1	<p>¿Y tus papás? Mi papa se murió. (E. 1/ L. 761- 762)</p> <p>(...) Si mi papá se murió, pero ahora estoy viviendo con mi padrastro. (E. 4/ L. 83- 86)</p> <p>¿Y tú papa? Este...él no se ha muerto todavía, está ahorita trabajando en la... en el gobierno (E. 7/ L 198- 205)</p>	Él no se ha muerto todavía	Respecto a su padre, el niño expresa, en dos ocasiones, que el mismo había fallecido. Sin embargo, en una tercera ocasión indica que éste está vivo, pero no vive en el hogar.	Desarraigo con las figuras parentales.
N.1	<p>¿Cómo te sientes en tu casa? Bien me siento bien, porque tengo mi cuarto propio, todos tienen su cuarto propio. (...) Cada quien tiene su cuarto y sobran 3 cuartos.</p> <p>¿Y nunca pelean ahí en tu casa? Si mi hermana mayor compra comida todos podemos agarrar. (E. 1/ L. 862- 867)</p>	Me siento bien, porque tengo mi cuarto propio	Las ocasiones en las que se le pregunta al niño respecto a sus relaciones y actividades familiares, él responde refiriéndose a las comodidades económicas que tienen, tales como: su cuarto propio, la abundancia de comida, DIRECTV, bicicletas, relojes.	La familia como referente material.
N.1	<p>¿Y qué otras cosas te gusta hacer con tu familia? Varias cosas. (...)Jugar con ellos. (...) Pero no nos podemos quejar.</p> <p>¿No se puede quejar? ¿De qué? De que... nosotros queremos, por decirte, pasa un heladero y queremos un helado, nosotros no lo podemos pedir, tenemos que esperar que ellos nos lo den.</p> <p>(...)¿Y cómo sabes que no te puedes quejar? Porque tenemos DIRECTV, todos tienen en su cuarto DIRECTV; todos tienen varias cosas, tiene bicicleta, tienen reloj, nos compran varias cosas. (E. 4/ L. 285- 300)</p>	No nos podemos quejar.	Al preguntarle sobre su vínculo con familiares concretos, el niño describe su buena relación con los mismos, basada en videojuegos, paseos y viajes.	La familia como referente material.
N.1	<p>Mmm ¿Y quién te cae mejor? (entre su padre y su padrastro) Los dos, porque siempre Dennis nos presta su Play, el Play 4 y... a veces, nos vamos de,de, de viaje, hemos ido al campo (...) (E. 7/ L. 216- 218)</p>	Nos presta su Play.		

<p>N.1</p>	<p>Mmm ¿Y alguna vez ha pasado algo en tu casa que no te haya gustado? No. (...) ¿Todo te gusta? Sí. Y de paso tenemos un cuarto lleno de comida y si tú quieres agarrar, por decite, tú compras, por decite, una carne y la pones adentro de la nevera y tú agarras y la vas a buscar y alguien se lo comió, ya tú no puedes decir nada porque tú agarras también comida de nosotros. (E. 7/ L. 404- 411)</p>	<p>Tenemos un cuarto lleno de comida.</p>		
<p>N.1</p>	<p>Mmm ¿Y con cuál de ellos tú te la llevas mejor? (<i>entre sus hermanos</i>) Con todos, porque ésta me saca pa' Margarita, todos me sacan.(...) ¿Y con cual hablas más en tu casa? Con ella (<i>señala a su hermana mayor en el dibujo</i>), porque ella trabaja en una agencia de viajes y siempre nos lleva así a pasear, ella es la que me va a llevar ahorita para Estados Unidos, en un avión.(E. 7/ L. 306- 316)</p>	<p>Porque ella trabaja en una agencia de viajes y siempre nos lleva así a pasear.</p>		<p>La familia como referente material</p>
<p>D.1</p>	<p>la señora los... no, no los trata con amor los trata con... como, es agresiva con ellos, de hecho una vez yo la llamé para comentarle que, oye, que le había pegado a otro niño y la señora le pegó aquí, coye yo me sentí mal. (...) claro que no me metí (<i>énfasis</i>) porque la señora también es agresiva, de hecho todo el mundo también me dice eso: "mira la mamá es así, así y así, la mamá también te contesta igual, con groserías". (E. 2/ L. 30- 36)</p>	<p>Es agresiva con ellos/ la señora le pegó aquí.</p>	<p>La madre agrede físicamente al niño para reprenderlo ante el llamado de atención de la docente. El niño señala que la madre le pega cuando este desobedece a sus indicaciones, en este caso referida a la revelación de secretos entre madre e hijo.</p>	<p>Figura materna agresiva</p>
<p>N. 1</p>	<p>No y lo le digas nada a mi mamá, nada, nada, nada, ni de las chanchas criollas, ni de las bolas criollas, nada, nada, nada. (...) Me regaña y me pega. Ella me dijo que lo guardara como un secreto, todo lo que ella me decía, que lo guardara como un secreto. (E. 7/ L. 613- 618)</p>	<p>Me regaña y me pega.</p>		

D. 1	(...) a veces le pongo el ejemplo de que “mira tú mamá, tú sabes cómo es tu mamá contigo, que tu mamá no habla contigo sino que tu mamá de una vez va con los golpes cuando está muy molesta” y yo le digo “yo a veces no llamo a tu mamá Manuel es por eso, porque me da cosa, yo sé cómo es tu mamá contigo”.(L. 231-234)	Tu mamá no habla contigo sino que tu mamá de una vez va con los golpes.	La docente refiere su temor al comunicarle a la madre los asuntos vinculados al comportamiento del niño debido a la posible agresión que pueda recibir éste ante un llamado de atención.	Figura materna agresiva
D. 1	(...) todos sus hermanos son igual yo creo que el más fuerte, el más agresivo es él. (...) todos ellos son de cara dura, o sea, son muy duros (énfasis) no expresan lo que sienten, tú hablas con ellos y no sabes si están molestos, si está triste, está feliz , o sea, no sabes, realmente no saben expresar, porque todos son así de rostro muy duro, (E. 2/ L. 22- 25)	Todos ellos son de cara dura, o sea, son muy duros (énfasis) no expresan lo que sienten	La docente refiere que la poca expresividad es un elemento común en el niño y sus hermanos, es decir, éstos no demuestran sus estados de ánimo. También señala que la madre de los niños no tiene expresiones de afecto hacia ellos.	Poca expresividad afectiva
D. 1	la señora los... no, no los trata con amor los trata con... como, es agresiva con ellos, de hecho una vez yo la llamé para comentarle que, oye, que le había pegado a otro niño y la señora le pegó aquí, coye yo me sentí mal. (...) claro que no me metí (énfasis) porque la señora también es agresiva, de hecho todo el mundo también me dice eso: “mira la mamá es así, así y así, la mamá también te contesta igual, con groserías”. (E. 2/ L. 30- 36)	La señora los... no, no los trata con amor		
N.1	Y ahorita el chamo está muerto y ahora van por su familia. (...) ¿Él fue el que mató a tu hermano? Sí y ahora los malandros, de aquí de "La Veguita" van por su familia ahora. (...) hasta que van a llegar un día y van a matar a toda su familia. ¿Y tú qué opinas de eso? Eso está bien. (...) ¿Y tu mamá sabe eso? Sí. (...) Que no se entere de nada porque ella me dijo que a nadie (énfasis) se lo contara. Y no le digas nada, nada, nada de lo que yo te dije, nada. (E. 6/ L. 553- 575)	Van a llegar un día y van a matar a toda su familia. / Ella me dijo que a nadie (énfasis) se lo contara.	A partir de la muerte violenta del hermano del niño un grupo delictivo de la comunidad vengó este hecho, ultimando al responsable del mismo y amenazando la de su familia. El niño y su madre están poseen conocimiento de este hecho, estando de acuerdo con el mismo.	Creencias que refuerzan la aceptación del empleo de la violencia

Factores de Protección Microsistémicos Primarios (familia)				
D. 1	(...) a pesar de que no tiene ese apoyo, en el primer lapso le puse una exposición de árbol genealógico y él lo hizo, lo hizo su mamá, lo ayudó, y también me hizo la exposición ahorita, la de... ahorita la de, ya finalizando este tercer lapso que le correspondía el respeto, o sea, también lo ayudaron, ahí sencillo, pero por lo menos se vio que lo ayudaron(...)(E. 2/ L. 111- 115)	Por lo menos se vio que lo ayudaron.		
N. 1	Y ¿quién te ayuda a hacer las tareas? Una exposición de tal cosa la busco en internet, porque en mi casa tenemos computadora en cada piso. Y ¿alguien te ayuda en tu casa a hacer las tareas? No, a veces mi hermana (...) Julieth. ¿Y te ayuda mucho o a veces? A veces. (E. 1/ L. 777- 786)	A veces mi hermana.	La docente expresa que la familia del niño lo ha ayudado para la realización de dos asignaciones escolares. Además el niño expresa que su hermana a veces lo ayuda con sus tareas escolares. Cuando el niño presenta bajas calificaciones la madre toma medidas como el decomiso de objetos, además de regañarlo y decirle que estudie.	Apoyo académico eventual
N.1	¿Y en tu casa nadie te dice que estudies? Sí, me dice mi mama. (...) ¿Y si tú no sales bien en un examen que te dice? Me decomisa las bolas criollas. (...) Hasta que salga bien en un examen. ¿Y en tu casa nunca te han gritado, te han pegado o algo? Me regañan nada más. ¿Y cuándo te regañan que te dicen? ¿Cómo te regañan? (...) Que me porte bien, que saque bien en los exámenes y que estudie. (E. 1/ L. 994- 1009)	Me decomisa las bolas criollas. (...) Hasta que salga bien en un examen.		
N.1	¿Qué cosas haces con tu familia? Jugamos (...) conversamos (...) de las películas. (E. 4/ L. 253- 262)	Jugamos	Dentro de las actividades compartidas en familia tiene predominancia el juego; el niño también expresa que ha cocinado con su mamá.	Actividades en común

N.1	<p>¿No hablas mucho con tu mamá? Sí. (...) De los juegos. (...) Algo sobre el play.</p> <p>¿Ella juega play contigo? Sí.</p> <p>¿Y qué más hacen juntos? A veces cocinamos los dos. (L. 1052- 1061)</p>	A veces cocinamos los dos.		Actividades en común
Factores de Riesgo Microsistémicos Secundarios (escuela)				
N. 1	<p>¿Y qué juegas con ellos?(amigos de la escuela) A veces dominó, que ayer jugamos. (...)Y aquí jugamos por rial y hay un niño que se llama Jhon David, él siempre se quiere llevar la plata, porque acá jugamos por cantidades pues (...), yo me quede con la ficha cero y cero, ósea que no tiene nada y él se quedó con 5 (...) yo gano, yo me llevo la plata, es por las cantidades del número. (...) entonces yo le dije “igual Jhon David, yo me llevo la plata, porque debes contar todas las fichas”, entonces me dijo “no, no, no, trampa, trampa, trampa” y yo le dije “no, tu no juegas serio, tienes que jugar serio en la broma”. (...) y voy a jugar con un niño que se llama Andrés que si juega serio en la broma (...)Jhon David y que: “vamos a jugar” “ahora si ahora sí, no quiero lloradera si yo te quito tus riales o tú me quitas mis riales”. (E. 1/ L. 70- 102)</p>	Aquí jugamos por rial/ tu no juegas serio, tienes que jugar serio en la broma.	El juego dentro de los espacios de la escuela, tales como el dominó y las metras, han desembocado en conflictos y agresiones. Esto ha ocurrido por discrepancias en el modo de llevar acabo el juego, por lo cual, los pares se acusan entre ellos de hacer trampa.	El juego sin supervisión y no reglamentado.
N.1	<p>Entonces vengo yo y agarro y le digo a Andrés “toma ,préstame ésta y yo te doy ésta” (...) lo truncamos y termino el juego (...) vino él y agarro, abrió dos fichas así, metió la ficha ahí (...) y él me dijo “ya gané, ya gané me llevo al plata” y yo le digo “¿por qué? si estas abriendo una ficha, no, tienes que esperar hasta que yo lance (...)”salimos de ellos y compramos una barquilla aquí afuera a la salida.(...)Entonces íbamos subiendo, veníamos para la casa y el agarro y dijo “dame mi plata”, noooo. (...) Agarró y me lanzó un golpe y yo lo esquivé y yo le lancé uno más atrás. (E. 21/ L. 104- 118)</p>	estas abriendo una ficha, no, tienes que esperar hasta que yo lance	La docente expresa que no está al tanto de esta situación ya que no los ha visto, como tal, jugando.	

N.1	Jhon David, ¿y tú has tenido problemas con él o algo? Sí, tuve uno jugando metras.(...)Porque este, estábamos jugando y él quiso agarrar, aquí había una metra y aquí había otra, entonces yo agarré y le dije (...) “vueltica al mundo”(…) y él y que “bueno yo no estoy jugando con eso”, entonces yo le dije “me devuelves mis metras entonces, porque yo decido lo que quiero jugar en mi juego”, bueno “¡ay no! y me lanzó un golpe y yo lo ahorqué. (E. 1/ L. 182- 189)	Yo decido lo que quiero jugar en mi juego”, bueno “¡ay no! y me lanzó un golpe y yo lo ahorqué.		El juego sin supervisión y no reglamentado
D.1	Mira yo los pongo a jugar dominó a ellos ahí, a veces se pelean mucho porque es un solo dominó pero realmente verlos como tal jugando, no, juegan allá o juegan aquí, pero no... no sé qué situación se ha suscitado entre ellos fuera de lo normal.(E. 2/ L. 485- 487)	Realmente verlos como tal jugando, no.		
N.1	Y esa maestra que les daba clases a ustedes ¿por qué dices que la tenía agarrada contigo? (...) Me regañaba mucho (...) Me trato mal. (...) Siempre son las profesoras, la maestra del año pasado, ella me regañaba, me regañaba, me regañaba (...) La de primero me trato mal, la de segundo también. (E. 1/ L. 306- 330)	Me regañaba mucho (...) Me trato mal.(...) Siempre son las profesoras.	El niño expresa que en años anteriores las maestras que ha tenido lo han tratado mal.	Inasertiva relación docente- alumno
N.1	Y por lo menos, esas cosas que no son de las normas, las cosas malas tú que has hecho así de esas cosas Faltarle el respeto a los compañeros. (...) Es que ellos no me tienen que humillar también (...) Me dicen sobre nombres y yo también les digo sobrenombres. (E. 1/ L. 363- 368)	Ellos no me tienen que humillar también.		
N.1	¿Nunca has tenido así ahorita problemas este año con un niño? Sí. (...) Con Ibrahim, que humilla hasta de maldecir a mi mamá por eso yo le pegue.(...) es muy fastidioso, se burla de las cosas. (...) Me dice groserías, y cuando vamos a jugar con la pelota me ha maldecido. (E. 1/ 385- 399)	Humilla hasta de maldecir a mi mamá.	El niño refiere que las humillaciones, golpes y robos han conllevado a que él tenga problemas con otros niños y haya tomado acciones agresivas hacia ellos.	Agresividad en el grupo de pares
N.1	¿Y aparte de él hay alguien más que te caiga mal en el salón? Sí. (...) Un niño que se llama Ray. (...)Porque a él le gusta pegar y él es muy delicado y entonces él pega y si uno le pega él va y te denuncia. (L. 422- 429)	Porque a él le gusta pegar.		

<p>N.1</p>	<p>Un niño (...) Les roba los colores a los niños, le hace de todo a los niños. (...) se lo han comprobado bastantes veces. La otra vez él agarró(...) y que le dolía la cabeza y se quedó en el salón en posición de descanso de mentira y se robó cinco (5) colores, un bicolor, se robó dos portaminas, un sacapuntas, se robó un poco e' cosas oyó. (E. 6/ L. 66- 75)</p>	<p>Les roba los colores a los niños, le hace de todo a los niños.</p>		
<p>N.1</p>	<p>La otra vez le partí un diente, le di duro en el ojo. (...) En el recreo, el niño es muy fastidioso. (...) Un día yo estaba jugando béisbol y tenía el bolso ahí, taba tapadita la ruffles, (...) agarró y se la comió por la mitad y yo "vale ¿por qué tu abriste esto?" y se lo fui a decir a la profesora y entonces la profesora "no sé, no se" agarré "buffff le di uno que lo tumbé. (E. 6/ L. 86- 99)</p>	<p>taba tapadita la ruffles (...) agarró y se la comió por la mitad</p>		<p>Agresividad en el grupo de pares.</p>
<p>D.1</p>	<p>(...) este salón es así, son muy fuertes los varones, son muy agresivos; yo tengo quince (15) varones y los quince (15) son tremendos y los 15 tú no los puedes rozar porque si no "te voy a pegar, te voy a lanzá un... golpe", ellos son muy agresivos. (E. 2/ L. 205- 207)</p>	<p>este salón es así, son muy fuertes los varones, son muy agresivos</p>		
<p>D.1</p>	<p>(...) de verdad con Manuel no ha sido fácil, hay momentos en que he llegado a su nivel, me he puesto en dos oportunidades a su nivel, y yo "Dios mío cálmate qué te pasa no te puedes poner a nivel de él" pero él es muy fuerte, cuando tú lo regañas y él no te quiere escuchar no te escucha, osea "no me importa, pregúntame, deja tu fastidio", te contesta así. (E. 2/ L. 42- 45)</p>	<p>De verdad con Manuel no ha sido fácil, hay momentos en que he llegado a su nivel.</p>	<p>La atención del comportamiento del niño se ha dificultado cuando la docente ha llegado a su nivel, es decir, a discutir con el niño. Además la dinámica de trabajo que la docente debe manejar dificulta la constancia en el desarrollo de estrategias para mejorar el comportamiento del niño. La docente también refiere que es necesario que otras personas intervengan en esta atención para que pueda tener continuidad.</p>	<p>Dificultades de la docente para atender los problemas de comportamiento</p>

D.1	Entonces es ahí donde (...) le digo: “cuando tú sientas que ya eres un estudiante de Tercer grado, que vas a trabajar conmigo tú vas a pasar pero es mejor que te vayas porque si no los dos vamos a explotar” y ahí es donde él comienza “eso no es problema mío (...) tú no eres mi mamá”, “no, yo no soy tu mamá yo soy tu maestra”, “pero tú no me gritas”, “pero bueno”. Así nos ponemos los dos de pico y pala, (...) yo después reaccione: “coye ¿qué estoy haciendo? ¿por qué me voy a poner como él? (E. 2/ L. 55-60)	¿Qué estoy haciendo? ¿Por qué me voy a poner como él?		
D.1	yo, yo, y que no lo seguí haciendo, por una y otra cosa, yo decía “Manuel mira, acuérdate que tengo que pasar reportes por cómo tú te estás portando” y todo el mundo le preguntaba y lo felicitaba, pero la misma dinámica, a veces a uno se le pasa pues y de tanto trabajo y eso pero eso a él le motivaba (...) eso de que lo tomen en cuenta, el que le digas que no todo es negativo en él y que él tiene algo positivo, eso también es bueno pero (<i>énfasis</i>) no solamente lo puedo hacer yo, a lo mejor no sólo lo puede hacer alguien de aquí, una persona de la escuela, ni en su casa, ves, a lo mejor lo que yo trabaje aquí de lunes a viernes el fin de semana se echa a perder (...) (E.2/ L. 146- 153)	Pero la misma dinámica, a veces a uno se le pasa pues y de tanto trabajo/ a lo mejor lo que yo trabaje aquí de lunes a viernes el fin de semana se echa a perder		Dificultades de la docente para atender los problemas de comportamiento
D.1	¿Hasta qué punto un juego de niños deja de ser juego para pasar a ser agresión? Cuando ya llegan a los golpes, porque a veces se da que ellos se dicen “tú eres barriga verde, no, tú eres tú eres feo”, ya eso es parte cotidiana (...) pero ya cuando vienen los golpes ya eso es, ya es más fuerte, (E.2/ L. 200- 203)	Cuando ya llegan a los golpes	La docente considera que la agresión se presenta entre los alumnos cuando llegan a los golpes, señalando que la agresión verbal forma parte cotidiana de su trato.	Tendencia a concebir la agresión en su manifestación física.
D.1	(...) considero que ya es, la agresión este... es más fuerte cuando se van a los golpes, cuando ya es una agresión física, a lo mejor verbal no tanto porque eso ya es día a día y sin embargo uno, se les dice, que tienen que respetarse (...) (E.2 / L. 210- 213)	A lo mejor verbal no tanto porque eso ya es día a día		

<p>D.1</p>	<p>mientras nosotros no tengamos asentados dentro de lo que son las normas de convivencia que un muchacho si comete una, este... una agresión física más allá de darte un golpe, no se puede llegar más allá , de hecho hasta hace poco sucedió eso, que una niña agredió a un niño con una tijera y no paso más allá, pero ¿por qué? porque no nos hemos abocado a eso, a colocarlo en las normas de convivencia, de hecho una alumno de aquí le faltó el respeto a un profesor y una sanción pedagógica, una exposición, ajá está bien, pero dime tú si eso le va a ayudar al muchacho, ajá, el niño hizo la exposición y al día siguiente ya estaba otra vez diciendo malas palabras. Realmente sobre eso no se ha trabajado, yo siento que no se ha trabajado como se debería hacer (<i>énfasis</i>) ¿Sabes? porque va a seguir pasando, déjalo pasar, déjalo pasar y va a llegar un momento en que se nos va a rebosar, se nos va a rebosar.. (E. 2/ L. 252- 260)</p>	<p>Un muchacho si comete (...) una agresión física (...) no se puede llegar más allá/ No nos hemos abocado a eso, a colocarlo en las normas de convivencia.</p>	<p>La falta de medidas efectivas dentro de la normativa escolar es referida por la docente como un problema para atender el problema de la agresividad, señalando que en estos casos no se puede llegar más allá. Adicionalmente señala que el cumplimiento de las normas se encuentra sujeto la aplicación que le dé un docente en particular, expresando que el mismo personal de la institución sabotea las normas al no aplicarlas.</p>	<p>Débil contenido y aplicación de la normativa escolar.</p>
<p>D.1</p>	<p>Yo me quedé impresionada, que yo inscribí a mi hijo ahorita en preescolar y las normas, mi esposo me decía: "mira todo lo que tenemos que hacer", yo leía las normas y decía "pero ¿dónde trabajo yo? ¡Que normas tan distintas!", o sea, es algo así todo estructurado, y aquí no, aquí todo es demasiado light (ligero). (E. 2/ L. 370- 373)</p>	<p>aquí todo es demasiado light (ligero)</p>		
<p>D.1</p>	<p>Aquí siempre que se va a inscribir se le entregan las normas a los representantes para que sepan, de hecho a... cuando este año escolar se implementó que hicieron una cartelera con esas normas básicas (...) pero les da igual, no prestan atención. Eso va a funcionar contigo, en tu salón, dependiendo de cómo tú eres (E. 2/ L. 376- 384)</p>	<p>Eso va a funcionar contigo, en tu salón, dependiendo de cómo tú eres</p>		

D.1	Mientras que entre nosotros las normas, no le colocamos peso a una conducta, que, si él cometió algo, y bajo de esa conducta ¿hay algo que lo va a sancionar, que lo va a hacer reflexionar? No. Ajá el muchacho le pegó a otro, el muchacho agredió a otro, una sanción pedagógica, una exposición, ajá el vino y la hizo, pero ¿realmente él lo va a internalizar?, ¿realmente él va a aprender eso? No; (...) lamentablemente debe ser algo de peso, (...) una sanción por tres días dos días, qué se yo, es eso. Hay que hacer algo contundente que realmente a los muchachos y a los papás se les dé, se den cuenta que estamos trabajando, que es así y que así se debe cumplir. (E. 2/ L. 395- 401)	¿Hay algo que lo va a sancionar, que lo va a hacer reflexionar? No.		Débil contenido y aplicación de la normativa escolar.
D.1	Sí, no se aplican. Es lo que yo te digo, (...) una representante una vez me dijo "ustedes no se sabotean porque ustedes ni siquiera se respetan sus normas" y es verdad, ¿cómo tú le vas a refutar eso a alguien, a esa persona? si tú sabes que eso es verdad, me quedo callada, tienes toda la razón. (E. 2/ L. 418- 420)	ustedes no se sabotean porque ustedes ni siquiera se respetan sus normas		
D.1	Aquí el maestro que te diga que no lloró el primer día y que no se quiso ir de aquí el primer día de clases es porque es mentiroso (...) hasta el más fuerte de todos, aquí todos tenemos gente que... muchachos que te han agredido, muchachos que, que te... te quieren casi que dar golpes, esto ha sido así, aquí todos los maestros tiene su historia. Eso es mentira que te digan a ti que no, yo cuando llegue aquí yo me quería ir, yo no quería venir más, eso fue impresionante a mí me tocó un tercer grado, yo no quería venir más, un niño me agarró a golpes, me agarró a golpes.(E. 2/ L. 275- 281)	aquí todos tenemos gente que... muchachos que te han agredido, muchachos que, (...) te quieren casi que dar golpes,	La docente expresa que todos los docentes han recibido agresiones de algún estudiante, al indicar que "todos han tenido su historia". Además señala que todos los alumnos tienden a dar respuestas agresivas a los docentes.	Población estudiantil predominantemente agresiva
D.1	(...) aquí tienes que ser de carácter fuerte, (...) porque aquí todos son fuertes, aquí los chamos tienen su propia personalidad, esos no se le quedan callado a nadie, aquí no se te queda callado ninguno "no ta bien pues" eso es lo mínimo que te pueden responder (...) de ahí para arriba te podrás imaginar las cantidades de respuestas agresivas y groseras pues, de un chamo de aquí. (E. 2/ L. 291- 299)	Te podrás imaginar las cantidades de respuestas agresivas y groseras pues, de un chamo de aquí.		

D.1	<p>Manuel todavía tiene ese poquitico de nobleza, lo tiene todavía muy muy en el fondo, lo tiene. (...) Un poquito de nobleza, pero todavía tiene esa chispita, que lamentablemente no se la han, no se la ha podido terminar de aflorar, ¿por qué? porque todavía no ha conseguido a las personas como que idóneas en su camino. (...) yo le digo a ellos: “yo puedo estar este año con él, a lo mejor ustedes el año que viene me lo pueden dar ¿y después?” (E. 2/ L. 136- 139)</p>	<p>(...) no ha conseguido a las personas como que idóneas en su camino. (...) yo le digo a ellos: “yo puedo estar este año con él, a lo mejor ustedes el año que viene me lo pueden dar ¿y después?”</p>	<p>La docente señala que las mejorías en el comportamiento del niño se encuentran sujetas al trato que el docente tenga con el niño. Además expresa que ha visto cómo el trabajo realizado con los estudiantes pierde continuidad cuando éstos pasan al siguiente grado, afectado, además, por la dificultad para hacerle sugerencias a otros docentes.</p>	<p>Dificultad para la unificación de criterios y para la continuidad de la atención de la agresividad infantil.</p>
D.1	<p>Todo va a depender del trato del docente, o sea si lo trata bien Manuel va a caminar, con uno que otro tropiezo con otra debilidad que te diga, porque es imposible erradicar en Manuel que no te conteste, que Manuel se porte bien de un día para otro, pero eso va a influir es en la profesora que le vaya a tocar el año que viene. (...) (E. 2/ L. 182- 184)</p>	<p>Es imposible (...) que Manuel se porte bien de un día para otro, pero eso va a influir es en la profesora que le vaya a tocar el año que viene.</p>		
D.1	<p>(...) cuando tu logras algo con un grupo y al año siguiente los ves con otro profesor que a lo mejor no tiene esa misma dedicación, o ese mismo carácter, o esa misma forma de trabajar tuyas que, lógicamente nadie la va a tener, pero que por lo menos ¿sabes? que se encaminen las cosas, te das cuenta, , te das cuenta, pero ¿cómo tú haces para llegarle a ese profesor?, a veces tú quieres ayudar pero "ay no te estas metiendo conmigo" o sea “es mi trabajo”.(E. 2/ L. 385- 392)</p>	<p>Pero ¿cómo tú haces para llegarle a ese profesor?</p>		

Factores de Protección Microsistémicos Secundarios (escuela)				
N.1	<p>¿Y la maestra se ha enterado de esas cosas? Sí. ¿Y ella que hace? Nos regaña a los dos. (E. 1/ L. 200- 203)</p>	Nos regaña a los dos		
N.1	<p>Un niño (...) La otra vez él agarró (...) y que le dolía la cabeza y se quedó en el salón en posición de descanso de mentira y (...) se robó un poco e' cosas oyó (...) la profesora lo vio así cuando lo vio, lo cacharon. (...) Le mandaron una boleta de citación y devolvió todo, todos los colores, todo lo que se había robado. (E. 6/ L 72- 79)</p>	Le mandaron una boleta de citación y devolvió todo (...) todo lo que se había robado.		
N.1	<p>Yo estaba jugando con un saca piojo, ¿sabes? (...) entonces vino un niño, agarró y me dijo "véndemelo, véndemelo, véndemelo" y ya me tenía fastidiado de tanto decirme "véndemelo" entonces yo se lo vendí.(...) Entonces tenía sesenta (60) bolívares (...) y le vendí todos. (...) Entonces el vino y le dijo a su mama y que yo lo obligué pa' me que los comprara (...) entonces vino la mama de él a reclamar (...) Me regañó a mí y me mandó a pagarle los riales y él me dio todos los saca piojo. (E. 7/ L. 2- 40)</p>	Me regañó a mí y me mandó a pagarle los riales	La docente regaña a los alumnos en caso de conflicto entre ellos. Además toma medidas como la citación a representantes y darle solución a los conflictos a través de la rectificación del comportamiento que genera conflicto, por ejemplo	Llamados de atención ante la agresión entre pares.
D.1	<p>(...)considero que ya es, la agresión este... es más fuerte cuando se van a los golpes, cuando ya es una agresión física, a lo mejor verbal no tanto porque eso ya es día a día y sin embargo uno, se les dice, que tienen que respetarse, no se pueden hablar así; y yo les digo "debe ser que en su casa los tratan así" "no, en mi casa no es así", bueno "recuerden que uno es el reflejo de su casa y ustedes me están reflejando a mí que en su casa ustedes se tratan así" entonces como que se ponen a pensar (...) eso es todos los días; mira estoy trabajando el tema de los valores con ellos, ya no sé qué más inventarme con ellos, de verdad. (E. 2/ 211- 215)</p>	sin embargo uno, se les dice, que tienen que respetarse, no se pueden hablar así		

<p>N.1</p>	<p>¿Y cuando la maestra les dice eso (que no peleen) ustedes le hacen caso? Sí. Pero ¿cuándo la maestra no está o no se da cuenta? No, porque alguien le dice. ¿Y si tú sabes que no hay nadie cerca por ejemplo? Sabes que aquí está el jardín y aquí está la tierra y ellas siempre se sientan en la tierra, en el jardín, y nosotros estamos aquí en la tierra jugando metras (...) entonces algunas ven para acá, alguna tiene que ver a uno, entonces la otra vez una que se llama Liliana era una, es la que limpia (...) ella iba pasando, iba barriendo y nos vio y vino y le dijo a la profesora. (E. 2/ L. 208- 221)</p>	<p>No, porque alguien le dice/ Alguna tiene que ver a uno,</p>	<p>El niño expresa que evita pelear en la escuela porque siempre hay alguien que puede verlo. Para tener mayor control del comportamiento del niño, la docente lo ubicó junto a su escritorio y evita dejarlo en el aula de clases cuando ella se ausenta.</p>	<p>Supervisión del personal docente y obrero.</p>
<p>D.1</p>	<p>fíjate que lo tengo aquí al lado mío (<i>refiriéndose a la ubicación del pupitre en el que habitualmente se sitúa el alumno</i>) si no lo tengo aquí al lado mío sería peor, de hecho, yo al principio y hasta hace poco yo me iba para el baño con Manuel , yo me tenía que ir con él para el baño “ Manuel voy para el baño”.(E. 2/ L. 64- 66)</p>	<p>Fíjate que lo tengo aquí al lado mío (...) si no lo tengo aquí al lado mío sería peor, de hecho, yo al principio y hasta hace poco yo me iba para el baño con Manuel.</p>		
<p>N.1</p>	<p>¿Y tú sientes que todas las maestras han sido así contigo? No, la que tengo ahorita es una buena persona. (...)La de primero me trató mal, la de segundo también. (E. 1/ L. 325- 330)</p>	<p>la que tengo ahorita es una buena persona</p>	<p>El niño percibe a su docente actual como una buena persona, diferenciándola de las que ha tenido años escolares anteriores. Asimismo la psicopedagoga refiere que el niño ha presentado mejorías en el presente año académico debido a su empatía con la docente.</p>	<p>Asertiva Relación docente- alumno.</p>

<p>N.1</p>	<p>Y con qué personas te gusta ser cariñoso? Con el profesor de trompeta.(...)Me trata bien. ¿Por qué te trata bien? ¿Qué cosas hace? Yo me porto bien. ¿Por qué tú sientes que él te trata bien? ¿Qué te dice? Que me porte bien siempre. (E. 1/ 569- 580)</p>	<p>Con el profesor de trompeta.(...) Me trata bien.</p>	<p>Adicionalmente el niño manifiesta que le gusta ser cariñoso con el profesor de trompeta, porque éste lo trata bien.</p>	<p>Asertiva Relación docente- alumno.</p>
<p>D.1</p>	<p>(...) en una oportunidad la directora le dijo “¿dime tu quién es la maestra que más te trata bien aquí?” “la maestra Tatiana” y “¿tú crees que ella se merece eso?” “No”, él está consciente pero no lo pone en práctica, a veces, pero por lo menos está consciente. (E. 2/ L. 186- 192)</p>	<p>La maestra Tatiana</p>		
<p>P.1</p>	<p>(...) yo creo que este año ha sido uno de los mejores de Manuel, porque, además, tocó con una buena, o sea, eso no se trata de ser buena o de ser mala, sino que tocó con una maestra con la que tuvo empatía, con la que se relaciona bien. (E. 5/ L. 29- 31)</p>	<p>Que tocó con una maestra con la que tuvo empatía, con la que se relaciona bien.</p>		
<p>N.1</p>	<p>Y aparte del cariño, aparte del profesor, ¿con que otras personas tú eres cariñoso? Con varias. (...) Contigo, con la profesora, con el profesor de biblioteca, con el profesor de educación física. ¿Y por qué te gusta ser cariñoso con esas personas? Porque me tratan bien. (E. 1/ L. 581- 586)</p>	<p>Contigo, con la profesora, con el profesor de biblioteca, con el profesor de educación física.</p>	<p>Cuando el niño se refiere a las personas con cuales es cariñoso, se identifica que todas ellas pertenecen al entorno escolar, quienes le brindan un buen trato.</p>	<p>La escuela como principal referente afectivo</p>
<p>D.1</p>	<p>(...) él trataba con vulgaridades a todo el mundo, o sea aquí él trataba a todo el mundo mal y la que medio, medio (<i>énfasis</i>) lo llevaba así como que a bajar “tranquilízate” era la profesora Valentina de la UPEJ (Unidad Psicoeducativa de la U.E.N.B. “José Martí”), ella (<i>énfasis</i>) ella era: “cónchale chico vamos no sé qué”, el cariñito, el abracito y eso (...) (E. 2/ L. 5- 9)</p>	<p>El cariñito, el abracito y eso.</p>	<p>La docente expresa que el cariño es una de las formas a través de las cuales la psicopedagoga de la institución lograba que el niño bajara sus niveles de agresión. También señala que tratar con cariño al niño le ha funcionado, en ocasiones, para relacionar asertivamente con él.</p>	

D.1	(...) me di a la tarea como de tratarlo con cariño pues, que a veces funciona a veces no funciona, no todo el tiempo te va a funcionar el cariño con él, eh... de hecho me llamaba mucho la atención de que yo lo abrazaba y me decía:“ pero suéltame, yo no me voy a ir, yo no me voy a escapar” y yo: “y a ti quién te ha dicho que yo te estoy abrazando es porque te vas a escapar, no, yo te quiero abrazar”. (...) (E.2/ L. 9- 14)	me di a la tarea como de tratarlo con cariño pues		La escuela como principal referente afectivo
N.1	Tu profesora me dijo que tenías un concierto de... ¿Trompeta? Sí. (L. 1- 2) ¿Y cómo aprendiste a tocar? Agarrando aire, es difícil. (E. 3/ L. 33- 34)	Agarrando aire, es difícil.	El niño manifiesta la adquisición de aprendizaje en cuanto al manejo del instrumento. La docente refiere que el niño ha mejorado su comportamiento debido a que el profesor de trompeta lo tomó en cuenta y asistir a las clases de trompeta es un incentivo para mejorar su comportamiento en el aula de clases.	Actividad cultural extra curricular (clases de trompeta)
N.1	¿Y cómo haces para tocar las diferentes notas? Pisando los pistones y agarrando bastante aire.(E. 3/ L. 91- 92)	Pisando los pistones		
D.1	¿Qué ahora ha hecho que Manuel poco a poco más o menos haya cambiado? que por fin alguien de la orquesta (<i>énfasis</i>), el profesor de trompeta, lo tomó en cuenta (<i>énfasis</i>). Sin embargo Manuel no es que cambió de un cien (100) por ciento pero ha cambiado algo (...) “Manuel acuérdate que si el profesor me dice que no, este... él me dice que si tú no trabajas o te portas mal, algo, tú no puedes ir” y el profesor lo tiene así: “¿trabajó?”. A lo mejor no es, este... “no lo hizo, no copió”, pero es un avance, “ Manuel copió, lo resolvió”(E. 2/ L. 68- 73)	por fin alguien de la orquesta (<i>énfasis</i>), el profesor de trompeta, lo tomó en cuenta.		
D.1	(...) y por lo menos este, Manuel, a le ha ayudado a lo mejor en su casa no... no tiene, no lo han motivado, de hecho ahorita está feliz porque tiene un concierto, su primer concierto. (L. E. 2/ 357- 358)	ahorita está feliz porque tiene un concierto		
N.1	Ayer fue una exposición y nos pusieron (...) los recuadros, entregaron 3 caramelos, era una paloma que llevaba mensajitos y nos pusieron sobre el respeto y las cosas así, y estaba la paloma y tenía un cartelito que decía paz, y todas las palabras buenas: amor y esas cosas así (E.1/ L. 358- 360)	Tenía un cartelito que decía paz, y todas las palabras buenas: amor y esas cosas así.	El niño refiere que ha recibido información sobre el respeto, la paz y el amor a través de una exposición hecha en clases.	Difusión de valores

D.1	<p>(...) considero que ya es, la agresión este... es más fuerte cuando se van a los golpes, cuando ya es una agresión física, a lo mejor verbal no tanto porque eso ya es día a día y sin embargo uno, se les dice, que tienen que respetarse, no se pueden hablar así; y yo les digo “debe ser que en su casa los tratan así” “no, en mi casa no es así”, bueno “recuerden que uno es el reflejo de su casa y ustedes me están reflejando a mí que en su casa ustedes se tratan así” entonces como que se ponen a pensar (...) mira estoy trabajando el tema de los valores con ellos, ya no sé qué más inventarme con ellos, de verdad. (E. 2/ 211- 217)</p>	Estoy trabajando el tema de los valores con ellos	La docente señala que el tema de los valores transmitido en el aula tiene la finalidad de fomentar las relaciones el respeto y buen trato entre los alumnos.	Difusión de valores
D.1	<p>(...) Después me comentan que ellos vienen de una familia prácticamente disfuncional cuando muere el hermano mayor que lo matan. Disculpe, ¿quién le comenta eso? La UPEJ, la misma gente de la UPEJ que han trabajado con él, eh... me comentan que la mamá, a raíz de que muere su hermano mayor, que lo matan, ella como que le afectó mucho eso y también le afectó a ellos (...) (E. 2/ L. 17- 21)</p>	La UPEJ, la misma gente de la UPEJ que han trabajado con él.	La docente obtuvo mayor información respecto al referente familiar del niño a través del vínculo con la unidad psicoeducativa de la escuela. La psicopedagoga de la institución expresa que las docentes se apoyan constantemente en esta unidad.	Articulación entre actores de la institución educativa
P.1	Manuel en una oportunidad vino, cuando estaba en segundo, lo trajo la maestra que tenía en ese momento, la maestra viene para acá, porque las docentes aquí se apoyan mucho en la unidad psicoeducativa. (E. 5/ L. 5- 6)	Las docentes aquí se apoyan mucho en la unidad psicoeducativa.	Por otra parte, la comunicación entre la docente y el profesor de trompeta ha permitido reconocer las mejorías del niño en el aula como un estímulo él en la continuidad de las clases de música.	
D.1	<p>(...) Manuel no es que cambió de un cien (100) por ciento pero ha cambiado algo (...) “Manuel acuérdate que si el profesor (...) me dice que si tú no trabajas o te portas mal, algo, tú no puedes ir” y el profesor lo tiene así “¿trabajó?”. A lo mejor no es, este... “no lo hizo, no copió”, pero es un avance, “ Manuel copió, lo resolvió”(E. 2/ L. 70- 73)</p>	“ Manuel acuérdate que si el profesor (...) me dice que si tú no trabajas o te portas mal, algo, tú no puedes ir”		

D.1	Yo trate de metérmele por de bajito, “oye ven acá Cecilia habla con tu hijo, córchale vale que se está portando mal”, haciéndome amiga de ella nunca hablándole cosas negativas de él, a lo mejor si se las decía pero lo disfrazaba ¿sabes? “oye mira se está portando mal habla con él, no me quiere hacer la tarea, esta flojo, ay chica”, “no, tranquila que yo hablo con él”(E. 2/ L. 36- 39)	haciéndome amiga de ella nunca hablándole cosas negativas de él, a lo mejor si se las decía pero lo disfrazaba	La docente le comunica a la madre del niño los asuntos vinculados a su comportamiento sin recalcar los aspectos negativos del mismo, buscando establecer un trato amistoso con ella.	Asertividad de la docente
D.1	yo, yo, y que no lo seguí haciendo, por una y otra cosa, yo decía “Manuel mira, acuérdate que tengo que pasar reportes por cómo tú te estás portando” y todo el mundo le preguntaba y lo felicitaba, pero la misma dinámica, a veces a uno se le pasa pues y de tanto trabajo y eso pero eso a él le motivaba “coye viste que están hablando bien de ti, viste Manuel” eso de que lo tomen en cuenta, el que le digas que no todo es negativo en él y que él tiene algo positivo, eso también es bueno (E. 2/ L. 146- 150)	el que le digas que no todo es negativo en él y que él tiene algo positivo, eso también es bueno	La docente rescata la importancia de comunicarle al niño que no todo es negativo en él, reconociendo sus aspectos positivos más allá de sus problemas de comportamiento.	Reconocimiento de las potencialidades del niño
D.1	Yo cuando él comete este... algo que agrade a sus compañeros lo que le digo es que: “la gente no todo el tiempo va a aguantar lo que tú estás haciendo (...) yo siempre le pregunto, “dime si yo en algún momento te he tratado mal, te he agredido, (...) nunca. Entonces eso es lo que yo quiero, que tú trates bien a la gente, (...) ¿A ti te gustaría que yo te empujara?” o sea, yo me pongo como ejemplo: “¿yo te empujo, te insulto, te grito? ¿Tú qué vas a hacer?” “te voy a responder” “si tú vas a responder los demás van a hacer lo mismo contigo (...).”(E. 2/ L 224- 231)	eso es lo que yo quiero, que tú trates bien a la gente/ Si tú vas a responder los demás van a hacer lo mismo contigo	La docente le transmite al niño la importancia de del buen trato a otras personas, también le explica que sus agresiones pueden El buen trato de los docentes al niño también es identificado como un factor que contribuirá con la continuidad de las mejorías en su comportamiento.	Empatía y buen trato
D.1	Todo va a depender del trato del docente, o sea si lo trata bien Manuel va a caminar, con uno que otro tropiezo con otra debilidad que te diga, porque es imposible erradicar en Manuel que no te conteste, que Manuel se porte bien de un día para otro, pero eso va a influir es en la profesora que le vaya a tocar el año que viene. (...) (E. 2/ L. 182- 184)	Si lo trata bien Manuel va a caminar		

D.1	Cuando ya llegan a los golpes, (...) cuando vienen los golpes ya eso es, ya es más fuerte, ya ahí hay que hablar directamente con los papás y comentarles, este... “oye mira está pasando esto ¿qué está pasando en casa?” (E. 2/ L. 200- 204)	ya ahí hay que hablar directamente con los papás	Ante situaciones de agresión física la docente realiza el llamado de atención a los padres; además de comunicarles la importancia de hablar con sus hijos en casa.	Comunicación con padres y representantes ante situaciones de agresividad
D.1	(...) cada vez que tengo oportunidad de decirle a los papás: “mira estos no son juegos, esto no es así, hay que hablar con los muchachos en la casa” pero es un trabajo que se hace día a día, yo no lo puedo hacer sola. (E. 2/ L. 208- 210)	cada vez que tengo oportunidad de decirle a los papás		
D.1	a veces uno aquí tiene que ser mamá, papá, doctor, de todo uno tiene que aquí de todo (...) yo a veces, ya creo que hasta consejera matrimonial he sido aquí, hasta eso me ha tocado, ver papás como se pelean entre ellos mismos, “por favor papas el niño se está ...”, o sea uno le toca de todo, yo pensé que iba a ser maestra nada más, no pero aquí me ha tocado de todo, de todo un poquito, hasta de niña he tenido que ser también. (L. 443- 449)	A veces uno aquí tiene que ser mamá, papá, doctor, de todo uno tiene que aquí de todo	La docente refiere que su trabajo le ha exigido el cumplimiento de tareas correspondientes a roles diferenciados de lo académico, manejando labores propias de los padres, así como el manejo de situaciones familiares.	Trascendencia de la función académica del docente
D.1	Eso igual va a depender del docente y del interés que le puedas dedicar a los muchachos, porque si eres un docente que: “saca, copia, has esto” y no les muestras otras cosas, por lo menos cosas, que no sean solo la pizarra, a hacer otras cosas distintas, les gusta. Yo una vez les puse aquí a que se quitaran un zapato y se colocaran el zapato del otro y así, yo agarre y me coloque un zapato y ellos: “ay profesora”, yo me lo coloqué, y les dije “¿cómo se sienten?” ellos: “extraños”, “póngase usted en el lugar de la persona que usted lo insulta y lo maltrata, que usted le pega y le dice tal cosa, todos los días, siéntase como se siente esa persona”. (L. 450- 457)	Que no sean solo la pizarra, a hacer otras cosas distintas, les gusta.	Además sugiere que los docentes realicen actividades adicionales a las asignaciones escolares, tales como técnicas participativas y lúdicas con los estudiantes.	
D.1	porque es imposible erradicar en Manuel que no te conteste, que Manuel se porte bien de un día para otro, pero eso va a influir es en la profesora que le vaya a tocar el año que viene. (...) si viene y me pregunta a mí “¿qué te funcionó con Manuel? “Tomarlo en cuenta, tomarlo en cuenta”. (...) de hecho él dice: “a mí nadie me tomaba en cuenta”. (E. 2/ L. 183- 188)	Si viene y me pregunta a mí “¿qué te funcionó con Manuel? “Tomarlo en cuenta	Tomar en cuenta al niño integrándolo dentro de las actividades en el aula es descrito como un factor clave para abordar su comportamiento.	Integración

D.1	una vez lo puse a hablar con mi esposo, mi esposo habló con él y él así (<i>expresión de asombro</i>), ¡ah! porque él pensaba que todo era mentira mía y yo: “Manuel mi esposo pregunta por ti todos los días” (...) un día me llamó “anda contesta tú, es mi esposo” y mi esposo habló con él: “tienes portarte bien” y él me dice: “¡ay! si es verdad” y yo: “¡viste que es verdad! (...)” (E. 2/ L. 241-246)	“Manuel mi esposo pregunta por ti todos los días”	La docente transmite al niño, a través de su esposo, la presencia de personas que se interesan en él y en su comportamiento.	Integración
Factores de Riesgo Exosistémicos (comunidad)				
D.1	¿Usted percibe que en la escuela que hay algún nivel de organización o de esfuerzos para atender lo que es el tema de la violencia o la agresividad entre los estudiantes, a nivel institucional? Mira, lo que pasa es que aquí este... a veces la comunidad (<i>suspiro</i>), a veces se le tiene como mucho miedo a la comunidad, ¿sabes? Es eso. (E. 2/ L. 247- 250)	a veces se le tiene como mucho miedo a la comunidad	El miedo a la comunidad es expresado por la docente como uno de los principales obstáculos para abordar los problemas vinculados con los alumnos. Asimismo expresa que esto se debe a que la comunidad es muy agresiva, resaltando que los padres transmiten esta agresividad a sus hijos, quienes la manifiestan en el ambiente escolar.	Entorno comunitario agresivo
D.1	Esta comunidad es muy agresiva, hace poco tuvimos muchos problemas con la comunidad, (...) ellos nunca están de acuerdo con nada, de hecho ahorita tenemos el problema de que no hay comedor pero no es porque nosotros no queramos, sino porque no hay suficiente comida, entonces ellos piensan que es que nosotros no queremos dar clases (...) pero la comunidad aquí no es nada fácil, nada fácil (<i>énfasis</i>). O sea los chamos son así por sus papás, porque sus papás lo tratan así, los mismos chamos te dicen “mi mamá dijo que te viniera a joder la vida”, o sea si muchos te dicen eso ¿qué puedes esperar tú de un representante? (E. 2/ L. 267- 275)	Esta comunidad es muy agresiva/ los mismos chamos te dicen “mi mamá dijo que te viniera a joder la vida”		
D.1	El problema es que, para que esto se normalice, es trabajo con la comunidad, aquí de hecho hace poco la subdirectora está tratando de hacer talleres para padres y de setecientos (700) estudiantes, ocho (8), uno (1), o sea, no hay ese compromiso. Prácticamente ellos ven esto como una guardería, fíjate la cantidad, mis estudiantes son 29, me vinieron 19 (...) esto lo ven aquí como un depósito de muchachos, como un depósito, “te lo dejo aquí, que fastidio”, es así, tal cual, lamentablemente es fuerte, pero es así, es lo que se ve aquí.(E. 2/ L. 302- 309)	De setecientos (700) estudiantes, ocho (8), uno (1), o sea, no hay ese compromiso	El absentismo ante las convocatorias realizadas desde la escuela dificulta el trabajo conjunto entre la ésta y la comunidad	Poco compromiso de la comunidad de padres y representantes para las convocatorias escolares

D.1	Hemos hecho reuniones y los mismos padres: "si hay que hacer escuela para padres, sí, sí, hay que hacer talleres, si hay que..." ajá pero si tú no vienes y eres el que está diciendo que: "sí, sí, lo voy a hacer" (E. 2/ L. 313- 314)	ajá pero si tú no vienes y eres el que está diciendo que: "sí, sí, lo voy a hacer"		
D.1	(...) aquí tu vienes a las reuniones de entrega de boletas de veintinueve (29) estudiantes, este año es que se dio que han venido más, vinieron más pues, pero si vienen siete (7) u ocho (8) representantes es mucho, este año yo tuve, el último, tuve diecinueve (19), fue mucho, faltaron diez (10) pero yo nunca había tenido diecinueve (19) papás aquí en una reunión, me impresionó, (...) yo tengo como dos (2) niños que no conozco a sus papás, no los conozco, porque no han venido ni siquiera a la entrega de boleta, entonces dime tu ¿qué responsabilidad les puedo pedir a esos muchachos? Si sus papás no son responsables, ¿qué me van a dar a mi ellos de responsabilidad? Nada. (...)	Yo nunca había tenido diecinueve (19) papás aquí en una reunión.	. La docente señala que la tendencia común se orienta hacia la inasistencia de los padres y representantes, incluso para la entrega de notas de los alumnos.	Poco compromiso de la comunidad de padres y representantes para las convocatorias escolares
N.1	(...) hay uno que se llama Youser, ¿Sabes quién es Youser? (...) Ese es un malandro súper terrible. (...) Se ha entrado a tiros con los de la "Capri", los del... ellos son mandros del, de todo, de Pinto Salinas, del bloque uno (1), ellos se han entrado a tiros con los del bloque seis (6) y no han tenido nada, (...) fue uno solo que le pegaron aquí en el brazo, ese fue el único tiro que le dieron. ¿Y tú has visto eso? ¿Has visto las pistolas? Por supuesto. Por cierto, él tiene una cromada, cromadita (<i>énfasis</i>) (...) es brillante brillante, como un gris pero así que se veía clarito. Tenía peine. (E. 6/ L. 264- 276)	Se ha entrado a tiros/ Ese fue el único tiro que le dieron/ Él tiene una cromada, cromadita.	El niño maneja información sobre enfrentamientos armados en la comunidad, también percibe de forma aminorada que uno de los involucrados sólo recibiera un tiro en el brazo. Asimismo el niño se muestra asombrado ante la poca familiarización de la investigadora con las armas, afirmando que él si las ha visto cercanamente.	Uso de armas y de enfrentamientos armados
N.1	Y cuando ves esas pistolas ¿no te da miedo que pase algo malo? No. Yo nunca he visto una pistola. <i>¿Nunca? (Expresión de asombro)</i> ¿Eso te asombra? Sí. (E. 6/ L. 292- 299)	<i>(Expresión de asombro)</i>		

<p>N.1</p>	<p>Por lo menos ellos se dan tiros y eso... Pero eso es a veces. En diciembre nosotros... uno necesita rial, ellos se enteran y nos compran que si zapatos de marca. (E. 6/ L. 431- 444)</p>	<p>Pero eso es a veces.</p>	<p>Los enfrentamientos armados entre los malandros son percibidos por el niño como un hecho eventual, atribuyendo mayor énfasis a los aspectos económicos y materiales que ellos proveen.</p>	<p>Uso de armas y de enfrentamientos armados</p>
<p>N.1</p>	<p>¿Y qué personas están en el catecismo? Varios amigos (...) Hay algunos que viven en "Las tres Marías" que también están haciendo catecismo. (...) Pero no vayas a entrar para allá, porque hay muchos malandros y no te conocen. ¿Y tú conoces malandros por tu casa? Uuuuff un viaje. ¿Sí? ¿Y no te dan miedo los malandros? Más bien ellos nos cuidan. (...) O sea que si nos pase algo, ellos responden por nosotros. Pero fuman droga y eso. (E. 6/ L. 235- 253)</p>	<p>Más bien ellos nos cuidan.</p>	<p>El niño reconoce que los malandros pueden representar un peligro. Sin embargo indica conocer a una amplia cantidad de malandros a los que él no les teme porque ellos los cuidan, aun ante el conocimiento de que éstos consumen sustancias, como la droga.</p>	<p>El malandro como figura positiva de protección.</p>
<p>N.1</p>	<p>Ellos (<i>los malandros</i>) nos regalan varias cosas. (...) Cuando yo estaba pequeño nos regalaron el Play uno (1), nos han regalado bastantes cosas. (E. 6/ 308- 310)</p>	<p>Nos regalan varias cosas.</p>	<p>Además de los cuidados que proporcionan los malandros el niño también indica que ha recibido dinero y regalos por parte de éstos.</p>	
<p>N.1</p>	<p>¿Y los malandros también hacen esas cosas? Sí, por cierto ellos sembraron una mata de auyama. (...) porque hay algunos niños que se enferman y ellos le pasan la auyama, la patilla. ¿Para ti los malandros son malos o buenos? Buenos, porque nos dan de todo, si nosotros necesitamos rial, ellos son como millonarios, nosotros necesitamos rial, ellos nos dan y eso. (E. 6/ L. 487- 495)</p>	<p>nosotros necesitamos rial, ellos nos dan y eso</p>		

N.1	<p>¿Sí? ¿Y no te dan miedo los malandros? Más bien ellos nos cuidan. (...) O sea que si nos pase algo, ellos responden por nosotros. Pero fuman droga y eso. (E. 6/ L. 251-253)</p>	Pero fuman droga y eso.	<p>El niño se encuentra expuesto ante la presencia del consumo de alcohol y drogas en la comunidad; expresa que ha consumido bebidas como el vodka “Bajo cero” y guarapita, afirmando que éstas son naturales por contener frutas.</p> <p>Respecto al manejo de información sobre las drogas, el niño refiere conocer la marihuana y el cripy, describiendo a la primera como una mata normal y corriente.</p>	Presencia de alcohol y drogas
N.1	<p>Y tú cuando estás en tu casa ¿Te gusta estar más afuera en la calle o adentro con tus amigos? En la calle. ¿Por qué? Porque... cuando están yendo los de... los cantantes y eso, para los barrios. (...) ¿Y ustedes qué hacen allí? Nos vestimos pues y nos vamos... a tomar “bajo cero” (<i>Vodka</i>) (<i>Risas</i>) (E. 7/ L. 414- 437)</p>	nos vamos... a tomar “bajo cero”		
N.1	<p>¿Cómo es eso de “bajo cero”? Es una bebida, que, es natural, yo la puedo pedir de coco, la de coco no hace daño, es una bebida. ¿Y nada más “bajo cero”? Bajo cero, guarapita (...) Eso no te hace daño, porque eso es con frutas. ¿Y quién te da de eso? La gente nos ha ofrecido. (E. 7/ L. 442- 451)</p>	Eso no te hace daño, porque eso es con frutas.		
N.1	<p>Ah claro. Y tú me dijiste la otra vez que por tu casa hay malandros y ellos si se... ¿Se drogan? Sí, pero a veces. (...) Pero peor es el cigarro. (...) Porque la marihuana es... es una mata, normal y corriente, el cigarro es como un polvillo que te hace daño. ¿Marihuana u otras cosas? No, marihuana nada más. ¿Y tú conoces otras drogas? O sea los nombres. Sí. ¿Cómo cuál? El cripy, varias cosas. (...) Es parecido a la marihuana. (E. 7/ L. 535- 548)</p>	La marihuana es... es una mata, normal y corriente.		

N.1	Y ahorita el chamo está muerto y ahora van por su familia. (...) ahora los malandros, de aquí de "La Veguita" van por su familia ahora. (...) Porque mi hermano era demasiado amigo de ellos, uuusss, eran como hermanos. Entonces ahorita ellos los están buscando, tan buscando toda su familia. (...) hasta que van a llegar un día y van a matar a toda su familia. (...) (E. 6/ L. 553-567)	Y ahorita el chamo está muerto y ahora van por su familia/ Porque mi hermano era demasiado amigo de ellos.	El niño expresa que, ante la muerte violenta de su hermano, los malandros de su comunidad planean atentar contra la familia del responsable de tal hecho, debido a su vínculo de amistad con él.	Empleo de la violencia para la resolución de conflictos
Factores de Protección Exosistémicos (comunidad)				
N.1	¿Y con algún amiguito eres cariñoso? Sí (...) Con Sarat, con Wilber. (...) con Jhon, con Julio Cesar. (...) Con ellos me comporto bien. (E. 1/ L. 587- 594)	Con ellos me comporto bien.	El niño refiere su vínculo afectivo, de cariño, con sus amigos de la comunidad. Asimismo expresa que comparten actividades deportivas, como el juego de bolas criollas. La visión o proyección a futuro que el niño posee también es compartida con su grupo de amigos de la comunidad.	grupo de amistades
N.1	¿Y tú juegas mucho a las bolas criollas? Sí. (...) Juego con amiguitos. (...) De por mi casa. (...) Uno se llama Jhoan, Rubén, Wilker, David, Kelvin, Sarat, Julio Cesar, Jhon. (E. 1/ L. 795- 804)	Juego con amiguitos.		
N.1	¿Y tú conoces alguno que quiera ser malandro? Algún amiguito tuyo. No, ninguno quiere ser malandro, todos quieren ser marino igual que yo. (E. 6/ L. 520- 521)	Todos quieren ser marino igual que yo		
Factores de Riesgo Macrosistémicos				
D.1	(...) de hecho este salón es así, son muy fuertes los varones (<i>énfasis</i>), son muy agresivos; yo tengo quince (15) varones y los quince (15) son tremendos y los 15 tú no los puedes rozar porque si no "te voy a pegar, te voy a lanzá un... golpe", ellos son muy agresivos. (L. 204- 207)	Este salón es así, son muy fuertes los varones (<i>énfasis</i>), son muy agresivos	La docente refiere que la totalidad de varones en su aula de clases son agresivos. Por otra parte, los conflictos referidos por el niño con sus pares se vinculan con niños varones. La figura del malandro en la comunidad también es identificada con el sexo masculino.	La figura del varón predominantemente asociada con conductas agresivas

D.1	aquí funciona una orquesta y que tú ves allí, en la orquesta, que los muchachos que son tremendos se transforman, totalmente (<i>énfasis</i>), no sé si tú lo viviste así pero aquí es así, yo me quedé impresionada la primera vez que vi un concierto aquí y yo: "¿estos son los niños de aquí? ¿Estos son los niños de aquí?" pero ¿cómo se portan tan bien?" y son niños que, tu vieras, niños del este, o sea nada que ver con los de sarria (E 2/ L. 326- 330)	¿Estos son los niños de aquí?" (...) y son niños que, tu vieras, niños del este, o sea nada que ver con los de sarria.	Los niños de Sarria, en general, son descritos por la docente como niños tremendos. En tal sentido demuestra asombro al verlos en la orquesta, asemejando su comportamiento con el de los niños "del este", es decir, de zonas económicamente pudientes o de estrato social alto.	Estigmatización de sectores populares.
D.1	Yo nunca he entendido eso de que en las escuelas públicas y las escuelas privadas, ¿por qué las escuelas privadas si funcionan? (...) mientras nosotros no seamos duros con la misma comunidad y mira, darnos a respetar, nunca va, no va a funcionar realmente como es y, no es solamente aquí, eso es a nivel de todas las escuelas. (L. 403- 410)	¿Por qué las escuelas privadas si funcionan? / No es solamente aquí, eso es a nivel de todas las escuelas.	La docente establece una diferenciación entre la calidad de la aplicación de las normas en las escuelas públicas y privadas, indicando que en estas últimas si tienen un efectivo funcionamiento. También expresa que dicha situación, más que presentarse en esa institución educativa, es un problema general, presente a nivel educativo.	Debilidad en el funcionamiento de las escuelas Públicas.
D.1	Mira si el muchacho no vino con los zapatos que es: "mira no lo puedo aceptar" el muchacho no llego a tal hora: "no lo puedo aceptar" (...) pero si nosotros mismos no hacemos eso, por el miedo (...) y no solamente aquí, vuelvo y te repito eso es a nivel educativo, porque mi hermano también profesor, él es director y dice que allá también es igual (...) (E. 2/ L. 415- 423)	No solamente aquí, vuelvo y te repito eso es a nivel educativo.	También expresa que dicha situación, más que presentarse en esa institución educativa, es un problema general, presente a nivel educativo.	
D.1	Mira si el muchacho no vino con los zapatos que es: "mira no lo puedo aceptar" (...) pero si nosotros mismos no hacemos eso, por el miedo (...) o sea el miedo y ciertos lineamientos que tenemos en contra. (...) Lineamientos de que este... al muchacho no se le puede cercenar el derecho a la educación (L. 415- 425)	Lineamientos de que este... al muchacho no se le puede cercenar el derecho a la educación.	La docente expresa que existen lineamientos que limitan la aplicación de medidas para hacer efectivo el cumplimiento de las normas de la institución educativa	Lineamientos normativos dificultan la implementación de sanciones.

D.1	<p>¿Aquí han venido otras instituciones, programas del Estado, fundaciones a tratar de desarrollar programas o proyectos vinculados a este tema, al tema de la violencia escolar?</p> <p>No, aquí lo que hubo fue un programa en las tardes (...) se llamaba Simón Rodríguez, que era de 2:00 pm a 5:00 pm de la tarde que desarrollaba actividades este... manuales, pinturas, deportivas y eso, pero creo que eso funcionó bien, bien dos (2) años, de hecho, cuando llegué funcionó, eh... después al año siguiente prácticamente se acabó, o sea, yo aproveché eso un año y medio. Pero eso decae porque no había suficientes profesores, las actividades no eran muy chéveres, ya era muy repetitivo (E. 2/ L. 326- 340)</p>	Eso decae porque no había suficientes profesores, las actividades no eran muy chéveres, ya era muy repetitivo.	De acuerdo con la docente, en la institución educativa no se han desarrollado proyectos o programas para el abordaje de la agresividad infantil. Además expresa que uno de los programas orientados al desarrollo de habilidades manuales, no se ejecutó efectivamente debido a debilidades del mismo.	Ausencia de políticas estatales orientadas a atender la agresividad infantil
Factores de Protección Macrosistémicos				
D.1	<p>, ¡ah bueno! y aquí funciona una orquesta y que tú ves allí, en la orquesta, que los muchachos que son tremendos se transforman, totalmente (<i>énfasis</i>), no sé si tú lo viviste así pero aquí es así, yo me quedé impresionada la primera vez que vi un concierto aquí (...) Cuando es la parte de su instrumento ellos cambian también, cambian totalmente, eso es una, se puede decir, que es una ayuda porque ellos cambian su realidad y por lo menos se meten en otro mundo distinto a la realidad en la que ellos viven. (E. 2/ L. 326-335)</p>	Es una ayuda porque ellos cambian su realidad y por lo menos se meten en otro mundo distinto.	El sistema nacional de orquestas que funciona en la institución educativa ha contribuido a que los estudiantes tengan acceso a un área distinta respecto a su vida cotidiana. Es descrito por la docente como una ayuda que les permite cambiar su realidad.	Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela.

Fuente: Elaboración propia (2015)

Leyenda de citas realizadas (E. / L.):

E.: número de entrevista citada.
L.: números de líneas que comprende el texto citado.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

El análisis del presente estudio se realizó con base a la identificación y descripción de las categorías y subcategorías previamente presentadas, orientadas al cumplimiento de los objetivos de investigación. El hilo conductor de dicho análisis se define a partir del proceso de conformación y desarrollo de la agresividad infantil, en vinculación con los factores ecológicos intervinientes en el mismo. Así pues, para alcanzar un análisis descriptivo que abarque la totalidad de aristas comprendidas dentro de la investigación, el mismo ha sido organizado y presentado a partir de los objetivos específicos de la misma.

Los objetivos específicos del presente estudio alcanzan su cumplimiento por vías distintas, de acuerdo a su naturaleza. El análisis de los dos primeros objetivos específicos se realizó mediante la recolección de información y la posterior categorización de los resultados. El tercer objetivo específico se cumple mediante el marco teórico referencial de la investigación. Finalmente, el cuarto objetivo específico se cumple a partir del segundo objetivo, es decir, mediante el rescate de los factores de protección identificados en cada uno de los niveles de la ecología del desarrollo humano (ontosistema, microsistemas, exosistema y macrosistema) y su contribución al desarrollo resiliente.

1. Caracterizar las Conductas Agresivas de los Niños y Niñas que asisten a La U.E.N.B “José Martí”.

La conducta agresiva, posee manifestaciones, intencionalidades y tipologías diversas, de ahí su carácter multidimensional, expuesto en el referente teórico del presente estudio; por ello se ha contemplado, como objetivo específico primario, la caracterización de la agresividad infantil, entendiendo que la misma aportará herramientas necesarias para comprender el contexto y el modo a través del cual Manuel manifiesta esta conducta, para la posterior generación de estrategias que apunten a su enfrentamiento y superación.

Para la caracterización de la conducta agresiva de Manuel, se comienza por considerar el tipo de agresión según su manifestación, siendo identificados los siguientes aspectos:

- **Manifestación predominante de agresión física:** exterioriza acciones agresivas de carácter físico a través de golpes, empujones, ahorcamiento y patadas que, en ocasiones han herido visiblemente a quien es víctima de la agresión, un ejemplo de ello se identifica cuando Manuel refiere: “le lancé para toda la cara y yo le rompí toda la nariz y la boca y le deje un morado en el ojo”.
- **Expresiones de agresión verbal:** la agresividad verbal puede ser reconocida ante la presencia de expresiones tales como: insultos, gritos, sobrenombres o amenazas que se dirigen hacia otra persona. Para el caso que aquí ocupa, se identifica la predominancia del empleo de sobrenombres, como expresión de agresión verbal reconocida por Manuel, al señalar: “Me dicen sobre nombres y yo también les digo sobrenombres”; refiriéndose a su grupo de pares.
- **Expresiones de agresividad simbólica:** esta manifestación de la agresividad se refiere al aislamiento intencional a otros niños, así como a la promoción de rumores y calumnias (Hernández, 2001). La exclusión a otros compañeros, es la

expresión de agresividad simbólica manifestada por Manuel; la misma se ha presentado en casos en los que otros pares le indican que “no le hable” a uno de sus compañeros de aula. Distintos motivos generadores de exclusión se identifican ante acciones de otros pares, tales como el robo: “Nadie nadie, nadie le habla a él. (...) Porque no, él es muy robón, ha robado a todos los niños”; y el delato de actividades lúdicas dentro del aula de clases: “Nadie le habla. (...) Porque todos tábanos haciendo ese juego y nadie vino como de, disculpa por la mala palabra, de chismoso a decirle.”.

En lo que respecta a la intencionalidad y situaciones en las que se presentan las manifestaciones de agresión expuestas, se identifica una marcada tendencia al empleo de la misma como una forma de **repuesta para la defensa personal y la resolución de conflictos**. En tal sentido, Manuel manifiesta la propensión a reaccionar de forma agresiva cada vez que un par lo agrede, bien sea física o verbalmente, reflejo de esta situación se identifica a partir del empleo de frases como:

- “Porque él me trató de lanzar uno a mí” refiriéndose al motivo por el cual golpeó a un par.
- “Me lanzó un golpe y yo lo ahorqué”.
- “Humilla hasta de maldecir a mi mama y por eso yo le pegué”.

Adicionalmente se identifican situaciones que no involucran expresiones directas de agresión provenientes del grupo de pares y que generan respuestas de esta naturaleza (agresivas) por parte del niño sujeto de estudio. Este es el caso de la resolución de conflictos; de manera particular se recogen las siguientes situaciones, verbalizadas por Manuel, que aluden a este tipo de reacción:

- Solidarizarse con un par que fue previamente agredido:

Él ya está acostumbrado a pegarle a los niños y entonces los niños se ponen a llorar y no tienen la manera de pegarle, (...) la otra vez tuvimos un paseo en una piscina, entonces un niño estaba corriendo y le tumbaron la barquilla, el niño, como no sabía

nadar, lo tiró a la piscina de dos metros y yo me iba lanzando por el tobogán, yo estaba montado arriba y vi cuando él lo tiró, el niño que lo tiró se estaba riendo ahí, yo agarré me lance rápido, él estaba como por aquí le agarre la mano y lo arrastré.

- Solventar situación de robo del cual fue víctima, ante pasividad de la docente para la resolución de la misma:

La otra vez le partí un diente, le di duro en el ojo. (...) En el recreo, el niño es muy fastidioso. (...) Un día yo estaba jugando béisbol y tenía el bolso ahí, taba tapadita la ruffles, taba completica y taba llenita, taba súper llenita y agarré, agarró y se la comió por la mitad y yo "vale ¿por qué tu abriste esto?" y se lo fui a decir a la profesora y entonces la profesora "no sé, no se" agarré "bufffff le di uno que lo tumbé.

Esta reactividad, como forma de proceder ante situaciones de agresión y/o conflicto, apunta a la ausencia de estrategias no violentas para el enfrentamiento y la resolución de los mismos; atendiendo a la predominancia de respuestas agresivas verbales y físicas que manifiesta en tales situaciones. Este modo de conducirse es identificado como un razonamiento instintivo, en el cual Manuel percibe la agresión como una herramienta personal útil para enfrentar y darle solución a situaciones conflictivas; dicho razonamiento apunta a “la identificación de la justicia con “hacer a los demás lo que te hacen a ti o crees que te hacen”, orientación que puede explicar su tendencia a vengar reales o supuestas ofensas” (Puglisi, 2012 p. 7).

Además de la agresión entre pares, se identifican diversas expresiones de agresividad, que trascienden las relaciones entre éstos. En este sentido, se identifican las siguientes:

➤ **Agresividad social:** se comprende, de manera general, como la transgresión de normas, motivado al incumplimiento o no acatamiento de las mismas, situación que puede presentarse a través de distintas manifestaciones (resistencia, indisciplina de carácter físico o verbal). Para el caso del niño sujeto de estudio, se hace referencia a los juegos de azar, como elemento transgresor de normas, particularmente, ante el desarrollo de juegos de dominó compartido con el grupo de pares en el aula de clases, llevados a cabo mediante apuestas dinerarias,

situación identificada ante la afirmación de Manuel: “aquí jugamos por rial”. Dicha actividad, se realiza sin el conocimiento de algún docente o adulto de la institución educativa, encontrándose prohibido dentro de la misma, situación que se acentúa al considerar su prohibición para niños, niñas y adolescentes, más allá de los espacios educativos.

➤ **Indisciplina:** implica situaciones de conflicto entre el profesorado y el alumnado motivado a la resistencia o desafío de éstos últimos. El niño sujeto de estudio manifiesta irrespeto a la figura del docente, en este caso, desconoce su autoridad, a través de expresiones verbales como las siguientes:

- “Eso no es problema mío, ta’ bien pues, ah no sí, ah no pues, tú no eres mi mamá”.
- "Yo no te dije eso a ti".
- "Si tú no viste, no hables".

Tales expresiones son descritas como propias de Manuel, por la docente y la psicopedagoga entrevistadas, al relatar experiencias directas al respecto. Se identifica que los límites en la relación docente- alumno se encuentran difusos para Manuel, a raíz de esta conducta contestataria, es decir, en la cual se opone y contradice las afirmaciones de las docentes.

2. Identificar los Factores de Riesgo y de Protección para la Aparición de Conductas Agresivas dentro de los Niveles de La Ecología Humana (ontosistema, grupo familiar de convivencia, escuela, comunidad, macrosistema) de Los Niños y Niñas que asisten a La U.E.N.B “José Martí”.

La adopción de una perspectiva ecológica como base del presente estudio, no sólo para la indagación de factores de riesgo y de protección de los diversos niveles del desarrollo humano, sino para la comprensión de los mismos, apuntó a realizar un análisis en el que tales factores no podrían ser estudiados de forma aislada. Por ello, la descripción de los mismos fue realizada en el marco de su vinculación con otros y, a su vez, con distintos entornos, en la medida en que se identificaron las respectivas interrelaciones subyacentes a ellos.

Asimismo, debe precisarse el hilo conductor que definió el presente análisis, encontrándose orientado al modo en que los factores (de riesgo y de protección) identificados influyen negativa o positivamente en el desarrollo o superación de la agresividad infantil, respectivamente. En tal sentido, la identificación y descripción de los mismos permitió alcanzar un mayor nivel de comprensión respecto a la dinámica a través de la cual se constituye la conducta agresiva de Manuel, así como aspectos vinculados con su desarrollo en general.

1. ONTOSISTEMA

El ontosistema se constituye a partir del conjunto de características individuales de la persona en desarrollo, en este caso, el niño sujeto de estudio, conformadas a partir de la interacción con su entorno, pero que pueden catalogarse como atributos propios del mismo. A continuación se presentan los factores de riesgo y de protección inherentes a la personalidad de Manuel, que guardan vinculación con la agresividad infantil.

1.1. Factores de Riesgo

Los factores de riesgo ontosistémicos descritos en el presente análisis, fueron desarrollados a partir de su incidencia en el proceso de conformación de las conductas agresivas en Manuel por una parte y, por otra, rescatando su vinculación con factores provenientes de otros entornos, en los casos en que así correspondiese.

La **tendencia a mentir**, percibida mediante la discrepancia de la información verbalizada por el niño sujeto de estudio, a medida que se desarrollaron sus relatos en los diversos encuentros sostenidos, permitió identificar el empleo de la mentira al referirse a situaciones cotidianas y familiares; tal situación fue descrita, además, por la docente entrevistada, quien refirió lo siguiente: “Tú llegas a un nivel en que no sabes qué es lo que está diciendo, cuál es la verdad que está diciendo (...) como que se refugia a veces en las mentiras”. Esta inclinación dificulta el reconocimiento actitudes y/o acciones agresivas, no sólo por parte terceras personas, sino para el mismo niño, entendiendo que, si no las admite, se dificulta su rectificación.

El mantenimiento de esta tendencia es, por todo lo anterior, un factor potencial para la continuidad de la agresividad, a través de la cual el empleo de la mentira puede enmarcarse como una herramienta para cubrir y negar sus acciones tendientes a la agresión. Otro aspecto vinculado con la posibilidad de continuación de la agresividad, se identifica a partir de la **carencia de empatía**, al no poseer la capacidad de compartir las emociones y sensaciones de sus víctimas, se dificulta la comprensión de los efectos negativos de sus agresiones; ejemplo de ello, se recoge al preguntarle al niño respecto sus impresiones, al ver a un par llorando, producto de la agresión que previamente accionó hacia él, ante lo cual responde “me sentí normal”.

La **baja expresividad emocional** también se configura como una característica de la personalidad de Manuel cuyo riesgo se presenta ante la carencia de expresiones o actitudes no violentas para relacionarse con otros y con el medio que

lo rodea. Al respecto, la docente de Manuel refiere que él rechaza sus demostraciones afectivas, expresando que él asocia tales gestos con intenciones distintas a las de demostrar afecto, comentando que: “(...) ese tipo de gestos de amor con él, él los rechaza, o sea él piensa que lo van a maltratar o que (...) que hay otra intención con respecto a eso”; también indica que Manuel no expresa lo que siente, es decir, no manifiesta expresiones de emocionalidad.

Esta limitación alude a la falta de habilidades comunicacionales y emocionales en el proceso de interacción con otras personas, mediante respuestas asertivas que le permitan manifestar sus emociones, tanto positivas como negativas, a través del empleo de estrategias no agresivas.

En el caso de esta característica personal, se rescata su vinculación con un factor de riesgo identificado en el grupo familiar de convivencia: la baja expresividad emocional, referida a la ausencia de demostraciones afectivas y de manifestaciones físicas respecto a sentimientos o estados de ánimo.

Esta dificultad para la manifestación de emociones, se expresa, además en otro de los factores de riesgo inherentes a la caracterización personal de Manuel, esto es, el **bajo autocontrol**; al respecto, la docente entrevistada refiere que él “no sabe controlar sus emociones”. Este factor se caracteriza por la poca reflexión o consideración de los efectos negativos de las acciones que toma, lo cual puede vincularse con el desconocimiento o carencia de otras formas más asertivas de expresar sus emociones, como se señaló anteriormente.

Uno de los factores personales de Manuel que, de cierto modo, abarca o influye en los anteriormente descritos es un **razonamiento que justifica el empleo de la violencia**. Dentro de esta lógica identifica la aceptación de actos violentos entre los que se incluye el homicidio. La acción de quitar la vida a alguien, entendida como la expresión máxima de la violencia, es aprobada por Manuel, a su corta edad; la

infravaloración de la vida se caracteriza como un antivalor que constituye un potencial riesgo para el desarrollo de conductas delictivas en el futuro, si dicho error de concepto no es corregido, dándole continuidad dentro de sus prácticas diarias, en las que resuelve los conflictos a través de la agresión.

El punto de encuentro de todos los factores aquí identificados se asocia a la potencial persistencia de la agresividad, en caso de no ser abordados.

La **dispersión académica** aun cuando no guarda vinculación directa con la manifestación de agresividad, se incluye como factor de riesgo al rescatar la importancia del área académica para el desarrollo de la infancia, siendo un derecho y un deber dentro de su formación integral. Las dificultades encontradas en esta área son reconocidas por Manuel y manifestadas por la docente, al expresar: “el hecho nada más de que Manuel me copie es un avance, es un avance, porque Manuel no me... no me hace las cosas, porque no tiene ese entusiasmo, no tiene la ayuda en su casa, no la tiene, para nada”.

En síntesis, los factores de riesgo identificados en el ontosistema, comprendido a partir del conjunto de características personales del sujeto de estudio son los siguientes: tendencia a mentir, carencia de empatía, baja expresividad emocional, bajo autocontrol, razonamiento que justifica el empleo de la violencia y dispersión académica.

1.2. Factores de Protección

Las características personales del niño sujeto de estudio son analizadas en el marco de su contribución potencial para la superación de conductas agresivas y su fortalecimiento personal. En virtud de ello, los factores de protección inherentes a la personalidad de Manuel, fueron descritos dentro del análisis, partiendo del modo particular en que cada uno de ellos puede ser aprovechado para tales fines.

La identificación de tales factores ha sido clasificada para fines del análisis, por una parte, considerando las características generadas a partir de procesos intrínsecos en Manuel y, por otra, aquellas que se dan en su relación con otras personas.

Partiendo de las inclinaciones propias de Manuel se identifica, particularmente, el **interés en actividades académicas, deportivas y culturales**, como parte de las inclinaciones protectoras de Manuel, que mediante su aprovechamiento y fomento, pueden constituirse como espacios específicos que, mediante su supervisión, permitan canalizar su comportamiento.

El interés y la participación de Manuel en las actividades académicas ha representado una herramienta que, además de contribuir con su desarrollo escolar, ha sido aprovechada por la docente para centrar su atención en la realización de las mismas, refiriendo al respecto lo siguiente: “(...) eso es lo que ahorita le llama la atención y me dice: “¿vamos a trabajar hoy circunferencia?”, “¿vamos a trabajar división hoy?” (...) a veces le pongo porque sé que él va a trabajar”.

En lo que respecta al interés por el deporte, se ha considerado como un potencial factor de protección en la medida que sea desarrollado mediante actividades supervisadas que permitan canalizar el comportamiento. Tal es el caso del desenvolvimiento de actividades culturales, manifestadas por Manuel, como una iniciativa personal que conllevó a su participación dentro de las clases de trompeta, siendo éste un espacio a través del cual se han alcanzado mejorías en su conducta, contribuyendo además, con la adquisición de nuevas habilidades culturales.

Los intereses personales antes mencionados pueden aprovecharse en el marco de actividades vinculadas al desarrollo de habilidades y destrezas personales, pudiendo constituirse como un mecanismo para el fomento de herramientas orientadas al seguimiento de instrucciones, disciplina y acatamiento de normas.

Otros procesos individuales identificados a nivel ontosistémico, se vinculan esencialmente con dos características: la **introspección** y la **visión a futuro**. La primera es descrita como un factor de protección que apunta la observación interna de ideas, emociones y acciones, generando, a su vez, una reflexión a partir de los mismos. En lo que respecta al niño, se identifica el reconocimiento personal de su “mal comportamiento”, basado en la falta de respeto a otros compañeros dentro del grupo de pares; al preguntarle sobre aquellos aspectos que desea cambiar de su personalidad, señala: “(...) portarme bien (...) Porque a veces les falto el respeto a los compañeros”.

Partiendo de la importancia del reconocimiento personal, como base fundamental para la rectificación y transformación, la introspección se configura como un factor de protección de gran importancia para el enfrentamiento y superación de la agresividad, desde el propio niño.

El propósito o la visión a futuro se identifica a partir del deseo manifestado por Manuel de “ser marino”. La potencialidad de este factor se encuentra en la definición y fomento de pasos a seguir para alcanzar tal aspiración, desvinculándola de las prácticas violentas, siendo descritas como perjudiciales en la consecución de la misma.

A partir de la relación de Manuel con otras personas, se ha identificado la **solidaridad** y **Colaboración** como factores de protección personales. Al hablar de solidaridad, se presentan acciones, tales como compartir su desayuno con un amigo cuando aquél no tiene el propio, refiriendo lo siguiente: “(...) Wilber, un niño que todavía está en mi salón, (...) que parecíamos hermanos. (...) Porque cuando no traía desayuno, yo le doy y siempre estamos así pues”. Respecto a la colaboración, la docente de Manuel expresa: “(...) le gusta colaborar, ser tomado en cuenta; de hecho yo iba a hacer algo y él: “¿te ayudo?” y yo: “vamos”, o sea, eso, tomarlo en cuenta”.

Estas características se identifican como protectoras formando parte de iniciativas por parte de Manuel a ayudar a otras personas, bien sea motivado a alguna carencia o desventaja, en el caso de la solidaridad, o para el desarrollo de una actividad concreta, al referir a la colaboración.

Finalmente el **cariño y la reciprocidad**, se presentan como parte de estas características personales de protección en la relación de Manuel con otras personas. El cariño es asociado por él con el buen trato, sin incluir dentro de esta concepción demostraciones afectivas; más bien, es una expresión recíproca manifestada por Manuel dirigido a quienes él percibe que “lo tratan bien”. La potencialidad de este factor de protección se encuentra en la medida en que se empleen estrategias asertivas para la comunicación y el trato hacia él, a través de lo cual es posible fomentar respuestas de esta naturaleza de su parte.

En síntesis, los factores de protección identificados en el ontosistema, comprendido a partir del conjunto de características personales del sujeto de estudio son los siguientes: interés en actividades académicas, deportivas y culturales; introspección, propósito o visión a futuro, solidaridad, colaboración, cariño y reciprocidad.

2. MICROSISTEMA PRIMARIO: FAMILIA

La familia es el espacio primario de socialización infantil, es decir, se constituye como el entorno más inmediato en el que Manuel convive, por consiguiente, el que más influye en él. De ahí nace la necesidad de profundizar en cuanto a la influencia que ejerce la familia, en su dinámica cotidiana, en relación con la aparición de conductas agresivas durante la infancia.

Descripción del Grupo familiar de convivencia del sujeto de estudio:

El grupo familiar de convivencia del sujeto de estudio es tipificado, según su composición, como una familia extensa, cuyos miembros son denominados de acuerdo al parentesco que guardan con éste. En concreto, se refiere la convivencia conjunta de: madre, tíos, abuelos, hermanos y sobrinos. De manera enfática resalta dentro de sus relatos la significación de sus hermanos, siendo éstos los únicos miembros que plasma en su dibujo familiar. En conjunto, se identifica la existencia de nueve (9) hermanos: Cinthia (28 años), Estefany (24 años) Alexander (fallecido), Oriana (17 años), Julieth (15 años), Sebastián (13 años), Miguel (12 años) Fabián (5 años). De sus hermanos, se identifica mayor cercanía con Julieth, de catorce (14) años de edad, quien le presta apoyo ocasional en la realización de asignaciones escolares. Cinthia (28) y Estefany (24) tienen actualmente uno (1) y dos (2) hijos, respectivamente.

A nivel socio-económico se reconoce a la madre de Manuel, de nombre Cecilia, como principal responsable económico del hogar. El oficio de ésta se desenvuelve dentro de la economía informal, específicamente en la buhonería, actividad que la mantiene por espacios de tiempo prolongados fuera del hogar. Adicionalmente se reconoce la administración familiar de un espacio empleado para el desarrollo de “bolas criollas” cercano a la vivienda.

Dentro de sus costumbres y tradiciones se identifica la Santería, como “religión” que practica el grupo familiar. Refiriendo a las actividades en común que predominan en la cotidianidad de la familia se reconoce observar televisión, actividades lúdicas y quehaceres del hogar dentro de los cuales Manuel es partícipe en conjunto con su madre. No obstante los vínculos predominantes dentro del grupo familiar son de tipo material, es decir, la afectividad es inusual dentro de la interacción cotidiana del mismo.

2.1. Factores de Riesgo

Todas aquellas situaciones vinculadas al incumplimiento o abandono del rol de la familia en la crianza y formación integral del niño, se constituyen como potenciales factores de riesgo para su desarrollo. En lo referido a la aparición y desenvolvimiento de conductas agresivas en Manuel se identificaron situaciones, cuyo origen es atribuible al entorno familiar.

La **baja supervisión** es uno de los factores de riesgo que posee mayores implicaciones en el desarrollo de la agresividad de Manuel. Dicha debilidad en la supervisión familiar es reconocida, predominantemente, a partir de la prolongada permanencia de Manuel en las calles de la comunidad en la que vive; lo cual ha desembocado en la adquisición de conceptos distorsionados, respecto a situaciones tales como: el consumo de sustancias (alcohol y las drogas), así como el empleo de la violencia para el ajuste de cuentas. Refiriéndose a ello, la docente de Manuel manifiesta que “ellos prácticamente están solos todo el día (...) prácticamente están solos en la calle”.

Ante tal escenario, se acentúa la ausencia de un adulto significativo, que regule no sólo el tiempo de permanencia en la calle, sino el modo en que aprende los significados que allí observa, es decir, la familia no ejerce un rol de contención y de aprendizaje positivo. En este punto se resalta que el ejercicio de la supervisión familiar sobre Manuel, trasciende la presencia física de un adulto, requiriendo, particularmente en este caso, mecanismos de comunicación, a través de los cuales la familia indague y vele por las actividades que Manuel realiza y el tipo de influencias que recibe, todo ello vinculado a la calidad de tiempo brindada al infante.

En relación con el factor antes descrito, se identifican otros, igualmente vinculados con debilidades de la familia en la formación y crianza de Manuel. Así pues, el **débil cumplimiento de cuidados parentales** es identificado a partir de la negligencia en el cumplimiento de las tareas necesarias para la asistencia escolar de

Manuel, esta situación se refleja al preguntarle respecto a su hora de despertar y a la organización de su uniforme, ante lo cual refiere “Yo mismo lo tengo que hacer”; expresando además que, al quedarse dormido en los días de escuela, los llamados de atención por parte de su madre son eventuales, es decir, la inasistencia escolar no es un motivo de preocupación constante para la misma.

Sobre la base de esta situación se reconoce, además, el **bajo apoyo académico** como un factor de riesgo igualmente vinculado con las debilidades familiares antes mencionadas. Dentro de esta situación se identifica que Manuel realiza las actividades escolares por sus propios medios, al preguntarle si recibe ayuda familiar en tales asignaciones expresa que no la posee, respondiendo específicamente: “no, a veces mi hermana”. En relación con ello, se identifica que el apoyo en los estudios es eventual, proviniendo de una de sus hermanas adolescentes. Dentro del grupo familiar no hay personas que indaguen respecto a su desarrollo escolar cotidiano. A este contexto se suma la inasistencia de la madre y representante a la mayor parte de las convocatorias realizadas por la escuela; ante lo cual Manuel manifiesta que a su madre “no le gusta” asistir a la misma.

Los factores hasta ahora presentados se involucran en el desarrollo de la agresividad infantil entendidos como situaciones que desdibujan los parámetros de supervisión, pautas a seguir e incluso de autoridad, frente la ausencia de una figura familiar que los defina y con la cual Manuel se comunique y rinda cuentas de sus acciones y su desenvolvimiento. Si Manuel no maneja criterios o pasos a seguir dentro del hogar, además de no identificarse con una figura de orientación y autoridad, la propensión a la transgresión y la dificultad para la distinción de aquello que es correcto o incorrecto se acentúa.

En relación con las figuras familiares o adultos significativos antes señalada, se identifica el siguiente factor de riesgo, denominado como **desarraigo con las figuras parentales**. Respecto a la figura materna, se identifican una serie de omisiones que,

de manera conjunta, permiten reconocer este factor de riesgo; al preguntarle, por primera vez con quién vive, Manuel no hace mención de su madre, siendo necesario rectificar esta información, preguntándole específicamente por la misma. Al realizar un dibujo sobre su familia, la figura de ambos padres se encuentra ausente. En relación con este tema, la docente entrevistada refiere que éste se expresa, en algunas ocasiones, respecto a su madre, por el nombre de la misma y no por el vínculo parental que tiene con ella, es decir, como “mamá”. Respecto a su padre, Manuel se refiere, en dos ocasiones, a su fallecimiento. Sin embargo, posteriormente rectifica esta información, expresado que éste “está vivo” pero no convive en el hogar.

El desarraigo de las figuras parentales forma parte de una debilidad vinculada con la ausencia de adultos significativos o ejemplos a seguir en el grupo familiar de convivencia, considerando que Manuel no alude a algún otro miembro (abuelos, tíos, hermanos) asociado con el ejercicio de dichas figuras.

El componente o la función afectiva concernientes a la familia presentan, en este contexto, características que permiten reconocer su debilidad dentro del grupo familiar de convivencia. Al referirse a sus vínculos y actividades con el grupo familiar, Manuel hace alusión predominante a las pertenencias, bienes materiales y económicos que tienen en común y que le proveen, es decir, la familia para él se constituye como un **referente material**, entendido como sinónimo de bienestar y de buenas relaciones. Ante esta situación se identifica la ausencia de un referencial afectivo que, desde el discurso de Manuel, pudiese asociarse con demostraciones o vínculos de esta naturaleza con algún miembro familiar.

Asumiendo que la familia, como un sistema abierto, es concebida en el marco de sus “contactos, la interacción entre todos ellos, los procesos que la vinculan” (Barroso, 2001), se perciben las limitaciones de tales relaciones, como ya se ha referido, encontrándose íntimamente asociadas al plano material. Aunado a lo anterior, la **poca expresividad afectiva** se reconoce como un factor igualmente relacionado con las debilidades de esta función familiar, correspondiente al

aprendizaje de recibir y dar afecto hacia sus miembros. La docente Manuel alude a este factor señalando: “la señora los... no, no los trata con amor”, refiriéndose al trato de la madre respecto a sus hijos; en cuanto a la expresividad, también indica, al hablar Manuel y sus hermanos que “todos ellos son de cara dura, o sea, son muy duros no expresan lo que sienten”.

Con base en los factores descritos, se identifica que la necesidad afectiva, inherente al ser humano, se encuentra desatendida en Manuel, desde el entorno familiar. Este factor se vincula, además, con la baja expresividad, antes mencionada, como característica personal, traducándose en la carencia de transmisión de habilidades comunicacionales, actitudinales y emocionales por parte de la familia.

Las prácticas y creencias asociadas a la violencia dentro de la familia han sido ampliamente relacionadas con la aparición de la agresividad infantil. En el caso de este estudio se identifican dos factores estrechamente vinculados con la aprobación y la práctica de la violencia en el grupo familiar de convivencia de Manuel. En primer término, la **figura materna agresiva** se reconoce mediante el discurso de la docente y de Manuel, vinculada con la manifestación de agresiones físicas y verbales. Respecto a este tema la docente refiere:

Es agresiva con ellos una vez yo la llamé para comentarle que, oye, que le había pegado a otro niño y la señora le pegó aquí, coye yo me sentí mal. (...) claro que no me metí (*énfasis*) porque la señora también es agresiva, (...) la mamá también te contesta igual, con groserías.

Este factor interviene en la manifestación de actitudes agresivas por parte de Manuel, rescatando que, en la infancia, determinadas conductas se adquieren a través del aprendizaje por modelaje, es decir, la agresión practicada por él es potencialmente aprendida de la madre. Sumado a ello, tales actitudes de la figura materna dificultan el establecimiento de vínculos sólidos entre la familia y la escuela para atender los asuntos vinculados a su comportamiento, de allí que la docente evita reportarlos, por temor a la acción violenta que pueda tomar la madre.

Sobre la base del factor antes señalado se identifican, conjuntamente, las **creencias que refuerzan la aceptación del empleo de la violencia**. Esta afirmación se relaciona con la muerte violenta de uno de los hermanos mayores de Manuel frente a la cual, según él refiere, un grupo delictivo de la comunidad vengó el hecho, ultimando al responsable del mismo y amenazando la vida de sus familiares. Ante tal situación, Manuel indica que su madre está en conocimiento de la misma, siendo la responsable de transmitirlo al niño bajo el concepto de un “secreto” familiar.

Los factores de riesgo identificados en el microsistema primario, representado por el grupo familiar de convivencia del sujeto de estudio comprenden los siguientes: baja supervisión, débil cumplimiento de cuidados parentales, bajo apoyo académico, desarraigo con las figuras parentales, la familia como referente material, poca expresividad afectiva, figura materna agresiva y creencias que refuerzan la aceptación del empleo de la violencia.

2.2. Factores de Protección

Los factores de protección, específicamente referidos al grupo familiar de convivencia, comprenden, en el presente estudio, el conjunto de características, personas o situaciones potencialmente capaces de favorecer la superación de conductas agresivas dentro de dicho entorno. No obstante, es necesario precisar que los factores a continuación presentados no han sido identificados a partir de su completa capacidad protectora para el desarrollo del niño, siendo situaciones descritas a partir de la necesidad de su fortalecimiento para alcanzar posibilidades de favorecer efectivamente dicho desarrollo.

Aun cuando el bajo apoyo académico es uno de los factores de riesgo presentes en entorno familiar, es posible identificar, a partir del discurso de Manuel e incluso de la docente, la participación de miembros del grupo familiar en la realización de asignaciones escolares. Ejemplo de ello es expresado por la docente al indicar lo

siguiente:

A pesar de que no tiene ese apoyo, en el primer lapso le puse una exposición de árbol genealógico y él lo hizo, lo hizo su mamá, lo ayudó, y también me hizo la exposición ahorita, la de... ahorita la de, ya finalizando este tercer lapso que le correspondía el respeto, o sea, también lo ayudaron, ahí sencillo, pero por lo menos se vio que lo ayudaron (...)

De acuerdo con esta idea, el **apoyo académico eventual** es reconocido como un potencial factor de protección, cuyos resultados se reflejan en la obtención de mejorías en el cumplimiento de las actividades escolares en las que lo ha recibido. Por tal razón, esta iniciativa familiar debe apuntar a su incremento, es decir, a formar parte de los hábitos y costumbres cotidianas para el fortalecimiento académico de Manuel, contribuyendo además con el fomento de respaldo y la supervisión de parte de su familia.

El segundo factor de protección corresponde a las **actividades en común** que comparte el grupo familiar, dentro de las cuales se identifican las actividades lúdicas; a través de las cuales es posible fomentar la convivencia y la recreación. Los quehaceres del hogar, siendo otra de las actividades familiares en común, específicamente con su madre, al referir: “A veces cocinamos los dos” permiten fomentar el aprendizaje de esta labor y la colaboración en el grupo familiar.

Los factores de protección identificados en el microsistema primario, representado por el grupo familiar de convivencia del sujeto de estudio comprenden: apoyo académico eventual, actividades en común.

En relación con los factores de protección descritos, debe precisarse que, en el marco del grupo familiar, no se identificaron características protectoras enteramente desarrolladas. En virtud de ello, debe recordarse que los factores identificados podrán ejercer una función protectora en la medida en que sean fomentados.

3. MICROSISTEMA SECUNDARIO: ESCUELA

El entorno escolar representa para el niño un espacio de interacciones sociales directas con otras personas, razón por la cual se ubica en el nivel microsistémico de la ecología humana. La escuela constituye para el infante un nuevo tipo de interacción que se establece con el grupo de iguales, marcando diferencia respecto al tipo relaciones que tradicionalmente mantiene con su grupo familiar de convivencia.

Descripción del entorno escolar del sujeto de estudio:

La Unidad Educativa Nacional Bolivariana “José Martí” es una institución educativa de carácter público ubicada en la Calle Real de Sarría, sector perteneciente a la Parroquia el Recreo del Municipio Bolivariano Libertador de la ciudad de Caracas. Esta institución posee educación preescolar y básica completa, contando con tres (3) secciones para cada grado, comprendiendo un total de seiscientos cincuenta (650) estudiantes.

El horario de permanencia dentro del plantel se comprende desde las 7:45 am hasta las 3:45 pm dentro del cual los estudiantes reciben un régimen alimenticio compuesto por desayuno, almuerzo y merienda. No obstante, motivado a las reiteradas dificultades de comportamiento presentadas por el niño sujeto de estudio, su permanencia en la institución educativa se redujo al horario matutino, cuya hora de salida fue fijada a las 12:00 pm bajo la voluntad de su madre, como solución a los llamados de atención recibidos ante tal situación. Para el período de realización del estudio, Manuel se encontraba en tercer grado de Educación básica, en condición de alumno “repitiente”, más que a su rendimiento académico, tal situación se motivó a sus problemas de conducta.

En lo que respecta al vínculo con el grupo de pares, se identifica el sostenimiento de relaciones asertivas de acuerdo con el discurso del sujeto de estudio, exceptuando aquellas situaciones en las que se presentan conflictos

predominantemente durante el desarrollo de actividades lúdicas o situaciones de agresión accionadas por alguno de ellos. Puntualmente se identifica la existencia de lazos de amistad estrechos con un par, llamado Wilber, al cual se refiere como “su hermano”.

En entorno escolar se configura en este caso concreto como un espacio de confluencia de potencialidades y debilidades que quedan de manifiesto en los factores protectores y de riesgo identificados en este espacio, dando cuenta de características específicas que apuntan a ampliar la comprensión del mismo.

3.1. Factores de riesgo

Los factores de riesgo identificados en la escuela, son reagrupados para fines del presente análisis de acuerdo al eje transversal que los asemeja. En coherencia con esta clasificación se tienen, en primer lugar, los factores de riesgo propios de las relaciones interpersonales sostenidas entre el grupo de pares así como en la relación docente - alumno en el entorno escolar.

La **agresividad en el grupo de pares** guarda estrecha vinculación con la agresividad personal de Manuel. Este factor se acentúa debido a las características particulares de su conducta, en lo que respecta a la justificación y el empleo de la agresión en defensa personal y para la resolución de conflictos; es decir, las manifestaciones constantes de agresión provenientes del grupo de pares, aumentan la propensión su a reaccionar con respuestas similares. Más que una conjetura, esta situación se identifica a partir del discurso de Manuel en diversas situaciones; un ejemplo de las mismas se presenta cuando refiere un conflicto con uno de sus pares: “sí. (...) Con Ibrahim, que humilla hasta de maldecir a mi mamá y por eso yo le pegue”. A partir de tal expresión se reafirma el argumento antes mencionado.

Otro de los factores identificados que potencia la agresión entre pares es el **juego sin supervisión y no reglamentado**. El desarrollo de actividades lúdicas es

propicio, entre otros beneficios, para el aprendizaje de pautas a seguir, el compañerismo y la recreación; sin embargo, cuando el mismo carece de la supervisión de un adulto y de la definición de reglas claras, se presenta como un factor desencadenante de conflictos, precisamente vinculados con la imprecisión de pautas dentro del mismo. En el caso particular de los juegos dentro del aula de clases, este factor también se vincula con otras expresiones de agresividad, tales como la transgresión de normas a partir de la realización de juegos de azar que, a su vez, conlleva a conflictos por dinero dentro del grupo de pares.

En lo que respecta a la **figura del docente y a su interacción con Manuel** se identifica, como factor de riesgo, la **inassertiva relación docente - alumno**. En términos generales, la relación docente - alumno se presenta como un factor que ha influido en el comportamiento de Manuel, situación que se identifica en la comparación que realiza la psicopedagoga de la institución educativa respecto a las mejorías de su comportamiento vinculadas a su relación con la docente actual:

(...) yo creo que este año ha sido uno de los mejores de Manuel, porque, además, tocó con una buena, o sea, eso no se trata de ser buena o de ser mala, sino que tocó con una maestra con la que tuvo empatía, con la que se relaciona bien.

Con base en estas ideas, se identifica que los problemas de comportamiento de Manuel se encontraban sostenidos en años anteriores. Tal argumento, es complementado con las referencias dadas por él respecto a sus docentes, sobre lo cual señala: “(...) siempre son las profesoras, la maestra del año pasado, ella me regañaba, me regañaba, me regañaba (...) La de primero me trato mal, la de segundo también”. Aun cuando este factor de riesgo no se presenta en el período escolar de Manuel en el cual se desarrolló la investigación, es considerado potencial para su posterior desenvolvimiento académico y conductual, es decir, apunta a la importancia de la relación docente – alumno en su desarrollo.

El siguiente factor, vinculado con la figura del docente, se identifica a partir de sus **dificultades para atender los problemas de comportamiento**. En este contexto se reconocen las limitaciones de la docente entrevistada en el manejo de herramientas técnicas y metodológicas para atender problemas de conducta, identificadas a partir del discurso de esta última, quien refiere: “de verdad con Manuel no ha sido fácil, hay momentos en que he llegado a su nivel”, aludiendo a momentos de discusión sostenidos con él, a raíz de su comportamiento.

Adicionalmente se identifica, a partir de la docente, una limitación para brindar atención específica, es decir, individualizada, al niño en el marco del tiempo disponible y la multiplicidad de tareas propias de la dinámica escolar diaria, ante lo cual expone:

(...) yo decía “Manuel mira, acuérdate que tengo que pasar reportes por cómo tú te estás portando” y todo el mundo le preguntaba y lo felicitaba, pero la misma dinámica, a veces a uno se le pasa pues y de tanto trabajo y eso pero eso a él le motivaba (...) pero no solamente lo puedo hacer yo, a lo mejor no sólo lo puede hacer alguien de aquí, una persona de la escuela, ni en su casa, ves, a lo mejor lo que yo trabaje aquí de lunes a viernes el fin de semana se echa a perder (...)

Esta situación se dificulta aún más, ante la ausencia de apoyo de otros actores escolares y/o familiares, manifestada por la docente, que complementen la atención a la conducta de Manuel. Ante tal situación se identifica que esta problemática no puede ser abordada de forma aislada, es decir, requiere de la articulación a lo interno de la institución educativa y de ésta con el entorno familiar.

Sumado a las dificultades antes mencionadas, se reconoce como factor de riesgo, la **tendencia a concebir la agresión en su manifestación física**, también identificada desde de la figura docente. Dicho factor se reconoce a partir de la normalización de la agresión verbal entre iguales, manifestada por la docente a partir de la siguiente expresión:

Considero que ya es, la agresión este... es más fuerte cuando se van a los golpes, cuando ya es una agresión física, a lo mejor verbal no tanto porque eso ya es día a día y

sin embargo uno, se les dice, que tienen que respetarse (...)

La consideración de este factor adquiere relevancia al identificar la agresión verbal como una manifestación reiterativa entre el grupo de pares, señalada por Manuel como un motivo de conflictos entre ellos. Asimismo, la agresión verbal posee implicaciones psicológicas para las víctimas, si ésta no es concebida como un tipo de agresión significativa entre iguales, se dificulta la generación de estrategias para su atención.

Posterior a los aspectos descritos, es posible clasificar los siguientes factores de riesgo, vinculados con debilidades identificadas desde la institucionalidad escolar para la atención de la agresividad infantil. El **débil contenido y aplicación de la normativa escolar** es manifestado de forma reiterativa por la docente como una de las limitaciones para abordar dicha problemática, refiriéndose a este aspecto, señala:

Realmente sobre eso no se ha trabajado, yo siento que no se ha trabajado como se debería hacer ¿Sabes? porque va a seguir pasando, déjalo pasar, déjalo pasar y va a llegar un momento en que se nos va a rebosar, se nos va a rebosar.

Sobre la base de esta expresión, se identifica la carencia de medidas dentro de la normativa escolar para atender la agresividad infantil y, además, el reconocimiento del riesgo potencial de aumento de la problemática. En este contexto se ubica un factor de riesgo, precisamente vinculado con el estado actual de la agresividad infantil en la institución educativa, dentro de la cual se identifica a una **población estudiantil predominantemente agresiva**. Sobre este aspecto la docente expresa:

Aquí el maestro que te diga que no lloró el primer día y que no se quiso ir de aquí el primer día de clases es porque es mentiroso (...) hasta el más fuerte de todos, aquí todos tenemos gente que... muchachos que te han agredido, muchachos que, que te... te quieren casi que dar golpes, esto ha sido así, aquí todos los maestros tiene su historia.

Respecto a tal situación la docente también refiere que todos los alumnos tienden a expresarse agresivamente hacia el personal educativo. En tal sentido, la

agresividad manifestada por Manuel no es un hecho aislado, respecto al comportamiento arrojado por parte de la población estudiantil.

Retomando las debilidades de la aplicación dentro de la normativa escolar, la docente señala que el cumplimiento de las normas estipuladas se encuentra sujeto a la aplicación de las mismas por parte de cada docente en particular, expresando: “aquí siempre que se va a inscribir se le entregan las normas a los representantes para que sepan, (...) pero les da igual, no prestan atención. Eso va a funcionar contigo, en tu salón, dependiendo de cómo tú eres”.

Uno de los motivos que la docente reconoce como limitante para la implementación de la normativa escolar es el miedo a la comunidad, al ser identificada por ésta como un entorno agresivo. Tal situación es ampliada al identificar los factores de riesgo posteriormente desarrollados en el entorno comunitario.

Este factor constituye una limitación significativa, entendiendo la finalidad de las normas como una herramienta para mantener el orden y, sobre todo, para la regulación del comportamiento. Si el contenido de la normativa no es reconocido por su efectividad para tales fines, se estaría ante la ausencia de mecanismos de contención, generando una potencial situación de desorganización, ante la cual no se identifiquen criterios comunes para la atención de los problemas de conducta.

Los esfuerzos e iniciativas realizadas por los docentes de la institución educativa para el abordaje de la agresividad infantil carecen de criterios comunes para garantizar la continuidad del mismo, en la medida en que avanza el desarrollo académico del estudiante. A partir de ello, se define el siguiente factor de riesgo como: **dificultad para la unificación de criterios y para la continuidad de la atención de la agresividad infantil**; respecto a este factor, la docente de Manuel expresa:

Todo va a depender del trato del docente, o sea si lo trata bien Manuel va a caminar, con uno que otro tropiezo con otra debilidad que te diga, porque es imposible erradicar en Manuel que no te conteste, que Manuel se porte bien de un día para otro, pero eso va a influir es en la profesora que le vaya a tocar el año que viene.

Este factor guarda vinculación, en cierta medida, con las debilidades antes mencionadas dentro de la normativa escolar. La diversidad de criterios para el abordaje del problema puede relacionarse con la ausencia de parámetros en la normativa que orienten la actuación del docente.

El riesgo que implica la dificultad descrita se constituye a partir de los esfuerzos aislados que cada docente realiza, situación que limita la generación de impacto y el afianzamiento de mejorías significativas en los niños que presentan problemas de conducta. A partir de tal situación se rescata la necesidad de que la atención a esta problemática sea constante y continua.

Los factores de riesgo identificados en el microsistema secundario, representado por el entorno escolar del sujeto de estudio comprenden los siguientes: agresividad en el grupo de pares, juego sin supervisión y no reglamentado, inasertiva relación docente – alumno, dificultades para atender los problemas de comportamiento, tendencia a concebir la agresión en su manifestación física, débil contenido y aplicación de la normativa escolar, población estudiantil predominantemente agresiva, dificultad para la unificación de criterios y para la continuidad de la atención de la agresividad infantil.

3.2. Factores de Protección

La escuela, además de su función educativa, es un espacio para la formación integral del niño. En tal sentido, su aporte para atender el enfrentamiento y superación de la agresividad infantil, se reconoce en este estudio a partir de los factores de protección potencialmente capaces de contribuir con tal fin. En primer lugar, se presentan los factores vinculados con las iniciativas y acciones que, desde la escuela,

se han dirigido a la atención directa de los problemas de agresividad entre el grupo de pares.

Desde la figura de la docente se identifican un conjunto de acciones para abordar los problemas de conducta y, particularmente, de agresividad. Los **llamados de atención ante la agresión entre pares** en el aula de clases, son empleados por la docente ante manifestaciones de agresión física, verbal y otras situaciones de conflicto, tales como la expresada por Manuel a continuación:

Un niño (...) La otra vez él agarró (...) y que le dolía la cabeza y se quedó en el salón en posición de descanso de mentira y (...) se robó un poco e' cosas oyó (...) la profesora lo vio así cuando lo vio, lo cacharon. (...) Le mandaron una boleta de citación y devolvió todo, todos los colores, todo lo que se había robado.

Con base en lo anterior se identifican, además, medidas orientadas a solución de conflictos mediante la rectificación del comportamiento de quien lo produce; lo cual contribuye a evitar la generación de un contexto escolar negligente, en el cual se normalicen las manifestaciones de agresión, sin percibir consecuencias a partir de éstas. En esta línea también se identifica la **comunicación con padres y representantes ante situaciones de agresividad** como un mecanismo empleado, predominantemente, en los casos en que se presentan expresiones de agresión física entre pares. Esta iniciativa es fundamental para reducir la agresividad, considerando la importancia del vínculo escuela- familia para el abordaje de la misma y entendiendo la influencia simultánea de ambos entornos en el desarrollo de la infancia.

En lo que respecta a los espacios de la institución educativa, la **supervisión del personal docente y obrero** es un factor relevante. Este es percibido por Manuel quien, al preguntarle respecto a las peleas o agresiones durante la ausencia de la docente, expresa:

No, porque alguien le dice (...) Sabes que aquí está el jardín (...) y nosotros estamos aquí en la tierra jugando metras (...) entonces algunas ven para acá, alguna tiene que ver a uno, entonces la otra vez una que se llama Liliana, era una, es la que limpia (...)

ella iba pasando, iba barriendo y nos vio y vino y le dijo a la profesora.

Este factor contribuye con la contención de manifestaciones de agresividad por parte de Manuel, ante el conocimiento de que los espacios de la escuela se encuentran constantemente vigilados. También es reconocida la supervisión, ejercida por la docente en el aula de clases, sobre lo cual ésta refiere:

(...) fijate que lo tengo aquí al lado mío (*refiriéndose a la ubicación del pupitre en el que habitualmente se sitúa el alumno*) si no lo tengo aquí al lado mío sería peor, de hecho, yo al principio y hasta hace poco yo me iba para el baño con Manuel, yo me tenía que ir con él para el baño “Manuel voy para el baño”.

Esta supervisión específica hacia Manuel permite contrarrestar la frecuencia de la agresividad dentro el aula de clases, sin embargo, es una dificultad para el control que debe manejar la docente respecto a la totalidad de los alumnos, exigiendo mayor atención y tiempo a un solo estudiante.

En el marco de las relaciones interpersonales sostenidas en la institución educativa existen factores de protección, predominantemente asociados con los vínculos entre docente- alumno. En este orden de ideas se tiene la **asertiva Relación docente- alumno** como un factor de protección que ha contribuido con mejorías en el comportamiento de Manuel. Al preguntarle sobre la percepción respecto a su docente actual, él refiere: “la que tengo ahorita es una buena persona”; tal expresión se vincula con lo mencionado por la psicopedagoga de la institución: “yo creo que este año ha sido uno de los mejores de Manuel, porque (...) tocó con una maestra con la que tuvo empatía, con la que se relaciona bien”.

Además de la docente del aula de clases, Manuel refiere el sostenimiento de buenas relaciones con su profesor de clases de trompeta. Este factor adquiere trascendencia para abordar su conducta agresiva, en vista de que aquellos profesores con los que refiere sostener relaciones asertivas le transmiten mensajes orientados a mejorías en su comportamiento.

En contraste con la inasertiva relación docente alumno, identificada como factor de riesgo, presentado en años académico anteriores, este vínculo es de suma importancia, adquiriendo connotación de riesgo o de protección, con base en la naturaleza de dicha relación (inasertiva o asertiva).

Las relaciones antes descritas, se reconocen, en su expresión máxima, al identificar la consideración de la escuela **como principal referente afectivo** para Manuel. Esta significación se identifica a partir su discurso, siendo necesario rescatar el siguiente fragmento:

(...) **¿Con que otras personas tú eres cariñoso?**

Con varias. (...) Contigo, con la profesora, con el profesor de biblioteca, con el profesor de educación física.

¿Y por qué te gusta ser cariñoso con esas personas?

Porque me tratan bien

Como se evidencia, al preguntarle al niño por relaciones afectivas, tales como el cariño, refiere personas pertenecientes al entorno escolar, en contraste, con la información identificada respecto a sus relaciones familiares, en las que sus respuestas conllevaron reiteradamente a aspectos de corte material y económico. Adicionalmente, se reconoce el afecto de actores de la institución educativa como factor que genera receptividad por parte Manuel y contribuye potencialmente a atenuar sus manifestaciones de agresividad; ejemplo de ello se identifica en el discurso de la docente, con referencia al impacto de las expresiones afectivas en sus mejorías de comportamiento:

(...) aquí él trataba a todo el mundo mal y la que medio, medio lo llevaba así como que a bajar “tranquilízate” era la profesora Valentina de la UPEJ (Unidad Psicoeducativa de la U.E.N.B. “José Martí”), (...) ella era: “cónchale chico vamos no sé qué”, el cariñito, el abracito y eso (...).

Sobre la base de lo anterior, **la empatía y el buen trato** corresponden al siguiente factor identificado. El fomento de estos aspectos es propiciado por la docente a través de su interacción directa con Manuel, así como en las relaciones entre pares. Respecto a la empatía, la docente explica: yo me pongo como ejemplo:

“¿yo te empujo, te insulto, te grito? ¿Tú qué vas a hacer?” “te voy a responder” “si tú vas a responder los demás van a hacer lo mismo contigo (...)”. Esta expresión apunta al fomento de la capacidad de Manuel de identificarse con las emociones y pensamientos de las personas que agrede. El desarrollo de la empatía posee la potencialidad de permitirle al niño reflexionar respecto a la trascendencia de sus agresiones, mediante la comprensión de los efectos negativos que reciben las víctimas de las mismas.

Otro de los factores protectores vinculados con las interrelaciones docente-alumno se identifica a partir de los esfuerzos de la docente para promover la **integración** de Manuel. De este modo, le expresa la presencia de personas que se interesan en él y en su comportamiento; al respecto comenta, refiriéndose a una conversación sostenida con Manuel: “Manuel mi esposo pregunta por ti todos los días” (...) un día me llamó “anda contesta tú, es mi esposo” y mi esposo habló con él: “tienes portarte bien” y él me dice: “¡ay! si es verdad”. Esta iniciativa contribuye con la motivación personal de Manuel para mejorar su conducta y con la sensación de respaldo, respecto a personas que velan por él.

Adicional a ello, la integración de Manuel es fomentada por la docente involucrándolo, además, en las actividades cotidianas del aula de clases. La importancia de este factor es acentuada por la docente, al referir: “si viene y me pregunta a mí “¿qué te funcionó con Manuel?” Tomarlo en cuenta”.

Los siguientes factores de protección descritos, se reconocen por estar orientados a la promoción de valores y fortalezas en Manuel. En esta línea se identifica la **difusión de valores**, desarrollada por la docente a través de actividades pedagógicas, con el propósito de fomentar el respeto y la convivencia, en general, dentro del grupo de pares.

El **reconocimiento de las potencialidades** de Manuel es promovido por la docente, al expresar:

yo, yo, y que no lo seguí haciendo, por una y otra cosa, yo decía “Manuel mira, acuérdate que tengo que pasar reportes por cómo tú te estás portando” y todo el mundo le preguntaba y lo felicitaba, (...) pero eso a él le motivaba “coye viste Manuel que están hablando bien de ti, viste Manuel” eso de que lo tomen en cuenta, el que le digas que no todo es negativo en él y que él tiene algo positivo, eso también es bueno

Este factor de protección apunta a la superación del enfoque de riesgo para abordar los problemas de conducta, en el cual se consideran predominantemente las limitaciones y problemáticas del niño. El reconocimiento de sus aspectos positivos, tomando en cuenta las fortalezas, herramientas y habilidades personales permite trabajar en función de su maximización; configurándose, además, como una motivación para el niño.

Con base en otros esfuerzos identificados desde la figura de la docente se describen dos factores de protección. El primero es la **asertividad**, reconocida en el establecimiento de un vínculo con la madre de Manuel, a través del cual fuese posible comunicarle sus dificultades académicas y de conducta sin generar consecuencias negativas para él y/o agresividad por parte de la madre; específicamente la docente refiere:

Yo trate de metérmele por de bajito, “oye ven acá Cecilia habla con tu hijo, cónchale vale que se está portando mal”, haciéndome amiga de ella nunca hablándole cosas negativas de él, a lo mejor si se las decía pero lo disfrazaba ¿sabes? “oye mira se está portando mal habla con él, no me quiere hacer la tarea, esta flojo, ay chica”, “no, tranquila que yo hablo con él”

El segundo factor se reconoce a partir de la **trascendencia de la función académica del docente**. Si bien éste no debe sustituir las funciones de educación, formación y crianza propias de la familia, es importante considerar la importancia de su rol en la formación del niño, más allá del plano académico, entendiendo que éste constituye un adulto significativo en lo que respecta a la formación de la infancia. La docente refiere que su trabajo le ha exigido el cumplimiento de tareas correspondientes a roles diferenciados de lo académico, manejando labores propias de los padres, así como el manejo de situaciones familiares; particularmente expresa: “a veces uno aquí tiene que ser mamá, papá, doctor, de todo uno tiene que aquí de todo

(...) yo a veces, ya creo que hasta consejera matrimonial he sido aquí”

El docente termina asumiendo funciones que son propias de la familia. Es considerado un factor de protección, por la trascendencia de la labor que realiza, sin embargo refleja debilidades presentadas por la familia en el cumplimiento de sus funciones, siendo una realidad identificada por la docente, al expresar:

Los papás les estamos dejando la responsabilidad a los maestros, todo es el maestro, críelo, enséñelo, edúcamelo bien, dale la comida, si quieres lo puedes dejar en tu casa, lo vengo a buscar el fin de semana, prácticamente, te están dejando las responsabilidades a ti, los papás.

En relación con lo anterior es necesario distinguir los roles que cada entorno posee en lo que respecta a la formación y crianza del niño, entendiendo que la misma es una labor compartida y las funciones de la familia no pueden ser reemplazadas ni transferidas a otras personas o entornos.

El siguiente factor de protección se vincula con la **actividad cultural extra curricular** en la cual Manuel participa, específicamente a través de las clases de trompeta. La participación en estas clases le permite al niño el acceso a un nuevo espacio aprovechado para la adquisición de destrezas y habilidades en el manejo de este instrumento, desarrollando, la capacidad para seguir y acatar instrucciones, como el reconocimiento de la autoridad. Adicionalmente, la docente refiere que Manuel ha mejorado su comportamiento, motivado a que el profesor de trompeta “lo tomó en cuenta”, por lo cual, asistir a las clases de trompeta es un incentivo para mejorar su comportamiento.

Esta actividad ha sido aprovechada por la docente de aula para el alcance de mejorías en el rendimiento académico y conductual de Manuel dentro del salón de clases; refiriéndose conversaciones sostenidas con él, expresa: “Manuel acuérdate que si el profesor me dice (...) que si tú no trabajas o te portas mal, algo, tú no puedes ir” y el profesor lo tiene así: ¿trabajó?” En virtud de ello se rescata la **articulación entre actores de la institución educativa** como estrategia orientada a atender la

agresividad y el rendimiento académico de Manuel, este caso, a través de la comunicación establecida entre la docente del aula de clases y el profesor de las clases de trompeta.

Adicionalmente se identifica el vínculo existente con la unidad psicoeducativa de la escuela, a través del cual la docente obtuvo mayor información respecto al referente familiar de Manuel. La psicopedagoga de la institución expresa que las docentes se apoyan constantemente en esta unidad, refiriendo: “las docentes aquí se apoyan mucho en la unidad psicoeducativa”

Esta articulación contribuye a dar continuidad al abordaje de las situaciones de los estudiantes, pudiendo ser aprovechada para contrarrestar el factor de riesgo vinculado con la dificultad para el establecimiento de criterios comunes para el abordaje de la agresividad infantil, mediante la unidad psicoeducativa como un espacio propicio para la unificación de los mismos.

Los factores de protección identificados en el microsistema secundario, representado por el entorno escolar del sujeto de estudio comprenden los siguientes: llamados de atención ante la agresión entre pares, comunicación con padres y representantes ante situaciones de agresividad, supervisión del personal docente y obrero asertiva Relación docente- alumno, la escuela como principal referente afectivo, la empatía y el buen trato, integración, difusión de valores, reconocimiento de las potencialidades, asertividad, trascendencia de la función académica del docente, actividad cultural extra curricular, articulación entre actores de la institución educativa.

4. EXOSISTEMA: COMUNIDAD

La comunidad constituye un entorno más amplio que la familia dentro del cual ésta extiende su interacción con los demás habitantes la misma. En tal sentido, este entorno es, además del familiar y el escolar, un espacio significativo en el entramado

de relaciones sociales que el niño sostiene. La naturaleza de las interacciones sostenidas, así como las características de los grupos de socialización comunitarios, van a estar vinculados con su incidencia positiva o negativa sobre el desarrollo de la conducta del niño, esto se puede observar con mayor claridad con la identificación de los factores de riesgo y de protección presentes en la comunidad.

En el presente estudio, el entorno comunitario presenta dos significaciones: la primera, verbalizada por el niño sujeto de estudio como un espacio directo de interacción con su grupo de amistades y otros actores presentes en la misma, tales como la figura del malandro; la segunda, establecida a partir del referente educativo, mediante la información suministrada por la docente y la psicopedagoga entrevistadas, dentro del cual se concibe a la comunidad en un sentido más amplio, como el conjunto de sectores aledaños a la institución educativa de donde provienen la mayor parte de familias cuyos hijos asisten a la misma. En virtud, de ello los factores protectores y de riesgo correspondientes a este entorno se encuentran diferenciados de acuerdo a las perspectivas antes referidas.

Descripción del entorno comunitario del sujeto de estudio:

El grupo familiar de convivencia del niño sujeto de estudio tiene su lugar de residencia en el barrio Pinto Salinas, perteneciente a la parroquia el Recreo del Municipio Bolivariano Libertador de la ciudad de Caracas. Este lugar es caracterizado como un sector popular en el que se identifica la existencia de viviendas planificadas y no planificadas.

La concepción de este sector como un espacio en el cual los elevados índices delictivos son ampliamente reconocidos en la sociedad, es reafirmada en el marco de los relatos aportados por el niño sujeto de estudio, dentro del cual se identifica la presencia de prácticas violentas, transgresoras y delictivas, asociadas con el consumo de sustancias (alcohol y drogas), enfrentamientos armados y homicidios.

Atendiendo a las interrelaciones identificadas en los espacios comunitarios se reconoce la mayor interrelación de Manuel con otros pares, dentro del cual refiere tener su grupo de amistades cercanas más numeroso, entre los cuales refiere los siguientes: Jhoan, Rubén, Wilker, David, Kelvin, Sarat, Julio Cesar y Jhon; cuyas edades varían entre diez (10) y dieciséis (16) años. Asimismo se identifica la permanencia prolongada del niño sujeto de estudio en los espacios comunitarios, dentro de los cuales no solo se desarrolla la interacción cotidiana con sus pares sino que se expone y recibe influencia directa de las prácticas previamente referidas.

4.1. Factores de Riesgo

Los factores de riesgo identificados en el entorno comunitario han sido agrupados de acuerdo con la distinción antes señalada. En primer lugar, se describen los factores encontrados a partir del referente educativo, en el marco de su vinculación con la aparición, desarrollo y mantenimiento de la agresividad infantil.

Este grupo de factores es reconocido por obstaculizar el establecimiento de vínculos asertivos entre los entornos escuela- comunidad. En esta línea se ubica la identificación de un **entorno comunitario agresivo** expresado por la docente como una de las principales dificultades para trabajar conjuntamente con la comunidad de padres y representantes. Al preguntarle por los esfuerzos para atender el tema de la agresividad infantil, a nivel institucional, la docente refiere directamente a lo siguiente: “lo que pasa es que aquí este... a veces se le tiene como mucho miedo a la comunidad (...) Esta comunidad es muy agresiva, hace poco tuvimos muchos problemas con la comunidad, (...) ellos nunca están de acuerdo con nada (...)”

En coherencia con lo anterior, el vínculo escuela – comunidad no solo se ve dificultado por los conflictos entre estos entornos, sino que, además, al ser catalogado como un ambiente agresivo, la comunidad constituye un riesgo potencial para la

transmisión de estos patrones a la infancia. A propósito de ello, la docente refiere:

O sea los chamos son así por sus papás, porque sus papás lo tratan así, los mismos chamos te dicen “mi mamá dijo que te viniera a joder la vida”, o sea si muchos te dicen eso ¿qué puedes esperar tú de un representante?

La familia, lejos de encontrarse aislada de la comunidad, forma parte de ésta, razón por la cual es relevante rescatar que, a partir de tal argumento, el aprendizaje o la influencia de expresiones de agresividad en el entorno comunitario, no se encuentran asociadas con agentes o actores externos al niño, viniendo dada desde los propios espacios familiares.

Otra de las debilidades concernientes a la comunidad de padres y representantes, tiene que ver con su **poco compromiso para asistir a las convocatorias escolares**, situación que imposibilita la generación de estrategias orientadas a la atención del problema de la agresividad infantil, recordando que el mismo no debe ser concebido de forma aislada y, menos aún, separado del entorno familiar – comunitario, pues estos son espacios que constituyen las interrelaciones más directas en el marco de la infancia.

Los factores hasta ahora mencionados confirman la estrecha relación mesosistémica que guardan entre sí el entorno familiar y comunitario, rescatando que los riesgos hasta ahora identificados en la comunidad, son también reconocidos a partir del grupo familiar de convivencia de Manuel, siendo referidos, en el caso del primer factor, a la “figura materna agresiva” y, en el segundo, al bajo apoyo académico, particularmente en lo referido a la inasistencia de la madre a la mayor parte de las convocatorias escolares. El punto de encuentro identificado entre estos entornos muestra, por tanto, una tendencia hacia el riesgo respecto a su influencia en el desarrollo de Manuel.

En lo que respecta a las interacciones sostenidas en los espacios comunitarios,

se identifican una serie de factores de riesgo a partir de la vinculación de Manuel con grupos vandálicos (malandraje). Este vínculo, además de ser negativo en sí mismo, de acuerdo con las prácticas delictivas que caracteriza a tales grupos, constituye un riesgo directo, basado en las creencias y conceptos que Manuel ha aprendido a través de los mismos.

La **percepción del malandro como una figura positiva y de protección** es identificada a partir de expresiones de Manuel tales como: “más bien ellos nos cuidan. (...) O sea que si nos pase algo, ellos responden por nosotros. Pero fuman droga y eso”. La identificación de este aspecto como factor de riesgo, será comprendida posteriormente, al describir otros factores también vinculados con la influencia del “malandraje”.

La expresión antes referida por Manuel, permite identificar el siguiente factor como la **presencia de alcohol y drogas** en la comunidad. El riesgo potencial del mismo se vincula con el significado que Manuel atribuye a la “naturalidad” de estas sustancias, identificadas a partir de su discurso en el empleo de frases como “eso no te hace daño, porque eso es con frutas”, refiriéndose a bebidas alcohólicas como la “guarapita” o el vodka de marca comercial “Bajo Cero”; otra de estas expresiones es: “peor es el cigarro. (...) Porque la marihuana es... es una mata, normal y corriente”, siendo un argumento dado por Manuel ante el consumo de drogas por parte de los “malandros” que él conoce.

La naturalización del significado de las sustancias antes mencionadas refleja que Manuel no ha recibido información correcta respecto a la nocividad de las mismas. Dicha situación se acentúa ante el presunto consumo de las bebidas alcohólicas referidas por Manuel en los espacios de la comunidad, expresando: “nos vamos... a tomar bajo cero”. Ante tal situación Manuel se encuentra sin la supervisión del grupo familiar, evidenciándose en el siguiente fragmento:

¿Y tú mama, sale también? (*a las calles de la comunidad*)

Sí. (...) Sale por ahí.

¿Y tú has tomado “bajo cero” con ella?

No. (...) Porque es diferente, porque ella se la pasa en otro barrio y yo me la paso en otro barrio.

Al igual que el consumo de sustancias, el **uso de armas y los enfrentamientos armados**, son acontecimientos referidos por Manuel, ocurridos en los espacios de la comunidad. Asimismo, la naturalización del uso de armas se identifica a partir del asombro expresado por él ante la poca familiarización de la investigadora con las mismas, afirmando que él si las ha visto cercanamente.

De acuerdo con lo anterior, el **empleo de la violencia para el ajuste de cuentas** es otro de los factores asociados con expresiones de agresividad en la comunidad, siendo un elemento influyente en las creencias personales y familiares vinculadas con la aceptación del empleo de la violencia, en el caso particular de la venganza de la muerte violenta del hermano de Manuel. Este se considera un riesgo potencial, en el entendido de las prácticas violentas que estos grupos representan, siendo, además reconocidas por Manuel.

El grupo de factores antes descrito se derivan, en gran medida, de la influencia que ejerce la figura del malandrane a la cual Manuel se encuentra altamente expuesto. La baja supervisión familiar incide la magnitud y el modo en que él recibe tales influencias, a partir de su prolongada exposición a las calles de la comunidad en la que vive sin la intervención de un adulto significativo de su grupo familiar.

Ahora bien, considerando la percepción positiva que Manuel maneja respecto a “los malandros”, los factores de riesgo, antes descritos, no son percibidos por él en el marco de su gravedad, situación que se identifica desde su discurso, al hablarle respecto a los enfrentamientos armados entre “los malandros”, ante lo cual expresa: “pero eso es a veces. En diciembre nosotros... uno necesita rial, ellos se enteran y nos compran que si zapatos de marca”. Así pues, estos enfrentamientos son percibidos como un hecho eventual, atribuyendo mayor énfasis a los aspectos económicos y

materiales que ellos proveen.

En síntesis, el mayor impacto identificado, a partir de la influencia de estos factores en el niño sujeto de estudio, se percibe a partir de la naturalización de los mismos. Al no existir una consciencia de su nocividad y prohibición, Manuel se encuentra proclive a asumirlos sin considerar sus implicaciones éticas, morales e incluso legales.

Los factores de riesgo identificados en el exosistema, representado por el entorno comunitario del sujeto de estudio comprenden los siguientes: entorno comunitario agresivo, poco compromiso para asistir a las convocatorias escolares, percepción del malandro como una figura positiva y de protección, presencia de alcohol y drogas, uso de armas y enfrentamientos armados, empleo de la violencia para el ajuste de cuentas.

4.2. Factores de Protección

Los factores de protección, en el marco de su capacidad para favorecer el desarrollo y contrarrestar los efectos de los riesgos o adversidades, permiten identificar, en la comunidad de la cual forma parte el niño, la presencia de un elemento reconocido por contribuir con el desarrollo de competencias y habilidades personales, así como a atenuar la incidencia de los factores de riesgo identificados en este entorno. Este factor, al cual se alude, se vincula con las interrelaciones sostenidas en el entorno comunitario, específicamente con el **grupo de amistades** referido por Manuel. Dicho factor se reconoce a partir de tres aspectos.

En primer lugar, se identifican la existencia de vínculos afectivos, expresados a partir del siguiente fragmento:

¿Y con algún amiguito eres cariñoso?

Sí (...) Con Sarat, con Wilber. (...) con Jhon, con Julio Cesar. (...) Con ellos me comporto bien.

El referente de “buen comportamiento” permite rescatar relaciones positivas en el entorno comunitario, vinculándose con el factor de protección ontosistémico de cariño y reciprocidad, como la capacidad de brindar un buen trato a aquellas personas de quienes él percibe un trato similar. Tales relaciones permiten el desarrollo de un tipo de interacción que no se encuentra pautado por relaciones de agresividad.

En segundo lugar, el desarrollo de actividades lúdicas y deportivas, compartidas con este grupo, permite el aprovechamiento positivo del tiempo libre en los espacios de la comunidad, particularmente en lo referido al juego de “bolas criollas”. El fomento de actividades de esta naturaleza, debidamente supervisados, se constituyen como un factor potencial para desvincular los hábitos y espacios de permanencia de la infancia en la comunidad respecto a la influencia de los factores de riesgo asociados a la figura del “malandro”. Si bien tal influencia coexiste permanentemente en este entorno, el énfasis de la misma, como referente de la comunidad, estas actividades contribuyen a contrarrestarla, centrando el uso de su tiempo en las mismas.

Finalmente, la visión o proyección a futuro que Manuel posee también es compartida con su grupo de amigos de la comunidad. Este elemento común dentro del grupo de amistades permite identificar que, aun en la presencia de diversos factores de riesgo asociados con grupos vandálicos, no existe una identificación directa o proyección asociada con formar parte de los mismos.

La potencialidad protectora del factor descrito, en sus diversas aristas, es reconocida en el marco de su fomento que, además de favorecer el desarrollo de Manuel, se orienta al desarrollo de la infancia en los espacios comunitarios.

5. MACROSISTEMA

El macrosistema, comprende el conjunto de “correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden (micro, meso y exo) que existen o podrían existir, al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad (...)” (Bronfenbrenner, 1987 p. 45). Asimismo contempla los aspectos políticos, sociales, económicos institucionales y legales identificados en todo contexto social.

Aun cuando el macrosistema comprende un conjunto de características compartidas por una totalidad (cultura o subcultura), cada sujeto es la representación, mediante sus vivencias, de la cultura asumida en la sociedad a la cual pertenece. En este punto se rescata la premisa desarrollada por Bronfenbrenner (1987) entendiendo que “lo que cuenta para la conducta y el desarrollo es el ambiente como se lo percibe, más que como pueda existir en la realidad <<objetiva>>” (p. 22)

En tal sentido, los factores de riesgo y de protección descritos en el macrosistema social no son producto del estudio directo y generalizado de la realidad cultural, social e institucional de la sociedad venezolana, siendo identificados, en este caso, de acuerdo al referente empírico de los informantes claves.

5.1. Factores de Riesgo

Las creencias y pautas culturales vinculadas con la violencia y agresividad permiten identificar dos factores de riesgo, siendo éstos los siguientes:

La figura del varón predominantemente asociada con conductas agresivas es identificada por su presencia simultánea en entornos de menor envergadura (ontosistema, familia, escuela y comunidad). Esta tendencia es referida en el entorno escolar por la docente de Manuel, al expresar “(...) este salón es así, son muy fuertes los varones, son muy agresivos (...)”. A partir del discurso de Manuel también se describe que sus conflictos se presentan con pares del sexo masculino; finalmente

este factor común se identifica a partir de la figura del “malandro” en el entorno comunitario. En todos los casos antes señalados se manifiesta la predominancia de la figura masculina al referir situaciones o expresiones de agresividad. Este factor se ubica como una pauta cultural que vincula la masculinidad con el empleo de la agresión, dentro de la cual son más comunes las manifestaciones de esta naturaleza en los varones, en contraste con el sexo femenino.

En esta línea también se identifican las **creencias asociadas a valores que justifican las prácticas violentas**. Al igual que el factor antes mencionado, esta creencia se reconoce en distintos entornos de la ecología humana (ontosistema, familia y comunidad). El eje transversal de este factor se identifica principalmente a partir de la muerte violenta de uno de los hermanos de Manuel cuya venganza ejecutada por “los malandros” de la comunidad, es justificada por su madre y por él bajo el concepto de un “secreto” familiar, bajo una lógica subyacente de tomar la justicia en manos propias.

Este factor se ubica dentro del macrosistema social, no sólo por su implicación en diferentes niveles de la ecología humana, sino por la tendencia a justificar este tipo de acciones a partir de “la sensación de indefensión” presente en las víctimas de las agresiones, ante la ausencia de protección estatal, siendo una situación que según los autores Romero, Rujano y Romero (2008, p. 266) se hace cada vez más presente en la sociedad venezolana.

El siguiente factor de riesgo se identifica, a través de la docente entrevistada, como la **estigmatización de la infancia de sectores populares** con respecto al comportamiento que pueden manifestar en un escenario determinado, pudiendo reflejarse en el siguiente fragmento de su discurso:

(...) aquí funciona una orquesta y que tú ves allí, en la orquesta, que los muchachos que son tremendos se transforman totalmente (...) yo me quedé impresionada la primera vez que vi un concierto aquí y yo: "¿estos son los niños de aquí? ¿Estos son los niños de aquí? pero ¿cómo se portan tan bien?" y son niños que, tu vieras, niños del este, o sea nada que ver con los de sarria.

De acuerdo con lo anterior, se atribuye el comportamiento disruptivo a los infantes por su pertenencia a “Sarría”, siendo un sector popular del que proceden mayormente los estudiantes de la institución educativa. En tal sentido demuestra asombro al observar su comportamiento en la orquesta, asemejándolo con el de los niños “del este”, es decir, de zonas que se caracterizan por ser económicamente de estrato social alto, y manejando implícitamente la creencia de que los niños de dicho estrato si tienen un comportamiento adecuado.

La estigmatización, entendida como el etiquetamiento a un individuo o grupo por poseer características que lo diferencian respecto al resto de la sociedad, se ubica como un factor de riesgo macrosistémico a partir de la generalización realizada por la docente respecto a la infancia de este sector, de acuerdo a sus características socioeconómicas en relación con su comportamiento. Este factor es potencialmente influyente en las estrategias que se adopten para abordar el problema de la agresividad infantil, entendiendo que toda iniciativa de abordaje debe estar basada en la caracterización de la población a la cual se dirige, se estaría, por tanto, ante la predisposición del modo en que los estudiantes se comportan.

Los factores descritos a continuación se vinculan con aspectos sociales e institucionales que, desde el referente educativo, son reconocidos como limitaciones que obstaculizan el abordaje de la agresividad infantil. En primer lugar se identifica la **debilidad en el funcionamiento de las escuelas Públicas**. Este factor es referido por la docente:

Yo nunca he entendido eso de que en las escuelas públicas y las escuelas privadas, ¿por qué las escuelas privadas si funcionan? (...) y no solamente aquí, vuelvo y te repito eso es a nivel educativo, porque mi hermano también profesor, él es director y dice que allá también es igual (...)

Para comprender esta debilidad, se describen los factores que forman parte de la misma, entre los cuales se identifica, en primer lugar, **lineamientos normativos que dificultan la implementación de sanciones**. Particularmente la docente refiere:

Mira si el muchacho no vino con los zapatos que es: “mira no lo puedo aceptar” (...) pero si nosotros mismos no hacemos eso, por el miedo (...) o sea el miedo y ciertos lineamientos que tenemos en contra. (...) Lineamientos de que este... al muchacho no se le puede cercenar el derecho a la educación.

De acuerdo con esta idea, se considera necesario identificar hasta qué punto la pérdida de clases, la suspensión o expulsión del alumno debe ser una medida efectiva para garantizar el cumplimiento de las normas. Asimismo, es pertinente evaluar la rigidez del cumplimiento del derecho del niño a la educación con respecto a los cambios de conducta que pudieran alcanzarse al hacer cumplir otras normas, por ejemplo el uso adecuado del uniforme escolar.

En segundo lugar, la **ausencia de políticas estatales orientadas a atender la agresividad infantil** es señalada por la docente, explicando que se han desarrollado iniciativas de diversa índole, que no han generado impacto en la población estudiantil:

¿Aquí han venido otras instituciones, programas del Estado, fundaciones a tratar de desarrollar programas o proyectos vinculados a este tema, al tema de la violencia escolar?

No, aquí lo que hubo fue un programa en las tardes (...) se llamaba Simón Rodríguez, que era de 2:00 pm a 5:00 pm de la tarde que desarrollaba actividades este... manuales, pinturas, deportivas y eso, pero creo que eso funcionó bien, bien dos (2) años. (...) Pero eso decae porque no había suficientes profesores, las actividades no eran muy chéveres, ya era muy repetitivo.

La población estudiantil y docente de la U.E.N.B. “José Martí” no ha formado parte del alcance de las iniciativas gubernamentales y no gubernamentales existentes a nivel nacional para atender la agresividad infantil. Al ser una problemática desatendida desde las instancias competentes en esta materia, se comprende el aumento de la misma en la institución educativa, reflejado a través del factor de riesgo escolar que caracteriza a la población estudiantil como “predominantemente agresiva”.

Otros programas y proyectos de corte cultural, como el programa “Simón

Rodríguez” orientados al desarrollo de actividades artísticas y deportivas, no fue sostenible para alcanzar el desarrollo positivo del tiempo libre de los estudiantes de la institución educativa. De allí se rescata la importancia de dar seguimiento y evaluar el impacto de las estrategias desarrolladas, con el propósito de introducir los cambios necesarios para su efectivo alcance.

En síntesis, los factores de riesgo identificados en el nivel macrosistémico son: la figura del varón predominantemente asociada con conductas agresivas, creencias asociadas a valores que justifican las prácticas violentas, estigmatización de la infancia de sectores populares, debilidad en el funcionamiento de las escuelas Públicas, lineamientos normativos que dificultan la implementación de sanciones, ausencia de políticas estatales orientadas a atender la agresividad infantil.

5.2. Factores de protección

El Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela es el factor de protección identificado a nivel macrosistémico por su contribución al desarrollo conductual, elevando el desenvolvimiento académico de Manuel. El mismo contempla la generación de impacto social en la infancia y la adolescencia venezolana. A través de la página oficial de la Fundación Musical Simón Bolívar, Órgano Rector de este sistema, adscrita al Ministerio del Poder Popular del Despacho de la Presidencia y Seguimiento de la Gestión de Gobierno de la República Bolivariana de Venezuela, se pudo identificar que éste es:

Una obra social y cultural del Estado venezolano. También conocido como El Sistema, fue concebido y fundado en 1975 por el maestro y músico venezolano José Antonio Abreu para sistematizar la instrucción y la práctica colectiva e individual de la música a través de orquestas sinfónicas y coros, como instrumentos de organización social y de desarrollo humanístico. (Fundación Musical Simón Bolívar, 2016)

Aunado al potenciamiento cultural que propone, se rescata primordialmente su función e impacto social, que es explicitado a través de la misión de la Fundación Musical Simón Bolívar:

La Fundación Musical Simón Bolívar constituye una obra social del Estado Venezolano consagrada al rescate pedagógico, ocupacional y ético de la infancia y la juventud, mediante la instrucción y la práctica colectiva de la música, dedicada a la capacitación, prevención y recuperación de los grupos más vulnerables del país, tanto por sus características etarias como por su situación socioeconómica. (Fundación Musical Simón Bolívar, 2016)

Aun cuando El sistema nacional de orquestas no está orientado específicamente a la atención de la agresividad infantil, se considera trascendental para la prevención y abordaje de la misma. Es identificado como factor de protección macrosistémico pues se traduce en una estructura institucional encaminada a la inclusión y el desarrollo de competencias culturales.

Por otra parte, representa un espacio directo de interacción para Manuel materializado en las clases de trompeta, a través de las cuales se fomenta el aprovechamiento positivo del tiempo libre y el aprendizaje de mecanismos de socialización basados en la adquisición de nuevas habilidades y competencias, la capacidad de seguir instrucciones y el reconocimiento de una autoridad positiva, representada por la figura del profesor, contribuyendo con ello a potenciar su desarrollo.

3. Describir las Posibilidades de la Resiliencia como Alternativa para el Enfrentamiento y Superación de la Conducta Agresiva Infantil.

El presente objetivo alcanzó su cumplimiento mediante la elaboración del marco teórico referencial del presente estudio, a través del cual surgió el interés en indagar respecto a las posibilidades de la resiliencia como proceso orientado al enfrentamiento y la superación de adversidades para abordar el problema de las conductas agresivas en la infancia. De acuerdo con lo anterior, se han reunido y articulado los aspectos teóricos necesarios para comprender la descripción de la resiliencia y su capacidad para contribuir con el fin antes mencionado.

Es oportuno comenzar definiendo la conducta como la respuesta y la adaptación del hombre respecto al medio con el que interactúa (Smith y Smith, 1963 p.6). En consecuencia, la conducta agresiva es una expresión o forma que éste emplea para relacionarse con dicho medio, constituyéndose como resultado de dificultades para adaptarse y responder positivamente al mismo, debido a “la falta de un repertorio de respuestas adecuadas, y principalmente de estrategias verbales, a la diversidad de situaciones diarias” (Hernández, 2001 p. 62).

Cuando los entornos o niveles ecológicos de la persona en desarrollo poseen factores de riesgo o se caracterizan por ser un contexto adverso (múltiples factores de riesgo) las posibilidades de afianzamiento de este tipo de conducta (agresiva) se incrementan potencialmente. Sin embargo, existen otros factores presentes en estos entornos capaces de potenciar el desarrollo, estos son los factores de protección.

La resiliencia se configura como un proceso orientado, entre otros aspectos, al reconocimiento, adquisición y el fortalecimiento de tales factores, es decir, de las potencialidades propias del sujeto y de su contexto, aun cuando éste posea eventos o situaciones de adversidad. En otras palabras, es definida como “un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida “sana” en un medio insano” (Rutter, 1992, c.p Munist, 1998 p. 9). Cualquier estrategia orientada al

desarrollo de un proceso resiliente, debe apuntar a “reducir la exposición a factores de riesgo o a sucesos estresantes o aumentar el número de factores de protección (competencias y fuentes de apoyo)” (Buvier c.p. Manciaux, 2003 p. 70).

El hilo conductor de la presente investigación, estuvo orientado al estudio de la conducta agresiva infantil en el marco de la influencia de factores ecológicos vinculados a su aparición. En este sentido, la resiliencia, como “un proceso dinámico de relación entre factores de riesgo y factores de protección” (Grassini y Camili, 2007) constituye una alternativa para contrarrestar las derivaciones negativas de los factores de riesgo en el comportamiento del niño, a partir del énfasis en los factores protectores necesarios para ello.

La resiliencia aporta la posibilidad de que la existencia de un contexto adverso no se traduzca de manera inmediata e irremediable en un estancamiento para el desarrollo óptimo e integral del niño. Esta perspectiva se enfoca en realzar las fortalezas y virtudes que el infante posee en todos los niveles de la ecología humana (entornos e interacciones), fomentando además la adopción de otras que le permitan construir su propio desarrollo, teniendo en cuenta que el aprovechamiento de los factores protectores juega un rol fundamental para la viabilidad del proceso resiliente.

Para el caso de las conductas agresivas en el niño, la resiliencia resulta una alternativa de solución significativa. Como se ha expresado hasta ahora, este tipo de conductas pueden ser el resultado de la ausencia de un repertorio adecuado de respuestas del niño ante el entorno, lo cual podría agravarse aún más para responder ante las adversidades del mismo. Así Munist (1998) afirma que “el propósito principal del fortalecimiento de la resiliencia es la actitud de los niños cuando enfrentan adversidades y deben transformar sus propios entornos” (p.53). De tal manera, la promoción de conductas resilientes, puede configurarse como un nuevo tipo de respuesta positiva ante circunstancias adversas y, en general, para relacionarse con el medio que lo rodea.

4. Identificar las Cualidades del Grupo Familiar de Convivencia y Otros Entornos Potenciales para el Desarrollo de la Resiliencia en los Niños y Niñas que asisten a La U.E.N.B “José Martí”.

Dentro de las etapas investigativas en el campo de la resiliencia se contempla como primer nivel la “identificación de cualidades de resiliencia”, comprendida como un conjunto de “descripciones fenomenológicas de cualidades resilientes de individuos y sistemas de apoyo que predicen el éxito personal y social” (Richardson, 2002 cp. Villalba, 2004 p. 6).

Los resultados de esta etapa de investigación comprenden un listado de “cualidades resilientes”, es decir, todas aquellas competencias, herramientas o factores de protección capaces de potenciar la superación de situaciones adversas (Richardson, 2002 cp. Villalba, 2004 p. 6). Al definir la conducta agresiva como un modo de interacción inasertivo o negativo mediante el cual el niño se relaciona con el medio que lo rodea, resulta oportuno indagar respecto las posibilidades y herramientas de estos entornos que permitan responder asertivamente, mediante la identificación de sus factores de protección.

A partir de tales factores, en los diversos niveles de la ecología humana, se procedió a describir sus posibilidades para contribuir con el desarrollo de la resiliencia infantil, como estrategia o alternativa proclive a la superación de las conductas agresivas. La identificación de estas cualidades de resiliencia se realizó, esencialmente, a partir de la síntesis de los factores de protección descritos en el objetivo específico n° dos (2).

Al considerar los entornos potencialmente capaces de contribuir con el desarrollo de un proceso resiliente se ha dado principalmente la atención a la identificación de la familia, como un espacio que debe orientarse a la protección y desarrollo del niño, en virtud de su idoneidad para la formación de la infancia.

1. La familia, espacio para la formación y protección de la infancia.

1.1 La teoría:

Desde una perspectiva legal, moral y afectiva, la familia ha sido, por excelencia, descrita desde diversos campos del conocimiento como la encargada de garantizar el bienestar de sus miembros, con prioridad para el caso de los niños, niñas y adolescentes. Satir (1981) describe a la familia como el principal medio encargado de formar seres humanos, a través del cual el niño formará su autoconcepto y significados iniciales, mediante los cuales comenzará a relacionarse con el medio que lo rodea. Desde el ámbito legal, la Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (LOPNNA) en su artículo 5, contempla el rol fundamental de la familia en la crianza y formación de la infancia y la adolescencia:

La familia es la asociación natural de la sociedad y el espacio fundamental para el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes. Las relaciones familiares se deben fundamentar en la igualdad de derechos y deberes, la solidaridad, el esfuerzo común, la comprensión mutua y el respeto recíproco entre sus integrantes. En consecuencia, las familias son responsables de forma prioritaria, inmediata e indeclinable, de asegurar a los niños, niñas y adolescentes el ejercicio y disfrute pleno y efectivo de sus derechos y garantías. (LOPNNA G.O 5859E, 2007)

De acuerdo con estos planteamientos el presente objetivo contempla dentro de su cumplimiento la identificación de los resultados vinculados con el grupo familiar de convivencia, en virtud de describir hasta qué punto la familia cumple su rol como espacio idóneo para la formación y protección de la infancia.

1.2 Los Resultados:

Los factores protectores del grupo familiar de convivencia de Manuel no fueron identificados a partir de su completa capacidad protectora para el desarrollo del niño, siendo situaciones descritas a partir de la necesidad de su fortalecimiento para alcanzar posibilidades de favorecer efectivamente dicho desarrollo. Concretamente estos factores son: el apoyo académico eventual y las actividades en común de la

familia; cuya incidencia positiva en el desarrollo del niño es ocasional, no se identifican impactos significativos desde su referente vivencial a partir de la misma. En contraste, se identifica un grupo factores de riesgo que en su conjunto reflejan debilidades del grupo familiar de convivencia concernientes a la crianza, formación y protección de Manuel, configurándose como un riesgo para su desarrollo integral.

Los resultados identificados en el entorno familiar contrastan con lo que apunta al “deber ser” respecto al rol de la familia. La predominancia de factores de riesgo no solo en cantidad, sino en la influencia que ejercen sobre Manuel conllevan a la identificación de un entorno vulnerable, con base en las debilidades que posee y que inciden en la falta de competencias y/o habilidades sociales del niño tales como la expresividad, afectividad, el reconocimiento de las normas y de la autoridad.

Con base en lo antes señalado la influencia de los factores de riesgo de otros entornos, como la comunidad, ejerce un mayor impacto negativo ante la vulnerabilidad del grupo familiar de convivencia, que en última instancia está incidiendo en la vulnerabilidad del niño. En coherencia con ello, el factor de vulnerabilidad “se refiere a variables que incrementan la susceptibilidad a los efectos negativos de los factores de riesgo” (por (Kalil, 2003c.p. Gómez y Kotliarenco, 2010, p.7).

En presencia de un “contexto adverso (múltiples factores de riesgo)”, si la persona o familia posee debilidades en su funcionamiento (factores de vulnerabilidad) el efecto negativo de los problemas y crisis aumentará significativamente, pudiendo tornarse a generar situaciones traumáticas de no mediar nuevos procesos de recuperación y fortalecimiento (Gómez y Kotliarenco, 2010 p.7).

2. Otros Entornos Potenciales

Aun cuando las características actuales del grupo familiar de convivencia de Manuel indican que este espacio no se encuentra fortalecido para el fomento de la resiliencia, existen otros entornos capaces de propiciar estos procesos de recuperación y fortalecimiento. El desarrollo del proceso resiliente no se circunscribe a un entorno, personas o situaciones preestablecidas, Villalba (2004) afirma que “son las fuentes ecológicas las que ofrecen o provocan resiliencia en las personas” (p. 43), por ello, las fuentes o cualidades de resiliencia pueden encontrarse en cualquiera de los niveles de la ecología humana que forman parte del desarrollo infantil.

Asimismo, las cualidades resilientes de otros entornos tienen la capacidad potencial de contribuir con el fortalecimiento familiar a través de sus relaciones mesosistémicas, particularmente mediante el establecimiento de redes de apoyo. Del mismo modo, el fomento de fortalezas infantiles puede generar repercusión e impactar en la familia, entendiendo que ésta es un sistema abierto, en el que todos sus miembros se influyen mutuamente y, a su vez, reciben y aportan influencia del medio externo. En virtud de ello, se procedió a describir las posibilidades de otros entornos con influencia directa o indirecta orientados a la protección de Manuel, siendo propicios para el desarrollo de la resiliencia.

El listado de factores protectores o cualidades resilientes se presenta de acuerdo al nivel de la ecología humana en el que han sido identificadas. Se tomarán como referencia las “características del niño resiliente” propuestas por Munist (1998) y las “condiciones resilientes del lenguaje” dadas por Grotberg (1995 c.p. Munist, 1998) contempladas en el marco teórico referencial del presente estudio. Estos referentes permitirán ubicar la contribución de los factores de protección en relación a lo que estos autores consideran como pilares de la resiliencia infantil. Sin embargo, el análisis no se limitará a estos aspectos, además se tomarán referentes empíricos que desde el contexto vivencial del sujeto de estudio han generado algún impacto o potencialidad para el desarrollo de la resiliencia.

➤ **Ontosistema:**

El niño como sujeto activo de su desarrollo, influyente en su entorno y en sus interrelaciones, posee características potenciales para el desarrollo de la resiliencia. En términos de la ecología humana, la caracterización del ontosistema permitió identificar los siguientes pilares de la resiliencia infantil, explicados mediante su relación con factores protectores ontosistémicos:

1. Competencia social: comprende “cualidades como la de estar listo para responder a cualquier estímulo, comunicarse con facilidad, demostrar empatía y afecto, y tener comportamientos prosociales” (Munist, 1998). Los factores protectores ontosistémicos de Manuel asociados a esta característica resiliente son los siguientes:

1.1. Cariño y reciprocidad: representa la capacidad de Manuel para demostrar afecto. Las características del “cariño” identificadas no se expresan a través de manifestaciones de afectividad física, asociándose más bien con el buen trato y el respeto. Este factor se fortalece potencialmente a través de la relación, por lo cual el empleo de estrategias asertivas para la comunicación y el trato desde las personas significativas para él, puede constituir un mecanismo para el fomento respuestas de esta naturaleza de su parte y reforzar, mediante éstas, el desarrollo de relaciones positivas con otros y la superación de la agresividad como forma predominante de interacción.

1.2. Solidaridad y Colaboración: ambos factores personales evidencian las iniciativas del niño para ayudar a otras personas, bien sea motivado a alguna carencia o desventaja, en el caso de la solidaridad, o para el desarrollo de una actividad concreta, al referir a la colaboración. Estos factores constituyen un referente de relaciones positivas de Manuel con otras personas, por lo cual su fomento puede constituir un modo de desarrollar vínculos afectivos y de compañerismo.

2. Sentido de propósito y de futuro: de acuerdo con Munist (1998) esta característica comprende “expectativas saludables, dirección hacia objetivos, orientación hacia la consecución de los mismos, motivación para los logros (...)”. Desde Manuel se identifica una expectativa positiva y visión a futuro reconocidas en su deseo de “ser marino”. Aun cuando no constituye una meta concreta, existe una proyección que es posible fortalecer. La potencialidad de este factor se encuentra en la definición y fomento de pasos a seguir para alcanzar tal aspiración como motivación al logro, permitiendo además desvincular esta meta de las prácticas violentas en sus acciones diarias.

Además de sus potencialidades en interrelación con otras personas, se rescatan características intrínsecas de Manuel vinculadas con cualidades resilientes a partir de los siguientes factores protectores:

La **introspección** identificada en Manuel apunta a la observación interna de ideas, emociones y acciones, generando reflexiones a partir de los mismos. Partiendo de la importancia del reconocimiento personal, como base fundamental para la rectificación, la introspección se configura como un factor de protección significativo para el enfrentamiento y superación de la agresividad. El fortalecimiento de este factor es potencial para la generación de cambios a partir de la identificación de las debilidades personales en circunstancias de diversa índole, es decir, situaciones de adversidad, más allá de las conductas agresivas como problema actual.

El **interés en actividades académicas, deportivas y culturales** permite fortalecer el desarrollo de habilidades y destrezas personales. Propiciar la participación del niño en espacios de socialización donde desarrolle estas actividades, permitirá canalizar el comportamiento mediante su supervisión, siendo potenciales para el fomento de pautas tales como: seguimiento de instrucciones, disciplina y acatamiento de normas, necesarias para el desarrollo de conductas asertivas. Además estos intereses son potenciales para la adquisición de nuevas habilidades, la identificación de posibles vocaciones y la autorrealización personal.

➤ **Microsistema secundario (Escuela)**

La escuela es un entorno que ejerce influencia significativa en la formación de la infancia, no sólo por su permanencia prolongada en el mismo sino por su naturaleza como espacio orientado a la transmisión y adquisición de aprendizajes académicos, actitudinales y, en general, al desarrollo infantil. Por ello, resulta importante rescatar las cualidades que este entorno aporta en términos del desarrollo de la resiliencia. A continuación se enuncian las condiciones resilientes del lenguaje aportadas por (Grotberg, 1995 c.p. Munist, 1998) y su vinculación con los factores de protección identificados en el entorno escolar:

1. Condiciones resilientes del lenguaje de Grotberg (1995):

- 1.1. “Tengo” personas alrededor en quienes confío y quienes me quieren incondicionalmente.
- 1.2. “Soy” una persona por la que los otros sienten aprecio y cariño.
- 1.3. “Tengo personas que me muestran por medio de su conducta la manera correcta de proceder”.

Estas premisas son concebidas en interacción con otras personas. Para el caso de Manuel, estas relaciones se dan a partir del referente educativo, mediante el vínculo docente – alumno, a través del cual se identifican un conjunto de factores protectores orientados al fomento de estas condiciones resilientes del lenguaje.

Las dos primeras premisas se identifica con los siguientes factores de protección: asertiva Relación docente- alumno, escuela como principal referente afectivo y la integración.

La **asertiva Relación docente- alumno** se describe a partir del buen trato de los docentes, siendo reconocido por Manuel e identificado como un elemento potenciador de reciprocidad en estos vínculos. Las relaciones asertivas con un adulto

significativo como el docente representan una figura de apoyo en el entorno escolar que contribuye a abordar la conducta agresiva de Manuel, facilitando la transmisión y receptividad de mensajes orientados a generar cambios en su comportamiento, siendo un aspecto que ha contribuido con mejorías actuales en el mismo.

La máxima expresión de relaciones de afecto y vínculos significativos, en relación con las premisas primeramente señaladas, se dan en el entorno escolar a partir del reconocimiento de la **escuela como principal referente afectivo**. Este factor de la institución educativa genera receptividad por parte de Manuel y contribuye potencialmente a atenuar sus manifestaciones de agresividad. Por otra parte, Ante la debilidad afectiva identificada en el entorno familiar, este vínculo compensa las necesidades afectivas de Manuel. Aun cuando la escuela no deba asumir por completo dicho rol, es fundamental para el aprendizaje de formas de interacción no agresivas, a través del afecto, siendo una emoción y un vínculo necesario para el enfrentamiento y superación positivas de posibles adversidades futuras.

La **integración** es un factor de protección vinculado con la segunda premisa resiliente, al reforzar la presencia de personas que “sienten aprecio” por él. Este factor se propicia a partir de la relación docente – alumno mediante la cual expresa a Manuel la presencia de personas que se interesan en él y en su comportamiento. Esta iniciativa contribuye con la motivación personal para mejorar su conducta y con la sensación de respaldo, respecto a personas que velan por él.

La empatía y el buen trato se relacionan con la tercera premisa resiliente. El desarrollo de la empatía como “manera correcta de proceder” es practicado desde la docente en su relación con el niño; este factor posee la potencialidad de generar reflexiones respecto a la trascendencia de la agresión, a través de la comprensión de los efectos negativos que reciben las víctimas de la misma. Si este factor es fortalecido representa una de las soluciones propicias para superar las prácticas de agresividad, fomentando la capacidad para identificarse con las emociones y

pensamientos de las personas que agrede.

Además de las condiciones resilientes del lenguaje ya desarrolladas, se resalta la promoción de valores y fortalezas como cualidad resiliente establecida a partir de dos factores de protección:

La Difusión de valores a través de actividades pedagógicas fomenta el respeto y la convivencia dentro del grupo de pares. Este factor contribuye con la formación integral de la infancia, más allá del rol educativo de la escuela, fomentando el desarrollo conductas asertivas mediante la educación en valores.

El reconocimiento de las potencialidades del niño es promovido por la docente, aun en presencia de la conducta agresiva de Manuel rescata la importancia de reconocer y manifestar los aspectos positivos de su personalidad. Esta iniciativa apunta a la superación del enfoque de riesgo que dirige su atención a la problemática y los aspectos causales de la misma, en el cual predominan las limitaciones del niño. El reconocimiento de sus aspectos positivos, es decir, las fortalezas, herramientas y habilidades personales permite trabajar en función de su maximización; configurándose, además, como una motivación personal para la continuidad de las mismas.

2. Tutores de Resiliencia en la escuela:

La significación de la figura docente en el desarrollo de Manuel, particularmente, los aportes que éstos realizan respecto a las mejorías en su comportamiento, rendimiento escolar y fomento de fortalezas personales permiten vincularlos con la figura del tutor de resiliencia. Recordando que “la relación con este tutor de resiliencia permite entretener una relación de apego segura” (Pereira, 2007 p. 5), la docente de aula y el profesor de trompeta desempeñan un rol significativo en materia de apoyo y afecto, fomentado a través de su interacción y reconocido por el niño, mediante la reciprocidad.

➤ **Exosistema (Comunidad):**

El factor de protección identificado en el entorno comunitario (**grupo de amistades**) ofrece aportes para el desarrollo de la resiliencia, reconociendo la necesidad de fortalecerlo y canalizarlo. Dicho factor se reconoce a partir de tres aspectos:

1. La existencia de vínculos afectivos refleja relaciones positivas en el entorno comunitario, desarrollando actitudes propias de la competencia social como característica resiliente orientada a la capacidad de demostrar afecto. Tales relaciones permiten el desarrollo de un tipo de interacción que no se encuentra pautado por relaciones de agresividad.
2. El desarrollo de actividades lúdicas y deportivas, compartidas con este grupo, permite el aprovechamiento positivo del tiempo libre en los espacios de la comunidad. El fomento de actividades de esta naturaleza, debidamente supervisados, es un potencial para desvincular los hábitos y espacios de permanencia de la infancia en la comunidad, respecto a la influencia de los factores de riesgo presentes en ésta; si bien tal influencia coexiste permanentemente en dicho entorno, estas actividades contribuyen a contrarrestar su énfasis, centrando la atención de la infancia en las mismas.
3. Finalmente, la visión o proyección a futuro que Manuel posee es compartida con su grupo de amigos de la comunidad. Este elemento común dentro del grupo de amistades permite identificar que, aun en la presencia de diversos factores de riesgo asociados con grupos vandálicos, no existe una identificación directa o proyección asociada a formar parte de los mismos.

La potencialidad protectora del factor descrito, además de favorecer el desarrollo de Manuel, se orienta al desarrollo de la infancia en los espacios comunitarios.

➤ **Macrosistema**

A nivel macrosistémico se identifica un factor de protección perteneciente a una estructura institucional que promueve el desarrollo de competencias culturales, integración y desarrollo social. **El Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela** ha contribuido al desarrollo conductual, académico y motivacional de Manuel. Aunado al potenciamiento cultural que propone, se rescata su función e impacto social, aunque no está orientado específicamente a la atención de la agresividad infantil, ha sido significativo para la prevención y abordaje de la misma en el sujeto de estudio.

A partir de este programa cultural se reconoce que es posible promover cualidades resilientes desde las instituciones. Este “sistema” y sus premisas centrales guardan relación con la resiliencia concebida como la posibilidad de tener una vida sana viviendo en un medio insano, recordando que la misión de la Fundación Musical Simón Bolívar, a la cual se circunscribe el sistema, se orienta al:

(...) rescate pedagógico, ocupacional y ético de la infancia y la juventud, mediante la instrucción y la práctica colectiva de la música, dedicada a la capacitación, prevención y recuperación de los grupos más vulnerables del país, tanto por sus características etarias como por su situación socioeconómica. (Fundación Musical Simón Bolívar, 2016).

Al enfocarse en la situación de vulnerabilidad de los grupos infantiles y juveniles a los cuales aborda, aporta la posibilidad de su participación en un espacio que constituya una vía potencial para la superación de tal situación a través de la adquisición de habilidades que contribuyan con dicho fin. Este factor de protección beneficia a Manuel a través del entorno escolar, por tanto, acentúa la consideración de este entorno como el más fortalecido para promover la resiliencia infantil.

La relación entre pilares resilientes – factores de protección y las potencialidades de los todos aspectos antes expuestos permite obtener el listado de

cualidades correspondientes a la primera etapa investigativa en resiliencia, dentro de la cual se enmarca el presente estudio. En tal sentido se presenta el listado obtenido de acuerdo con los niveles de la ecología humana:

Tabla 14: Listado de cualidades Resilientes

Nivel Ecológico	Cualidades Resilientes (Factores Protectores)	Aportes o Potencialidades para la Resiliencia
Ontosistema	Cariño y reciprocidad	✓ Competencia social mediante la capacidad demostrar afecto y las iniciativas para ayudar a otras personas.
	Solidaridad y Colaboración	✓ Posibilidad de establecer relaciones positivas.
	Visión a futuro	✓ Sentido de propósito y de futuro a través de una proyección y expectativa positiva. ✓ Punto de partida para fomentar la motivación al logro.
	Interés en actividades académicas, deportivas y culturales.	✓ Propicio para desarrollo de habilidades y destrezas personales.
	Introspección	✓ Identificación de las debilidades personales para el enfrentamiento de circunstancias adversas.
Microsistema primario (Familia)	Apoyo académico eventual	✓ Necesidad de fortalecimiento para alcanzar su potencialidad protectora. ✓ Contribución al rendimiento escolar escolares en asignaciones puntuales.
	Actividades en común	✓ Necesidad de fortalecimiento para alcanzar su potencialidad protectora ✓ Medio para la convivencia, colaboración y recreación en familia.
Microsistema secundario (Escuela)	Asertiva Relación docente- alumno	✓ Adultos significativos como figura de apoyo y respaldo.
	Referente afectivo	✓ Personas que lo aprecian y sienten cariño por él. ✓ Mejorías personales (conductuales, académicas y motivacionales) basadas en las relaciones positivas. ✓ Atención de las necesidades afectivas.
	Empatía y buen trato	✓ Personas que le enseñan por medio de su interacción maneras asertivas de actuar. ✓ El buen trato fomenta la receptividad de mensajes orientados al fortalecimiento personal.

Continuación Tabla 14: Listado de cualidades Resilientes

Microsistema secundario (Escuela)	Integración	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Presencia de personas que se preocupan y velan por él. ✓ Fomento de participación del infante para el logro de las actividades refuerza el reconocimiento de su utilidad personal.
	Difusión de valores	<ul style="list-style-type: none"> ✓ fomento de conductas asertivas mediante la educación en valores.
	Reconocimiento de potencialidades del niño.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Énfasis en las fortalezas, herramientas y habilidades personales apunta su maximización; configurándose, además, como una motivación personal para la continuidad de las mismas.
Exosistema (Comunidad)	Grupo de amistades	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Vínculos afectivos y relaciones positivas. ✓ Contrarresto de factores de riesgo mediante actividades (lúdicas, deportivas) en común. ✓ Visión o proyección a futuro positiva en común.
Macrosistema	Sistema Nacional de Orquestas (Programa cultural y social)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Programa institucional promotor de competencias culturales con un enfoque social. ✓ Uso positivo del tiempo libre. ✓ Herramientas (interpersonales) para la superación del estado de vulnerabilidad.

Fuente: Elaboración Propia (2015)

Las cualidades de resiliencia no son concebidas de forma aislada. Para que éstas puedan alcanzar su máxima potencialidad resiliente es necesario comprender la interrelación entre ontosistema, microsistema exosistema y macrosistema, puesto que los factores de protección presentes en cada uno de ellos ayudan a la potenciación de los otros, siempre en reconocimiento de la influencia mutua entre el contexto y éstos.

En síntesis la escuela es el entorno que se encuentra más potencialmente fortalecido en términos del desarrollo de la resiliencia infantil. Las cualidades resilientes que puede promover dicho entorno, predominantemente a través de la relación docente – alumno, se orientan hacia la afectividad y el desarrollo de relaciones positivas, atenuando esta debilidad del entorno familiar. Lo mismo ocurre con la adquisición y desarrollo de habilidades y competencias conductuales, académicas, culturales y sociales.

La potencialidad reconocida a partir de las cualidades resilientes, confluyen en el desarrollo de la resiliencia como un conjunto de procesos que facilitan y coadyuvan al niño al enfrentamiento y superación de su problemática actual: la conducta agresiva. Asimismo, el fortalecimiento de estas cualidades y el desarrollo de otras nuevas apuntan al empoderamiento y autonomía para el enfrentamiento de adversidades futuras. Más que considerar estas cualidades de forma concreta, se debe fomentar el reconocimiento de todos aquellos elementos y procesos protectores en diversas circunstancias y contextos del entorno potencialmente capaces de contribuir con la superación positiva de situaciones adversas.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

CONCLUSIONES

La conducta agresiva infantil se ve afectada por los factores ecológicos influyentes en su conformación. En aras de superar del enfoque de riesgo para el abordaje los problemas sociales, no sólo se propuso identificar los aspectos que afectan la conducta infantil, sino que se apuntó a enfatizar en las características y condiciones protectoras que los entornos ofrecen para la superación de tal problemática, orientadas al desarrollo de un enfoque resiliente como estrategia propicia para dicho fin.

Una vez señalado el propósito de este estudio, es preciso recordar que los resultados obtenidos no poseen pretensiones de generalización hacia otras realidades. En virtud de ello es posible recoger los principales hallazgos de la investigación con base en el análisis presentado en el capítulo anterior de acuerdo con los objetivos específicos, a partir de los cuales se concluye lo siguiente:

1. Caracterizar las Conductas Agresivas de los Niños y Niñas que asisten a La U.E.N.B “José Martí”.

La conducta agresiva infantil, según lo arrojado por esta investigación se caracteriza por manifestaciones predominantemente físicas, identificándose otras de tipo verbal y simbólica. Tales expresiones se presentan predominantemente como forma de repuesta para la defensa personal y la resolución de conflictos. Otros tipos de agresión se reconocen a partir de la transgresión de normas (agresividad social) y la indisciplina.

Esta lógica de agresividad predominante para la resolución de conflictos refleja

que la intencionalidad de herir o causar daño está ausente dentro de las agresiones empleadas, vinculándose más bien con la carencia de estrategias no violentas del infante para relacionarse con otras personas. El aprendizaje de la agresión como forma de interactuar se afianza desde el entorno familiar y comunitario, que refuerzan esta lógica de agresividad como vía aceptada y justificada para responder ante las situaciones de conflictos. Esencialmente se reconoce que la figura del niño agresor, más que victimario, también es víctima de su propia conducta, al no poseer herramientas personales que le permitan escoger un modo asertivo de interacción ante las dificultades interpersonales del entorno.

2. Identificar los Factores de Riesgo y de Protección para la Aparición de Conductas Agresivas dentro de los Niveles de La Ecología Humana (grupo familiar de convivencia, escuela, comunidad, macrosistema) de Los Niños y Niñas que asisten a La U.E.N.B “José Martí”.

Con base en la amplitud del presente objetivo, motivado a la cantidad de actores y espacios que involucra, se ha considerado oportuno desglosar las conclusiones del mismo, según el nivel de la ecología humana al cual corresponden. Sin embargo, se señala constantemente la interdependencia de estos entornos en el desarrollo infantil de acuerdo los factores que los vinculan.

2.1. Ontosistema:

Ontosistémicamente hablando se identifican los siguientes factores de riesgo:

- Tendencia a mentir.
- Carencia de empatía.
- Baja expresividad emocional.
- Bajo autocontrol.
- Razonamiento que justifica el empleo de la violencia.
- Dispersión académica.

Las características personales del niño, referidas a los riesgos potenciales de

para la persistencia de la agresividad, se encuentran considerablemente influidas por el entorno familiar; tal es el caso de la dificultad para manifestar emociones provenientes de las debilidades de la función afectiva de la familia. Esta debilidad reafirma que la agresión es un modo predominante de interacción empleado por el niño basado en la carencia de competencias personales y sociales que permitan el desarrollo de respuestas asertivas.

En lo que respecta a los factores de protección, se identificaron los siguientes:

- interés en actividades académicas, deportivas y culturales.
- Introspección
- Propósito o visión a futuro
- Solidaridad.
- Colaboración.
- Cariño y reciprocidad.

La iniciativa del niño por establecer relaciones positivas, aun cuando no es una forma de interacción predominante, es desarrollada mayormente mediante los vínculos sostenidos en el entorno escolar, reflejándose como mecanismos y fines no violentos de relación interpersonal.

2.2. Microsistema primario (familia)

La procedencia de algunos factores de riesgo personales del niño respecto al grupo familiar de convivencia, es expresión de las debilidades de este entorno, que ejerce influencia negativa por acción y por omisión, en el desarrollo de su conducta agresiva. La familia incide directamente la agresividad del niño mediante las prácticas y creencias que refuerzan la aceptación del empleo de la violencia. Por otra parte la ausencia de adultos significativos que ejerzan cuidados vinculados con la supervisión, implementación de normas, afectividad, comunicación y apoyo conllevan a un entorno desfortalecido, que carece de herramientas para el enfrentamiento familiar y personal de los riesgos del entorno. En concreto los factores

de riesgo identificados en el grupo familiar de convivencia del sujeto de estudio son los siguientes:

- Baja supervisión.
- Débil cumplimiento de cuidados parentales.
- Bajo apoyo académico.
- Desarraigo con las figuras parentales.
- La familia como referente material.
- Poca expresividad afectiva.
- Figura materna agresiva
- Creencias que refuerzan la aceptación del empleo de la violencia.

En cuanto a los factores de protección identificados, no representan características protectoras enteramente desarrolladas, dichos factores comprenden: el apoyo académico eventual y las actividades en común. Éstos podrán una función protectora en la medida en que sean fomentados. En síntesis, el rol de la familia, en sus condiciones actuales, apunta hacia el riesgo y la desprotección del niño, contrario a lo que debe ser su función protectora y formativa.

2.3 Microsistema secundario (escuela)

El riesgo para el desarrollo de la agresividad infantil desde el entorno escolar se presenta a través de factores vinculados con las relaciones interpersonales entre pares, tendientes a la agresión; así como de las debilidades de la propia institución educativa en lo que respecta a la normativa y a la debilidad de los criterios asumidos para abordar este problema. Estos factores se identifican en las siguientes expresiones:

- Agresividad en el grupo de pares.
- Juego sin supervisión y no reglamentado.
- Inasertiva relación docente – alumno.
- Dificultades para atender los problemas de comportamiento.
- Tendencia a concebir la agresión en su manifestación física.
- Débil contenido y aplicación de la normativa escolar.
- Población estudiantil predominantemente agresiva.
- Dificultad para la unificación de criterios y para la continuidad de la atención

de la agresividad infantil.

Si bien este conjunto de factores son propicios, de forma directa e indirecta para la agresividad infantil, es preciso rescatar la potencialidad de los factores de protección identificados para contrarrestar tales riesgos. Estas características orientadas a la protección favorecen el desarrollo de relaciones interpersonales positivas entre pares y, predominantemente, entre docente – alumno. En concreto, los factores de protección identificados en el entorno escolar comprenden los siguientes:

- Llamados de atención ante la agresión entre pares.
- Comunicación con padres y representantes ante situaciones de agresividad.
- Supervisión del personal docente y obrero
- Asertiva relación docente- alumno.
- La escuela como principal referente afectivo.
- La empatía y el buen trato.
- Integración.
- Difusión de valores.
- Reconocimiento de las potencialidades
- Asertividad.
- Trascendencia de la función académica del docente.
- Actividad cultural extra curricular.
- Articulación entre actores de la institución educativa.

En una situación distinta a la que se presenta en el entorno familiar, la escuela posee condiciones protectoras sólidas, que permiten identificar la disposición de los actores involucrados para abordar la agresividad infantil y favorecer su desarrollo, siendo potenciales para contrarrestar los factores de riesgo que presenta este entorno. De acuerdo con ello, la escuela se configura como un espacio más orientado a la protección que la familia en términos del enfrentamiento y superación de estas conductas.

2.4 Exosistema (Comunidad)

Las características del entorno comunitario reflejan su estrecha interrelación

con la familia, de acuerdo con la naturaleza de los factores que poseen en común:

- Entorno comunitario agresivo – figura materna agresiva
- Poco compromiso para asistir a las convocatorias escolares – bajo apoyo académico.

Tal situación muestra la debilidad del vínculo escuela – familia – comunidad representando un obstáculo ante los esfuerzos realizados desde el entorno escolar para atender el problema, reafirmando que éste no puede ser abordado de forma aislada. La incidencia de otros factores de riesgo comunitarios en el desarrollo de conductas agresivas se identifica además en el aprendizaje de prácticas vinculadas con la transgresión social tales como:

- Percepción del malandro como una figura positiva y de protección
- Presencia de alcohol y drogas.
- Uso de armas y enfrentamientos armados.
- Empleo de la violencia para el ajuste de cuentas.

El riesgo de estos factores se maximiza en distorsión de los conocimientos que el niño maneja, a partir de la naturalización de tales hechos. En tal sentido se refleja que la intencionalidad de las prácticas y manifestaciones propias de conductas agresivas por parte de Manuel, más que poseer un trasfondo orientado al deseo de causar daños o transgredir normas, se encuentran caracterizados por la naturalización de las mismas.

El punto de encuentro identificado entre los entornos familia y comunidad muestra, por tanto, una tendencia hacia el riesgo respecto a su influencia en el desarrollo del niño.

2.5 Macrosistema

Desde el plano cultural e institucional se identifican un conjunto de factores de riesgo asociados directa e indirectamente al desarrollo de conductas agresivas

infantiles:

- La figura del varón predominantemente asociada con conductas agresivas.
- Creencias asociadas a valores que justifican las prácticas violentas.
- Estigmatización de la infancia de sectores populares.
- Debilidad en el funcionamiento de las escuelas Públicas.
- Lineamientos normativos que dificultan la implementación de sanciones.
- Ausencia de políticas estatales orientadas a atender la agresividad infantil.

La aceptación y justificación de las prácticas violentas constituye un eje transversal desde el ámbito cultural, que se enmarca en el empleo de violencia para el manejo de las relaciones interpersonales y se ve expresado en el plano personal, familiar y comunitario. En el ámbito institucional, se refleja la desatención de la agresividad infantil, ante la ausencia de iniciativas gubernamentales y no gubernamentales orientadas al abordaje de la misma.

Desde sus condiciones protectoras, el referente institucional macrosistémico reconoce al Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela como factor de protección orientado al desarrollo conductual y académico que contempla la generación de impacto social en la infancia y la adolescencia venezolana. A partir de este programa se identifica la potencialidad de las iniciativas orientadas a la adquisición de habilidades como elemento que contribuye a abordar diversos ámbitos o áreas de grupos sociales en situación de vulnerabilidad, incluyendo la atención de la agresividad infantil.

3. Describir las Posibilidades de la Resiliencia como Alternativa para el Enfrentamiento y Superación de la Agresividad Infantil.

De la multiplicidad de estrategias potencialmente capaces de abordar las conductas agresivas en la infancia se rescata la pertinencia de la resiliencia como proceso propio para su atención. Más que un concepto abstracto, la resiliencia se comprende a partir del empleo de herramientas y competencias orientadas al enfrentar

y superar positivamente las situaciones de adversidad. Por ello, al considerar la conducta agresiva infantil como el resultado de la ausencia de un repertorio adecuado de respuestas del niño ante el entorno, se considera que el desarrollo de conductas resilientes (competencia social, autonomía, autoestima, sentido del humor, entre otras), es capaz de fortalecer al infante en su interacción con el entorno.

El desarrollo empírico y analítico del presente estudio permitió identificar que en efecto existen factores de protección vinculados con cualidades resilientes que, mediante su promoción y fortalecimiento, ofrecen aportes potenciales para abordar el problema de la conducta agresiva infantil, no sólo desde las características personales del niño, sino desde los actores y situaciones ambientales, predominantemente reconocidas en el entorno escolar.

4. Identificar las Cualidades del Grupo Familiar de Convivencia y Otros Entornos Potenciales para el Desarrollo de la Resiliencia en los Niños y Niñas que asisten a La U.E.N.B “José Martí”.

La familia, como principal medio responsable de la formación y crianza de la infancia, actualmente no ejerce plenamente su rol en materia de protección, implicando debilidades afectivas, de apoyo y de contención. Si el desarrollo de la resiliencia se posibilita mediante un proceso de interacción entre factores de riesgo y de protección, se dificulta concebir este proceso en un entorno familiar con predominancia de factores de riesgo y una carencia, casi absoluta, de factores de protección, no por la cantidad de factores en sí misma, sino por su incidencia en el desarrollo infantil. A partir del estado actual de grupo familiar de convivencia se identifica un entorno vulnerable, con base en las debilidades que posee y que inciden en la falta de competencias y/o habilidades sociales del niño.

Al pensar en otros entornos de la ecología humana para el desarrollo de la resiliencia, se reconoce la escuela como un entorno potencialmente fortalecido en términos del desarrollo de la resiliencia infantil. Aun cuando este entorno posee

factores de riesgo significativos, se rescata la existencia de factores de protección que además de promover el desarrollo de competencias interpersonales, aptitudes académicas y culturales, constituye una base para la generación de estrategias que contrarresten tales riesgos. De este modo, la resiliencia no se concibe como la ausencia de riesgo o invulnerabilidad sino que se orienta a la capacidad de superar situaciones de adversidad y salir fortalecido de las mismas a partir del aprovechamiento de las condiciones protectoras individuales y ambientales.

Estos hallazgos dan cuenta del análisis de los datos recolectados en un espacio temporal concreto. Los aspectos obtenidos de la realidad social son tomados a partir de los informantes claves en un momento y unas condiciones determinadas. Al considerar que las realidades sociales son dinámicas, complejas e inacabables, se rescata la importancia de su estudio continuo ante la ocurrencia de posibles cambios o la identificación de nuevos aspectos significativos.

Los resultados obtenidos permiten reconocer que, aun en presencia de un problema como la agresividad infantil, influida por factores o condiciones de riesgo contextuales, esto no se traduce en un ambiente hostil sin condiciones positivas que, desde el mismo contexto, permitan afrontarlas. De acuerdo con esta premisa, se confirma que los factores protectores también forman parte del desarrollo humano y, mediante su énfasis y fortalecimiento, es posible generar aportes específicos significativos para abordar la conducta agresiva, desde el contexto vivencial del infante.

RECOMENDACIONES

Las conclusiones desarrolladas por un estudio deben apuntar a la generación de aportes, en términos de las estrategias necesarias para mejorar el estado actual de los hallazgos encontrados. En este sentido las recomendaciones desarrolladas a continuación proponen aportar soluciones y mejoras respecto a las situaciones identificadas, cuyo fin último es la superación de la conducta agresiva infantil y su desarrollo integral. Como corresponsables en la protección de la infancia, cualquiera de las estrategias pensadas para su desarrollo debe considerar entre sus principales actores a la familia, el Estado y la sociedad civil.

Desde la adopción de un enfoque ecológico – resiliente las recomendaciones desarrolladas toman como base la participación (directa e indirecta) de todos los entornos que conforman el desarrollo humano, considerados en su articulación necesaria para que los esfuerzos emprendidos no se vean obstaculizados por su aislamiento. Desde la resiliencia, se rescatan las potencialidades individuales y contextuales que, en medio de la problemática encontrada, permitan su enfrentamiento y superación. En consideración de estas pautas se plantean una serie de estrategias orientadas al fin antes expuesto:

- Con base en la caracterización de la naturaleza de la agresividad infantil, se considera pertinente el fomento, desde los espacios escolares, de **enseñanzas orientadas al manejo de las relaciones interpersonales**: como un entorno que abarca una población considerable de niños, la escuela puede contribuir con el desarrollo de sus competencias interpersonales. Más que un agregado o una iniciativa sujeta a la acción de los docentes se considera su inclusión como eje transversal del pensum educativo; trascendiendo el manejo teórico de las relaciones interpersonales, se propone el desarrollo de actividades pedagógicas prácticas en las que el grupo de pares adquiera competencias tales como: la empatía, respeto, tolerancia, autocontrol.

El desarrollo cotidiano de las actividades escolares, e incluso las situaciones de conflicto entre pares, deben ser espacios aprovechados para el fomento de la convivencia y las relaciones interpersonales asertivas. Todo esto asumiendo que la formación estudiantil debe trascender la transmisión de conocimientos académicos, para contribuir con la formación integral de la infancia.

- **Articulación entre la escuela y las instituciones encargadas de la protección a la infancia:** Esta estrategia se orienta a fortalecer el abordaje de las problemáticas intrafamiliares. Al elevar las situaciones identificadas desde los espacios escolares, la escuela puede y debe constituir un puente entre los problemas familiares y comunitarios de los niños que hacen vida en la institución educativa y las instituciones encargadas de atenderlos. Los entes en materia de educación e infancia tales como El Ministerio del Poder Popular para la Educación, las Defensorías y los Consejos de Protección de Niños, Niñas y Adolescentes deben desarrollar iniciativas en atención a las problemáticas reportadas desde los planteles escolares con miras al abordaje integral de la familia la escuela y la comunidad.

- **Manual o protocolo escolar para la atención de problemas de conducta:** contempla la generación de una guía dirigida a la unificación de criterios y el fomento de estrategias técnicas y metodológicas para abordar estas situaciones de forma articulada y coherente entre los diversos actores de la institución educativa. Este manual podría considerar los siguientes aspectos:
 - Implicaciones de las diversas formas de agresión que trascienden la agresividad física.
 - Mecanismos para la articulación de los diferentes actores que hacen vida en la institución educativa: docentes psicopedagogos, personal directivo y administrativo.

- Guía de preguntas o ámbitos para indagar respecto a los factores que generan agresividad desde los espacios que influyen en el desarrollo infantil. Esto recordando que dicho problema posee particularidades vinculadas con el marco referencial de cada infante y la atención a su conducta estará sujeta a las mismas, en aras de puntualizar y abordar las potenciales causas del mismo.

- **Talleres de formación para los docentes:** se orientan a la capacitación en el manejo de herramientas técnico metodológicas que trascienden la formación académica de la infancia, para fortalecer sus competencias en materia de tratamiento de situaciones psicosociales, conductuales y familiares. Si bien esta no es la función principal del docente, dada la fuerte influencia que ejerce en el niño, como adulto significativo, con el cual comparte prolongados espacios de tiempo, es necesario potenciar estrategias vinculadas con la asertividad, disciplina positiva, enfoques para la atención de problemáticas estudiantiles, etc. Estos talleres pueden ser facilitados en la institución educativa por profesionales como psicólogos, trabajadores sociales y aquellos especializados en el área de conducta infantil pertenecientes a la institución educativa, así como en el desarrollo de iniciativas particulares e institucionales ajenas a ésta.

- **Reuniones técnicas:** implica la realización de encuentros periódicos (quincenales o mensuales) entre los docentes y otros actores de la institución educativa con la finalidad de exponer las situaciones problema respecto a sus alumnos de aula, con el propósito de generar estrategias conjuntas de abordaje. Esto permitiría generar criterios de acción unificados e identificar problemas comunes. Para ello se requiere la participación de un equipo multidisciplinario conformado por trabajadores sociales, psicólogos, docentes y psicopedagogos que permitan generar respuestas que trasciendan el enfoque escolar para atender los problemas de conducta y en general, de la población estudiantil.

- **Fortalecimiento de los vínculos escuela – familia – comunidad:** los problemas de la infancia no pueden ser atendidos de forma exclusiva desde el entorno escolar. De manera esencial se rescata la necesidad de articulación entre entornos para el fortalecimiento de las condiciones y espacios vulnerables, siendo en este caso la familia. De acuerdo con los resultados obtenidos se considera necesario conocer las causas del absentismo y apatía de la comunidad de padres y representantes. Para este fin se considera útil la aplicación de un instrumento con preguntas sencillas a los padres y representantes, que pueda ser entregado a través de sus representados, al momento de llevarlos o buscarlos a la institución educativa. De acuerdo con el diagnóstico que arroje el mencionado instrumento, esta propuesta persigue la generación, desde la escuela, espacios y mecanismos alternativos ajustados al fomento de la asistencia y la participación.
- **Complementación entre el enfoque de riesgo y el enfoque resiliente:** al abordar situaciones de conducta en el niño se rescata el énfasis en los recursos protectores individuales y contextuales con los que cuenta; todo ello para trascender el enfoque sancionatorio al aportar soluciones a este problema. Si bien las sanciones, en su justa medida, contribuyen al mantenimiento de la normativa escolar, se piensa en apuntar directamente al fortalecimiento del desarrollo infantil mediante el rescate y fomento de herramientas y competencias personales que le permitan superar los problemas de conducta.

El énfasis realizado en el entorno escolar, respecto a las estrategias o recomendaciones aportadas, se debe a la potencialidad de este entorno para articular a la familia y la comunidad como parte indispensable para la atención integral de la infancia. En virtud de ello, la escuela, como ente institucional permite elevar el alcance de otros espacios que apunte al abordaje holístico de la problemática.

Fuentes Consultadas

- Alonso, L.; Pereira, C.; Soto, J. (2002) “Convivencia versus violencia: una propuesta de intervención educativa”. Revista de Investigación en Educación, Universidad de Vigo, España. Disponible en: webs.uvigo.es/.../1convivencia_versus_violencia.doc. Fecha de consulta: [2014, febrero 10]. (pp. 35)
- Arias, F. (2006) “El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica”. Editorial Episteme, Caracas, Venezuela. (pp. 143).
- Ayala, H.; Pedroza, F.; Morales, S.; Chaparro, A.; Barragán, N. (2002). “Factores de Riesgo, Factores Protectores y Generalización del Comportamiento Agresivo en una muestra de niños en edad escolar”. Universidad Nacional Autónoma de México, México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/582/58232504.pdf> Fecha de consulta: [2014, febrero 10]
- Balestrini, M. (1977). “Cómo se Elabora el Proyecto de Investigación”. BL Consultores Asociados, Caracas, Venezuela. (pp. 248).
- Barroso, M. (2001). “Ser Familia”. Editorial Distribuidora GALAC, C.A.: Caracas, Venezuela. (pp. 120).
- Bronfenbrenner, U. (1987) “La Ecología Del Desarrollo Humano”. Editorial Paidós, Grupo Planeta, España.
- Casilimas, C. (2002). “Investigación Cualitativa”. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), Bogotá, Colombia. (p.p 313). Disponible en: <https://contrasentido.net/wp-content/uploads/2007/08/modulo4.pdf> Fecha de consulta: [2014, Abril 15]

- Castañeda, L y Montes, M. (2010) “Conducta Agresiva y Perfil Psicosocial de escolares de Cuarto a Sexto Grado U.E.B.E. Juan Bautista Farreras. Abril-Mayo 2009”. Universidad de Oriente. Disponible en: <http://ri.bib.udo.edu.ve/bitstream/123456789/2867/1/02-tesis.CONDUCTA%20AGRESIVA%20Y%20PERFIL%20PSICOSOCIAL.pdf> Fecha de consulta: [2014, febrero 10]
- Chadi, M. (2007). “Redes sociales en El Trabajo Social” Editorial Espacio, Buenos Aires, Argentina.
- Choque, R. (2009) “Ecosistema educativo y fracaso escolar”. Revista Iberoamericana de Educación *Vol 4*, Nro 49. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Disponible en: <http://rieoei.org/deloslectores/2967.pdf> Fecha de consulta: [2015, Noviembre 22]
- Cid, P.; Díaz, A.; Pérez, M.; Torruella, M.; Valderrama M. (2008) “Agresión y Violencia en la Escuela como Factor de Riesgo del Aprendizaje Escolar”. Revista de Ciencia y Enfermería. *Vol 14*, Nro 2. (pp. 21- 30). Disponible en: <http://www.scielo.cl/pdf/cienf/v14n2/art04.pdf>. Fecha de consulta: [2014, Julio 8]
- Cisterna, F. (2005) “Categorización y Triangulación como Procesos de Validación del Conocimiento en Investigación Cualitativa”. Revista *Theoria*, vol. 14, núm. 1, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Educación y Humanidades. Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile Disponible en: <http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v14/a6.pdf> (pp. 61- 71) Fecha de consulta: [2015, Noviembre 3]
- Colombo, G. (2011) “Violencia Escolar y Convivencia Escolar: Descubriendo

estrategias en la vida cotidiana escolar”. Revista Argentina de Sociología, vol. 8-9, núm. 15-16, Consejo de Profesionales en Sociología. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/269/26922386005.pdf> Fecha de Consulta: [2014, febrero 10]

Contreras, F.; Esguerra, G. (2006). “Psicología positiva: una nueva perspectiva en psicología”. Editorial Diversitas, Colombia.

Cova, A. (2012, Septiembre 30) “El acoso escolar es cotidiano para 40% de estudiantes caraqueños”. Diario “El Universal”. Disponible en: <http://www.eluniversal.com/caracas/120930/el-acoso-escolar-es-cotidiano-para-40-de-estudiantes-caraqueños> Fecha de Consulta: [15 febrero de 2014]

Del Barrio, V.; Roa, M. (2006) “Factores de Riesgo y Protección en Agresión Infantil”. Revista Acción Psicológica, vol. 4, núm. 2. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Madrid, España. Disponible en: https://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4985/factoresriesgoevj.pdf (pp 39 65) Fecha de Consulta: [2014, Mayo 22]

Díaz, P.; Horikawa, C.; Huertas, A.; Ponce, A.; Sivak, R.; Zonis, R.; Zukerfeld, R. (2007). “Desarrollo resiliente y redes vinculares”. Asociación Psiquiatras Argentinos (APSA). Mar de La Plata, Argentina. Disponible en: <http://www.addima.org/Documentos/desarrollo%20resiliente%20y%20redes%20vinculares.pdf> Fecha de Consulta: [2014, Mayo 22]

Fernández, L. (2011) “Propuesta sobre un proyecto para el estudio de la violencia escolar y su incidencia en el proceso de aprendizaje en los Liceos Bolivarianos del Municipio Libertador –Edo. Mérida. El fortalecimiento de la autoestima como medio eficaz para la prevención de la violencia.” Universidad de Los Andes, Mérida, Edo. Mérida, Venezuela. Disponible en:

<http://www.monografias.com/trabajos-pdf4/propuesta-proyecto-violencia-escolar/propuesta-proyecto-violencia-escolar.pdf> Fecha de consulta: [2014, abril 23]

Fernández, L. (2006) “¿Cómo Analizar datos cualitativos?”. Instituto de Ciencias de La Educación, Universidad de Barcelona, España. (pp. 13) Disponible en: <http://www.ub.edu/ice/recerca/fitxes/fitxa7-cast.htm> Fecha de consulta: [2015, Noviembre 18]

Fundación Musical Simón Bolívar (2016). “El Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela”. Ministerio del Poder Popular del Despacho de la Presidencia y Seguimiento de la Gestión de Gobierno de la República Bolivariana de Venezuela. Disponible en: <http://fundamusical.org.ve/el-sistema/#.Vu-k3tLhBNA> Fecha de consulta: [2016, febrero 03].

Garassini, M. y Camilli, C. (2010). “Psicología Positiva: Estudios en Venezuela. Editorial Asociación Civil Sociedad Venezolana de Psicología Positiva”, Caracas.

Garassini, M.; Gómez, W.; Zavarce, P. (1988) “Estudio Exploratorio sobre las Interrelaciones entre los Sistemas Familiar y Escolar en Niños con y sin Problemas de Adaptación Escolar”. Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela. (pp. 187).

García, B. (2004) “La mediación como estrategia de abordaje de los comportamientos violentos en los niños de la I etapa que asisten al aula psicopedagógica en la Escuela Básica “Andrés Bello” Municipio Chacao Estado Miranda”. Universidad Nacional Abierta, Caracas. Disponible en: <http://biblo.una.edu.ve/docu.7/bases/marc/texto/t389.pdf> Fecha de consulta:

[2014, febrero 10].

Gómez, E. y Kotliarenco, M. (2010). “Resiliencia Familiar: un enfoque de investigación e intervención con familias multiproblemáticas”. Revista de Psicología, Vol 19, Nro 2. Disponible en: <http://www.revistapsicologia.uchile.cl/index.php/RDP-/article/viewFile/17112/17840> Fecha de consulta: [2014, febrero 10]

Hernández, E. (2001) “Agresividad y Relación entre Iguales en el Contexto de la Enseñanza Primaria” Programa de Doctorado: Cooperación, Desarrollo Social y Democracia; Universidad de Oviedo. España. Disponible en: http://gip.uniovi.es/docume/pro_inv/pro_ayae.pdf Fecha de consulta: [2014, Julio, 8].

Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C.; Baptista Lucio, P. (2003). “Metodología de la Investigación”. Mc Graw-Hill Interamericana; México DF, México.

Herrera, M. (2011) “La Entrevista en Profundidad: uso y abuso”. VII Jornadas Nacionales de Investigación Humanística y Educativa (4 de Abril de 2011). Universidad de Los Andes, Táchira, Venezuela. (pp. 9). Disponible en: http://servidor-opus.tach.ula.ve/7jornadas_i_h/paginas/doc/JIHE-2011-PN32.pdf [2015, Junio 02]

Jadue, G.; Galindo, A. Navarro, L. (2005). “Factores protectores y de riesgo para el desarrollo de la resiliencia encontrados en una comunidad educativa de riesgo social”. Estudios Pedagógicos, XXI 2, 43-45. Disponible en: www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718...script=sci_arttext. Fecha de consulta: [2014, junio 28]

Laespada, E.; Iraurgi, I.; Aróstegui, E. (2004). “Factores de Riesgo y de Protección

frente al Consumo de Drogas: Hacia un Modelo Explicativo del Consumo de Drogas en Jóvenes de la CAPV”. Instituto Deusto de Drogodependencias. Universidad de Deusto, España. Disponible en: http://www.osakidetza.euskadi.net/r85-ckdrog11/es/contenidos/informacion/publicaciones_ovd_inf_txostena/es_9033/adjuntos/informe_txostena14.pdf. Fecha de consulta: [2014, febrero 09]

Leal, N. (2000) “El Método Fenomenológico: Principios, Momentos y Reducciones”. Revista Electrónica de Investigación Científica, Humanística y Tecnológica. Universidad Nacional Abierta. Vol. 1, Fascículo 5. (p.p 52-60) Disponible en: <http://revistadip.una.edu.ve/volumen1/epistemologia1/lealnestorepistemologia.pdf> Fecha de consulta: [2014, marzo 06]

Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes, Gaceta Oficial N° 5859E. Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela, Venezuela, 10 de Diciembre de 2007.

Luengo, M.; Romero, E.; Gómez, J.; García, A.; Lence, M. (1999). “La prevención del consumo de drogas y la conducta antisocial en la escuela. Análisis y evaluación de un programa”. Universidad de Santiago de Compostela, España. Disponible en: <http://www.pnsd.msc.es/Categoria2/publica/pdf/preve.pdf> Fecha de consulta: [2014, febrero 10].

Machado, J.; Guerra, J. (2009) “Investigación Sobre Violencia En Las Escuelas: Informe Final”. Centro Gumilla. Caracas, Venezuela. (p.p 110).

Manciaux, M. (2003). “La resiliencia: Resistir y Rehacerse”. Editorial Gedisa, S.A. Barcelona, España. (pp. 297).

- Martínez, M. (2002). “Comportamiento Humano: Nuevos métodos de investigación”. Editorial Trillas, México. (307 p.)
- Mesa, D.; Ballabriga, J. (2001) “La conducta agresiva en preescolares: revisión de factores implicados y evolución”. Departamento de Psicología Social, Universidad Autónoma de Barcelona. España. Disponible en: <http://www.psiquiatria.com/revistas/index.php/psiquiatriacom/article/viewFile/536/515/> Fecha de consulta: [2014, febrero 22]
- Munist, M.; Santos, H.; Kotliarenco, M.; Suárez, E.; Infante, F.; Grotberg, E. (1998). “Manual de identificación de la resiliencia en niños y adolescentes”. Organización Panamericana De la Salud (O.P.S.), Organización Mundial de la Salud (O.M.S.). (pp. 105)
- Navarro, R. (2009) “Factores Psicosociales de la Agresión Escolar: La Variable Género como Factor Diferencial”. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM) Cuenca, España. (p.p 287). Disponible en: <http://ruidera.uclm.es:8080/jspui/bitstream/10578/1005/1/273%20Factores%20psicosociales%20de%20la%20agresi%C3%B3n.pdf>. Fecha de consulta: [2014, marzo 12]
- Observatorio Venezolano de Violencia (2015) “Informe del Observatorio Venezolano de Violencia 2015”. Disponible en: <http://images.eluniversal.com//2015/12/28/informe-del-observatorio-venez.pdf> Fecha de consulta: [25 de Enero de 2016]
- Pereira, R. (2007). “Resiliencia individual, familiar y social”. Octavo Congreso Virtual de Psiquiatría Interpsiquis 2007. (p.p 13) Disponible en: <http://www.psiquiatria.com/articulos/tratamientos/28923/> Fecha de consulta: [2014, Abril 08]

- Puglisi, B. (2012) “Las escuelas como escenarios en los que se producen y reproducen violencias contra niños, niñas y adolescentes”. Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales (ILDIS). Disponible en: http://www.ildis.org.ve/website/p-_index.php?ids=7&tipo=P&vermas=202
Fecha de consulta: [2014, febrero 10]
- Romero, A.; Rujano, R.; Romero, M. (2008) “Agresividad cotidiana y aprobación de la violencia extrema”. Revista Estudios Sociales Vol. 17, Nro. 33. Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C (CIAD). (pp. 259- 280)
Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/estsoc/v17n33/v17n33a9.pdf>
- Romero, C. (2012) “Los Municipios y la Violencia Escolar”. Instituto Latinoamericano de Investigaciones sociales (ILDIS). Disponible en:<http://www.ildis.org.ve/website/administrador/uploads/Documento%20Romero.pdf> Fecha de consulta: [2014, Marzo 17]
- Romero, J.; Armenta, M. (2008). “Un modelo de factores protectores del abuso infantil: un estudio con madres mexicanas”. Editorial Resma. (p.p 13-31)
- Satir, V. (2005). “Relaciones Humanas en el Núcleo Familiar”. Editorial Pax, México. (p.p. 299)
- Secretaría Ejecutiva Chile Crece Contigo (2010) “Guía para la Promoción del Desarrollo Infantil en la Gestión Local”. División de Políticas Públicas Saludables y Promoción de la Salud del Gobierno de Chile, Santiago de Chile. Disponible en: <http://www.crececontigo.gob.cl/wp-content/uploads/2010/04/Promocion-del-Desarrollo-Infantil.pdf>
- Selltiz, C. (1970). “Métodos de investigación de las relaciones sociales”. Editorial Rialp, Madrid, España.

- Smith, K.; Smith, W. (1963) “La Conducta del Hombre: Introducción a la Psicología”. Editorial Eudeba. Buenos Aires, Argentina. (pp. 541)
- Taylor, S.; Bodgan, R. (1990) “Introducción a los Métodos cualitativos de Investigación”. Editorial Paidós Mexicana S.A. Guanajuato, México.
- Thornton, T (2001) “Prácticas óptimas para la prevención de la violencia juvenil: Libro de referencia para la acción comunitaria”. Departamento de Salud y Servicios Humanos de los EE.UU. Disponible en: <http://www.cdc.gov/violenceprevention/pdf/bestpracticesspan.pdf>
- Viera, R. (2013, Junio 04). “Gobierno Nacional enseña cómo afrontar la violencia escolar”. Diario “Correo del Orinoco”. Disponible en: <http://www.correodelorinoco.gob.ve/nacionales/gobierno-nacional-ensena-como-afrontar-violencia-escolar/>. Fecha de consulta: [2014, marzo 23]
- Villalba, C. (2004). “El Concepto de Resiliencia: Aplicaciones en la Intervención social”. Departamento de Trabajo Social y Ciencias Sociales, Universidad Pablo de Olvide. España. Disponible en: <http://www.addima.org/Documentos/Articulos/Articulo%20Cristina%20Villalba%20Quesada.pdf>
- Villegas, I. (2012) “Violencia Escolar y su Incidencia en el Comportamiento de los Estudiantes del Tercer Año del Liceo Bolivariano Manuel Alcazar”. Facultad de Ciencias de la Educación, Maestría en investigación educativa, Universidad de Carabobo. Venezuela. Disponible en: http://www.google.co.ve/url?url=http://riuc.bc.uc.edu.ve/bitstream123456789/122/1/13166.pdf&rct=j&frm=1&q=&esrc=s&sa=U&ei=7nRU6DsIubfsASArIDABg&ved=0CBkQFjAA&usg=AFQjCNFR4_-CbGR8cdjchVmr0FXpbj24gw

Anexos

Anexo A

Instrumento de Recolección de Información

CONDUCTA AGRESIVA INFANTIL: Un Estudio Ecológico Orientado al Desarrollo de la Resiliencia

Guía de Entrevistas para Niños y Docentes.

El presente instrumento es una entrevista semi estructurada constituida a partir de una serie de preguntas generales relacionadas con el estudio de la conducta infantil. El objetivo del mismo es Estudiar las conductas agresivas de niños y niñas que asisten a la Unidad Educativa Nacional Bolivariana “José Martí” de la parroquia El Recreo, Caracas; rescatando las posibilidades de la resiliencia para su enfrentamiento y superación.

Para la realización de las entrevistas se presentan un conjunto de preguntas orientadoras y de control, que sólo se emplearán para monitorear la información suministrada por el sujeto, y podrán ser reformuladas según el curso de la conversación sostenida. Las mencionadas guías se encuentran clasificadas de acuerdo a cada uno de los entornos o áreas sobre las cuales se propone indagar, teniendo el siguiente orden:

1. Caracterización de la conducta agresiva.
2. Factores personales (ontosistémicos) influyentes en el desarrollo de conductas agresivas.
3. Factores escolares (microsistémicos) influyentes en el desarrollo de conductas agresivas.
4. Factores familiares (microsistémicos) influyentes en el desarrollo de conductas agresivas.
5. Factores comunitarios (exosistémicos) influyentes en el desarrollo de conductas agresivas.
6. Otros entornos influyentes.

Guía de Entrevista para niños

Datos del entrevistado:

Nombre:	Edad:	Sexo:
Lugar:	Hora de inicio:	Hora de finalización:
<p>1. Caracterización de la conducta agresiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pasas mucho tiempo en la escuela. ¿Qué cosas te gusta hacer allí? - ¿Alguna vez te ha dicho algo en la escuela sobre tu comportamiento? - ¿Normalmente qué actividades haces para pasar el rato con tus compañeros de clases? - ¿Qué te gusta jugar con tus compañeros de clases en el recreo? - ¿Cómo tratas a tus compañeros? - ¿Has tenido alguna discusión o pelea con un compañero de clases? ¿Por qué? 		
<p>2. Factores personales (ontosistémicos)</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles son las cosas que más te gusta hacer? - ¿Hay algo que no te guste sobre tu forma de ser? - ¿Qué te gusta sobre ti mismo? - ¿Qué te dicen otras personas sobre tu forma de ser? 		
<p>3. Factores escolares (microsistémicos)</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué opinas de la escuela? - ¿Cómo te has sentido desde que estás en la escuela? - ¿Tienes muchos amigos en tu escuela? - ¿Cómo son tus compañeros de clases? ¿Cómo te llevas con ellos? 		
<p>4. Factores familiares (microsistémicos)</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Quisieras contarme algo sobre tu familia? - ¿Qué recuerdas de tu familia desde que eras pequeño? - ¿Qué te gusta de tu familia? - ¿Quién es la persona de tu familia con quien más te gusta estar? ¿Por qué? ¿Qué cosas haces con esa persona? - Cuéntame alguna experiencia que no te haya gustado en tu familia - Si pudieras cambiar algo en tu familia ¿Qué sería? 		
<p>5. Factores comunitarios (exosistémicos)</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Dónde vives? ¿Qué te gusta hacer ahí? - ¿Tienes amigos en la zona dónde vives? Cuéntame sobre ellos. - ¿Conoces a tus vecinos? ¿Qué opinas de ellos? - ¿Cuáles son las cosas que más te gustan de la zona en que vives? - ¿Hay algo de la zona en que vives que no te guste? - ¿Te ha pasado algo malo en la zona en que vives? - ¿Sabes de algún problema que haya ocurrido cerca de tu casa? 		
<p>6. Otros entornos influyentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Además de la escuela pasas tiempo en otros lugares? ¿Cuáles? - ¿Pasas mucho tiempo en ese (os) lugar (es)? ¿Cómo te sientes ahí? - Háblame de las personas que están en ese lugar ¿Cómo son? 		

Guía de Entrevista para Docentes

Datos del entrevistado:

Nombre:	Edad:	Sexo:
Lugar:	Hora de inicio:	Hora de finalización:

Caracterización del comportamiento y factores ontosistémicos del sujeto de estudio:

- ¿Qué podría decirme, en términos generales, respecto al alumno?
- ¿Cómo es el desenvolvimiento cotidiano del niño?
- ¿Qué aspectos destacaría del comportamiento del niño?
- ¿Cómo se comporta el niño en relación al resto de sus compañeros?
- ¿Ha recibido quejas de los demás alumnos sobre el comportamiento del niño?
- ¿Por qué el alumno es referido a la unidad psicopedagógica?
- ¿Destacaría alguna característica del niño que lo diferencia del resto de sus alumnos?
- ¿Cómo es su relación con el alumno?
- ¿Considera que el niño tiene dificultades para comunicarse con otros?
- ¿Considera que el niño tiene dificultades para expresarse de manera asertiva?
- ¿Qué Cualidades ha identificado en el niño?
- ¿Qué fortalezas o herramientas personales identifica en el niño para la superación de este comportamiento?

Factores Escolares:

- ¿Qué opina respecto a la agresividad entre los estudiantes?
- ¿Cuáles son, para usted, situaciones graves de violencia entre los alumnos?
- ¿Qué medidas toma ante la agresividad entre los alumnos?
- ¿Existen dificultades en el aula de clases para atender las situaciones de violencia entre los alumnos?
- ¿Existe dentro de la escuela algún programa del Estado encargado de atender el problema de la violencia infantil? De ser afirmativo, ¿Ve los resultados del mismo?
- ¿Siente que haría falta un programa para atacar este problema?
- ¿Se ha comunicado con los padres de niño para tratar este tema de la agresividad?
- ¿Hasta qué punto ha logrado articularse con la familia del niño?
- ¿Cómo percibe el nivel organizativo en la escuela para atender este problema?
- ¿Las normas de la escuela son ampliamente conocidas por todos los que hacen vida en la institución?
- ¿Siente que el respeto y cumplimiento hacia las normas se ha visto deteriorado?
- ¿Considera que existe comunicación entre el personal de la institución para atender este tema (comportamiento)?
- ¿Existe organización a nivel institucional para atender situaciones de agresión o problemas de conducta en los alumnos?
- ¿Todos los profesores se avocan de la misma manera a atender este tipo de comportamiento en los alumnos?
- ¿Se han planificado estrategias en función de abordar este tema?
- ¿Existen en la institución programas o proyectos para la atención de la agresividad infantil?

Anexo B

Comunicado a representante

**Universidad Central De Venezuela
Escuela de Trabajo Social
Unidad Educativa Nacional Bolivariana "José Martí".**

Caracas, 9 de julio 2015.

Estimado representante:

Reciba un cordial saludo. Me dirijo a usted en la oportunidad de solicitar su colaboración en el estudio que actualmente llevo a cabo con su representado **MANUEL APONTE** desde la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Central de Venezuela (U.C.V.) en articulación con la U.E.N.B. "José Martí". El objetivo de este trabajo es comprender el desarrollo del comportamiento del niño y las características de su entorno familiar; para lo cual se requiere, de manera indispensable, realizar una entrevista con usted a fin obtener la información necesaria en la continuidad del mismo. Además se desea aclarar que esta convocatoria no pretende realizar llamado de atención alguno, sino sostener una conversación amena con usted. La mencionada entrevista se realizará el día **Lunes 13 de julio de 2015 a las 8:30 am**. En caso de no poder asistir este día, por favor **notificar su disponibilidad de asistencia**.

Su participación es de fundamental importancia para completar el trabajo antes mencionado. Esperando su asistencia, se despide:

**Yoseyly Calatayud
Estudiante de Trabajo Social
Universidad Central de Venezuela**

**Licenciada Eurídice Guaramato
Directora de la U.E.N.B "José Martí"**

Anexo C

Entrevistas

Entrevista N° 1

Nombre: Manuel

Edad: 10 años.

Sexo: Masculino

Fecha: 16/06/2015

Lugar: Unidad Psicoeducativa de la U.E.N.B. "José Martí"

Hora de inicio: 9:00 am

Hora de finalización: 10:20 am

Letra Negrita: investigadora.

- 1 **Cuéntame, ¿qué dibujaste?**
2 Dibuje un parque.
3 **¿Un parque? Ajá explícame todo lo que hay, ¿qué es esto?**
4 Una casa.
5 **¿Y de quién es esa casa?**
6 Del parque.
7 **¿Del parque o es tuya?**
8 Del parque.
9 **¿Y esto que hay aquí? ¿Te gustan los búhos?**
10 Sí.
11 **Qué lindo, ¿y esto?**
12 Un tobogán.
13 **¿Y esto aquí? (señalando el dibujo)**
14 Te felicito.
15 **¿Y eso? ¿Por qué escribiste eso?**
16 Porque yo me acostumbro a escribirlo.
17 **Si y ¿De dónde es esa costumbre?**
18 Yo estoy acostumbrado a escribir eso.
19 **¿A escribir "te felicito"?**
20 Sí.
21 **Mmm. y ¿alguien te ha dicho que lo escribas o tú decidiste hacerlo?**
22 Yo decidí hacerlo.
23 **¿Y a ti te gusta mucho ir a los parques?**
24 Sí.
25 **¿Y vas mucho a los parques?**
26 Sí.
27 **¿A cuales parques vas?**
28 A la Bandera.
29 **En la bandera ¿has ido al parque de diversiones?**
30 Sí.
31 **¿Y qué más te gusta hacer a ti?**
32 Jugar Nintendo, divertirme.
33 **¿Y cómo te gusta divertirte?**
34 Jugando.
35 **¿Y qué cosas te gusta jugar?**
36 Básquet.
37 **¿Y aquí juegas básquet, aquí en tu escuela?**
38 Sí.
39 **¿Estas así como fastidiado? ¿Qué tienes?**
40 No, nada.
41 **Está bello tu dibujo, me gustó mucho. ¿Y tú en las tareas también escribes esto?**
42 No.
43 **¿Cuándo tu escribes así, "te felicito"? ¿En dónde lo escribes aparte de aquí?**

44 En lo que sea.
45 **¿En tus cuadernos de la escuela? ¿O en tu casa también?**
46 En la casa, pero no en las paredes.
47 **¿No en las paredes? ¿Pero tu alguna vez has rayado las paredes?**
48 Sí, cuando estaba chiquito.
49 **¿Y cuándo te pusiste grande?**
50 No.
51 **A ver, aquí en la escuela ¿Qué es lo que más que te gusta hacer? ¿Qué cosas te gusta hacer aquí en la escuela?**
52 Tareas.
53 **¿Nada más las tareas?**
54 No, varias cosas.
55 **¿Qué otras cosas?**
56 Jugar.
57 **Y cuéntame ¿qué juegos hacen aquí en la escuela?**
58 Dice que trencito.
59 **¿Y eso te gusta?**
60 Sí.
61 **¿Y eso tú lo ves como un juego?**
62 Sí.
63 **¿Y qué cosas te parecen mejor? ¿Cuáles son los juegos para ti?**
64 Los deportes.
65 **¿Sí? el básquet que me dijiste que te gusta.**
66 Sí.
67 **¿Y con tus amiguitos de la escuela juegas?**
68 Sí.
69 **¿Y qué juegas con ellos?**
70 A veces dominó que ayer jugamos.
71 **¿Y tú sabes jugar dominó?**
72 Sí.
73 **A mí me dicen y que yo no sé.**
74 ¿No sabes?
75 **No mucho.**
76 Es fácil.
77

78 **¿Cómo lo juegas? A ver explícame.**
79 Es como que, hay una ficha, aquí hay cinco (5) y aquí cuatro (4) y en la mesa está el cuatro (4) y el cinco (5), tú le dices "¿por dónde quieres que te juegue?" por el 4 o por el 5 si dices por el 4 ya tienes dos jugadas por ahí, le podías jugar por aquí o le podías jugar por aquí, no puedo mover por aquí, porque si la nuevo por aquí perdemos la ficha.
80
81
82

83 **Viste, eso es lo que a mí me cuesta entender, eso es lo que yo no entiendo, es que hay veces, a mí a veces me parece igual poder jugar por cualquier lado, pero no es igual porque hay veces que tienes que pensar bien como la vas a poner ¿cierto?.**
84 Y aquí jugamos por rial y hay un niño que se llama Jhon David, él siempre se quiere llevar la plata porque acá jugamos por cantidades pues, yo agarre, yo me quede con la ficha cero y cero, ósea que no tiene nada y él se quedó con 5, yo con quedarme con la ficha y la ficha no tiene ningún número y la de él tiene 5, yo me llevo la plata porque tengo una sola ficha. Por decir, yo tengo una ficha aquí, 5 y aquí 4 son 9 en total y él tiene 5 y 5, yo gano, yo me llevo la plata, es por las cantidades del número.
85
86
87
88
89
90

91 Ayer estábamos jugando y él se quería llevar toda la plata, a él le quedaban 4 fichas que era la, el doble 5,
92 el doble 4, un 3 y un 5 y un 4 y 2, yo nada más le dije, ahí nada más, aquí tienes nada más 14, y más los
93 otros y si te saco este todavía no me sigues ganando, aunque yo tenga 15 y tú le pones 4 más de las tuyas y
94 yo te gano, porque yo estoy teniendo nada más dos fichas que son 5 y 4 y la otras dos que no me acuerdo
95 cuales eran.

96 Es más yo vengo y le quito esta y te sigo ganando, porque es por las cantidades de los números y si le
97 quito todas estas le quedan 2 cincos normales, entonces yo le dije “igual Jhon David, yo me llevo la plata,
98 porque debes contar todas las fichas”, entonces me dijo “no, no, no, trampa, trampa, trampa” y yo le dije
99 “no, tu no juegas serio, tienes que jugar serio en la broma”, entonces y que “no, no, no, yo no voy a jugar
100 más contigo”, y voy a jugar con un niño que se llama Andrés que si juega serio en la broma y el si pierde
101 perdió sus riales, normal, ya, entonces yo agarre y ya, “vamos a jugar” “ahora si ahora sí, no quiero
102 lloradera si yo te quito tus riales o tú me quitas mis riales”. Le gané, estábamos jugando de equipos, eran
103 dos, él y yo y el que yo le gane de primero, eligió un equipo y él le estaba pagando la partida y yo le
104 estaba pagando la partida a Andrés.

105 Entonces vengo yo y agarro y le digo a Andrés “toma ,préstame esta y yo te doy esta” “sí, dale”, y lo
106 trancamos y termino el juego y dijo “paso” y yo agarré, vino él y agarro, abrió dos fichas así, metió la
107 ficha ahí, como habían dos aquí y dos aquí, estaban emparejadas y él tenía un dos , aquí estaba el 2 y el 4
108 y yo tenía un dos y un dos y él tenía un 2 y un 3, el agarró y abrió la ficha y la metió aquí porque la de él
109 era cochina entre dos al ver este dos la mete ahí y la volvió a cerrar y él me dijo “ya gané, ya gané me
110 llevo al plata” y yo le digo “¿por qué? si estas abriendo una ficha, no, tienes que esperar hasta que yo
111 lance, porque si pones el dos y yo no tengo dos y él tenía y tú sigues teniendo tu 2” y yo agarro y Andrés
112 me presta un 2 y el 2 tiene 5 ya nosotros ganamos porque yo con tal de tirar esta, el 5 aquí y esta saco el 6
113 aquí y el agarra y se queda con su 2 y agarramos y salimos de ellos y compramos una barquilla aquí afuera
114 a la salida.

115 **¿Con ese dinero?**

116 Si entonces íbamos subiendo, veníamos para la casa y el agarro y dijo “dame mi plata”, noooo.

117 **¿Afuera?**

118 Sí.

119 **¿Afuera del colegio?**

120 Si y agarró y me lanzó un golpe y yo lo esquivé y yo le lancé uno más atrás.

121 **¿Te molestaste con él?**

122 Sí.

123 **Y cuando te molestaste con él, aquí en el colegio ¿no le dijiste nada? cuando él no te quería pagar
124 temprano.**

125 No, yo normal.

126 **¿No le prestaste atención?**

127 Ujum.

128 **Cuando el perdió y no te quiso dar el dinero ¿eso a ti no te molesto?**

129 Sí.

130 **Y cuando eso te molesto ¿tú qué hiciste?**

131 Le dije a la profesora.

132 **¿Y qué te dijo la profesora?**

133 Le quito los riales a Jhon David y me los dio a mí.

134 **Y en la salida cuando tú le diste ese golpe ¿por qué se lo diste?**

135 Porque él me trató de lanzar uno a mí y yo se lo esquivé, entonces el agarró y más adelante yo me puse de
136 espalda y él me pegó y yo agarré y lo tiré y lo lancé encima contra el piso.

137 **¿Y no y le dolió? ¿Le habrá dolido?**

138 No porque él está en karate.

139 **Y el primer golpe que le diste ¿no crees que le dolió?**

140 No sé.

141 **¿Y cuándo le pegas así no te da cosa, no te preguntas si le duele?**

142 Él ya está acostumbrado a pegarle a los niños y entonces los niños se ponen a llorar y no tienen la manera
143 de pegarle, y la otra vez estábamos en la piscina porque yo estoy metido en boxeo y él está metido en
144 karate, la otra vez tuvimos un paseo en una piscina, entonces un niño estaba corriendo y le tumbaron la
145 barquilla, el niño, como no sabía nadar, lo tiró a la piscina de dos metros y yo me iba lanzando por el
146 tobogán, yo estaba montado arriba y vi cuando él lo tiró, el niño que lo tiró se estaba riendo ahí, yo
147 agarré me lance rápido, él estaba como por aquí le agarre la mano y lo arrastré.

148 **¿Lo ayudaste?**
149 No, al niño pequeño que no sabía nadar ya lo habían recogido pero este, el que lo tiró, se estaba riendo,
150 entonces yo agarré y bajé, le lancé así y el que se estaba riendo tenía las manos así y yo agarré y lo lancé
151 hacia la piscina.
152 **¿Lo lanzaste porque se estaba riendo del otro niño?**
153 Sí.
154 **¿Y ese es el mismo niño con el que tuviste el problema con el dominó o es otro?**
155 Es otro.
156 **¿Y no te dio miedo de que el niño se ahogara?**
157 No.
158 **¿Y por qué? ¿Y si no sabía nadar, qué sabes?**
159 ¿Yo?
160 **No el otro niño, el que lanzaste.**
161 No, ese sabe nadar.
162 **¿Y tú sabías que él sabía nadar?**
163 Sí, porque la otra vez fuimos y yo me lo encontré en la playa porque yo tengo la práctica de surf y lo vi a
164 él nadando.
165 **¿Y ese niño quién es? ¿De dónde tú lo conoces?**
166 De Pinto Salinas.
167 **¿Y eso que fueron a la piscina juntos?**
168 No, yo me lo encontré.
169 **¿Te lo encontraste de casualidad? y ¿cómo se llama ese niño?**
170 Este, Sarat, su apellido es Sarat.
171 **¿Sarat es su apellido?**
172 Sí.
173 **¿Y tú ya habías tenido problemas con él o él te dijo algo cuando tú lo lanzaste a la piscina?**
174 No.
175 **¿No se molestó contigo?**
176 No y nos seguimos hablando.
177 **¿Y te hablo después de que lo lanzaste?**
178 Sí.
179 **¿Le dio risa? pero tú lo hiciste porque él se estaba burlando o ¿sólo por jugar?**
180 No, porque se estaba burlando.
181 **Y por ejemplo, el problema que tuviste de aquí en el colegio, con el que te lanzó el golpe en la salida**
182 **¿Cómo es que se llama?**
183 Jhon David.
184 **Jhon David, ¿y tú has tenido problemas con él o algo?**
185 Sí, tuve uno jugando metras.
186 **¿Jugando metras? ¿Por qué?**
187 Porque este, estábamos jugando y él quiso agarrar, aquí había una metra y aquí había otra, entonces yo
188 agarré y le dije, agarré la de él la puse aquí y la mía la puse aquí, entonces el “no, no, no” y yo “vuelta
189 al mundo”, que si “en metras no se juega eso” y él y que “bueno yo no estoy jugando con eso”, entonces
190 yo le dije “me devuelves mis metras entonces porque yo decido lo que quiero jugar en mi juego”, bueno
191 “¡ay no! y me lanzó un golpe y yo lo ahorqué.”
192 **¿Para defenderte?**
193 Sí.
194 **¿Y si le pasaba algo?**
195 No, porque estaba así. *(Señalando que el niño se estaba protegiendo el cuello)*
196 **¿Pero tu querías como que él le doliera o algo? o tú lo hiciste ¿por qué te dieron ganas?**
197 Sí.
198 **¿Y si él no te hubiese hecho nada?**
199 No le fuera hecho nada.
200 **¿Y tú hablas con él? ¿Él te cae bien o siempre tienes problemas con él?**
201 No, no siempre.
202 **¿Y la maestra se ha enterado de esas cosas?**
203 Sí.

204 **¿Y ella que hace?**
205 Nos regaña a los dos (2).
206 **¿Y cuando tú lo ahorcaste el que hizo, se puso a llorar o algo?**
207 Sí, se le salieron las lágrimas.
208 **¿Y cuándo se le salieron las lágrimas tu qué hiciste?**
209 Lo solté.
210 **¿Y a ustedes la maestra les dice que no peleen?**
211 Sí.
212 **¿Y cuando la maestra les dice eso ustedes le hacen caso?**
213 Sí.
214 **Pero ¿cuándo la maestra no está o no se da cuenta?**
215 No, porque alguien le dice.
216 **¿Y si tú sabes que no hay nadie cerca por ejemplo?**
217 Sabes que aquí está el jardín y aquí está la tierra y ellas siempre se sientan en la tierra, en el jardín y
218 nosotros estamos aquí en la tierra jugando metras y hay una maestra que hace así (*indica gesto de voltear*
219 *la mirada*) para ver para acá porque para acá también ha llegado, en sexto a, sexto b, sexto c y entonces
220 algunas ven para acá, alguna tiene que ver a uno, entonces la otra vez una que se llama Liliana era una, es
221 la que limpia ¿cómo es que se llaman a ella?
222 **Si la señora que limpia, yo le digo así, la señora que limpia, de mantenimiento.**
223 Aja entonces ella iba pasando, iba barriendo y nos vio y vino y le dijo a la profesora.
224 **¿Y ustedes que hicieron?**
225 Lo solté y ahí de inmediato se le salieron las lágrimas.
226 **¿Eso fue cuando lo estabas ahorcando?**
227 Sí.
228 **Y si nadie hubiese visto, ¿qué hubiera pasado? ¿Tú no lo hubieras soltado?**
229 Sí
230 **¿Y tú has tenido otros problemas así con niños? de golpes o algo así**
231 Algunas veces.
232 **¿Y por qué? Cuéntame otra vez que hayas tenido algo así con otro niño.**
233 Cuando me pegan.
234 **¿Cuándo te han pegado? y ¿por qué hay niños que te han pegado?**
235 Por la casa.
236 **¿Y se siguen hablando? ¿Por qué tuvieron esa pelea?**
237 Jugando futbol, como le metieron un gol él agarró y pensó que yo fui el que le metió el gol y agarro y se
238 me echo para encima y le lancé para toda la cara y yo le rompí toda la nariz y la boca y le deje un morado
239 en el ojo.
240 **¿Él empezó?**
241 Sí.
242 **¿Él te pego primero?**
243 Sí.
244 **¿Y tú alguna vez le has pegado primero a un niño? ¿O tú siempre pegas cuando te pegan a ti?**
245 Sí.
246 **¿Alguna vez tú le has pegado primero a un niño?**
247 Sí.
248 **¿Cómo qué?**
249 Pero que si jugando, como el petróleo esas cosas así.
250 **¿Cómo es eso del petróleo? yo no había escuchado eso.**
251 Este es un juego que tú no puedes decir, este por decirte, tú no puedes decir que pelota, que lleva p,
252 petróleo exacto y matemática no puedes decir ningún número.
253 **¿Petróleo no puedes decir ninguna palabra por p y matemática ningún numero?**
254 Si ningún número, y respeto que no puedes decir groserías.
255 **¿Y el que lo diga?**
256 Le entramos a... (Risas)
257 **¿Por qué te da risa? Dime no importa**
258 Todos le pegan un golpe en la cabeza.
259 **¿Así como el Lepe?**

260 Sí.

261 **Ok y ¿tú nada más le has pegado a niños así nada más cuando juegan?**

262 Sí.

263 **¿En serio o no?**

264 En serio, en serio no.

265 **¿Alguna vez la maestra te ha dicho algo de como tú te portas, de tu comportamiento?**

266 Sí.

267 **¿Y otros profesores de años anteriores te han dicho algo?**

268 Sí.

269 **¿Qué te dicen?**

270 Que me porte bien. El día del maestro una profesora de segundo “a”, que ahorita está en quinto “b”, como yo no lleve nada la agarró conmigo y siempre la tenía agarrada conmigo.

271

272 **¿Cuándo fue eso? ¿Y qué maestra era?**

273 La profesora que da quinto “b”.

274 **Tú sientes que porque tú no le llevaste nada ella... ¿qué te dijo?**

275 “¿Por qué tu no me trajiste nada?” y siempre la tenía agarrada conmigo.

276 **¿Cómo así? ¿Qué te hacía? ¿Qué te decía?**

277 Un día Wilber, un niño que todavía está en mi salón.

278 **¿Wilber?**

279 Sí, que parecíamos hermanos.

280 **¿Parecían hermanos? ¿Por qué?**

281 Porque cuando no traía desayuno, yo le doy y siempre estamos así pues...

282 **¿Y compartes mucho con él?**

283 Sí.

284 **¿Y tú eres así con otros amigos?**

285 Sí.

286 **¿Compartes así con otros amigos?**

287 Sí.

288 **¿Con quiénes?**

289 Con los de tareas dirigidas.

290 **¿Y cómo se llaman tus amigos de tareas dirigidas?**

291 Uno que se llama Sarat.

292 **¿Sarat? ¿El mismo que me dijiste hace rato?**

293 Sí, uno que se llama Jhony uno que se llama Julio Cesar.

294 **¿Y en tareas dirigidas como se llama tu maestra?**

295 Tuny.

296 **¿Tuny?**

297 Sí.

298 **¿Y tú que compartes con esos amigos?**

299 Donde venden donas, ahí nos la pasamos comprando.

300 **¿Y si alguien no tiene dinero para comprar?**

301 Todos llevamos dinero por si alguien falta nosotros le damos y si a nosotros nos falta ellos nos dan.

302 **¿Igual con tu amiguito de aquí de la escuela?**

303 No porque él no está en tareas.

304 **No pero ¿igual tu compartes con el aquí en la escuela?**

305 Con Wilber sí.

306 **¿Y el también comparte contigo?**

307 Sí.

308 **Y esa maestra que les daba clases a ustedes ¿por qué dices que la tenía agarrada contigo? ¿Qué te decía? ¿Qué te hacía para que tú te sintieras así?**

309 Me regañaba mucho.

310 **Y antes de ese día del maestro, ella ¿cómo era contigo?**

311 Me trato mal.

312

313 **Por ejemplo, ¿tú dices que ella la agarró contigo porque no le llevaste nada?**

314 Siempre son las profesoras, la maestra del año pasado ella me regañaba, me regañaba, me regañaba.

315 **¿Esa es la maestra del año pasado?**

316 Si, y mi mamá vino de sorpresa porque cuando me vio, le preguntó a la maestra “¿qué está haciendo
317 Manuel?”, “no nada malo, estoy jugando”. Y un poco de niñitos le dijeron no mentira señora ella lo que
318 estaba era regañando, regañando, regañando, si porque estábamos jugando stop, ¿sabes cómo es stop?
319 **Eh ¿escribiendo?**
320 No, es una hoja que tú le pones nombre, apellido, cosa, animal, ciudad, país, estado y pones stop y dicen
321 un nombre por la p y tienen que escribir, un nombre por la p y tienen que escribir Pepe, un apellido por la
322 p tal y así.
323 **¿Y la maestra te regaña a ti nada más o los regaña a todos?**
324 No, me regaña a mí.
325 **¿Y por qué a ti te regaña?**
326 No sé.
327 **¿Y tú sientes que todas las maestras han sido así contigo?**
328 No, la que tengo ahorita es una buena persona.
329 **¿La que te da clases ahorita?**
330 Sí.
331 **¿Y las demás maestras cómo han sido?**
332 La de primero me trato mal, la de segundo también.
333 **Y la maestra Tatiana ¿qué te dice sobre, sobre tu comportamiento, sobre como tú te portas, qué te**
334 **dice? ¿Te regaña?**
335 Sí.
336 **¿Y qué te dice?**
337 Que me porte bien.
338 **¿Y por qué te dice que te portes bien? ¿Tú sientes que tú te portas mal?**
339 Sí.
340 **¿Qué haces? ¿Qué es para ti portarse mal?**
341 Hacer cosas sin.... (Silencio)
342 **¿Qué paso? ¿Qué tienes?**
343 Nada
344 **A ver por ejemplo, cuando tu estas en el salón y te dicen “pórtate bien” por ejemplo “no hagas**
345 **esto”, “no hagas lo otro” ¿Qué haces?**
346 Me quedo callado, veo que me están diciendo.
347 **Y cuando a ti te dicen por ejemplo “pórtate bien” o “no hagas esto” ¿Eso qué te hace sentir? ¿Te**
348 **molesta?**
349 No.
350 **¿En el salón hay algunas normas de clases o en la escuela?**
351 Sí.
352 **¿Y tú sabes cuáles son esas normas?**
353 Sí.
354 **¿Y cuáles son esas normas?**
355 No correr en el salón, ni pegarle a los compañeros, entregar la tarea, no gritar en la biblioteca, no tirar la
356 comida en el comedor, no gritar en el salón, no correr.
357 **Tú te sabes todas las normas, y ¿alguna vez ha hecho algo en contra de las normas?**
358 Sí.
359 **¿Cómo qué?**
360 Ayer fue una exposición y nos pusieron detrás de las barras y los recuerditos, entregaron 3 caramelos, era
361 una paloma que llevaba mensajitos y nos pusieron sobre el respeto y las cosas así y estaba la paloma y
362 tenía un cartelito que decía paz, y todas las palabras buenas: amor y esas cosas así.
363 **Qué lindo, y ¿te gustan esas cosas?**
364 Sí.
365 **Y por lo menos, esas cosas que no son de las normas, las cosas malas tú que has hecho así de esas**
366 **cosas**
367 Faltarle el respeto a los compañeros.
368 **¿Qué le has hecho tú a los compañeros que te hace sentir que es una falta de respeto?**
369 Es que ellos no me tienen que humillar también.
370 **¿Cómo te humillan? ¿Qué te dicen?**
371 Me dicen sobre nombres y yo también les digo sobrenombres.

372 **Cuéntame cómo es eso. Háblame que yo te escucho como si fuera una amiguita tuya**
373 No eso fue en segundo grado nada más.
374 **¿Y ahorita cómo te llevas con los niñitos que estudian contigo?**
375 Bien.
376 **¿Y todos son tus amigos o algunos no tanto?**
377 Sí.
378 **¿Y qué te parecen ellos? ¿Te parecen chéveres para jugar y eso?**
379 Sí.
380 **¿Y tú eres más grande que ellos o todos son iguales?**
381 Hay uno más alto y unos más chiquitos.
382 **Y por lo menos eso de que te humillaban ¿fue nada más en segundo grado? ¿Y a los que estudian contigo ahorita no les dices nada?**
383 No.
384 **Y por lo menos con la maestra de ahorita y las normas del salón, cuando ella te dice no hagas esto, no hagas lo otro, ¿tú que le dices o que haces?**
385 Nada.
386 **¿Nunca has tenido así ahorita problemas este año con un niño?**
387 Sí.
388 **¿Con quién?**
389 Con Ibrahim, que humilla hasta de maldecir a mi mama y por eso yo le pegue.
390 **Y ¿por qué el hizo eso? ¿Qué paso? ¿Qué estaba pasando, ustedes estaban peleando o estaban jugando, qué estaban haciendo?**
391 Porque es muy fastidioso, se burla de las cosas.
392 **¿Y se ha burlado de ti?**
393 Sí.
394 **¿Él estudia contigo ahorita?**
395 Sí.
396 **¿Y cómo se ha burlado de ti, que te dice?**
397 Muchas cosas.
398 **Dime ¿qué cosas te dice? a parte de lo de tu mama.**
399 Me dice groserías, y cuando vamos a jugar con la pelota me ha maldecido.
400 **¿Y cómo te sentiste cuando el hizo eso?**
401 Me sentí mal.
402 **¿Y tú que le dijiste? ¿Le hiciste algo?**
403 No.
404 **¿Y cuándo fue la vez que le pegaste?**
405 Le pegue una patada porque se estaba metiendo con mi mama.
406 **¿Y eso lo ha hecho varias veces o solo una vez?**
407 Dos veces.
408 **¿Y las dos veces le has pegado?**
409 Una.
410 **¿Una sola vez?**
411 Sí.
412 **¿Y cuando tú le pegaste el que hizo?**
413 Se puso a llorar.
414 **Se puso a llorar ¿por qué?**
415 Porque yo le pegue.
416 **¿Le pegaste duro?**
417 Sí.
418 **¿Y cuando él se puso a llorar tú como te sentiste?**
419 Me sentí normal.
420 **¿No te sentiste así como que “ay pobrecito” algo así?**
421 No.
422 **¿Y aparte de él hay alguien más que te caiga mal en el salón?**
423 Sí.
424 **¿Quién?**

428 Un niño que se llama Ray.
429 **¿Ray?**
430 Sí.
431 **¿Y por qué te cae mal él?**
432 Porque a él le gusta pegar y él es muy delicado y entonces el pega y si uno le pega él va y te denuncia.
433 **¿Él ha hecho eso?**
434 Sí.
435 **¿A quién ha denunciado?**
436 Varias personas.
437 **¿Y cómo tú sabes eso?**
438 Porque un amigo me lo dijo.
439 **¿Nunca has tenido problema con él?**
440 Sí.
441 **¿Y por qué han tenido problema?**
442 Porque el fastidia demasiado.
443 **¿Y a ti te fastidia?**
444 Sí.
445 **Y por lo menos cuando el fastidia a los demás ¿tú te metes?**
446 No.
447 **¿Cuándo tú te metes?**
448 Cuando él se mete conmigo.
449 **¿Y qué te dice?**
450 Me ha hecho varias cosas.
451 **¿Qué cosas te ha hecho?**
452 La otra vez me pego con una regla y yo no le quise pegar porque es más pequeño que yo.
453 **¿Por qué?**
454 Porque es más pequeño que yo.
455 **¿Por qué él es más pequeño?**
456 Sí.
457 **¿Te dio como cosa con él?**
458 Sí.
459 **¿No querías lastimarlo?**
460 No.
461 **¿Y eso ha sido cuando ustedes están en el recreo o en el salón?**
462 A veces en el salón.
463 **¿Y cuando están en el salón, la maestra ve esas cosas?**
464 Sí.
465 **¿Y qué hace?**
466 Nos regaña.
467 **¿Siempre los regaña cuando hacen esas cosas?**
468 Sí.
469 **Y tú por ejemplo en las clases, cuando la maestra está explicando o algo así ¿tú le prestas atención a las clases?**
470 Sí.
471 Sí.
472 **¿Y hay veces que te distraes o algo de las clases?**
473 Sí.
474 **¿Y qué haces cuando te distraes? ¿Qué cosas haces?**
475 Hago las tareas.
476 **¿Y siempre haces las tareas?**
477 No siempre.
478 **¿Y cuando te da fastidio en el salón que haces?**
479 Arrugar las hojas.
480 **¿Cómo?**
481 Arrugar las hojas, las hojas el agarro y el pongo así como un triangulito.
482 **Y ¿qué haces con los triangulitos?**
483 Le echo pólvora.

484 **¿Ah?**
485 Le echo pólvora y los exploto.
486 **¿En dónde?**
487 En la casa.
488 **¿Y en el salón? ¿Qué haces en el salón cuando estas aburrido?**
489 Me pongo a hablar con otras personas.
490 **A veces cuando la maestra está explicando ¿tú te pones a hablar?**
491 Sí.
492 **Si la maestra está explicando la clase o algo ¿te parece aburrido?**
493 No.
494 **¿Y no te pones a hablar con otros niños cuando ella está dando la clase?**
495 A veces.
496 **¿Y alguna vez la maestra te ha llamado la atención porque te paras o hablas con otros mientras ella está explicando?**
497 Algunas veces.
498 **Cuéntame una vez que eso haya pasado.**
499 El viernes.
500 **¿Qué paso el viernes?**
501 Ella estaba explicando una actividad y yo me pare con otra persona.
502 **¿Y tú como te llevas con tus amiguitos? ¿Cómo los tratas a ellos?**
503 Bien.
504 **¿Y ellos como te tratan a ti?**
505 Bien.
506 **¿Y alguna vez le ha echado broma así a tus compañeros o algo?**
507 Sí.
508 **¿Y cómo le echas bromas, que haces?**
509 Diciéndole cosas, chistes.
510 **¿Chistes?**
511 Sí.
512 **¿Y qué bromas así les haces a ellos?**
513 (Silencio)
514 **¿De qué quieres hablar?**
515 Quiero armar un rompecabezas.
516 **¿Ah?**
517 Quiero armar un rompecabezas.
518 **Bueno la próxima vez que yo venga puedo traer un rompecabezas, ¿sí?, ¿te gusta mucho eso, los rompecabezas? ¿O más o menos?**
519 Si me gusta.
520 **¿Y en tu casa tienes rompecabezas?**
521 Sí.
522 **¿Y en el salón no los ponen a armar rompecabezas?**
523 No.
524 **¿Nunca los han puesto?**
525 No.
526 **¿Y cuándo estabas en preescolar?**
527 Sí.
528 **Y por lo menos cuando tú has tenido problema así con algún niño de tu salón, ¿tu alguna vez le has dejado de hablar al niño?**
529 **¿Ah?**
530 **¿Tú nunca le has dicho a un compañero, “ay mira no le hables a fulanito o no le hables a tal”?**
531 Yo no, más bien me dicen a mí.
532 **¿Qué te dicen?**
533 Que no le hable.
534 **¿Ah?**
535 Que no le hable.
536 **¿Y tú que haces?**

540 No le hablo.
541 **¿No le hablas? ¿Y si es alguien que te cae bien?**
542 Le hablo pero escondido. ¿Eso para qué es? (*señalando la guía de entrevista*)
543 **Eso es para una tarea que me mandaron de la universidad, tengo muchas cosas que hacer de la**
544 **universidad, ¿a ustedes le mandan muchas tareas también?**
545 A veces.
546 **Ay vale, ¿por qué no me quisiste hacer el dibujo de ti?**
547 Me da pena.
548 **¿Y por qué eso te da pena?**
549 (Silencio)
550 **¿Cuéntame porque te da pena?**
551 Porque me da pena dibujar.
552 **¿Pero por qué no te gusta dibujarte?**
553 ...(silencio)
554 **¿Dime? no te voy a decir nada malo, no me voy a reír.**
555 No, me da pena.
556 **Pero ¿por qué pena? ósea, ¿qué tiene de malo? ¿Qué tiene de malo dibujarte a ti mismo?**
557 A mí me da mucha pena.
558 **Pero ¿por qué? O sea ¿no te gusta cómo eres?, o ¿cómo te puedes ver en un dibujo?**
559 Sí.
560 **¿Sí qué?**
561 Si me gusta verme en un dibujo.
562 **¿Y entonces por qué no lo haces?**
563 Porque tengo mucha pena.
564 **Y por lo menos si yo te preguntara ¿qué cosas buenas te gustan de ti?**
565 Jugar.
566 **¿Qué cosas chéveres tiene Manuel como persona?**
567 El cariño.
568 **¿Tú eres cariñoso?**
569 Con algunas personas.
570 **¿Cuándo tú eres cariñoso con algunas personas?**
571 Cuando me tratan bien.
572 **¿Y con qué personas te gusta ser cariñoso?**
573 Con el profesor de trompeta.
574 **¿Con el profesor? ¿Cómo es el contigo?**
575 Bien.
576 **¿Cuéntame cómo se llevan ustedes?**
577 Bien.
578 **¿Cómo se llevan ustedes? ¿Cómo te trata?**
579 Me trata bien.
580 **¿Por qué te trata bien? ¿Qué cosas hace?**
581 Yo me porto bien.
582 **¿Por qué tú sientes que él te trata bien? ¿Qué te dice?**
583 Que me porte bien siempre.
584 **Y aparte del cariño, antes del profesor, ¿con que otras personas tú eres cariñoso?**
585 Con varias.
586 **¿Cuéntame con quién?**
587 Contigo, con la profesora, con el profesor de biblioteca, con el profesor de educación física.
588 **¿Y por qué te gusta ser cariñoso con esas personas?**
589 Porque me tratan bien.
590 **¿Y con algún amiguito eres cariñoso?**
591 Sí.
592 **¿Con quién?**
593 Con Sarat, con Wilber.
594 **¿Con Wilber?**
595 Si, con Jhon, con Julio Cesar.

596 **¿Y cómo tú te comportas con esas personas?**
597 Con ellos me comporto bien.
598 **Y ¿cómo es eso para ti eso de portarte bien?**
599 En los scouts me porto bien.
600 **¿Tú estás en los scouts?**
601 Sí.
602 **¿Y cuándo vas para los scouts?**
603 Los sábados.
604 **¿Todos los sábados vas a los scouts?**
605 Algunos viernes que vamos porque tenemos campamentos.
606 **Que chévere, y Cuéntame ¿te gusta mucho estar ahí en los scouts?**
607 Sí.
608 **¿Dónde tienes más amigos tú?**
609 En los scouts.
610 **¿Tienes más amigos que aquí?**
611 Sí.
612 **¿Y por qué tienes más amigos allá?**
613 Porque todos allá me tratan bien.
614 **¿Y hay alguien que te trate mal?**
615 Varias personas.
616 **¿Cómo quién te trata mal?**
617 A veces Julio Cesar.
618 **¿Pero hay veces que te trata bien? porque me dijiste que él era tu amigo.**
619 Sí.
620 **¿Y qué otras personas te tratan bien?**
621 Tú.
622 **¿Y qué es para ti el cariño?**
623 Tratar a alguien bien.
624 **¿Y cómo tú le demuestras a alguien que lo tratas bien? ¿Cómo es bien?**
625 Portarme bien con ellos.
626 **¿Y cómo es bien para ti? ósea hablar bien, usar buenas palabras, buen tono de voz ¿qué más es bien?**
627 Si ellos me tratan bien yo también tengo que tratarlos bien.
628 **¿Y cuál es la diferencia entre tratar bien y tratar mal?**
629 Este, es como que tú me tratas mal a mí y yo te trato mal a ti, eso y tú me tratas bien y yo tengo que tratarte bien.
630 **¿Cuándo tú sientes que alguien te trata mal?**
631 Cuando me pega.
632 **¿Y qué más?**
633 Cuando me ofende.
634 **¿Y cómo es bien?**
635 Si alguien me trata bien yo también lo voy a tratar bien.
636 **Mal es cuando alguien te pega, alguien te ofende, ¿qué más?**
637 Cuando alguien me pone sobrenombre.
638 **Exacto. ¿Y cómo sería bien? mal es pegar, ofender, poner sobre nombre ¿y bien?**
639 Es estar con alguien que me trate bien, que me tenga cariño, que me tenga varias cosas.
640 **¿Cómo qué cosas? ¿Cómo te gusta que te traten?**
641 Que me traten bien.
642 **¿Y qué otras cosas buenas aparte del cariño tú crees que puedes tener? ósea cosas de tu manera de ser.**
643 (Silencio)
644 **¿No crees que tienes más cosas buenas? ¿En qué eres bueno?**
645 Jugar con los amigos, divertirme, ser cariñoso con ellos, portarme bien con ellos, no ofenderlos.
646 **¿Y q cosas tu sabes hacer?**
647 Sé varias cosas.
648 **¿Cómo qué?**
649

652 Como los nudos de los scouts.
653 **¿Los nudos de los scouts?**
654 Sí.
655 **¿Y qué más? por lo menos ahorita que están viendo lo de los valores en el salón, respeto y todas esas cosas, de todas esas cosas tu ¿cuáles de esas tienes? aparte del cariño.**
656 El amor.
657 **¿El amor?**
658 Sí. La solidaridad.
660 **¿Qué es la solidaridad? para ver como lo han visto en clases.**
661 Expresar a una persona que me trate bien, portarme bien con las personas, si ellos me dicen algo yo también le tengo que decir “no me digas eso”.
662 **¿Cómo saber hablar con las personas?**
663 Sí.
664 **¿Y qué otras cosas así sientes que tienes como persona?**
665 De portarme bien con las personas.
666 **por lo menos yo siento que soy buena en los deporte porque a mí me gusta correr, yo siento que yo soy buena corriendo y también me gusta hablar mucho con los demás, preguntarle cosas, saber cosas de las personas me gusta por lo menos en las clases mucho intervenir, hablar, leer, escribir, todas esas cosas. ¿A ti que te gusta?**
670 Igual.
671 **¿Como cuáles?**
672 Hablar, jugar, correr, divertirme.
673 **¿Y por lo menos en las clases, qué clase es la que más te gusta?**
674 Lengua.
675 **¿Esa es la que más te gusta?**
676 Sí.
677 **¿Por qué? ¿Qué ven ahí?**
678 Las palabras graves, esdrújulas.
679 **¿Y tú sientes que lees así súper bueno? que te salen súper bien las tareas.**
680 Sí.
681 **¿Y en las otras materias?**
682 También.
683 **¿Y hay alguna que se te haga difícil?**
684 Sí.
685 **¿Cuál?**
686 Las divisiones.
687 **¿Y a parte de las divisiones?**
688 Las divisiones.
689 **Y en tu forma de ser, a parte de las cosas buenas, el cariño, el amor, ¿hay cosas que no te gusten de ti? ¿Qué cosas sientes que te gustaría cambiar de tu forma de ser?**
691 De portarme bien.
692 **¿Por qué? ¿Tú sientes que te portas mal?**
693 Sí.
694 **¿Por qué?**
695 Porque a veces les falto el respeto a los compañeros.
696 **¿Qué les dices?**
697 Sobrenombres y a mí me dicen sobrenombres.
698 **¿Ahorita en el salón?**
699 Sí.
700 **¿Qué te dicen?**
701 Pero ahorita no me están diciendo nada.
702 **¿Y tú qué cosas les dices?**
703 Hasta que no me digan yo tampoco les digo.
704 **Y por lo menos ¿a ti te gustaría dejar de portarte mal y dejar de decir sobrenombres? ¿Qué cosas te gustaría cambiar?**
705 No decir sobrenombres.
706
707

708 **¿Y qué más?**
709 Otras cosas.
710 **¿Cómo cuál?**
711 ¿Qué hora es?
712 **Las 10. Y tú por lo menos en el salón, en tu casa, en la calle, ¿te pones de mal humor muy seguido?**
713 A veces.
714 **¿A veces eres mal humorado?**
715 Sí.
716 **¿Cualquier cosa te pone de mal humor o te pone así molesto?**
717 Me pongo nervioso cuando hago una exposición.
718 **¿Y eso te hace sentir mal?**
719 Sí.
720 **Eso es normal, a todos nos pasa, y ¿qué cosas te molestan?**
721 Que me digan sobrenombres.
722 **Y a parte de los sobrenombres ¿hay otra cosa que te moleste?**
723 Algunas cosas.
724 **¿Cómo cuáles?**
725 Que me pongan sobrenombres.
726 **¿Y qué otras cosas sí te gustan del salón?**
727 La lengua.
728 **¿Y tú sientes que hay veces que los niños te han dicho algo que no te guste?**
729 No.
730 **¿Tú sientes que todos tus compañeros de clases te quieren o te aceptan?**
731 Sí.
732 **¿Todos?**
733 Sí.
734 **¿Tu cómo te sientes contigo mismo? ¿Tú sientes que tú te quieres a ti mismo?**
735 Sí.
736 **Y ¿cómo tú te consideras como persona? ¿Chévere, bueno, malo?**
737 Chévere.
738 **¿Y por qué te consideras chévere?**
739 Porque comparto con las personas.
740 **Y ¿por qué sientes eso?**
741 Porque me tratan bien.
742 **Y por lo menos en tu casa, ¿tú sientes que todos te aceptan y te quieren?**
743 Sí.
744 **¿Con quienes vives tú?**
745 Con toda mi familia.
746 **¿Con quiénes?**
747 Con mis tíos, con mi abuela, con... (Silencio)
748 **¿Cuántas personas viven contigo?**
749 Bastantes.
750 **¿Dime quiénes viven contigo?**
751 Viven mis hermanos, vive una tía mía.
752 **¿Cómo se llama tu hermano?**
753 Somos 9 hermanos.
754 **Y ¿vives con todos?**
755 Si menos uno que se murió.
756 **Y ¿cómo se llaman tus hermanos?**
757 Yusti, Julieth, Estefany, Yuriana, Sebastián, Miguel, Fabián, Claudia.
758 **¿Y tú con quienes vives aparte de tus hermanos?**
759 Arriba vivo con mis primos y mis sobrinos.
760 **¿Tiene varios pisos tu casa?**
761 Sí.
762 **¿Y tú vives en todos los pisos o en uno solo?**
763 En uno, esa es una casa de 4 pisos.

764 **¿Y con quien más vives?**
765 (Silencio)
766 **¿Y tus papas?**
767 Mi papa se murió.
768 **¿Y tú mama? ¿No vives con tu mama?**
769 Sí.
770 **¿Y por qué no me la habías nombrado?**
771 Se llama Cecilia.
772 **¿Y vive contigo?**
773 Sí.
774 **¿Y cómo te llevas en tu casa con tu familia?**
775 Bien.
776 **Cuéntame ¿cómo es todo en tu casa? Cuéntame ¿cómo son las cosas en tu casa?**
777 Bien.
778 **¿Qué hacen ahí en tu casa? ¿Qué haces tú cuando llegas del colegio a tu casa?**
779 Jugar.
780 **¿Nada más juegas?**
781 Sí.
782 **Y ¿quién te ayuda a hacer las tareas?**
783 Una exposición de tal cosa la busco en internet, porque en mi casa tenemos computadora en cada piso.
784 **Y ¿alguien te ayuda en tu casa a hacer las tareas?**
785 No, a veces mi hermana.
786 **¿Cuál hermana?**
787 Julieth, ella también está en los Scouts.
788 **¿Y cuántos años tiene?**
789 Tiene 14.
790 **¿Y te ayuda mucho o a veces?**
791 A veces.
792 **¿Y en tu casa a que juegas?**
793 Juego en la computadora.
794 **¿Nada más?**
795 Porque en el último piso hay un patio de arena y en mi cumpleaños me regalaron unas bolas criollas.
796 **¿Quién te las regalo?**
797 Mi tío me las trajo de Estados Unidos.
798 **¿Tu tío vive en tu casa?**
799 Sí, vive mi tía y mi tío.
800 **¿Y tú juegas mucho a las bolas criollas?**
801 Sí.
802 **¿Con quién?**
803 Se juega de dos personas, una de este lado y de este lado, juego con amiguitos.
804 **¿Te dejan llevar amiguitos a tu casa?**
805 Sí.
806 **¿Y de donde son esos amiguitos?**
807 De por mi casa.
808 **¿Y tienes muchos amigos por tu casa?**
809 Sí.
810 **¿Cuántos tienes?**
811 Varios.
812 **¿Cómo se llaman?**
813 Uno se llama Jhoan, Rubén, Wilker, David, Kelvin, Sarat, Julio Cesar, Jhon.
814 **¿Y esos amigos de tu casa cuántos años tienen? ¿Son más grandes que tu o es más pequeña?**
815 Algunos que son grandes y otros que son pequeños, el mayor es el de 14 que es Wilker
816 **¿Y el menor?**
817 El menor es de...
818 **¿Y juegas mucho con ellos?**
819 Hay uno que se llama Enderson también.

820 **¿Y juegas mucho con todos esos niños?**
821 Sí.
822 **¿Juegan todos los días?**
823 Sí.
824 **¿Todos los días juegan?**
825 Sí.
826 **Juegan bastante.**
827 De noche es que jugamos los sábados.
828 **¿En dónde?**
829 En el campo de bolas criollas.
830 **¿Y tú por ejemplo hoy vas a jugar con ellos?**
831 Sí.
832 **¿Y ayer jugaron?**
833 Sí, las bolas criollas las tengo desde que tenía los 7, yo cumplí el 26 de enero.
834 **Ósea que tú juegas buenísimo eso me imagino, yo nunca he jugado eso**
835 ¿No?
836 **No. Yo no he jugado nada, tú sabes más que yo (risas)**
837 ¿Tú no has jugado bolas criollas?
838 No.
839 Pero ¿si lo has visto jugando?
840 **Más o menos, un poquito. ¿Cómo es, cómo juegan? ¿Y tú las tienes todas?**
841 Sí, ocho y ocho son 16, guardo en un saco 8 y en otro 8 porque una me las compraron aquí y las otras me
842 las trajeron de Estados Unidos y yo juego con las que me trajeron de Estados Unidos.
843 **¿Y alguien en tu casa te dice que cuides las bolas criollas?**
844 Sí.
845 **¿Quién te dice que las cuides?**
846 Todo el mundo, cuando hay fiesta en mi casa, a veces suben a jugar pero ellos llevan sus bolas criollas, me
847 piden el mingo, y mi mamá me dice que no se lo preste. Pero con mis amigos sí porque mi mamá conoce a
848 la mamá de ellos, mi mamá ya sabe cuáles son las costumbres de ellos.
849 **¿Y ustedes siempre juegan en tu casa o hay veces que juegan en otras partes?**
850 En mi casa.
851 **¿Ósea todos ellos van a tu casa?**
852 Sí.
853 **¿Y a ti te dejan salir a la calle a jugar?**
854 Sí.
855 **¿Y que juegan en la calle?**
856 Nosotros jugamos fútbol.
857 **Dime ¿te gustaría contarme algo sobre tu familia? sobre cómo es todo en tu casa.**
858 Bien.
859 **¿Cómo es eso de bien?**
860 Bien, bien, si bien.
861 **¿Cómo es eso?**
862 Bien, mis hermanas me tratan bien, todos me tratan bien.
863 **¿Nunca has tenido problemas en tu casa?**
864 No.
865 **¿Nunca ha pasado algo así malo en tu casa?**
866 No.
867 **¿Y tú cómo te sientes allí? ¿Cómo te sientes en tu casa?**
868 Bien me siento bien, porque tengo mi cuarto propio, todos tienen su cuarto propio.
869 **¿Ósea que esa casa es grandísima?**
870 Cada quien tiene su cuarto y sobran 3 cuartos.
871 **¿Y nunca pelean ahí en tu casa?**
872 Sí mi hermana mayor compra comida todos podemos agarrar.
873 **¿Y todos los hijos son de tu mamá?**
874 Estefany tiene tres (3) hijos, y la mayor tiene uno (1).
875 **¿Y todos ustedes son hermanos por parte de mamá?**

876 Sí.
877 **¿Y por papa también?**
878 Sí.
879 **¿Y hace cuanto se murió tu hermano? ¿Cuántos años tenías tú?**
880 Como cuatro (4)
881 **¿Y tú te acuerdas de eso?**
882 Sí.
883 **¿Y qué paso en tu casa cuando tu hermano se murió?**
884 Todos nos pusimos a llorar.
885 **¿Y cómo fue todo después de eso?**
886 Todo se puso triste.
887 **¿Y después de que fue pasando el tiempo?**
888 Se fue poniendo feliz.
889 **¿Y hay algo más que me quieras contar?**
890 De juegos.
891 **Háblame de los juegos, ¿qué juegos te gustan? enseñarme como son los juegos que a ti te gustan.**
892 Me gusta el básquet, el fútbol, juego bolas criollas, varias cosas
893 **Y ¿nunca ha practicado deporte aquí en el colegio?**
894 Sí.
895 **¿Qué deporte has practicado?**
896 Fútbol.
897 **¿Has jugado aquí o has ido a clases de fútbol?**
898 Fui a clases de fútbol.
899 **¿Y ahorita vas a clases de fútbol?**
900 No.
901 **¿Desde cuándo no vas?**
902 Desde el 6 de marzo.
903 **¿Y por qué no fuiste más?**
904 No porque todavía no ha empezado. ¿Qué hora es?
905 **Las 10:15**
906 Falta un minuto.
907 **Lo que pasa es que cuando uno tiene una hora así, por ejemplo las 10:09, dice las 10:10, todo para decir una hora redondeada. Y ¿cuál es el deporte que más te gusta? ¿Cuál es el deporte que sientes que eres mejor?**
908 El de bolas criollas.
909 **Y tienes los amiguitos de las bolas criollas de tu casa, de aquí del colegio, de los scouts. ¿Cuáles son los amiguitos que más te gustan?**
910 Todos.
911 **¿Y dónde te sientes mejor?**
912 En todos lados.
913 **¿Y no hay algún lado donde te sientas mal?**
914 No.
915 **¿Y aquí en la escuela?**
916 No.
917 **Y de los juegos que te gustan, a parte de las bolas criollas ¿estás haciendo algo aquí en el colegio?**
918 Sí.
919 **¿Cuál?**
920 El fútbol.
921 **¿Y qué cosas te gustan a parte de los deportes?**
922 Ir a fútbol, leer.
923 **¿Te gusta leer?**
924 Sí.
925 **¿Lees mucho? ¿Qué cosas lees?**
926 Cuentos.
927 **¿Qué cuentos? Cuéntame ¿qué cuentos te han gustado?**
928 El de los cerditos.
929
930
931

- 932 **¿De los cerditos?**
933 Sí.
- 934 **¿Por qué te gusta ese cuento?**
935 Porque es fino.
- 936 **Dime ¿de qué se trata?**
937 De que el lobo se quiere comer a los cerditos
- 938 **¿Y qué más dice?**
939 Los 3 cerditos.
- 940 **¿Y qué pasa en el cuento?**
941 El hermano menor hace una casa de paja y el hermano mediano hace una casa de madera y el hermano mayor hace una casa de ladrillos y entonces está llegando el lobo y se quiere comer a los cerditos, entonces sopla, sopla y sopla y se cae la casa de paja y el cerdito sale corriendo para la casa de madera, y el sopla, sopla, sopla y se cae la casa de madera hasta que agarró y los dos cerditos corrieron hasta la casa de ladrillos y el lobo sopló, sopló, sopló y la casa no se derrumbó y el lobo se iba a meter por la chimenea y cayó y cuando cayó cayó en el pozo de agua caliente.
- 947 **¿Y qué es lo que más te gusta del cuento?**
948 Cuando el lobo se cae por la chimenea (risas).
- 949 **¿Y te parece que ese cuento nos enseña algo?**
950 No sé.
- 951 **¿Cómo que nos deja algo bueno ese cuento?**
952 Quiero hacer tarea.
- 953 **¿Quieres hacer tarea?**
954 Sí.
- 955 **¿Quieres ir al salón?**
956 No sé.
- 957 **¿Quién sabe?**
958 No sé.
- 959 **¿Si tú no sabes quién sabe? (risas)**
960 Él sabe. (Risas)
- 961 **¿El quien?**
962 Él sabe.
- 963 **¿Quieres hablar de otra cosa?**
964 No sé.
- 965 **¿De qué hablas tú con tus amiguitos?**
966 De juegos.
- 967 **¿De puros juegos?**
968 Sí.
- 969 **Me gustó mucho tu dibujo, dime ¿cuáles son las letras aquí?**
970 Esto es una t.
971 Esto es una e.
972 Esta una e esta una f.
973 Esta una e.
974 Esta una l.
975 Esta una i.
976 Esta una s.
977 Esta una i.
978 Esta un t.
979 Esta una o.
980 Te fe li si to.
- 981 **¿A quién felicitas tú ahí? ¿A quién tú le pusiste te felicito?**
982 A ti.
- 983 **Ay ¡qué lindo! y a ti ¿quién te ha dicho así “te felicito”?**
984 Varias personas.
- 985 **¿Cómo quién?**
986 El profesor de trompeta.
- 987 **¿Y la maestra nunca te ha dicho?**

- 988 Sí.
- 989 **¿Y en tu casa?**
- 990 Sí.
- 991 **¿Y por qué cosas te felicitan?**
- 992 Porque saque bien en los exámenes
- 993 **¿Tú sales muy bien en los exámenes?**
- 994 Si en algunos.
- 995 **Y en los que no sales muy bien ¿por qué no sales bien?**
- 996 Porque no estudio.
- 997 **¿Y por qué no estudias?**
- 998 Porque soy muy distraído.
- 999 **¿Y en tu casa nadie te dice que estudies?**
- 1000 Sí, me dice mi mamá.
- 1001 **¿Cómo te dice?**
- 1002 Estudia.
- 1003 **¿Y ella te regaña para que estudies?**
- 1004 No.
- 1005 **¿Y si tú no sales bien en un examen que te dice?**
- 1006 Me decomisa las bolas criollas.
- 1007 **¿Por cuánto tiempo te las decomisa?**
- 1008 Hasta que salga bien en un examen.
- 1009 **¿Y en tu casa nunca te han gritado, te han pegado o algo?**
- 1010 Me regañan nada más.
- 1011 **¿Y cuándo te regañan que te dicen? ¿Cómo te regañan?**
- 1012 (Silencio)
- 1013 **Por ejemplo vamos a hacer que tú eres tu mamá y yo soy Manuel ¿qué te dice tu mamá?**
- 1014 Que me porte bien, que saque bien en los exámenes y que estudie.
- 1015 **¿Y alguna vez se ha molestado contigo?**
- 1016 Sí.
- 1017 **¿Y cuándo se ha molestado que hace?**
- 1018 Me regaña.
- 1019 **¿Y cómo te regaña?**
- 1020 Diciéndome que saque bien en los exámenes.
- 1021 **¿Y cuando ella te regaña tú te asustas?**
- 1022 No.
- 1023 **¿Y nunca nadie te ha regañado así fuerte en tu casa? ¿Así como que te haya dado miedo o algo?**
- 1024 A veces, que no me quiero bañar, porque me da miedo en la noche porque hay búhos por la casa.
- 1025 **¿Hay búhos por tu casa?**
- 1026 Sí.
- 1027 **¿Y por qué te dan miedo los búhos?**
- 1028 (Silencio)
- 1029 **¿Dime porque te dan miedo?**
- 1030 Porque me asustan.
- 1031 **Mira y ¿el sol tiene los ojos abiertos o cerrados? (con referencia al dibujo)**
- 1032 Cerrados.
- 1033 **¿Está durmiendo?**
- 1034 Sí, porque los búhos salen de noche no de día.
- 1035 **¿El sol está durmiendo porque es de noche?**
- 1036 Sí.
- 1037 **Ay qué lindo, y ¿esta es una chimenea?**
- 1038 Sí.
- 1039 **¿Ósea esta es como la casa de los cerditos?**
- 1040 Sí. (Risas)
- 1041 **¿Y qué es lo que más te gusta de este dibujo?**
- 1042 El búho.
- 1043 **¿Y no te dan miedo?**

1044 A veces me dan miedo.
1045 **¿Y por qué te dan miedo en la noche?**
1046 Porque por mi casa es muy oscuro, por en la cancha de bolas criollas se pone un búho negro y se le ponen
1047 los ojos rojos, por eso.
1048 **¿Y tú le dices a tu mama eso, que te dan miedo los búhos?**
1049 No.
1050 **¿Y por qué no le dices que te dan miedo?**
1051 No, porque en mi casa hay un gato y el gato los espanta.
1052 **Pero cuando tú no te quieres bañar que tu mama te regaña, ¿tú no le dices nada? ¿Tú no le dices**
1053 **“ay mama es que me dan miedo los búhos”?**
1054 No.
1055 **¿Y por qué no se lo dices?**
1056 (Silencio)
1057 **¿No hablas mucho con tu mama?**
1058 Sí.
1059 **¿De qué cosas hablan?**
1060 De los juegos.
1061 **¿Y qué le dices?**
1062 Algo sobre el play.
1063 **¿Ella juega play contigo?**
1064 Sí.
1065 **¿Y que más hacen juntos?**
1066 A veces cocinamos los dos.
1067 **¿Ella te ha enseñado a cocinar?**
1068 Sí.
1069 **¿Y qué has aprendido a cocinar?**
1070 Bistec, pollo, arroz, espagueti.
1071 **¿En serio?**
1072 Sí.
1073 **¿Tú has aprendido?**
1074 Chuleta.
1075 **¿Y tú ayudas en tu casa con esas cosas?**
1076 Sí.
1077 **¿Y todos ayudan?**
1078 Sí.
1079 **¿Y comparten?**
1080 Hemos ido de viaje.
1081 **¿Y si han ido todo juntos?**
1082 Si, el último viaje que tuvimos fue para Estados Unidos.
1083 **¿Tú fuiste?**
1084 Sí.
1085 **¿Y qué hicieron allá?**
1086 Fuimos al parque ese donde sale cenicienta, Mickey, nos montamos en el bus esos, fue muy divertido,
1087 también viajamos para Brasil.
1088 **¿Y qué hiciste allá?**
1089 ¿En Brasil? vi los animales, fui para Río de Janeiro.
1090 **¿Y quién te llevo para allá?**
1091 Mi mamá.
1092 **¿Y con quién más fuiste? ¿Nada más con tu mama?**
1093 Con toda mi familia.
1094 **¿Dónde se quedaron allá?**
1095 En un hotel.
1096 **¿Y cómo era el hotel?**
1097 No, era una casa.
1098 **¿Y de quién era la casa?**
1099 De mi abuela.

1100 **¿Y en Estados Unidos dónde se quedaron?**
1101 Donde mi tío.
1102 **¿Y cuándo tú fuiste para Estados Unidos?**
1103 Uy hace tiempo, era cuando estaba en segundo grado.
1104 **¿Y para Brasil?**
1105 Fue cuando estaba en primero.
1106 **¿Cuál te gusto más?**
1107 (Silencio)
1108 **Cuando te quedaste en Estados Unidos, te quedaste donde tu tío y ¿cuánto tiempo te quedaste?**
1109 Todas las vacaciones.
1110 **¿Y se fueron todos lo que viven en tu casa?**
1111 Sí.
1112 **¿Quiénes?**
1113 Mis tíos, mis primos.
1114 **¿Y tus hermanos?**
1115 Sí.
1116 **¿Hay alguien en tu casa con quien hayas tenido algún problema o algo así?**
1117 No.
1118 **¿Nunca?**
1119 No.
1120 **Ya estás doblando la hoja (risas) ¿quieres ir al salón?**
1121 Sí.
1122 **Bueno vamos**
1123 Gracias
1124 **¿Mira te gustaría hablar otro día?**
1125 Sí.
1126 **¿Y otro día si me podrías hacer un dibujo de tí? (risas)**
1127 Sí.
1128 **¿Me regaldas tu dibujo porfa? No importa yo lo plancho (risas).**

Entrevista N° 2

Nombre: Tatiana Guerrero.

Edad: 32 años.

Sexo: Femenino.

Fecha: 18/06/2015

Lugar: Aula de tercer grado, sección “C” de la U.E.N.B. “José Martí”.

Hora de inicio: 10:15 am

Hora de finalización: 11: 15 am

Letra Negrita: investigadora.

1 **Me estaba comentando ahorita sobre la situación de él, de que lo rechazan aquí en el colegio.**
2 Por la misma situación de que él es muy agresivo, él es muy agresivo con todo el mundo aquí, con
3 todo el mundo Manuel es este, eh... tú lo tratas mal o le dices algo que a él no le gusta y él te agrade,
4 de hecho, este, lo que me contaban a mí, yo nunca lo vi, yo realmente conocí a Manuel este año
5 escolar, pero lo que me comentaban era que él trataba con vulgaridades a todo el mundo, osea aquí él
6 trataba a todo el mundo mal y la que medio, medio (*énfasis*) lo llevaba así como que a bajar
7 “tranquilízate” era la profesora Valentina de la UPEJ (Unidad Psicoeducativa de la U.E.N.B. “José
8 Martí”), ella (*énfasis*) ella era: “cónchale chico vamos no sé qué”, el cariñito, el abracito y eso; de
9 hecho a mí cuando me dijeron Manuel yo “Dios esto va a ser rudo para mí”, es muy fuerte y por todo
10 lo que me habían comentado sobre él yo “no, va a ser rudo” entonces me di a la tarea como de tratarlo
11 con cariño pues, que a veces funciona a veces no funciona, no todo el tiempo te va a funcionar el
12 cariño con él, eh... de hecho me llamaba mucho la atención de que yo lo abrazaba y me decía: “pero
13 suéltame, yo no me voy a ir, yo no me voy a escapar” y yo: “y a ti quién te ha dicho que yo te estoy
14 abrazando es porque te vas a escapar, no yo te quiero abrazar” le agarraba la mano y “no, no me voy a
15 escapar” “te quiero agarrar la mano porque yo quiero agarrarte la mano”, para que tú veas que ese tipo
16 de gestos de amor con él, él los rechaza, o sea él piensa que lo van a maltratar o que...

17 **¿Que tienen otra intención?**

18 Exacto que hay otra intención con respecto a eso, después me comentan que ellos vienen de una
19 familia prácticamente disfuncional cuando muere el hermano mayor que lo matan.

20 **Disculpe, ¿quién le comenta eso?**

21 La UPEJ, la misma gente de la UPEJ que han trabajado con él, eh... me comentan que la mamá, a raíz
22 de que muere su hermano mayor, que lo matan, ella como que le afectó mucho eso y también le afectó
23 a ellos, de hecho, todos sus hermanos son igual yo creo que el más fuerte, el más agresivo es él. Hay
24 uno en sexto grado que también es fuerte y todos ellos son de cara dura, o sea, son muy duros (*énfasis*)
25 no expresan lo que sienten, tú hablas con ellos y no sabes si están molestos, si está triste, está feliz, o
26 sea, no sabes, realmente no saben expresar, porque todos son así de rostro muy duro, eh... la mamá
27 también es igual, la mamá, como te comenté, trabaja en, en el parque, parque Miranda, ella vende allí
28 de hecho a Manuel lo lleva para allá los fines de semana, se lo lleva. Ellos prácticamente están solos
29 todo el día porque la señora trabaja de... todo el día, o sea, desde la mañana temprano hasta las 7 u 8
30 de la noche que viene llegando a su casa y prácticamente están solos en la calle, eh... y bueno la
31 señora, a raíz de que muere su hijo mayor, pues le afecta mucho y le afecto a todos ellos, la señora
32 los... no, no los trata con amor los trata con... como, es agresiva con ellos, de hecho una vez yo la
33 llamé para comentarle que, oye, que le había pegado a otro niño y la señora le pegó aquí, coye yo me
34 sentí mal.

35 **¿Usted presenció eso?**

36 Sí, me sentí mal, claro que no me metí (*énfasis*) porque la señora también es agresiva, de hecho todo
37 el mundo también me dice eso: “mira la mamá es así, así y así, la mamá también te contesta igual, con
38 groserías”. Cuando me dicen eso yo trate de metérmele por de bajito, “oye ven acá Cecilia habla con tu
39 hijo, cónchale vale que se está portando mal”, haciéndome amiga de ella nunca hablándole cosas

40 negativas de él, a lo mejor si se las decía pero lo disfrazadas ¿sabes? “oye mira se está portando mal
41 habla con él, no me quiere hacer la tarea, esta flojo, ay chica”, “no tranquila que yo hablo con él”.

42 **Y también cuando uno sabe o piensa que eso puede repercutir y que después puedan agredirlo o**
43 **maltratarlo en su casa.**

44 Exacto, exacto pero de verdad con Manuel no ha sido fácil (énfasis) hay momentos en que he llegado a
45 su nivel, me he puesto en dos oportunidades a su nivel, y yo “Dios mío cálmate qué te pasa no te
46 puedes poner a nivel de él” pero él es muy fuerte, cuando tú lo regañas y él no te quiere escuchar no te
47 escucha, osea “no me importa, pregúntame, deja tu fastidio”, te contesta así.

48 **¿A usted le ha pasado?**

49 Me ha pasado pero yo lo dejo.

50 **¿Y me podría comentar algunas de esas dos oportunidades en las que él la ha hecho, por así**
51 **decirlo, perder la paciencia?**

52 Bueno, este, eh... por lo general cuando es así o la dos veces que me ha pasado es porque se mete
53 mucho con sus compañeros, le pega este... y dice que no es así, les dice una mala palabra y él lo niega
54 entonces toda la mañana (énfasis) “Manuel me hizo, Manuel me pegó, me hizo tal cosa, Manuel me
55 sacó la lengua, eh... Manuel me empujó profesora”, o sea, todo eso obviamente te acumula y “basta
56 Manuel, o sea, hasta cuándo tú crees que la gente va a aguantar tus maltratos, va llegar un momento en
57 que alguien no lo va a aguantar y va a ser peor para ti” (eleva el tono de voz). Entonces es ahí donde
58 exploto y le digo: “salte de mí salón porque si te tengo aquí va a ser peor, entonces sales, respiras” le
59 digo: “cuando tú sientas que ya eres un estudiante de Tercer grado, que vas a trabajar conmigo tú vas a
60 pasar pero es mejor que te vayas porque si no los dos vamos a explotar” y ahí es donde él comienza
61 “eso no es problema mío, ta’ bien pues, ah no sí, ah no pues, tú no eres mi mamá”, “no, yo no soy tu
62 mamá yo soy tu maestra”, “pero tú no me gritas”, “pero bueno”. Así nos ponemos los dos de pico y
63 pala, en dos oportunidades nos pusimos así, yo después reaccione: “coye ¿qué estoy haciendo? ¿por
64 qué me voy a poner como él?”, pero es la misma situación y que todos los 29 muchachitos te digan
65 “Manuel me hizo, Manuel me agredió, Manuel me maltrató, Manuel me pegó”, y es que es eso, osea
66 eso llega al límite en que tú te estresas y fíjate que lo tengo aquí al lado mío (refiriéndose a la
67 ubicación del pupitre en el que habitualmente se sitúa el alumno) si no lo tengo aquí al lado mío sería
68 peor, de hecho, yo al principio y hasta hace poco yo me iba para el baño con Manuel, yo me tenía que
69 ir con él para el baño “Manuel voy para el baño”.

70 **¿Y él ya sabía que tenía que ir con usted?**

71 Él ya sabía que tenía que ir conmigo. ¿Por qué? Porque si lo dejaba aquí, me conseguía algo, ¿qué
72 ahora ha hecho que Manuel poco a poco más o menos haya cambiado? que por fin alguien de la
73 orquesta (énfasis), el profesor de trompeta, lo tomó en cuenta (énfasis). Sin embargo Manuel no es que
74 cambió de un cien (100) por ciento pero ha cambiado algo, este “Manuel acuérdate que si el profesor
75 me dice que no, este... él me dice que si tú no trabajas o te portas mal, algo, tú no puedes ir” y el
76 profesor lo tiene así “¿trabajó?”. A lo mejor no es, este... “no lo hizo, no copió”, pero es un avance,
77 “Manuel copió, lo resolvió” yo veo cómo después me pongo a trabajar con él y le digo “vamos hacer,
78 yo te explicó” y poco a poco hacemos los dos; pero el hecho nada más de que Manuel me copie es un
79 avance, es un avance, porque Manuel no me... no me hace las cosas, porque no tiene ese entusiasmo,
80 no tiene la ayuda en su casa, no la tiene, para nada.

81 **¿Usted identifica que no la tiene a raíz de las tareas? ¿A raíz de que no las hace?**

82 Exacto, además, dime tú que ayuda puede tener un niño que su mamá está todo el día en la calle que
83 sus hermanos no están, su hermana mayor no está pendiente, o sea tiene su hijo, ella también tiene que
84 trabajar o sea; y que lo han visto, me dicen que él se la pasa en la calle todos los días, él se va de aquí
85 al mediodía, a raíz de esas situaciones con los niños, la señora decide dejarlo hasta el mediodía.

86 **¿Eso fue decisión de la madre?**

87 De la madre. Ella no... este, no escuchó las orientaciones porque ella también se siente agredida por la

88 escuela, se siente agredida, entonces ella: “no, mi solución es que él se vaya al mediodía y que no
89 coma aquí, que a mi hijo no le falta nada” y bueno es su decisión, yo levanté mi acta, la mamá decide
90 que se va al mediodía; pero al mediodía se va ¿y qué? a la calle.

91 **¿Y él ha hablado con usted o usted le ha preguntado qué hace él en su casa en las tardes o si**
92 **realmente se la pasa en la calle?**

93 Él me dice que hace, que juega Play que... que hace cualquier cantidad de cosas, que se yo, ver
94 televisión, jugar pelota, pero yo sé que no, porque mucha gente me dice que está en la calle y de hecho
95 a veces yo salgo y lo veo por ahí.

96 **¿Aquí en los alrededores de la escuela?**

97 En la escuela, o sea es un niño que no tiene normas en su casa. Él debería estar en tareas dirigidas pero
98 no está en tareas dirigidas; es lo que yo te decía si él realmente está en tareas dirigidas él me resolviera
99 las actividades en tareas dirigidas, él me hiciera las actividades, no las hace, no está haciendo eso, o
100 sea, no está yendo, o sea no sé si es que nunca lo escribieron o porque no tienen dinero para pagar.

101 **Eso me llamaba la atención, yo le pregunte a él, no respecto a tareas dirigidas como tal, en medio**
102 **de la conversación él sacó el tema por los amiguitos de las tareas dirigidas, entonces yo le empecé**
103 **a preguntar ajá y ¿cómo se llaman tus amiguitos? ¿Cómo se llama tu maestra? un poco para ver**
104 **eso que usted me estaba diciendo, él me dijo los nombres y eso pero puede ser que quizás sea así**
105 **como usted está diciendo que bueno sí existe ese entorno, si esta ese espacio pero a lo mejor él**
106 **realmente no está participando como debería.**

107 Él no está interesado, o sea, él no tiene esa motivación ahorita lo que realmente lo está motivando, de
108 verdad (*énfasis*) de los temas es... son tres: uno el proyecto que es agudas, graves y esdrújulas, la
109 división él está “ya aprendí”, está interesado.

110 **Me dijo que le ha costado.**

111 Exacto, este... y lo de la circunferencia porque utiliza el compás, eso es lo que ahorita le llama la
112 atención y me dice: “¿vamos a trabajar hoy circunferencia?”, “¿vamos a trabajar división hoy?” y yo:
113 “no, mañana”, cónchale a veces le pongo porque sé que él va a trabajar pero es lo único que le ha
114 llamado la atención, eso, ¡ah! también separar en sílabas y clasificar en monosílaba, bisílaba y trisílaba,
115 eso también le llama la atención, pero de resto más nada, más nada. Y sin embargo, sin embargo, a
116 pesar de que no tiene ese apoyo, en el primer lapso le puse una exposición de árbol genealógico y él lo
117 hizo, lo hizo su mamá, lo ayudó, y también me hizo la exposición ahorita, la de... ahorita la de, ya
118 finalizando este tercer lapso que le correspondía el respeto, o sea, también lo ayudaron, ahí sencillo
119 pero por lo menos se vio que lo ayudaron, pero porque yo les mandó las actividades multigráficas, o
120 sea, mira tienes que hacer esto, tal cosa así así y asado y él se los muestra.

121 **¿Se lo muestra a todos o a él?**

122 A todos, no, a todos, yo hago eso con todos.

123 **Entiendo. ¿Él alguna vez le ha dicho groserías o malas palabras, la ha agredido más allá de mal**
124 **contestar ha habido alguna situación más grave de agresión física o verbal de parte de él?**

125 Conmigo no, de verdad lo que te he dicho ha sido casos así de que me conteste, que se yo, pero de
126 decirme malas palabras no, gracias a Dios hasta ahora conmigo no.

127 **Y ¿de qué personas, de aquí de la institución, más allá de los estudiantes usted ha escuchado que**
128 **él le haya insultado o haya dicho alguna mala palabra algún profesor?**

129 Los profesores que comentan “¿tienes a Manuel?, no él es muy grosero”. ¿Tienes a Manuel? ¡Guao!”
130 Ósea te hablan de...

131 **¿Esos son los comentarios?**

132 Exacto los comentarios que he escuchado de él.

133 **Y usted considera que él a lo mejor, quizá él recurra a este tipo de comportamientos, porque a lo**
134 **mejor tendrá dificultades para comunicarse de manera más asertiva o a lo mejor la manera en**
135 **que encuentra para comunicarse es a través de la agresión.**

136 Si este... él no sabe, bueno, él a veces no sabe controlar sus emociones, sin embargo Manuel todavía
137 tiene ese poquitico de nobleza, lo tiene todavía muy muy en el fondo, lo tiene.

138 **Yo lo identifique también.**

139 Un poquito de nobleza, pero todavía tiene esa chispita, que lamentablemente no se la han, no se la ha
140 podido terminar de aflorar, ¿por qué? porque todavía no ha conseguido a las personas como que
141 idóneas en su camino. Sí, es lo que yo digo, y yo le digo a ellos “yo puedo estar este año con él, a lo
142 mejor ustedes el año que viene me lo pueden dar ¿y después?”

143 **Eso era lo que yo quería preguntarle, a raíz de eso hay dos preguntas que yo tenía previstas, la**
144 **primera es precisamente ¿qué herramientas o fortalezas considera usted que Manuel tiene a**
145 **nivel personal? ya me mencionó la nobleza, ¿hay alguna otra cosa que usted identifique?**

146 Colaborador, le gusta colaborar, ser tomado en cuenta; de hecho yo iba a hacer algo y él “¿te ayudo?” y
147 yo “vamos”, o sea, eso, tomarlo en cuenta (*énfasis*) a él le gusta mucho, el que tú le hables, le pases
148 una y otra vez la manito por la espalda, le hables bajito, le hables bonito “cónchale tú puedes” “¿por
149 qué eres así?”, echando broma ¿sabes? de hecho yo, yo, y que no lo seguí haciendo, por una y otra
150 cosa, yo decía “Manuel mira, acuérdate que tengo que pasar reportes por cómo tú te estás portando” y
151 todo el mundo le preguntaba y lo felicitaba, pero la misma dinámica, a veces a uno se le pasa pues y
152 de tanto trabajo y eso pero eso a él le motivaba “coye viste Manuel que están hablando bien de ti, viste
153 Manuel” eso de que lo tomen en cuenta, el que le digas que no todo es negativo en él y que él tiene
154 algo positivo, eso también es bueno pero (*énfasis*) no solamente lo puedo hacer yo, a lo mejor no sólo
155 lo puede hacer alguien de aquí, una persona de la escuela, ni en su casa, ves, a lo mejor lo que yo
156 trabaje aquí de lunes a viernes el fin de semana se echa a perder, viene molesto de su casa por equis
157 situación.

158 **¿Él alguna vez le ha comentado o ha referido algo que pase en la casa de él?**

159 No él no, él si no me... me he enterado así porque, a lo mejor su sobrino me comenta pero él no y de
160 hecho él imagina muchas cosas te dice que fue y, a lo mejor serán ciertas a lo mejor no, lo que pasa es
161 que tú llegas a un nivel en que no sabes qué es lo que está diciendo, cuál es la verdad que está diciendo
162 “me voy el fin de semana para la playa” “mmm ¿sí?” “Sí, Cecilia nos llevó” porque su mamá se llama
163 Cecilia y le dice Cecilia.

164 **¿No le dice por...?**

165 A veces le dice mamá a veces le dice Cecilia, “Cecilia nos llevó”. “¿Y qué hiciste en diciembre?” “me
166 fui para Brasil y me trajeron muchas cosas”, yo sé que no, porque la mamá para el 31 de diciembre, el
167 24 de diciembre trabajó todo el tiempo por aquí (*énfasis*) para medio tener algo para esa noche. O sea,
168 ese tipo de cosas, este... inventar, él como que se refugia en eso, como que se refugia a veces en las
169 mentiras, a veces si dice la verdad, pero a veces es muy difícil saber cuándo lo dice, y me imagino que
170 es el deseo de salir de su casa, de hacer otra cosa diferente. La misma mamá una vez me dijo “no
171 profesora, yo a veces me lo llevo de paseo” no sé qué tan cierto será eso, pero lo que sí es seguro es
172 que consigues, la mayoría de las veces, lo ves en el Parque del Este, con la mamá.

173 **¿Y usted ha tenido que llamar en oportunidades o cuál es el mayor nivel de compenetración que**
174 **usted ha logrado alcanzar con la familia de Manuel?**

175 Cuando, aquella oportunidad que la llamé para hablar sobre su comportamiento ¡ah!... esa vez fue
176 porque él agredió a un niño y la mamá del niño trabaja aquí y la señora se quejó obviamente, o sea, yo
177 llamé a la mamá, se le llamó por la UPEJ, ella no quiso ir asistir a la UPEJ pero habló conmigo, esa
178 fue la mayor este... lo que más hemos entablado, por ahí que la veo así nada más “Hola Cecilia, cómo
179 estas” y ella una que otra vez me comenta.

180 **¿Ella viene mucho para acá?**

181 No, no. Se hecho ella vino a la primera entrega de boleta para conocerme a la primera reunión no vino
182 sólo la primera entrega, a la segunda no y aquella vez que vino, no... si la he visto como tres veces ha
183 sido mucho.

184 **Y yo estaba pensando mucho en todo lo que tiene que ver con que el año se termine ¿Qué va a**
185 **pasar? puede que le toque nuevamente con usted como puede que no, ¿qué piensa usted que**
186 **pueda pasar como puede influir todo lo que usted ha logrado con Manuel o lo que se ha**
187 **alcanzado aquí cuando él esté con otro profesor o con otra profesora?**

188 Mira sí, este... Todo va a depender del trato del docente, o sea si lo trata bien Manuel va a caminar,
189 con uno que otro tropiezo con otra debilidad que te diga, porque es imposible erradicar en Manuel que
190 no te conteste, que Manuel se porte bien de un día para otro, pero eso va a influir es en la profesora que
191 le vaya a tocar el año que viene. A mí me funciona eso, ¡ah! aunque si viene y me pregunta a mí “¿qué
192 te funcionó con Manuel? “Tomarlo en cuenta, tomarlo en cuenta”. Pero sí a lo mejor este, le va le
193 va... va a haber un choque, coye, de la manera en que va a comparar “ella como me trata, como me
194 trata ella, si me trata mal voy a hacer esto” de hecho él dice: “a mí nadie me tomaba en cuenta”.

195 **¿Se lo ha dicho él a usted?**

196 Sí, “nadie me tomaba en cuenta” y de hecho también hace... una oportunidad la directora le dijo
197 “¿dime tu quién es la maestra que más te trata bien aquí?” “la maestra Tatiana” y “¿tú crees que ella se
198 merece eso?” “No”, él está consciente pero no lo pone en práctica, a veces, pero por lo menos está
199 consciente.

200 **Si de hecho yo puede identificar en la entrevista que le hice que él es muy reactivo, el tipo de**
201 **agresión que él muestra “me hacen yo hago, me hacen yo hago”**

202 Exacto.

203 **Y cuando él identifica que alguien lo trata bien, así como usted, es como usted dice él no tiene ese**
204 **mismo, quizás no va a ser totalmente tranquilo pero no va a tener ese componente de hablar de**
205 **manera imponente, por así decirlo.**

206 Exacto.

207 **Para usted ¿hasta qué punto un juego de niños deja de ser juego para pasar a ser agresión?**

208 Cuando ya llegan a los golpes, porque a veces se da que ellos se dicen “tú eres barriga verde, no, tú
209 eres tú eres feo”, ya eso es parte cotidiana, ¿cotidiano por qué? porque ya al ratico están otra vez
210 hablándose, pero ya cuando vienen los golpes ya eso es, ya es más fuerte, ya ahí hay que hablar
211 directamente con los papás y comentarles, este... “oye mira está pasando esto ¿qué está pasando en
212 casa?” y de hecho este salón es así, son muy fuertes los varones (énfasis), son muy agresivos; yo tengo
213 quince (15) varones y los quince (15) son tremendos y los 15 tú no los puedes rozar porque si no “te
214 voy a pegar, te voy a lanzá un... golpe”, ellos son muy agresivos. Y eso me ha costado muchísimo de
215 verdad que eso me costó muchísimo este año y que tú me digas a mí que aquí no se habla de eso, se les
216 habla todos los días (énfasis) y que yo cada vez que tengo oportunidad de decirle a los papás: “mira
217 estos no son juegos, esto no es así, hay que hablar con los muchachos en la casa” pero es un trabajo
218 que se hace día a día, yo no lo puedo hacer sola. Pero considero que ya es, la agresión este... es más
219 fuerte cuando se van a los golpes, cuando ya es una agresión física, a lo mejor verbal no tanto porque
220 eso ya es día a día y sin embargo uno, se les dice, que tienen que respetarse, no se pueden hablar así; y
221 yo les digo “debe ser que en su casa los tratan así” “no, en mi casa no es así”, bueno “recuerden que
222 uno es el reflejo de su casa y ustedes me están reflejando a mí que en su casa ustedes se tratan así”
223 entonces como que se ponen a pensar, pero a la media hora ya se les olvida (risas), yo les digo “perdí
224 mi saliva con ustedes” y vuelvo otra vez, eso es todos los días; mira estoy trabajando el tema de los
225 valores con ellos, ya no sé qué más inventarme con ellos, de verdad.

226 **Este tema de los valores es a propósito, para fomentar el buen trato, para tratar la convivencia**
227 **entre ellos.**

228 Exacto.

229 **Entiendo. Bueno, usted ya más o menos ya me comentó pero, por lo visto usted no le dice mucho**
230 **a Manuel que “mira tú te portas mal, tú tienes mal comportamiento”, ¿cómo se dirige usted a él**
231 **en cuanto a eso, en cuánto a la manera de comportarse?**

232 Yo cuando él comete este... algo que agrede a sus compañeros lo que le digo es que: “la gente no todo
233 el tiempo va a aguantar lo que tú estás haciendo, aquí ninguno está a la disposición de aguantarte
234 siempre tu agresión, siempre. Te pregunto...”, yo siempre le pregunto, “dime si yo en algún momento
235 te he tratado mal, te he agredido, te he insultado, te he dicho una mala palabra, nunca. Entonces eso es
236 lo que yo quiero, que tú trates bien a la gente, o sea, yo no quiero que tú agredas a los demás. ¿A ti te
237 gustaría que yo te empujara?” o sea, yo me pongo como ejemplo: “¿yo te empujo, te insulto, te grito?
238 ¿tú qué vas a hacer?” “te voy a responder” “si tú vas a responder los demás van a hacer lo mismo
239 contigo y va a llegar un momento que alguien te va a responder más fuerte que tú y ahí tú no vas a ver
240 solución”. Entonces a veces le pongo el ejemplo de que “mira tú mamá, tú sabes cómo es tu mamá
241 contigo, que tu mamá no habla contigo sino que tu mamá de una vez va con los golpes cuando está
242 muy molesta” y yo le digo “yo a veces no llamo a tu mamá Manuel es por eso, porque me da cosa, yo
243 sé cómo es tu mamá contigo”.

244 **¿Y él que le dice?**

245 Se queda callado, no me responde, él a todo eso no me responde, este... pero yo le digo “fíjate tú que
246 yo evito eso, porque yo sé que en tu casa es fuerte, en tu casa no es fácil, en tu casa tu vida no es nada
247 fácil, pero yo perfectamente puedo aquí llamar todos los días a Cecilia o mandarte una guía de trabajo
248 y ya, me desentendiendo” ¿sabes? como otros han hecho “¡ya! tu hijo es esto”, o sea, pero ¿para qué más?,
249 ¿para qué más de lo mismo?, más de decirle eso a Manuel. Mira hasta una vez yo le decía, y hasta mi
250 esposo me preguntaba “¿y Manuel?” y una vez lo puse a hablar con mi esposo, mi esposo habló con él
251 y él así (*expresión de asombro*), ¡ah! porque él pensaba que todo era mentira mía y yo: “Manuel mi
252 esposo pregunta por ti todos los días” “ay tu si eres mentirosa” “Manuel mi esposo pregunta”, un día
253 me llamó “anda contesta tú, es mi esposo” y mi esposo habló con él “tienes portarte bien” y él me dice:
254 “¡ay! si es verdad” y yo: “¡viste que es verdad!, yo no te digo mentiras Manuel” “aaah si, tu esposo
255 pregunta por mi” y yo: “si Manuel, mi esposo pregunta por ti, eso es así”, él se echaba a reír.

256 **¿Usted percibe que en la escuela que hay algún nivel de organización o de esfuerzos para atender**
257 **lo que es el tema de la violencia o la agresividad entre los estudiantes, a nivel institucional?**

258 Mira, lo que pasa es que aquí este... a veces la comunidad (*suspiro*), a veces se le tiene como mucho
259 miedo a la comunidad, ¿sabes? Es eso.

260 **Eso me comento la psicopedagoga, que el trabajo con la comunidad era muy difícil.**

261 Muy difícil, entonces, este... y mientras nosotros no tengamos asentados dentro de lo que son las
262 normas de convivencia que un muchacho si comete una, este... una agresión física más allá de darte un
263 golpe, no se puede llegar más allá, de hecho hasta hace poco sucedió eso, que una niña agredió a un
264 niño con una tijera y no paso más allá, pero ¿por qué? porque no nos hemos abocado a eso, a colocarlo
265 en las normas de convivencia, de hecho un alumno de aquí le faltó el respeto a un profesor y una
266 sanción pedagógica, una exposición, ajá está bien, pero dime tú si eso le va a ayudar al muchacho, ajá,
267 el niño hizo la exposición y al día siguiente ya estaba otra vez diciendo malas palabras. Realmente
268 sobre eso no se ha trabajado, yo siento que no se ha trabajado como se debería hacer (*énfasis*) ¿Sabes?
269 porque va a seguir pasando, déjalo pasar, déjalo pasar y va a llegar un momento en que se nos va a
270 rebosar, se nos va a rebosar. Pero a veces le toca a uno como docente hacerlo, por lo menos en estos
271 días un niño me partió un este... lanzó la cartuchera y me partió un bombillo, yo sé que si lo llevan
272 allá abajo no me van a decir nada, no va a pasar de un acta, yo levante el acta y “usted no va a venir
273 hasta que su mamá no venga”.

274 **¿Y eso es por miedo a la comunidad?**

275 Sí.

276 **¿Por qué el miedo a la comunidad?**

277 Porque esta comunidad es muy agresiva, hace poco tuvimos muchos...

278 **¿Es muy agresiva?**

279 Tuvimos muchos, muchos problemas con la comunidad, muchos problemas aquí con la comunidad,
280 ellos nunca están de acuerdo con nada, de hecho ahorita tenemos el problema de que no hay comedor
281 pero no es porque nosotros no queramos, sino porque no hay suficiente comida, entonces ellos piensan
282 que es que nosotros no queremos dar clases y aquí se ha hecho las mil y una maromas pero la
283 comunidad aquí no es nada fácil, nada fácil (énfasis). O sea los chamos son así por sus papás, porque
284 sus papás lo trata así, los mismos chamos te dicen “mi mamá dijo que te viniera a joder la vida”, o sea
285 si muchos te dicen eso ¿qué puedes esperar tú de un representante? Aquí no es fácil, aquí la
286 comunidad, aquí mira, aquí el maestro que te diga que no lloró el primer día y que no se quiso ir de
287 aquí el primer día de clases es porque es mentiroso, aquí todos los maestros terminan teniendo una
288 historia, todos los maestros (énfasis), hasta el más fuerte de todos, aquí todos tenemos gente que...
289 muchachos que te han agredido, muchachos que, que te... te quieren casi que dar golpes, esto ha sido
290 así, aquí todos los maestros tiene su historia. Eso es mentira que te digan a ti que no, yo cuando llegue
291 aquí yo me quería ir, yo no quería venir más, eso fue impresionante a mí me tocó un tercer grado, yo
292 no quería venir más, un niño me agarró a golpes, me agarró a golpes.

293 **¿Y cuánto tiempo tiene usted aquí dando clases?**

294 Cuatro años, voy para cinco años, pero eso es... yo lloraba y decía “no quiero, no quiero, no quiero” y
295 era que no quería venir.

296
297 **Y usted seguía viniendo, ¿por qué decide quedarse?**

298 Porque este... me había costado conseguir trabajo (risas), este... pensaba “ellos no me van a ganar, yo
299 estudié esto, yo decidí esto, es mi vocación, yo veo como hago”, mira, me la inventé y me quede aquí,
300 me inventé. Mira tú no sabes las maromas para que esos muchachos se adaptaran a mí y de hecho yo
301 tuve el año pasado un grupo y los gradué el año pasado y ellos decían “mira nosotros” ellos una vez
302 estaban comentándose entre ellos “sacamos a tal maestra, sacamos a tal maestra, pero llegó la maestra
303 Tatiana y no la pudimos sacar, no la pudimos sacar” (risas) me los gané, me los gané y siendo fuerte, o
304 sea, aquí tienes que ser de carácter fuerte, porque aquí tú no puedes estar blanda con los muchachos
305 porque, claro una que otra vez que tu “coye un cariñito” pero siempre siendo fuerte porque aquí todos
306 son fuertes, aquí los chamos tienen su propia personalidad, esos no se le quedan callado a nadie, aquí
307 no se te queda callado ninguno “no ta bien pues” eso es lo mínimo que te pueden responder.

308 **Lo más así...**

309 Lo mas así, ajá, así como decirte, cónchale, qué se yo, algo así; o sea, es lo mínimo que te pueden
310 responder, de ahí para arriba te podrás imaginar las cantidades de respuestas agresivas y groseras pues,
311 de un chamo de aquí.

312 **Y claro, como usted dice, aquí en la escuela puede hacerse todo el trabajo, todo el esfuerzo pero
313 ellos siempre van a volver a sus casas, a su entorno.**

314 El problema es que, para que esto se normalice, es trabajo con la comunidad, aquí de hecho hace poco
315 la subdirectora está tratando de hacer talleres para padres y de setecientos (700) estudiantes, ocho (8),
316 uno (1), o sea, no hay ese compromiso “que fastidio”. Prácticamente ellos ven esto como una
317 guardería, fijate la cantidad, mis estudiantes son 29, me vinieron 19 ¿por qué? porque como no hay
318 almuerzo, no lo mandan, claro hay algunos que realmente tienen (énfasis), este... no tienen las tres (3)
319 comidas en su casa y realmente necesitan esto, pero hay otros que no, que no los mandan porque “ay
320 no lo voy a mandar” pero esto lo ven aquí como un depósito de muchachos, como un deposito, “te lo
321 dejo aquí, que fastidio”, es así, tal cual, lamentablemente es fuerte, pero es así, es lo que se ve aquí.

322 **¿Y aquí se ha discutido o se han tratado de generar, a raíz de toda esta situación, de toda esta
323 abstención de todas las personas a venir a las reuniones, eso se ha discutido, se ha hablado aquí
324 en al institución para ver cómo se puede mejorar esa situación?**

325 Hemos hecho reuniones y los mismos padres: "sí hay que hacer escuela para padres, sí, sí, hay que

326 hacer talleres, si hay que..." ajá pero si tú no vienes y eres el que está diciendo que: "sí, sí, lo voy a
327 hacer". Aquí se colocan carteles...

328 **Claro, no puede hacerse a través de la coerción, tiene que haber interés.**

329 Exacto, este... de hecho, aquí tu vienes a las reuniones de entrega de boletas de veintinueve (29)
330 estudiantes, este año es que se dio que han venido más, vinieron más pues, pero si vienen siete (7) u
331 ocho (8) representantes es mucho, este año yo tuve, el último, tuve diecinueve (19), fue mucho,
332 faltaron diez (10) pero yo nunca había tenido diecinueve (19) papás aquí en una reunión, me
333 impresionó, yo no había tenido diecinueve (19) de verdad, es para que tu veas. Yo, a estas alturas, yo
334 tengo como dos (2) niños que no conozco a sus papás, no los conozco, porque no han venido ni
335 siquiera a la entrega de boleta, entonces dime tu ¿qué responsabilidad les puedo pedir a esos
336 muchachos? Si sus papás no son responsables, ¿qué me van a dar a mi ellos de responsabilidad? Nada;
337 porque lo mismo que yo vea en mi casa es lo que voy a aplicar, totalmente, esa es la lucha.

338 **¿Aquí han venido otras instituciones, programas del Estado, fundaciones a tratar de desarrollar**
339 **programas o proyectos vinculados a este tema, al tema de la violencia escolar?**

340 No, aquí lo que hubo fue un programa en las tardes que se desarrollaba de 2 pm a 5 pm, ¡ah bueno! y
341 aquí funciona una orquesta y que tú ves allí, en la orquesta, que los muchachos que son tremendos se
342 transforman, totalmente (*énfasis*), no sé si tú lo viviste así pero aquí es así, yo me quedé impresionada
343 la primera vez que vi un concierto aquí y yo "¿estos son los niños de aquí? ¿Estos son los niños de
344 aquí?" pero ¿cómo se portan tan bien?" y son niños que, tu vieras, niños del este, o sea nada que ver
345 con los de sarria, cambian totalmente. Cuando es la parte de su instrumento ellos cambian también,
346 cambian totalmente, eso es una, se puede decir, que es una ayuda porque ellos cambian su realidad y
347 por lo menos se meten en otro mundo distinto a la realidad en la que ellos viven.

348 Aquí hubo un programa que se llamaba Simón Rodríguez, que era de 2 pm a 5 pm de la tarde que
349 desarrollaba actividades este... manuales, pinturas, deportivas y eso, pero creo que eso funcionó bien,
350 bien dos (2) años, de hecho, cuando llegué funcionó, eh... después al año siguiente prácticamente se
351 acabó, o sea, yo aproveché eso un año y medio. Pero eso decae porque no había suficientes profesores,
352 las actividades no eran muy chéveres, ya era muy repetitivo, yo pienso que también fue eso ¿sabes? y a
353 veces los muchachos se quedaban hasta las 5:00 pm para echar bromas, no para hacer eso, de hecho
354 cuando ellos venían a las 2 de la tarde uno terminaba la parte pedagógica, y ellos venían y cuando
355 llegaban ellos "ay yo no quiero, hay que fastidio" le veían, no tenían esa... y a lo mejor los primeros
356 días si, el primer año sí.

357 **¿No causó el mismo efecto que causa la orquesta?**

358 Exacto, entonces ya les fastidiaba eso.

359 **Incluso allá en la Escuela de Trabajo Social yo he revisado algunas tesis, hay una tesis que, no**
360 **salió de un trabajo de investigación con esta institución, pero si con otra donde también funciona**
361 **el sistema de orquesta y bueno trataba básicamente de eso, de cómo el sistema de orquesta ha**
362 **influido y ha logrado mostrar una perspectiva diferente, un entorno distinto, a personas que se**
363 **encuentran en un contexto adverso o quizás en un medio que no es el más idóneo.**

364 Si exacto, de hecho también esto ha influido mucho en lo que son los papás pues, a veces los papás los
365 meten porque realmente quiere que su hijo aprenda algo o algo distinto, a veces no, los meten porque:
366 "no tengo a nadie que me los cuide a las 5 de la tarde", de hecho tú hablas con unos muchachos que
367 dan clases aquí y te dicen que han venido los papás a las 7:00 pm de la noche a buscar a sus hijos o
368 ellos han tenido que llevar a los muchachos a las casas de ellos y la respuesta "ay estas aquí, hay se me
369 había olvidado buscarlo" ves, entonces no todos tienen ese compromiso, la idea aquí es que todos
370 participen pero no todos quieren eso, no todos les gusta ¿ves? y por lo menos este, Manuel, a le ha
371 ayudado a lo mejor en su casa no... no tiene, no lo han motivado, de hecho ahorita está feliz porque
372 tiene un concierto, su primer concierto.

373 **¿Cuándo es?**

374 No sé, voy a preguntarlo, pero yo creo que es para el día del padre, debe ser la semana que viene o el

375 fin de semana, pero él está contento, o sea “voy a tener un concierto profesora”. Ojalá, de verdad, que
376 su mamá le compre su pantaloncito y su camisa... y que su mamá lo motive.

377 **Y que lo vengan a ver.**

378 Y que lo vengan a ver, porque esa es otra cosa, o sea aquí, y ¿no vas a venir a venir a verlo por lo
379 menos a él? Ven a verlo para que él se motive más. Lo que pasa es que a veces los papás eh... y me
380 voy a incluir, porque yo soy mamá, los papás les estamos dejando la responsabilidad a los maestros,
381 todo es el maestro, críelo, enséñelo, edúcamelo bien, dale la comida, si quieres lo puedes dejar en tu
382 casa, lo vengo a buscar el fin de semana, prácticamente, te están dejando las responsabilidades a ti, los
383 papás. Mira yo me quedé impresionada, que yo inscribí a mi hijo ahorita en preescolar y las normas,
384 mi esposo me decía: "mira todo lo que tenemos que hacer", yo leía las normas y decía "pero ¿dónde
385 trabajo yo? ¡Que normas tan distintas!", o sea, es algo así todo estructurado, y aquí no, aquí todo es
386 demasiado light (ligero).

387 **Eso le quería a preguntar, ¿cómo son las normas aquí? quería saber si las normas son**
388 **ampliamente conocidas y aplicadas por todo lo que hacen vida en la institución, más allá de los**
389 **estudiantes.**

390 Aquí siempre que se va a inscribir se le entregan las normas a los representantes para que sepan, de
391 hecho a... cuando este año escolar se implementó que hicieron una cartelera con esas normas básicas:
392 del horario, del uniforme, del corte de cabello; lo más relevante ¿sabes? pero les da igual, no prestan
393 atención. Eso va a funcionar contigo, en tu salón, dependiendo de cómo tú eres, por ejemplo, yo aquí
394 las niñas no pueden venir con el cabello suelto, no, no me gusta, se ven más bonitas así, este... la
395 camisa por dentro, cónchale, yo les digo: “no, eso es una falda eso va adentro” pero es va a depender
396 de... de, de cómo el...

397 **De la aplicación directa que le den.**

398 Exacto, del maestro, y mientras que nosotros no apliquemos, los demás maestros no apliquen eso, no
399 va a funcionar a veces somos, es como que nosotros mismos nos sabotamos.

400 **¿Usted considera que hay profesores que quizás no le dan la misma preminencia a lo que es la**
401 **aplicación de las normas?**

402 Sí, hay profesores que talvez no lo hacen, o sea, no tienen esa... y si uno lo logra, y eso tú lo ves
403 cuando tu logras algo con un grupo y al año siguiente los ves con otro profesor que a lo mejor no tiene
404 esa misma dedicación, o ese mismo carácter, o esa misma forma de trabajar tuyas que, lógicamente
405 nadie la va a tener, pero que por lo menos ¿sabes? que se encaminen las cosas, te das cuenta, , te das
406 cuenta, pero ¿cómo tú haces para llegarle a ese profesor?, a veces tú quieres ayudar pero "ay no te
407 estas metiendo conmigo" o sea “es mi trabajo”.

408 **Eso es totalmente difícil, eso era lo que también le quería preguntar ¿usted cree que de repente**
409 **aquí las normas no son, quizás están, pero es como si no estuvieran? por así decirlo.**

410 Sí, no se aplican. Es lo que yo te digo, mientras que entre nosotros las normas, no le colocamos peso a
411 una conducta, que, si él cometió algo, y bajo de esa conducta ¿hay algo que lo va a sancionar, que lo va
412 a hacer reflexionar? No. Ajá el muchacho le pegó a otro, el muchacho agredió a otro, una sanción
413 pedagógica, una exposición, ajá el vino y la hizo, pero ¿realmente él lo va a internalizar?, ¿realmente él
414 va a aprender eso? No; porque si tú le mandas una exposición el muchacho lo que hace aquí es leerle,
415 él no va a razonar que eso debe ser así, lamentablemente debe ser algo de peso, mira, tu hiciste esto,
416 bueno pasa esto, una sanción por tres días dos días, qué se yo, es eso.

417 Hay que hacer algo contundente que realmente a los muchachos y a los papás se les dé, se den cuenta
418 que estamos trabajando, que es así y que así se debe cumplir. Yo nunca he entendido eso de que en las
419 escuelas públicas y las escuelas privadas, ¿por qué las escuelas privadas si funcionan? ¿Por qué tú a un
420 muchacho en una escuela pública lo dejas entrar hasta las 9:00 am de la mañana 10:00 am de la
421 mañana, ¿por qué? Eso es un auto saboteo, nos estamos sabotando, ¿por qué yo te estoy colocando a
422 ti un horario aquí? y si te digo que sí es hasta las 7:45 am porque yo cierro, ajá bueno, ponte que hasta
423 las 8:00 am recibo muchachos, ¿por qué yo tengo que decir "no oye vamos a dejarlo"? tal vez aquél

424 muchacho que se venga sólo no, por miedo a que le pase algo, pero mientras nosotros no seamos duros
425 con la misma comunidad y mira, darnos a respetar, nunca va, no va a funcionar realmente como es y,
426 no es solamente aquí, eso es a nivel de todas las escuelas.

427 **Claro, para tratar entonces esta problemática y, en general, para el funcionamiento de la escuela,**
428 **si bien se quieren pensar en otras medidas es necesario partir del cumplimiento de las normas.**
429 Exacto.

430 **¿Qué, más allá, puede tratar de implementarse si lo básico no se está dando de manera efectiva?**
431 Exacto, esas son las básicas, las básicas. Mira si el muchacho no vino con los zapatos que es: “mira no
432 lo puedo aceptar” el muchacho no llego a tal hora: “no lo puedo aceptar”. En algún momento va a
433 aprender, la cosa que es constante, constante, en algún momento van a aprender y se van a dar cuenta
434 y, en algún momento, “oye vamos a respetar”, de hecho una representante una vez me dijo "ustedes no
435 se sabotean porque ustedes ni siquiera se respetan sus normas" y es verdad, ¿cómo tú le vas a refutar
436 eso a alguien, a esa persona? si tú sabes que eso es verdad, me quedo callada, tienes toda la razón, pero
437 si nosotros mismos no hacemos eso, por el miedo, por el mismo miedo, pero es eso, nos ha ganado el
438 miedo, y no solamente aquí, vuelvo y te repito eso es a nivel educativo, porque mi hermano también
439 profesor, él es director y dice que allá también es igual, osea el miedo y ciertos lineamientos que
440 tenemos en contra.

441 **¿Cómo cuales lineamientos?**
442 Lineamientos de que este... al muchacho no se le puede cercenar el derecho a la educación, ajá, pero
443 ¿el papá no se lo está cercenando el día que no me lo trae a clases?, ¿el papa no le esta cercenando el
444 derecho el día que no lo trajo porque no hay comedor? Explícame, “¡ah yo sí, pero tú no!” y cuando
445 me dicen: "ay me quede dormido, profesora no vine porque, no se... me fui para la playa" “¿tú no le
446 estas cercenando el derecho al muchacho? ¿tú no ves eso?”, ah pero el día que yo digo que no hay
447 comedor yo soy la malvada o somos el monstruo malvado ¿sabes? Entonces yo más que eso, que...
448 que verlo como que estas ayudando a la comunidad es sinvergüenciando, porque es fácil “vale que
449 chévere, yo puedo llegar a la hora que sea, porque igualito me van a dejar entrar”, yo lo veo de esa
450 manera. Por lo menos en la universidad lo pintan muy bonito, pero cuando tu llegas a la realidad, a mí
451 me.... es otra cosa totalmente, yo estoy haciendo mi profesionalización y me da risa porque te dicen
452 cosas bonitas, bonitas, bonitas y yo pienso: “Dios, en la escuela es totalmente diferente”, no me digas
453 cosas bonitas porque yo ya estoy en el campo, yo sé cómo es la cuestión, cuando me digas eso, eso
454 dícelo a los de pregrado, a los que nunca han trabajado, que ellos se van a dar cuenta que esto es
455 totalmente diferente, pero bueno.

456 **Si de hecho yo estoy en prácticas profesionales, hay distintas aristas allí porque estoy con el**
457 **Consejo de Protección de Niños, Niñas y Adolescentes, entonces hay la dinámica institucional,**
458 **son muchas las cosas que uno realmente puede identificar, muchísimas debilidades, dificultades**
459 **que incluso trascienden como usted misma lo dice, la voluntad, la motivación, las capacidades**
460 **que tenga un profesional, va mucho más allá de eso.**
461 Exacto, a veces uno aquí tiene que ser mamá, papá, doctor, de todo uno tiene que aquí de todo,
462 imagínate tu yo a veces llego a mi caca y al principio eso me afectaba muchísimo, muchísimo me
463 afectaba pero ya no, mi esposo me dijo "cálmate" no pero es que no puede ser tantas cosas aquí que ay
464 dios mío pero ya eso como que a uno le endurece el corazón y ya desde otro punto de vista solucionar
465 las cosas, yo a veces, ya creo que hasta consejera matrimonial he sido aquí, hasta eso me ha tocado, ver
466 papas como se pelean entre ellos mismos, “por favor papas el niño se está ...”, o sea uno le toca de
467 todo, yo pensé que iba a ser maestra nada más, no pero aquí me ha tocado de todo, de todo un poquito,
468 hasta de niña he tenido que ser también.

469 **Es así ¿Usted considera entonces que por lo menos en cuanto al rol del educador y en la escuela**
470 **como tal trasciende lo académico, por mucho?**
471 Si eso igual va a depender del docente y del interés que le puedas dedicar a los muchachos, porque si
472 eres un docente que: “saca, copia, has esto” y no les muestras otras cosas, por lo menos cosas, que no

473 sean solo la pizarra, a hacer otras cosas distintas, les gusta. Yo una vez les puse aquí a que se quitaran
474 un zapato y se colocaran el zapato del otro y así, yo agarre y me coloque un zapato y ellos "ay
475 profesora", yo me lo coloqué, y les dije "¿cómo se sienten?" ellos: "extraños", "póngase usted en el
476 lugar de la persona que usted lo insulta y lo maltrata, que usted le pega y le dice tal cosa, todos los
477 días, siéntase como se siente esa persona". De hecho aquí tuve un caso, una niña, que la rechazan
478 mucho, este... la niña...

479 **¿Actualmente?**

480 sí, la niña no la, en su casa no le prestan mucha atención, a veces la mandan sucia o me la mandan
481 orinadita, es bastante evidente como a la niña no le prestan esa atención en su casa y yo me entristezco
482 mucho y a propósito de eso yo hice esa actividad, sobre todo ciertas niñas las llamaba y les decía, y
483 todavía me pasa que en el comedor no se quieren sentar al lado de ella, y yo decía "te sientas ahí, te
484 sientas ahí" pero ese rechazo que le tienen, pero ya no es culpa de la niña, es que la mamá la manda así
485 y no te creas me ha tocado que inventar: "profesora no tengo color, pídale color a alguien" "préstale el
486 color, que le prestes el color" "ta bien maestra" y ya he logrado que las niñas la tomen en cuenta y
487 hablen más con ella, porque era una niña que todo el tiempo estaba sola, no completamente está... se
488 adaptó al grupo, no completamente está unido, pero por lo menos la toman en cuenta para algo, pero
489 era un rechazo total. La mamá vino y me dijo, entonces me provocaba decirle: "ajá pero no es culpa de
490 ella, es culpa tuya ¡claro que es tu culpa!" pero ¿cómo se lo decía? Me provocaba decirle: "es tu culpa,
491 que tú la mandas así, sucia".

492 **¿Y no se lo mencionó?**

493 No (*eleva el tono de voz*), porque la mamá se ve así como fuerte y a lo mejor se iba a molestar,
494 entonces yo trato así de...

495 **Otra vez el mismo miedo**

496 Exacto entonces, ¿fíjate? Yo también. Entonces preferí no decirle nada, más bien hablo con la niña:
497 "mami tienes que bañarte", lo trabajo más con la niña, porque a lo mejor los papás se van a sentir
498 incómodos, ¿sabes? se va a sentir incómodo. Por lo menos tú lo hablas con los niños y yo a veces les
499 hecho bromas a ellos, "aquí ustedes tienen que usar desodorante, porque van a oler podridos (*risas*)" y
500 a veces les hecho broma, "ay sí maestra, sí" así, y por ahí me les voy metiendo, a cuestión de chiste
501 ellos toman las cosas como son, no uno no todos, pero algunos (*risas*).

502 **Mire con respecto a la entrevista que yo le hice a Manuel hay unas cosas que surgieron por ahí** 503 **que me gustaría preguntarle, la primera es, por ejemplo ¿hasta dónde usted conoce el tipo de** 504 **juegos que ellos tiene entre sí? me refiero específicamente por el dominó ¿usted sabe que ellos** 505 **juegan dominó? el me comento una anécdota con respecto al dominó y quería saber.**

506 Mira yo los pongo a jugar dominó a ellos ahí, a veces se pelean mucho porque es un solo dominó **pero**
507 **realmente verlos como tal jugando, no**, juegan allá o juegan aquí, pero no... no sé qué situación se
508 ha suscitado entre ellos fuera de lo normal. Pero a veces se ponen a jugar, pero lo que más les gusta es
509 el dominó, y él, este, porque yo sé, se pone: "yo les gane a todos, yo se mas que todos" y yo: "no
510 Manuel, todos saben, todos sabemos, todos, enséñales más bien". A veces se tienden, se ponen a pelear
511 por eso.

512 **Bueno, él me comento una situación particular una vez que tuvo un problema con un dinero a** 513 **raíz del dominó y entonces él me dijo que le comento a usted lo del dinero y entonces después.**

514 No, él no me comento nada. Que yo recuerde no pasó algo como eso, ah no vaya ser que haya sido con
515 la suplente, porque yo los viernes coloco suplente; porque así me pasó, que una niña se chocó con otra
516 y yo si veía que tenía la pollina de medio lado y cuando le arrimé la pollina vi que tenía tremendo
517 morado y yo le digo al papá: "ay ¿qué paso?" y me dicen: "¿maestra usted no sabía?" y yo le digo "no,
518 y ¿cómo fue eso?" y "no profesora, que fue con la suplente". Entonces me imagino que te diría eso, fue
519 con la suplente y a ella también le dicen maestra pero no, no me ha dicho nada.

520 A veces, cuando es cuestiones de dinero yo: "tiene que aparecer el dinero" o me lo quedo yo y hasta
521 que no aparezca quién fue y ellos vienen: "no profesora, es mío" y de una vez aparece y me dicen la

522 verdad; igual con los lápices: “que es mío”, “no, yo me lo quedo hasta que no aparezca el dueño del
523 lápiz yo no lo voy a entregar” entonces tú ves: “ay profesora si es mío”, entonces puedo tratar de
524 trabajar eso pero se me hace difícil eso, sabes, me cuesta a veces quién tomó algo, sí se me hace muy
525 muy difícil, sí reconozco que esa debilidad la tengo y que no la he sabido canalizar bien, porque a
526 veces son tantas cosas que no hayas, no la tienes, que no tienes la solución a tantas cosas que las
527 quisiera tener, pero no.

528 **Como nos dicen a nosotros "somos profesionales pero no superhéroes"**

529 Exacto tal cual, no toda la gente piensa eso, piensa que tú tienes que solucionar todo, por lo menos
530 cuando "me robaron el lápiz".

531 **Bueno ya tiene a los niños por venir y por la parte de las preguntas, de verdad muchas gracias, la**
532 **información que me suministró no sabe cuan útil me es, así que bueno, con eso de verdad voy a**
533 **poder hacer muchísimo.**

534 Si, que bueno.

535 **Muchas gracias.**

536 No, gracias a ti.

Entrevista N° 3

Nombre: Manuel

Edad: 10 años.

Sexo: Masculino.

Fecha: 18/06/2015

Lugar: Aula de tercer grado, sección "C" de la U.E.N.B. "José Martí".

Hora de inicio: 9:30 am

Hora de finalización: 10:20 am

La Entrevista se desarrolla en el marco de un espacio lúdico establecido con el niño sujeto de estudio.

Letra negrita: investigadora.

- 1 **Tu profesora me dijo que tenías un concierto de... ¿Trompeta?**
2 Sí.
3 **Que chévere ¿Cuándo?**
4 No sé.
5 **¿Y vas a ir?**
6 Sí
7 **¿Dónde va a ser? ¿Aquí?**
8 No sé.
9 **¡Ay que emocionante!**
10 ¿Tú quieres ir?
11 **Sí, me gustaría.**
12 Pero tienes que hablar con mi profesor
13 **Otro día yo hablo con el ¿Si va?**
14 Sí
15 **¿Cuándo tienes clases de trompeta?**
16 Hoy yo creo que tengo.
17 **¿Y qué otro día tienes?**
18 No, el viene hoy
19 **¿Y algún otro día? ¿O es nada más los jueves?**
20 Mañana.
21 **¿Tú vas todos los días a trompeta?**
22 Sí.
23 **¿Y a qué hora te toca trompeta?**
24 A veces a las diez (10:00 am), de once (11:00 am) a doce (12:00 pm)
25 **Aaah ok.**
26 ¿Ayer tú no me viste con mi trompeta? Ah verdad que ayer tu no viniste
27 **No, ¿tú tenías la trompeta ayer?**
28 Sí.
29 **Ay que fino y ¿qué haces e la clases de trompeta?**
30 Tocar; y ahorita vamos a tocar, yo creo que después del día del padre.
31 **¿Después del día del padre?**
32 Sí, yo creo que un martes.
33 **¿Y cómo aprendiste a tocar?**
34 Agarrando aire, es difícil.
35 **¿Es difícil?**
36 Sí.
37 **¿Y te costó mucho aprender?**
38 No.
39 **Guao. Yo nunca he tocado una trompeta.**

40 Pero para alguien que no sabe hacerlo se le pone medio dificultad.
41 **¿Y tú desde cuándo aprendiste?**
42 uuuff ya hemos ido a bastantes conciertos.
43 **¿Ya tú has ido a otros conciertos?**
44 Sí
45 **¿Cómo te ha ido?**
46 Bien
47 **Y cuéntame ¿cómo son esas clases? ¿Qué hacen en esas clases de trompeta?**
48 Varias cosas.
49 **Me da curiosidad saber cómo es.**
50 Pero para ti, pa' que se te ponga más fácil, métete en la de San Martín.
51 **¿San Martín?**
52 Sí.
53 **¿Tú estás con otros niños en trompeta?**
54 Sí. He estado con mi hermano
55 **¿Tu hermano esta en trompeta también?**
56 Sí, el ahorita ya va a pasar para la Orquesta de Venezuela
57 **Que fino y ¿a ti te gustaría?**
58 Sí.
59 **Me imagino que para eso hay que ensayar bastante. ¿Y cuál de tus hermanos es el que está en trompeta? ¿El estudia aquí?**
60 Sí, en quinto "a"
61 **¿Y ven las clases de trompeta juntos?**
62 A veces.
63 **¿Y qué hacen en esas clases?**
64 Tocar "Aire de Alegría"
65 **¿Es una canción?**
66 Sí.
67 **¿Y cómo los enseña el profesor?**
68 Nos ponen tanta dificultad, nos ponen letras así (*lo explica a través del dibujo de una nota musical*)
69 **¿Les ponen notas musicales?**
70 Sí, dificultad para acá, después dificultad para acá (*explica mediante dibujo*)
71 **Dificultades, ¿se llama eso?**
72 Sí. El "sol", el "sol" es así. (*Explica mediante dibujo*)
73 **Dificultades, ¿se llama eso?**
74 Sí.
75 **¿Y ustedes les enseñaron a leer eso?**
76 Sí.
77 **¿Y cómo se hace?**
78 (*Explica gráficamente mediante papel y lápiz*) En esta esquina, aquí y aquí nos ponen unas esquinitas así, que son los tiempos que tenemos que durar para que... aquí, ya terminamos esto ¿verdad? y aquí sigue otras notas que son el "sol", el "fa", "mi", "re". Tenemos que esperar, porque aquí, en estos tiempos, va tocando otra parte, otras cosas, los violines.
79 **O sea en estos espacios así ¿tú no tocas?**
80 No.
81 **Esperas y ¿después siguen?**
82 Sí
83 Y estos tiempos... Se tienen que contar
84 **Esto te iba a preguntar y ¿has aprendido todo eso?**
85 Sí.
86 Que fino.
87 **¿Y cómo haces para tocar las diferentes notas?**
88 Pisando los pistones y agarrando bastante aire.
89 **¿Y has tocado otro instrumento?**
90

- 94 Yo estuve en violín
- 95 **¿Y cuál te gusta más?**
- 96 La trompeta
- 97 **¿Y tú te metiste en trompeta por tu hermano?**
- 98 Porque yo quise.
- 99 **Y tocaste antes el violín y ¿tocaste otro instrumento?**
- 100 No.
- 101 **Y ¿te sientes bien con este instrumento, con la trompeta?**
- 102 Sí. Ay vamos a seguir jugando.
- 103 **Un ratico, porque antes de las 11:00 am debes ir a clases.**

Entrevista N° 4

Nombre: Manuel.

Edad: 10 años.

Sexo: Masculino.

Fecha: 23/06/2015

Lugar: Aula de tercer grado, sección "C" de la U.E.N.B. "José Martí".

Hora de inicio: 9:15 am

Hora de finalización: 9:50 am

La presente entrevista se realizó a través de un espacio lúdico (juego de dominó) establecido con el niño sujeto de estudio

Letra Negrita: investigadora.

- 1 **¿Cómo estás?**
2 Bien
3 **¿Hoy quisieras hacer el dibujo que te comenté la otra vez? Sobre tu familia.**
4 No... me da pena.
5 **¿Qué quisieras hacer?**
6 No sé. Ay vamos a jugar.
7 **¿Qué quieres jugar?**
8 Aquí hay un dominó, por allá.
9 **Podemos jugar un rato y después me gustaría conversar algunas cosas contigo.**
10 **Y cuando tu juegas con tus amigos, cuando vas ganando, ¿los dejas poner más de una ficha a la**
11 **vez?**
12 Si (risas). Los dejo poner dos veces, pero como tú tenías más, te deje poner cuatro.
13 **¿Y eso? que los dejas poner más ¿para qué no pierdan tan rápido?**
14 Si (risas).
15 **Mira y cuando ustedes juegan con dinero ¿cuánto pone cada uno?**
16 Cincuenta.
17 **¿Por cada juego?**
18 Sí.
19 **¿Cincuenta bolívares? ¿Un billete de cincuenta?**
20 Si, cincuenta bolívares.
21 **¿Y todos tienen tanto dinero? ¿Cada uno pone cincuenta?**
22 Sí.
23 **¿Y cuánto dinero te dan para venir todos los días al colegio?**
24 Trescientos, todos los días.
25 **¿Cada día? Para ver.**
26 Hoy, por cierto, no me dieron porque mi mamá se fue temprano.
27 **¿Y cuando tu mamá se va temprano nadie te da?**
28 No.
29 **¿Y cómo haces si te quieres comprar algo, si necesitas gastar en algo?**
30 Destapo la alcancía.
31 **¿Tú tienes una alcancía?**
32 Sí. Esta mañana, hoy mi mamá se fue temprano a comprar... una cosa ahí de mi sobrino y destape la
33 alcancía, esta es la quinta alcancía que relleno
34 **Guao, tú eres tío y todo, ya lo recuerdo. ¿Y ayer también jugaste aquí?**
35 No porque ayer no vine (tono de voz bajo)
36 **¿Ah?**
37 Ayer no vine.
38 **¿Y eso? ¿Por qué no viniste?**
39 Pero si vine a las dos.
40 **¿A las dos? ¿Ah, para el concierto?**

41 No, para la orquesta, el concierto empezó el... sábado, si, fue el sábado
42 **Mmmm ¿Y por qué ayer no viniste?**
43 (Silencio) (Expresión del rostro)
44 **¿Qué significa eso?**
45 Que me quedé dormido
46 **Aahh ¿Y nadie te despertó?**
47 No
48 **¿Y a ti quién te despierta todas las mañanas?**
49 La alarma
50 **¿La alarma?**
51 Sí
52 **¿Y dónde pones la alarma? ¿En tu teléfono?**
53 No. En los bichitos esos que son así (explicación con las manos) y arriba tienen como un bichito de
54 aluminio y aquí abajo tienen como una... como un pitico y yo lo pongo a las seis y el bichito, ya son las
55 seis, y empieza a sonar "tatatata"
56 **Y si la alarma se te daña ¿Quién te despierta?**
57 La mando a arreglar
58 **¿Y nunca nadie te despierta en las mañanas?**
59 No
60 **Y cuando tú te despiertas ¿Quién te da la comida? o ¿Quién te dice "mira ponte el uniforme" y**
61 **esas cosas?**
62 Yo mismo lo tengo que hacer.
63 **¿Tú buscas tu uniforme y eso?**
64 No, nadie me puede despertar.
65 **¿Por qué?**
66 Porque yo tengo mi cuarto propio
67 **¿Y lo cierras con seguro?**
68 Sí.
69 **Mmm ¿y si te quedas dormido nadie te toca la puerta para decirte "Mira despiértate"?**
70 No.
71 **¿Y a qué hora te despertaste ayer?**
72 No, porque en mi cuarto es como de aquí a donde está el escritorio de la profesora, es todo este salón
73 pues, la mitad de este salón
74 **Ok**
75 Hacia allá está el baño, hacia allá está la cocina, hacia allá está la nevera... este... hacia allá está mi
76 cuarto, hacia allá está la sala del comedor.
77 **¿Y tu mamá donde duerme?**
78 Todos tenemos nuestros cuartos.
79 **¿Tu mamá duerme sola?**
80 Sí, con mi papá.
81 **¿Y tú no me habías dicho...? A ver ¿También vives con tu papá? ¿No me habías dicho que**
82 **murió?**
83 Si mi papá se murió, pero ahora estoy viviendo con mi padrastro
84 **¿Y le dices papá a tu padrastro?**
85 Sí.
86 **Aaah ¿Y cómo es él contigo? ¿Es como un papá para ti?**
87 Sí.
88 **¿Y él trabaja?**
89 Sí.
90 **¿Y cómo se llama tu padrastro?**
91 Julio Cesar
92 **¿Y tu mamá fue con tu padrastro a tu concierto?**
93 Mi padrastro no fue.
94 **¿Desde cuándo él vive contigo?**

95 Desde uffff.
96 **Aaah cónchale ¿Y de verdad ayer te quedaste dormido y nadie te dijo nada?**
97 ¿A ti te llaman para levantarte?
98 **Bueno, yo pongo una alarma al teléfono, pero si yo me quedo dormida o el teléfono se apaga me**
99 **despiertan, me dicen "mira párate, ya es tarde". Y ayer cuando te levantaste ¿Quién estaba en tu**
100 **casa?**
101 Mi mamá.
102 **¿Y no te dijo nada porque te quedaste dormido?**
103 No. Salí del cuarto a la 1:30 pm
104 **¿Tanto dormiste?**
105 No, dormí hasta las diez y conecté el Play y me puse a jugar.
106 **¿Y estuviste ahí encerrado en tu cuarto?**
107 Si
108 **¿Y no comiste?**
109 Si
110 **¿Quién te dio comida?**
111 No, yo mismo me la hice
112 **¿Qué te hiciste?**
113 Me hice... empanada
114 **¿En serio? ¿Tú sabes cocinar empanada?**
115 Sí.
116 **A ver ¿Cómo haces una empanada?**
117 Agarras harina y llenas un potecito de agua, le echas la harina, le echas... un poquito de aceite y un
118 poquito de sal y lo mezclas todo. Después agarras buscas una bolsita, la picas por la mitad la dejas ahí
119 o papel hermo plast que es más fácil, agarras buscas una tablita, este... haces una bolita de masa, la
120 pones ahí en la bolsita, buscas una tablita, la espachurras la bolita así, que quede así redondita y ahí tu
121 agarras, le echas el relleno, si quieres le echas salchicha y eso. Le echas el relleno y después agarras,
122 botas el papel hermo plast, agarras una tasita y la espachurras así encima, por el cuerpecito, y le quitas
123 ese poquito de masa y la lanzas en el sartén.
124 **¿Y tú pones el aceite a calentar?**
125 Sí.
126 **¿Y de qué te la rellenaste ayer?**
127 De molida
128 **¿De carne molida?**
129 Sí.
130 **¿Ya la carne molida estaba hecha?**
131 Si, estaba hecha.
132 **Mmm Tú te paraste, fuiste, te hiciste tu desayuno...**
133 Esperé que se friera la empanada, mientras tanto iba conectando el play y cuando ya fui a ver la
134 empanada ya estaba tostada por abajo y por arriba no estaba, todavía estaba la masa así, todavía no se
135 había freído, la voltié y ya
136 **¿Y tu mamá qué estaba haciendo?**
137 Mi mamá estaba haciéndole... estaba limpiando y poniéndole la comida a los animales
138 **¿Tú tienes animales? ¿Qué animales tienes?**
139 Tengo dos loros, dos periquitos, este... una guacamaya, tengo un... un turpial, la hembra y el varón,
140 tengo... un, dos perros, no, cuatro perros, las dos hembras acaban de parir; tengo un... tengo tortugas,
141 tengo peces, tengo varias... tengo pollitos, gallinas.
142 **Tienes un zoológico en tu casa (risas)**
143 Es que mi casa es muy grande
144 **¿Y cuáles son los que más me gustan?**
145 Todas.
146 **Imagino que tu mamá limpia bastante, porque son muchos animales ¿No ensucia mucho?**
147 No, están arriba, porque en la cancha de bolas hicieron un patio grandísimo. Hicieron un patio como de
148 todo este salón completo pa' todos los animales. Y hasta la Gallina la puso cinco (5) huevitos.

149 **¿Y qué hacen con los huevitos? ¿Se los comen? (risas)**
150 No (risas).
151 **¿Qué hacen?**
152 Esperamos que se destapen y salgan los pollitos
153 **¿Y qué tantos pollitos tienen ustedes?**
154 Ya tenemos más de veinte (20) pollitos (risas).
155 **¿Y qué hacen después con tantos pollitos?**
156 Los tenemos ahí. A veces gente nos dice que le regalen y le regalamos
157 **¿Y a quiénes les regalan pollitos?**
158 Le he regalado a todos mis amiguitos: a Wilber, a Jhon David, a Sarat.
159 **¿Le han regalado a alguien más?**
160 A las vecinas, hemos hecho intercambio.
161 **¿Qué intercambian?**
162 Ella me ha dado loros y yo le he dado dos pollitos
163 **Que bueno ¿Cuántos loros tienes?**
164 Ocho (loros).
165 En la casa mi mamá sembró un árbol y las guacamayas abrieron rolo e' huecote y abajo hay otro
166 huequito, los loros abrieron otro hueco y se meten a sacar huevitos.
167 **Guao ¿Tantos animales juntos? Yo he visto, en la casa de un amigo, dos loritos nada más.**
168 Pero no, yo, como estoy en los scouts hay gente que ha intercambiado monos, ellos tienen ya monos
169 pequeñitos y eso.
170 **¿En su casa?**
171 Sí. Tienen cerdos y todo eso. Uno que se llama William intercambió un cerdo por un... mono.
172 **¿Con quién lo intercambió?**
173 Con un amigo de los scouts.
174 **¿Y cuáles son tus mejores amigos de los scouts?**
175 Uno que se llama Johander, uno que se llama freddy
176 **¿Y dónde quedan esos scouts?**
177 Sabes... porque hay diferentes scouts, hay unos en "Don Bosco", que es allá abajo en la iglesia.
178 **Si, se cuales son. Yo estudiaba allí ¿sabes? en el colegio que queda al lado de la iglesia.**
179 Hay un en Parque del Este, uno en Palo Verde.
180 **¿No hay uno en el "Aristides Rojas"?**
181 No ahí no hay. ¿Cómo son? Son los de la pañoleta blanco con amarillo ¿verdad? Ellos son los del "Don
182 Bosco" de aquí abajo en la iglesia.
183 **Aaah y ¿en cuáles estás tú?**
184 Yo estoy en la de... en la de Chacao.
185 **¿En Chacao? y ¿Cómo se llama?**
186 Sabes... pero más que todo la iglesia de nosotros, porque todos tienen una iglesia y nosotros tenemos
187 también una iglesia. ¿Sabes a dónde?... En la iglesia "El buen Pastor"
188 **¿Sí?**
189 Ahí.
190 **¿Y cuándo te toca ir a los scouts?**
191 Los sábados.
192 **¿Y vas todos, todos los sábados?**
193 Sí.
194 **¿Y no te quedas dormido? (risas).**
195 No. (Risas)
196 **¿Y eso?**
197 Porque me gusta
198 **¿Y ayer te quedaste dormido porque la alarma no sonó o porque te hiciste el loco y seguiste**
199 **durmiendo?**
200 Sí... no, no le puse hora.
201 **¿Por qué? ¿Se te olvidó?**
202 Sí.

203 **¿Eso te pasa mucho?**
204 Sí.
205 **¿Te quedas dormido muchas veces los días de clase?**
206 Sí.
207 **¿Faltas mucho por eso?**
208 No, no farto mucho, he faltado varias veces, porque a veces me he ido de viaje para Brasil y cosas así.
209 **Y cuando faltaste ayer ¿La profesora no te pregunto por qué no viniste?**
210 No.
211 **¿Y tu mamá no te regaña por quedarte dormido?**
212 A veces.
213 **¿Ayer te dijo algo?**
214 No. (Tono de voz bajo)
215 **Y cuando te regaña ¿Qué te dice?**
216 Me regaña, no... No me pega.
217 **¿Y qué te dice?**
218 Que me tenía que levantar más temprano.
219 **Es cierto**
220 (Continúa hablando del juego)
221 **Vamos a jugar un ratico más antes de que lleguen los demás.**
222 ¿Qué hora es?
223 **Son las 10:17 am.**
224 Ay chamo yo tengo malo este reloj. ¿No le puedes poner la hora?
225 **A ver ¿Y ese reloj tan bonito?**
226 Me lo conseguí.
227 **¿Dónde?**
228 En la parada de aquél lado, estaba tirado allá en el metro bus. El metro bus venía y cuando abrió, un
229 chamo se iba bajando y lo patió y yo le pregunté "¿señor ese reloj es suyo?" y él me dijo "no, no, si
230 quieres agárratelo"
231 **Que suerte. ¿Cuándo fue eso?**
232 Hoy en la mañana. ¿Y adónde tú vives?
233 **Yo vivo cerca de la iglesia de los Salesianos.**
234 Si es verdad que tú me dijiste que vivías por la avenida.
235 **Exactamente.**
236 También tengo un teléfono pero lo dejé en la casa, es un Z10
237 **Mmm que bueno y ¿Qué otras cosas tienes?**
238 Tengo una bicicleta, una Tablet, un DS.
239 **¿Quién te compra todas esas cosas?**
240 El niño Jesús me las trajo. Este reloj tiene pa' prendese en la noche.
241 **Ay que bueno, para verlo. A parte del reloj ¿Qué otras cosas te has conseguido?**
242 Yo me he conseguido uuuuff, viaje de cosas, en el mercado Guaicaipuro
243 **¿Qué más se han conseguido?**
244 Nos hemos conseguido dulces, nos hemos conseguido cadenas de oro, de plata.
245 **¿En diferentes lugares?**
246 Sí, no, en ese solo lugar, hay un lugar donde las cosas se consiguen.
247 **¿En qué parte?**
248 En el mercado Guaicaipuro se consiguen bastantes cosas, a donde venden las ensaladas de frutas
249 **¿Y cómo te lo consigues?**
250 Los veo, los piso y hago como que voy a mover el pie y lo agarro.
251 ¿Tengo que hacer el dibujo?
252 **¿Qué te parece si dejamos el dibujo para otro día y ahorita te hago algunas preguntas?**
253 Si
254 **Bueno, me gustaría que me hables un poco de tu familia. Cuéntame ¿Cómo es tu familia?**
255 Bien.
256 **¿Qué cosas haces con tu familia?**

257 Jugamos.

258 **¿Qué más hacen? Puedes contarme todo lo que quieras sobre tu familia**

259 Ayer cuando cumplió, anteayer, este eh... el sábado, estábamos en la cancha de bolas, hicimos varias

260 cosas.

261 **¿Qué cosas?**

262 Varias. Jugamos

263 **A parte de jugar ¿Qué más haces con tu familia?**

264 Conversamos.

265 **¿De qué te gusta hablar con ellos?**

266 De las películas

267 **¿Ven muchas películas juntos?**

268 Sí.

269 **Háblame de una película que hayan visto**

270 “Rápido y Furioso”

271 **¿Cuándo la vieron?**

272 La siete (7) la vimos el sábado, pero fue una fiesta de mi sobrino

273 **¿Fue una fiesta de tu sobrino?**

274 Sí, el sábado

275 **¿De qué sobrino? ¿Cómo se llama?**

276 Samuel, estaba cumpliendo siete (7) años.

277 **¿Es hijo de una hermana tuya?**

278 Sí.

279 **¿De cuál?**

280 De Estefany.

281 **¿Cuántos años tiene ella?**

282 Este... para ver... veintitrés (23).

283 **Mmm ¿tiene veintitrés (23) y tiene un hijo de siete (7) años?**

284 Y uno de... cinco (5), si de cinco (5) y la otra de tres (3)

285 **Ah ok ¿Y que conversaron de la película que vieron?**

286 Cuando Toretto salta los edificios Árabes

287 **¿Y no pasaron escenas de peleas en esa película?**

288 No.

289 **¿Y qué otras cosas te gusta hacer con tu familia?**

290 Varias cosas.

291 **¿Cómo cuáles?**

292 Jugar con ellos.

293 **¿De qué otras películas han conversado?**

294 Pero no nos podemos quejar.

295 **¿No se puede quejar? ¿De qué?**

296 De que... nosotros queremos, por decirte, pasa un heladero y queremos un helado, nosotros no lo

297 podemos pedir, tenemos que esperar que ellos nos lo den.

298 **¿Quiénes?**

299 Nuestros padres.

300 **¿Y qué pasa si tú lo pides?**

301 Me regañan.

302 **¿Y cómo sabes que no te puedes quejar?**

303 Porque tenemos DIRECTV, todos tienen en su cuarto DIRECTV; todo tienen varias cosas, tiene

304 bicicleta, tienen reloj, nos comprar varias cosas.

305 **¿Y tú te sientes bien con todas esas cosas?**

306 Sí.

307 **¿Y te gustaría tener otras cosas?**

308 Ya con eso es suficiente. No y tengo los juguetes de antes, tengo una cesta llenita de puros juguetes.

309 **Mi hermano también tiene una cesta llena de juguetes viejos.**

310 ¿Y cuántos años tiene?

311 **Ya tiene catorce (14).**
312 ¿Y ya los regaló todos?
313 **No, regalo algunos y los que a él más le gustaban, pero ya están guardados. Oye y ¿a ustedes su**
314 **familia les dice que no se pueden quejar porque ya tienen muchas cosas?**
315 Sí.
316 **Y si alguna vez te provoca algo ¿no lo pides?**
317 Ellos nos lo compran.
318 **¿Siempre te compran todo lo que tú quieres?**
319 Sí.
320 **Mmm ¿Y qué recuerdas de tu familia desde que eres pequeño?**
321 Es que hay un secreto que mi mamá me dijo que no se lo podía contar a nadie.
322 **Puedes confiar en mí, no se lo diré a nadie.**
323 No en serio, no importa, en serio.
324 **Puedes contarme lo que quieras, si no quieres no importa**
325 No puedo decirlo porque me estás grabando.
326 **Yo te había dicho que estoy grabando por mi trabajo de la universidad. Como yo hablo con**
327 **varios niños es difícil recordar lo que todos me dicen, por eso grabo para poder recordar todo,**
328 **pero esto yo no voy a enseñárselo a nadie, es sólo para mí, te doy mi palabra. En la carrera que**
329 **yo estudio hay algo que se llama “secreto profesional” y dice que está prohibido contar los**
330 **secretos que nos digan otras personas.**

En este momento de la entrevista se suspende la grabación, el niño llega al acuerdo con la investigadora de contarle el secreto, referente al entorno familiar en el próximo encuentro.

Entrevista N° 5

Nombre: Valentina Rodríguez.

Edad: 45 años.

Sexo: Femenino.

Fecha:

Lugar: Unidad psicoeducativa de la U.E.N.B. "José Martí".

Hora:

Letra Negrita: investigadora.

1 **¿Alguna vez ha trabajado con Manuel?**

2 No directamente, pero he visto como han sido sus comportamientos y todas las maestras que le han
3 dado clases dicen lo mismo de él.

4 **¿Cuáles son las cosas que ha escuchado de Manuel?**

5 Uuuuff no. Manuel en una oportunidad vino, cuando estaba en segundo, lo trajo la maestra que tenía
6 en ese momento, la maestra viene para acá, porque las docentes aquí se apoyan mucho en la unidad
7 psicoeducativa.

8 **Qué bueno.**

9 Entonces, él no la dejaba hablar, entonces la maestra está hablando, está diciendo las cosas "y yo no te
10 dije eso a ti" (tono de voz alto), le dice él, "yo no te dije eso a ti", o sea, él como que no diferencia que
11 eres un adulto y mereces respeto y él no mide para decir las groserías, a lo mejor tú no has visto en él
12 esa, el contigo. En una oportunidad aquí hubo un encontronazo de esos también con la maestra María
13 Elena, también le dijo "si tú no viste, no hables", Manuel, le dije, eso es grosero. Pero aquí hay muy
14 poco, aquí hay muchachos que, que son... características, digamos que normales de muchachos que son
15 tremendos, que hacen y eso, que los regañas y... y no te dicen nada, nada, nada; pero éste... y hay otro
16 de segundo que, ojalá ¿no tienes más? Para darte ese.

17 **¿Cómo se llama?**

18 Eeh José Gregorio, está es segundo "B". Eso es... pero todo es familia, tú sabes que, cuando es familia
19 y, por la familia es que se saca, pero este niño, Manuel, bueno, yo creo que, pienso yo que se puede...
20 salvar, como quien dice, o sea ¿sabes?

21 **En la entrevista que tuve hoy con él se notó más la fluidez con la que me habla de su familia a**
22 **diferencia de la vez anterior, que todo lo que me respondía era "bien", "no", "sí", "mal". En**
23 **cambio hoy, si me hablo más, entonces por eso...**

24 Ahí las dinámicas familiares son fuertes, porque por lo menos en la familia de Manuel, ellos son, ellos
25 eran nueve (9) pero mataron a uno de los hermanos, yo creo que hace como cinco (5) años y eso marcó
26 la vida de esa mamá, ella es una mamá que le toca ser dura porque, levantar... el papá de ellos se fue
27 de la casa hace mucho tiempo y ella trabaja de buhonera y entonces, ese es un trabajo duro también
28 que en la calle hay que restearse para llevar las condiciones de trabajo en la calle, en su casa vive ella,
29 todos los hijos viven allí, las que tienen pareja e hijos viven ahí también. De ellos, el que ha tenido el
30 comportamiento más inadecuado en esta escuela ha sido Manuel, yo creo que este año ha sido uno de
31 los mejores de Manuel, porque, además, tocó con una buena, o sea, eso no se trata de ser buena o de
32 ser mala, sino que tocó con una maestra con la que tuvo empatía, con la que se relaciona bien, pero
33 Manuel era que, a la hora de repartir los grados todos los años "no me den a Manuel, no me den a
34 Manuel, no me den a Manuel ". Esta maestra, ella pidió para el próximo año cuarto grado y dijo que,
35 no había problema, que le podían dejar a Manuel, no es que todo ha sido color de rosa pero ella lo ha
36 sabido, lo ha sabido llevar y hubo una época para esa mamá que todos los que estaban aquí repitieron
37 ese año, todos (énfasis) Manuel, Sebastián, todos; porque claro, de verdad a ellos les cuesta, Manuel
38 acaba de aprender a leer, todos ellos tienen su dificultad en el hogar, no hay apoyo, porque qué apoyo

39 puede brindar una mamá que sale a la calle a trabajar todo el día llevando sol, agua, calor, peleando
40 con la gente y encima ¿tú crees que ella va a llegar con ganas de qué? A ponerse a revisar cuadernos.

41 **¿Y ella le comunicó, o sea, la mamá de Manuel le comunicó del trabajo que ella tiene? o ¿cómo**
42 **ustedes lo saben?**

43 ¿De Cecilia?, No ella misma, pero es que imagínate, ellos son nueve (9), ocho (8) y todos han
44 estudiado aquí, yo creo que por lo menos, si ellos son nueve (9), por lo menos seis (6) han estudiado
45 aquí, desde que yo estoy en esta escuela estoy viendo a Cecilia. Siempre tiene, claro, ya ahorita está
46 saliendo la última camada, el más pequeño de Cecilia está en primer grado, o sea, está Manuel, que es
47 el penúltimo y luego viene Fabián que está en Primer grado. Entonces ella siempre ha estado.

48 No, ella es una mujer que habla contigo con toda claridad, sí, ella es buhonera, ella siempre ha
49 trabajado en el Parque del Este, vendiendo de esos juguetes inflables en la entrada del parque. Un
50 tiempo estuvo vendiendo por los lados de, a ella le dieron un puesto en el, ese mercado de buhoneros
51 que está por Bellas Artes.

52 **Ajá**

53 Pero no le gustó, no le resultó y volvió para su Parque del Este y ahí ha estado vendiendo.

54 **Me llamó la atención porque Manuel me dice que su mamá trabaja en Mcdonald's**

55 ¿Será que le da pena ahora decir que la mamá trabaja en el parque? Porque yo no creo que Cecilia,
56 aunque, yo no creo que haya cambiado, porque Cecilia hace como menos de un mes tuvo un problema
57 porque, por esa cuestión de los puestos, tuvo una pelea con otra mujer por allá y le cortaron un poquito
58 la cara.

59 **¿De tal magnitud la pelea?**

60 Sí, sí, pero Cecilia siempre, bueno tengo tiempo conociendo a Cecilia, porque ella tiene de
61 representante en la escuela unos diez (10), doce (12) años; y yo recuerdo cuando ella llegó aquí a la
62 escuela, ella vendía cosas, recuerdo que ella vendía zapatos y esas cosas, ella tiene muchos años
63 vendiendo, muchos, muchos años, si cambió, no sé, porque ¿qué tanto? no creo que Cecilia pueda
64 mantener ese batallón con un sueldo mínimo y además cuando la gente se acostumbra a trabajar
65 independientemente, bueno... ¿eso te dijo él?

66 **Sí, la maestra me había comentado que él a veces fantasea mucho, dice cosas que no son ciertas.**
67 **Habría que discernir allí**

68 Sí, ella no te va a ocultar nada, ella, muchas veces tú hablas con ella y tú le ves, bueno, la intención "sí,
69 lo voy a poner aquí, yo ahorita los tengo a todos" preocupada, entonces no es fácil, ella tiene
70 adolescentes también, que le dan la lucha también, entonces bueno es fuerte, es fuerte. ¿Para cuándo
71 tienes pensado citar a la mamá?

72 **Para el martes que viene.**

73 ¿Y por qué no un lunes?

74 **¿Es mejor?**

75 Porque ella los lunes creo que no trabaja.

76 **Exacto, yo también tenía eso en mente, de que, bueno, si trabaja en el Parque del Este. Voy a**
77 **replantear eso para el lunes entonces.**

78 ¿Y tú le explicas a ella? Que tú eres estudiante y eso.

79 **Sí, de hecho voy a imprimir un comunicado para que el niño se lo entregue a su mamá y allí lo**
80 **explica, explica cuál es la finalidad y para qué, todo eso.**

81 Ah buenísimo. Dios permita que salgan buenos ciudadanos y que el trabajo que estás haciendo lo
82 ayude en algo.

83 **Yo también espero eso, esa es la finalidad de mi investigación. Muchas gracias por la información**
84 **que me brindó, es de mucha utilidad para mi trabajo.**

Entrevista N° 6

Nombre: Manuel

Edad: 10 años.

Sexo: Masculino

Fecha: 30/06/2015

Lugar: Unidad Psicoeducativa de la U.E.N.B. "José Martí"

Hora de inicio: 9:35 am

Hora de finalización: 10:40 am

Letra Negrita: investigadora.

- 1 **¿Qué hiciste el fin de semana?**
2 Fui al Ávila con unos amigos, fuimos un pocote y nos quedamos allá.
- 3 **¿En la noche?**
4 Sí.
- 5 **¿Subieron a pie o en el teleférico?**
6 En el teleférico.
- 7 **¿Fue algún adulto con ustedes?**
8 No, mis amigos, hay unos que son grandes.
- 9 **No sabía que cualquier persona podía quedarse así en el Ávila.**
10 Hasta hay gente que se llevan carpas y duermen arriba.
- 11 **¿En qué parte?**
12 En cualquier parte, pero que no esté pegada de... uno puede dormir casi en el medio de la calle, de la pared,
13 de la caminata. Uno no puede dormir de este lado, ni de este lado pegado así, porque uno como tanto se
14 mueve ahí por el frío la carpa se puede doblar y se vuela.
- 15 **Exactamente. Tú cuando fuiste ¿te quedaste en carpa?**
16 No.
- 17 **¿Y cómo durmieron? ¿En qué durmieron?**
18 Tú sabes que vagones son grandes ¿verdad? medio grandes y aquí hay... aquí hay pa' sentarse, aquí hay
19 para sentarse y aquí hay para sentarse y aquí está la puerta (explica a través de gestos). Entonces... algunos
20 se acostaron de aquí, otros nos acostamos de aquí y unos se sentaron de otro lado.
- 21 **¿Y no te daba miedo, que se cayeran?**
22 No.
- 23 **¿Y tu mamá sabía que se iban a quedar allá arriba?**
24 Sí.
- 25 **¿Y te dio permiso?**
26 Sí.
- 27 **Mmm todos los días se aprende algo, no sabía que la gente hacía eso ¿Y que estaban haciendo hoy en
28 el salón?**
29 Nada (risas).
- 30 **Seguro es porque ya se va a acabar el año ¿verdad?**
31 Sí.
- 32 **¿Cuándo terminan?**
33 Este viernes no, en el de arriba.
- 34 **¿Y vas a venir hasta el último día?**
35 Si, en por supuesto no me voy a perder la fiesta. Traen colchones, traen de todo.
- 36 **¿De verdad?**
37 Sí.
- 38 **¿Y qué es lo que más te gusta de esas cosas que traen?**
39 Nos ponemos a jugar béisbol, fútbol, de todo un poquito.
- 40 **¿Y tú sabes jugar béisbol también?**
41 Si, por cierto hoy tábanos jugando, porque tocó tercero contra cuarto.
- 42 **¿Béisbol?**
43 Si y ganamos a los de cuarto, cuarto nos ganó una sola vez, nosotros les ganamos cuatro veces.

44 **¿Y tienen bate para jugar?**
45 No, bateamos con la mano.
46 **¿Así como pelotica de goma?**
47 Sí.
48 **Viste que si se algunas cosas (risas)**
49 Ay a nosotros nos mandaron una... como un, tipo una lámina pero en vidrio como el ojo que tu trajiste pero
50 con plastilina (*rompe cabezas llevado en un encuentro anterior*)
51 **¿Les mandaron eso mismo?**
52 Sí.
53 **¿Y tú te acordaste?**
54 Sí. Lo busqué en la computadora y me salió.
55 **Aaah ok. Y recordaste "ah este fue el que ella llevó".**
56 Sí y también está el corazón.
57 **Mmm y ¿Qué te mandaron a hacer a ti? ¿El ojo?**
58 Sí.
59 **¿En el salón?**
60 Sí.
61 **Qué casualidad ¿verdad?**
62 Sí. A otros les mandaron el corazón, a unos les mandaron los pulmones, los brazos y a uno que se portó
63 malísimo le mandaron a hacer uno más difícil que nadie lo pudo hacer ¿te digo de qué lo hizo? Del cuerpo
64 humano completo con el corazón, la cara. Y la profesora hasta lo intentó hacer y no.
65 **¿Y quién es ese?**
66 Un niño.
67 **¿Y cómo se llama?**
68 Adrián.
69 **¿Él se porta muy mal siempre?**
70 Sí (risas). Les roba los colores a los niños, le hace de todo a los niños, roba los portaminas y dice que él no
71 fue.
72 **Mmm ¿Y cómo sabes que él si fue?**
73 Porque se lo han comprobado bastantes veces. La otra vez él agarró, íbanos a ir pal recreo y él y que "no
74 profesora me duele demasiado la cabeza" y agarró supuestamente y que le dolía la cabeza y se quedó en el
75 salón en posición de descanso de mentira y se robó cinco (5) colores, un bicolor, se robó dos portaminas, un
76 sacapuntas, se robó un poco e' cosas oyó.
77 **¿Y cómo lo descubrieron?**
78 No, la profesora lo vio así cuando lo vio, lo cacharon.
79 **¿Lo cacharon? ¿Y qué pasó?**
80 Le mandaron una boleta de citación y devolvió todo, todos los colores, todo lo que se había robado.
81 **¿Y tú le hablas a él? ¿Se tratan?**
82 A veces.
83 **Mmm ¿Y te cae bien?**
84 No.
85 **¿Por qué?**
86 Le pone sobrenombres a uno. La otra vez le partí un diente, le di duro en el ojo.
87 **¿De verdad?**
88 En serio, en serio. (risas)
89 **¿En dónde?**
90 En el recreo, el niño es muy fastidioso. En la lista de útiles en todo lo que le mandan, los útiles, cubiertos,
91 de todo, este... merienda, todo eso. Entonces a todos nos mandan siempre eso, merienda, uno tienen que
92 llevar su merienda, todo el mundo la llevamos y él es el único que no lleva porque en todo lo que le dan se
93 lo gasta en... aquí en, en compás y daña las puntas rapidito.
94 **¿En compás?**
95 Sí, en vez de agarrar y guardar y guardá y guardá porque él ya tiene su compás, en los útiles ya le dieron
96 compás y el agarra y en vez de utilizar su compás no, el compra, compra, compra y compra. Yo soy él y
97 agarro todos los riales que me den para la merienda. Entonces nojombre, un día yo estaba jugando béisbol y
98 tenía el bolso ahí, taba tapadita la ruffles, taba completa y taba llenita, taba súper llenita y agarré, agarró y

99 se la comió por la mitad y yo "vale ¿por qué tu abriste esto?" y se lo fui a decir a la profesora y entonces la
100 profesora "no sé, no se" agarré "bufffff le di uno que lo tumbé.
101 **¿Y eso fue en el recreo?**
102 Sí.
103 **¿Y el qué hizo?**
104 No nada, yo no le hablo más a él.
105 **¿Después de eso?**
106 Nadien nadien, nadien le habla a él.
107 **¿Nadie del salón?**
108 No.
109 **¿Y por qué?**
110 Porque no, él es muy robón, ha robado a todos los niños. El otro día me robó, ¿tú sabes los lápices azules?
111 Se robó diez (10) lápiz azules y se había llevado dos cajas dos cajas del negrito. Se robó diez (10) lápices
112 (*énfasis*)
113 **Y cuando tú le pegaste ¿él se lo dijo a la maestra?**
114 No, la profesora le mandó fue boleta de citación a él.
115 **¿Y ella vio que tú le pegaste?**
116 Sí.
117 **¿Y no te dijo nada?**
118 No.
119 **Mmm.**
120 Pero está bien hecho, porque él no tiene que estar robando los colores... Una vez me robó la caja de colores
121 completa
122 **¿Y tú como hiciste?**
123 Los mezclo.
124 **¿Cómo?**
125 Por decirte negro y blanco hace marrón y así.
126 **Ah porque ¿él no te los devolvió?**
127 No tenía este color, buscaba como se mezclaba y lo ligaba. Hasta que llegó mi mamá y me compro una caja
128 de colores de los grandes ¿sabes? la caja esa.
129 **¿Qué es como de plástico?**
130 Sí.
131 **Ah esas son finas, que uno puede parar los colores en la caja.**
132 No y también a un hermano le compraron una que trae setenta (70) colores, de los marcadorcitos que son de
133 la puntica finita, finita, finita.
134 **¿Y tú los usas?**
135 Si a veces, en las exposiciones.
136 **Y cuando los usas en las exposiciones ¿él te los presta o alguien te ayuda a usarlos?**
137 No, yo... él me los empresta.
138 **¿Tu hermano?**
139 Sí.
140 **Tú tienes bastantes hermanos ¿verdad?**
141 Sí.
142 **Porque me ha costado recordarlos todos, recuerdo que me dijiste sobre Julieth, que... tú me dijiste,**
143 **déjame ver si me acuerdo, tú me dijiste ¿que ella estaba en los scouts también?**
144 Sí.
145 **Y que tienen catorce (14) años.**
146 Sí. Vamos a ver si te acuerdas.
147 **Mira yo me acuerdo de los nombres que tú me dijiste de tu hermana Julieth que tiene catorce (14)**
148 **años y está en los scouts, tu mamá que se llama Cecilia, que me dijiste que tiene cuarenta y... me**
149 **dijiste cuarenta y pico, porque no me dijiste la edad exacta, a uno a veces se le olvida y no me acuerdo**
150 **dónde me dijiste que trabajaba, se me olvidó y que tenías otro hermano que estaba en la orquesta**
151 **también.**
152 Sí.
153 **Pero que estudia aquí.**
154 Sí.

155 **Pero no me acuerdo el nombre.**
156 Miguel.
157 **Ok, que tienes una hermana grande que tiene ¿veintitrés (23) años?**
158 Que tiene... veintitrés, una que tiene veintisiete (27).
159 **¿Y hay una que tiene tres hijos?**
160 Tres hijos, Estefany que tiene veintitrés (23), hay una, la de veintisiete (27) que tiene un hijo, hay una de
161 veinti... no, no la de ahorita, Estefany tiene veinti... cuatro (24). Pero está mi hermano, que se murió, tiene
162 veinti... tres (23).
163 **¿Él se murió? ¿Se murió cuando tenía veintitrés (23)?**
164 No, cuando tenía diecinueve (19).
165 **Ah pero si estuviera vivo ¿tendría veintitrés (23)?**
166 Sí.
167 **Ok y ¿quién más?**
168 Varios. Ay vamos a jugar stop.
169 **Ya va a ver, no sé si tengo hojas.**
170 Pero puedes pedir aquí, ellos tienen bastantes.
171 **¿Y si me cuentas primero lo que me ibas a contar la otra vez y después jugamos? ¿Recuerdas que me**
172 **dijiste que me ibas a contar algo?**
173 ¿Vamos a jugar o no?
174 **Al Final. ¿Si va? Recuerdas que me dijiste que me ibas a contar una cosa ¿me la quieres contar?**
175 ¿Mañana es primero de Julio? Sí. Faltan cinco (5) meses para que sea Diciembre (*asombro*).
176 **El año ha pasado volando. Porque hoy es treinta (30), hoy es treinta (30) de Junio. Bueno, ya**
177 **prácticamente es Julio, si faltan cinco meses, porque ya mañana es julio.**
178 Ay tengo que... va a cumplir mi sobrino y al siempre le llevan... mi tío, le lleva tortas de helados.
179 **Ay vas a comer que rico.**
180 Y ¿Quieres que te traiga?
181 **Es que en helado se derrite.**
182 No, pero nosotros tenemos una nevera.
183 **¿Dónde?**
184 En la casa.
185 **Pero eso es en tu casa ¿cómo la vas a traer?**
186 Nooo, tu vienes en la mañana y yo me la traigo.
187 **Dale, me traes (risas). A ver, ¿qué te iba a decir?**
188 Pero eso sí, no tienes que faltar.
189 **Yo no he faltado nunca (risas) Falté fue el jueves y tú también faltaste.**
190 Y también, el viernes también faltaste.
191 **No, pero es que acuérdate que yo vengo martes y jueves.**
192 Ah verdad.
193 **No vengo todos los días porque yo también voy a las clases, también tengo que estudiar. Pero después**
194 **quizás venga más seguido.**
195 Pero no entiendo por qué tú grabas, no entiendo.
196 **Yo te conté, ¿no te acuerdas?**
197 Aaah verdad.
198 **Porque se me olvida, imagínate. Si yo tuviera una grabadora aquí en el cerebro así "tutututu" y**
199 **repitiera todo así (risas). Pero en cambio grabo porque, mira, por lo menos si a mí me interesa saber**
200 **qué materias le gustan a Manuel o qué materias les gustan a los niños, porque yo no pongo cosas**
201 **nada más de ti, sino de todos los niños.**
202 ¿Y tú nada más elegistes a dos verdad?
203 **Por ahorita, voy poco a poco, después cuando pueda venir más días veo.**
204 Eliges a Wilber, a Wilber, a Wilber, a Wilber, a Wilber.
205 **¿Él es tu mejor amigo del salón?**
206 Sí.
207 **¿Y por qué te llevas tan bien con él?**
208 Porque sí.
209 **¿Y te la pasa siempre con él?**
210 Sí.

211 **¿Y con quién más?**
212 Ay por cierto el hizo la primera comunión.
213 **¿Y tú?**
214 La voy a hacer, en octubre.
215 **¿Y estás en catecismo ya?**
216 Sí
217 **¿Dónde? ¿En qué iglesia?**
218 En nuestra... la que está aquí, en "Nuestra señora de Coromoto".
219 **¿Esa dónde queda?**
220 Sabes en donde está el aula.
221 **Ajá.**
222 Tú sabes dónde está, no sé cómo decirte... ¿Tu sabes en donde está el teleférico? Antes de subir las
223 escaleritas.
224 **Sí, ya me acuerdo.**
225 Tú bajas las escaleritas y caminas.
226 **Donde están los bloques ¿no?**
227 La iglesia, la iglesia esa, esa, "Nuestra señora de Coromoto"
228 **Mmm y ¿qué días vas a catecismo?**
229 Los domingos a las 8:00 de la mañana y termino a las 12:00 pm.
230 **¿Y qué hacen ahí?**
231 La misa, nos enseñan varias cosas, después al final en septiembre nos hacen, nos... un examen de todo lo
232 que hemos aprendido y si salimos bien en el examen hacemos la primera comunión.
233 **¿Y la quieres hacer?**
234 Sí. Hay unos que la van a hacer en Agosto.
235 **¿Y desde cuándo estás en catecismo?**
236 Desde, pa' ve, desde mayo.
237 **¿Y vas todos los domingos?**
238 Sí.
239 **¿Y qué personas están en el catecismo?**
240 Varios amigos, David, hay un poco, hay hasta un niño de aquí.
241 **¿Sí?**
242 Sí. En todos lados me los consigo, todo el mundo me lo consigo.
243 **Un montón de gente repetida. (Risas)**
244 Verdad (*risas*) y hay gente que no conocía.
245 **Me imagino que, porque este colegio es tan grande, la mayoría de las personas que viven por aquí, a**
246 **lo mejor estudian aquí.**
247 Hay algunos que viven en "Las tres Marías" que también están haciendo catecismo.
248 **Ah creo que se dónde queda.**
249 Pero no vayas a entrar para allá, porque hay muchos malandros y no te conocen.
250 **¿Y tú conoces malandros por tu casa?**
251 Uuuuff un viaje.
252 **¿Sí? ¿Y no te dan miedo los malandros?**
253 Más bien ellos nos cuidan.
254 **¿Sí?**
255 Sí.
256 **¿De qué los cuidan?**
257 O sea que si nos pase algo, ellos responden por nosotros. Pero fuman droga y eso.
258 **¿Y tú los has visto cuando fuman droga?**
259 Sí.
260 **¿Y tú conoces a algunos de ellos?**
261 Sí y tienen quintas ¿Sabes qué es una quinta?
262 **Sí, una casa así, bien grande.**
263 Con piscina.
264 **¿Tú las has visto?**
265 Sí, yo he ido pa quintas y mi tío, por cierto, tiene una quinta.
266 **Pero ¿has ido para la de los malandros?**

267 Sí, he ido uuuufff bastantes veces.

268 **¿Y tú conoces como se llaman los malandros de por tu casa y todo?**

269 Sí, hay uno que se llama Youser, ¿Sabes quién es Youser? no lo conoces.

270 **No.**

271 Ese es un malandro súper terrible.

272 **¿Por qué?**

273 Se ha entrado a tiros con los de la "Capri", los del... ellos son malandros del, de todo, de Pinto Salinas, del

274 bloque uno (1), ellos se han entrado a tiros con los del bloque seis (6) y no han tenido nada.

275 **¿Cómo que no han tenido nada?**

276 No por... fue uno solo que le pegaron aquí en el brazo, ese fue el único tiro que le dieron.

277 **¿Y tú has visto eso? ¿Has visto las pistolas?**

278 Por supuesto. Por cierto, él tiene una cromada, cromadita (*énfasis*) ¿sabes qué es cromada?

279 **Sí, así como brillante.**

280 Sí, es brillante brillante, como un gris pero así que se veía clarito. Tenía peine.

281 **¿Esa pistola es de quién?**

282 También conozco a ardilla. ¿Sabes las ardillas? ¿Has visto la película?

283 **Ajá.**

284 Él ahorita está en Puerto Rico.

285 **¿Y eso?**

286 Porque los malandros lo están buscando. El primero estaba en Miami, después pasó para Estados Unidos,

287 osea que Miami es un estado, yo sé, Estados Unidos sí es un país.

288 **Exactamente.**

289 Estaba ahí, después se fue a Puerto Rico y ahorita está en Puerto Rico.

290 **Y ¿qué otros malandros conoces así por tu casa?**

291 Él también, ardilla también tiene una quinta, salió con, ¿sabes cómo es limosina?

292 **Ajá.**

293 Salió con una limosina, un Ferrari y un Mustang atrás y una Hommer adelante.

294 **¿En una foto?**

295 Sí.

296 **Y cuando ves esas pistolas ¿no te da miedo que pase algo malo?**

297 No.

298 **Yo nunca he visto una pistola.**

299 ¿Nunca?

300 **La de los policías nada más.**

301 (Expresión de asombro en el niño)

302 **¿Eso te asombra?**

303 Sí.

304 **No, nunca he tenido la posibilidad pues, no he conocido a alguien así que tenga una.**

305 Tú tienes que siempre, tú tienes que ver, localizar a todo el mundo, nosotros visualizamos a todo el mundo.

306 **¿Cómo así?**

307 Osea que lo vemos de pies a cabeza, de cabeza a pies.

308 **Tengo que aprender algunas cosas (risas). ¿Cómo ves a todo el mundo así? osea, por lo menos por tu**

309 **casa ¿tú te has dado cuenta de quién es malandro porque los ves así?**

310 No.

311 **Ah, es porque los conoces ¿Tú te las has pasado con ellos?**

312 Ellos nos regalan varias cosas.

313 **¿Cómo qué?**

314 Cuando yo estaba pequeño nos regalaron el Play uno (1), nos han regalado bastantes cosas, ahorita, por

315 cierto, si paso pa cuarto, como yo soy santero.

316 **¿Tú eres Santero?**

317 Sí, todavía no me han puesto la protección. Ellos montan unos tambores ahí en toda la calle.

318 **¿Quién?**

319 Ellos, los malandros. Siempre ellos ponen los tambores.

320 **Y ¿qué más hacen los santeros?**

321 Varias cosas. Por cierto, yo hago ahorita mi comunión, pasan cuatro (4) días y me salen a poné' unos

322 tambores

323 **¿Y qué hacen cuando ponen los tambores?**
324 No, uno tiene que seguí, uno tiene que bailá y a mí se ha metido varias veces el yavó, se me ha metido el
325 yavó.
326 **¿A quién?**
327 A mí, uuuff.
328 **¿Qué es eso, el yavó?**
329 Osea que uno está bailando y después al rato cuando comienzan a darle durísimo a los tambores, a uno se le
330 empieza a meté como si estuviera encorrientado.
331 **¿Como si estuvieras encorrientado?**
332 Sí, como si estuviera corriendo una corriente.
333 **¿Y tú has sentido eso?**
334 Uuff... se te acelera bastante el corazón. Pero no, no te pasa nada, eso es por tu santo.
335 **¿Y cuál es tu santo?**
336 Orula.
337 **Y ese santo ¿de qué es?**
338 No mentira, mi hermana es de orula y yo soy de yemayá.
339 **¿Y toda tu familia es santera?**
340 Sí.
341 **¿Y los malandros también son santeros?**
342 Algunos. Youser es santero.
343 **¿Y a ti te gustaría ser malandro?**
344 No.
345 **¿Por qué?**
346 Porque a ellos los matan rápido.
347 **Si verdad.**
348 Pero a ellos no, porque ellos están ya acostumbrados, tan activos, ya pusieron cámaras.
349 **¿Están activos?**
350 Sí, ya pusieron cámaras en todos lados y ¿tú sabes en Pedro Camejo?
351 **Sí, yo antes vivía por allá.**
352 ¿Y tú sabes las puertas esas? que esas se cierran cuando pasan los carros.
353 Sí.
354 Bueno, ellos pusieron eso. Todos hicieron una vaca hasta que se puso grande la plata y todos mandaron a
355 hacer algo con unos constructores.
356 **¿Para protegerse?**
357 Sí.
358 **¿Y por qué ellos se entran a tiros con otras personas?**
359 No porque ellos, también ellos dan como que rabia, no los conocen y ellos no saben las mañas que ellos
360 tienen.
361 **¿A quién le da rabia?**
362 A todos los malandros, que ellos lleguen pa' llá con pistola. Hay un chamo que... aquí ta la calle completa,
363 completa, completa y aquí hay un callejoncito y aquí hay una calle completa, completa, completa y aquí hay
364 un chamo que revisa con los bolsitos esos pa' ve si tienen armas y le quitan el arma, la droga y todo.
365 **¿Por dónde es eso?**
366 Por "La Veguita"
367 **¿Y a quién revisan?**
368 A los que pasan hacia allá. Pero los evangélicos no, los evangélicos ya los conocen a ellos, pero ellos
369 también son como que medio cristianos.
370 **Los...**
371 Los malandros. Porque ellos también van pa' la iglesia y todo eso. Y la otra vez como ellos no conocían a
372 los heladeros, unos heladeros se estaban poniendo a peliá por el cliente. (*Risas*)
373 **Que locura (risas)**
374 Y entonces los chamos agarraron y se llevaron los carritos pa' bajo, echaron todos los carritos (risas) no...
375 eso fue toda la noche pa comé helado.
376 **¿Quién?**
377 Todos nosotros.
378 **¿Y quién agarró los carritos?**

379 Un chamo ahí, agarró y bajó, se llevaron los carritos mientras que los heladeros "pa pa pa" y vaciamos
380 todos los carritos y ¿tú sabes las pacas de hielo que ellos llevan? se las dejamos ahí metidos con un poco e'
381 hielo.

382 **¿Y quién agarró los dos carritos?**
383 Un chamo ahí, agarró y se llevó los carritos.

384 **¿Cómo se llama ese chamo?**
385 Uno que se llama Kelvin y otro que se llama Roiber, se llevaron los carritos y uuuuff le echaron todos los
386 helados: magnun, barquilla, corneto, de todo. (Risas)

387 **¿Y no se dieron cuenta?**
388 No, porque ellos estaban peliando y había un bandío e gente.

389 **Ah y ¿los carritos estaban aparte?**
390 Sí.

391 **Como que los dejaron descuidados.**
392 Sí, se olvidaron del carrito. Y a las 10:00 pm, toda la noche pa' comé helado.

393 **¿Y cuántos helados te comiste?**
394 Nooo, nos comimos un viaje (risas), mágnun, de todo. Pero eso sí, teníanos que cargá una bolsa por si en la
395 madrugada vomitábamos.

396 **Exacto, eso era lo que te iba a preguntar, porque ¿tú te imaginas tanto helado? (risas)**
397 Se hincha la barriga así por todos lados (risas). ¿No has visto Willie Wonka?
398 **Sí (risas)**
399 La niñita que se come el chicle tan lambusia que se va para el expremidor y el otro tan lambusio que agarró
400 y se comió ese poco de chocolates y lo atasco la máquina (risas). Es fina esa película.

401 **Súper fina.**
402 ¿Y has visto la de "mi vecino es un espía"?
403 **No.**
404 ¡Ay! esa película tú la ves y te mueres de risa oyó.

405 **¿Por qué?**
406 Porque mira, el señor no sabe cocinar, agarra en una mañana, el desayuno, era pasta entonces agarró la
407 pasta esa pequeñita que se parece una hojita.
408 **Ajá.**
409 Agarró y en vez de echale hielo a la licuadora, le echo el hielo a la pasta (risas); le echó alcohol y esa broma
410 se prendió, agarró el pañito, la apagó, hizo y que "ya está listo el desayuno" mete el tenedor, saca el tenedor
411 y la mamarro e masa así que parecía un pegoste.

412 **Qué asco ¿Quién se va a comer eso? (risas)**
413 No y lo peor es que se lo comieron.

414 **Imagino que sabía horrible (risas)**
415 No, sabía bien.

416 **Ay, son cosas de películas, porque en la vida real debe ser horrible.**
417 Sí, sí. El otro día nos pusimos a inventá eso.

418 **Ajá ¿Cómo hicieron?**
419 Agarramos, pusimos a calentá el agua, le echamos aceite, le echamos sal, le echamos la pasta, agarramos,
420 abrimos la bolsa e hielo y le echamos todo ese poco y hielo.

421 **¿A la pasta?**
422 Sí y le metimos el tenedor y cuando la fuimos a soltar la broma así pegada. Yo agarré y la puse a congelá y
423 le eché chocolate por arriba.

424 **¿A la pasta?**
425 Sí, le eche chocolate.

426 **¿Y cómo sabía eso?**
427 Sabía demasiado rico, tú te lo comes y nooo... Y te pones a inventá eso.

428 **¿Y con quién hiciste eso?**
429 Con varios amigos.

430 **¿Y en qué casa hicieron eso?**
431 Ahí, en la calle. Hemos hecho bastante, no, qué no hemos hecho, hemos hecho parrilla en la calle.

432 **¿Y con quién más?**
433 Con otros ahí.

434 **¿Y con adultos?**

435 Con el de, con el de diecisiete y dieciocho ya basta.
436 **¿Y cómo consigue la carne y todo eso?**
437 Un niño tiene un cochino, porque él tiene una granja y mata los cochinos y le pasa la chuleta y eso.
438 Hacemos bastantes cosas.
439 **¿Y los malandros también hacen esas cosas?**
440 Sí, por cierto ellos sembraron una mata de auyama.
441 **¿Los malandros?**
442 Sí, porque hay algunos niños que se enferman.
443 **¿Ajá?**
444 Y ellos le pasan la auyama, la patilla.
445 **¿Para ti los malandros son malos o buenos?**
446 Buenos, porque nos dan de todo, si nosotros necesitamos rial, ellos son como millonarios, nosotros
447 necesitamos rial, ellos nos dan y eso.
448 **¿Y cómo tú sabes que ellos son malandros? ¿Qué hacen los malandros?**
449 Varias cosas.
450 **Por lo menos ellos se dan tiros y eso...**
451 Pero eso es a veces. En diciembre nosotros... uno necesita rial, ellos se enteran y nos compran que si
452 zapatos de marca, mandan a traé zapatos de mercado libre, de Amazon, por cierto un amiguito mío le
453 compraron unas Lebron James.
454 **¿Unas Lebron James? ¿Qué es eso, unas botas?**
455 Unas, unas Jordan, las que usa Michael Jordan ¿Sabes quién es Michael Jordan?
456 Sí.
457 Bueno, esas se las compraron. En dólar, en todo.
458 **Ok entiendo.**
459 Sería fino vivir así.
460 **¿Sería fino vivir así?**
461 Es que vivimos así. (*Énfasis*)
462 **¿Quiénes viven así?**
463 Nosotros vivimos todos.
464 **¿Pero gracias a los malandros?**
465 Sí.
466 **¿Y en tu casa hay alguien que sea malandro?**
467 No.
468 **¿Y algún amiguito tuyo tiene familiares malandros?**
469 Sí.
470 **¿Quién?**
471 Varios, Sarat.
472 **¿Y tú conoces alguno que quiera ser malandro? Algún amiguito tuyo.**
473 No, ninguno quiere ser malandro, todos quieren ser marino igual que yo.
474 **¿Marinos?**
475 Sí.
476 **¿Cómo es ser marino?**
477 ¿Tú no sabes qué es marino?
478 **No es que no sepa ¿marino de barcos dices tú?**
479 Sí.
480 **Yo conozco marinos que pueden trabajar en barcos, como hay militares que son de la marina. Por**
481 **eso te pregunto ¿qué te gustaría ser a ti?**
482 Quiero ser de los que viajan hacia Colombia, esos, los que manejan barcos.
483 **¿Todos tus amigos quieren ser eso?**
484 Sí, todo el mundo quiere ser eso.
485 **¿Y por qué te gusta tanto eso?**
486 Porque me imaginaría como sería estar en el mar.
487 **Debe ser muy fino. ¿Ya te has montado en barcos?**
488 Sí y me he montado en avión ¿Tú te has montado en avión?
489 **No, nada más en barco, para ir a Margarita.**

490 No pero en avión es fino también. Las casas son grandotas, tu pasas y se ven pequeñitas y las piscinitas así
491 pequeñitas y la gente pequeñita. (Risas)
492 **¿Y para dónde has ido en avión?**
493 He ido pa' Margarita, para varias partes. Y ahorita hay un chino que me quiere llevá pa china, ta loco.
494 (Risas)
495 **¿Y de dónde es ese chino?**
496 Del parque.
497 **¿Cuál parque?**
498 Del Parque del Este. Pero no, él también ha sido amigo conmigo y mi mamá dice que ta bien que me lleve
499 pa' China.
500 **¿Tu mamá dice que está bien que te lleve? (Risas)**
501 Que está bien (risas)
502 **¿Y ese chino qué hace allá?**
503 Varias cosas.
504 **¿Y tú vas mucho al Parque del Este?**
505 Sí
506 **¿Y qué haces allá?**
507 Varias cosas. Ay por cierto hoy tengo orquesta en la tarde.
508 **Y tú, como sales al mediodía, ¿cómo haces para venir a orquesta en la tarde?**
509 Me voy para mi casa, me baño y me quedo jugando.
510 **¿Y qué te quedas jugando?**
511 Me quedo jugando dominó con los malandros.
512 **Y ¿a ti no te da miedo? si tú estás con los malandros que pase algo, que haya algún problema ¿No?**
513 No.
514 **¿No pasa nada de eso?**
515 No.
516 **¿Y no has ido más para los scouts?**
517 Sí.
518 **¿Y qué hacen allá? ¿No tienes campamento en vacaciones?**
519 Sí, vamos a tener, en la mitad de las vacaciones, vamos a tener un campamento.
520 **¿Y para dónde se van?**
521 No sé.
522 **Tú sabes que, yo te quería preguntar, si tú quieres, que tú me dijiste la otra vez que me ibas a contar**
523 **un secreto ¿Te acuerdas?**
524 (Silencio)
525 **La vez pasada, te voy a recordar, cuando estábamos en el salón la otra vez tú me dijiste y que "ay te**
526 **iba a decir algo pero estás grabando", entonces yo te dije, yo te prometí que yo no le iba enseñar esto**
527 **a nadie, que yo no se lo iba a decir a nadie, entonces, como la maestra llegó y todo el mundo llegó, yo**
528 **te dije que para la próxima vez me lo podías decir si quieres. ¿Te acuerdas? que tú me dijiste que es**
529 **un secreto que tu mamá te había dicho, algo así.**
530 Ah yo también le dije a mi mamá y me dijo que no contara nada.
531 **Sí me imaginé que tú le ibas a decir a tu mamá y ella te podía decir eso. Pero si tú me dices yo no lo**
532 **voy a decir que tú me dijiste.**
533 **¿Tú sabes de mi hermano?**
534 **No sé, tú no me dijiste de qué era.**
535 Sí, sí, sí, sí.
536 **Tu no me contaste nada ese día.**
537 Es de mi hermano, sí, yo te lo cuento.
538 **Cuéntame. ¿Tú has hecho promesa de dedito?**
539 Sí
540 **Bueno, te prometo que no voy a contarle a nadie nada de lo que tú me cuentes.**
541 **¿De mi hermano?**
542 **Háblame de lo que tú quieras.**
543 Sí, de mi hermano. Tu sabes que mi hermano era un mecánico de motos, hasta que llegó un chamo y le dijo
544 "mira chamo ¿me puedes echá una carrera pa' lla pa... pa colegio de ingenieros?" entonces "si vale pues,

545 m3ntate", el tipo se mont3. 3l agarr3 y entonces y que "no, no, no, ll3vame mejor pa' guarenas, pa'
546 guarenas"
547 **¿Qui3n le dijo?**
548 El que estaba llevando.
549 **Porque tu hermano trabajaba con motos.**
550 S3.
551 **¿Era mototaxi?**
552 No, era mec3nico de motos.
553 **¿Y le iba a dar la cola a otro chamo?**
554 S3, entonces el agarr3 y pens3 que... entonces el agarr3 y lo llev3 y cuando lo llev3 all3, el agarr3 y lo
555 estaba esperando con un poco e chamos y 3l le dijo "no, si quieres yo te dejo con la moto y me voy a pie, no
556 importa"
557 **¿Tu hermano les dijo?**
558 S3 y el chamo y que "no, yo quiero es tu vida" y cuando mi hermano fue a prend3 la moto, iba dando la
559 vuelta, agarraron una pistola y le dispararon.
560 **¿Y por qu3?**
561 Porque los chamos eran... le quer3an quit3 la moto y 3l se la estaba entregando, normal, "toma" y entonces
562 el agarr3 y lo mat3.
563 **Y ¿Por qu3...?**
564 Y ahorita el chamo est3 muerto y ahora van por su familia.
565 **¿Y por qu3? ¿Qui3n mat3 al chamo?**
566 Porque el chamo, un chamo que se llama Wilfran que vive en Pinto Salinas
567 **¿3l fue el que mat3 a tu hermano?**
568 S3 y ahora los malandros, de aqu3 de "La Veguita" van por su familia ahora.
569 **¿Y por qu3 van por su familia?**
570 Porque mi hermano era demasiado amigo de ellos, uuusss, eran como hermanos. Entonces ahorita ellos los
571 est3n buscando, tan buscando toda su familia. Entonces se... ellos viv3an en el bloque tres (3) entonces se
572 mudaron pal bloque seis (6) y llego Youser y nos... y sabe d3nde viven hasta que van a llegar un d3a y van a
573 matar a toda su familia.
574 **¿Y t3 qu3 opinas de eso?**
575 Eso est3 bien.
576 **¿Por qu3?**
577 (*silencio*)
578 **¿Por lo que le pas3 a tu hermano?**
579 S3.
580 **¿Y tu mam3 sabe eso?**
581 S3.
582 **Yo no voy a decir nada.**
583 N3 a mi mam3. Nada.
584 **No, no, yo no s3 nada.**
585 Que no se entere de nada porque ella me dijo que a nadie (*3nfasis*) se lo contara. Y no le digas nada, nada,
586 nada de lo que yo te dije, nada.
587 **No voy a decir nada. Mira, cuando tu mam3 venga yo le voy a preguntar cosas de c3mo se llevan en**
588 **su familia y eso, cosas normales y ya. M3s bien gracias por confiar en m3, para mi es importante y yo**
589 **no se lo voy a decir, de verdad. Y ¿t3 recuerdas cuando tu hermano estaba vivo?**
590 S3, 3l, por cierto, me dej3 una moto.
591 **¿3l te dej3 una moto?**
592 S3.
593 **¿Y t3 has manejado moto?**
594 No, a3n no, a3n no.
595 **¿Y c3mo tu hermano ten3 tantas motos?**
596 Ussss, ten3 bastantes, ten3 como veinte (20).
597 **¿Y de d3nde sacaba tantas motos?**
598 De sus riales.
599 **Guao y ¿c3mo ten3 tanto dinero? Es dif3cil reunir tanto.**

600 No, pero en McDonald's no, porque tu agarras, vendes una papita, dos hamburguesas, un refresco y ya, ya
601 eres súper millonaria (risas)
602 **Lo que pasa es que en el McDonald's la persona vende no se agarra toda esa plata.**
603 No, le dan la mitad a cada uno.
604 **Sí, algo así (risas). ¿Y tu mamá dónde trabaja?**
605 En el parque.
606 **Que fino trabajar en un parque. ¿Puedes volverle a decir a tu mamá a ver si puede venir cualquier**
607 **día de estos?**
608 Sí.
609 **Está bien, gracias, entonces nos vemos el próximo jueves ¿Te parece?**
610 Sí.

Entrevista N° 7

Nombre: Manuel

Edad: 10 años.

Sexo: Masculino

Fecha: 30/06/2015

Lugar: Unidad Psicoeducativa de la U.E.N.B. "José Martí"

Hora de inicio: 9:00 am

Hora de finalización: 10:15 am

Letra Negrita: investigadora.

1 **Mira ¿Qué fue lo que paso la semana pasada cuando yo vine que te estaba regañando la maestra?**

2 Ah no eso fue porque yo estaba jugando con un saca piojo, ¿sabes?

3 **Claro**

4 Entonces en uno yo le había puesto rey, reina, este... feo, fea, entonces vino un niño, agarró y me dijo
5 "véndemelo, véndemelo, véndemelo" y ya me tenía fastidiado de tanto decirme "véndemelo" entonces yo se
6 lo vendí.

7 **¿En cuánto se lo vendiste?**

8 No, porque yo tenía cuatro (4) saca piojos, entonces él tenía 60 bolívares y como eran 4 diferentes colores
9 yo agarré y puse, en cada bichito, puse diferentes cosas, entonces tenía sesenta (60)bolívares y yo estaba
10 jugando y vino otra vez "véndemelo, véndemelo, véndemelo" y le vendí todos.

11 **¿Y cómo es el saca piojo? ¿Cómo haces el saca piojo?**

12 ¿Tú no sabes cómo es el saca piojo?

13 **No sé, explícame para ver si es como yo creo**

14 Mira ve...

15 **Una explicación fácil, rápida.**

16 ¿Tú sabes cómo cuando hacen un portarretrato?

17 **Ajá.**

18 Es igual. Tu agarras el portarretrato y lo doblas así y le agarras un bichito por aquí y aquí, así y ya.

19 **¿Lo haces con hojas blancas, hojas de papel?**

20 Sí.

21 **¿Y por qué te regañaron a ti por eso?**

22 Porque un niño se lo enseñó a su mamá y a uno yo le vendí otro.

23 **¿A otro niño le vendiste?**

24 Sí, que me dijo que le hiciera uno y se lo vendí y ya, él si no me obligo ni nada, él si me lo quiso comprar,
25 ni por obligado ni por nada.

26 **¿Pero el otro te lo compro obligado?**

27 Sí.

28 **¿Cómo así?**

29 Osea que tú tienes estas cartas y estás jugando y vienen y te dicen "mira véndemelas, véndemelas,
30 véndemelas" y entonces "ay no, yo no te las quiero vender" entonces yo te sigo fastidiando "véndemelas,
31 véndemelas, véndemelas" y si no las quieres vender eso es obligarme, entonces él vino y me obligó, me
32 obligó, me obligó hasta que yo me cansé y le dije "ya toma" y abrí el bolso y saque otro "véndemelo,
33 véndemelo, véndemelo" "toma".

34 **¿Y en cuanto se lo vendiste?**

35 Todos salieron en diez (10) bolívares, porque tenía seis (6). Se los vendí todos entonces el vino y le dijo a
36 su mama y que yo lo obligué pa' que me los comprara y que yo lo obligué para que yo se los comprara a
37 él...para que él me los comprara a mí, entonces vino la mama de él a reclamar y por eso me regañaron a mí,
38 en vez de lo regañarlo a él.

39 **¿Y la profesora que te dijo?**

40 Me regañó a mí y me mandó a pagarle los riales y él me dio todos los saca piojo.

41 **¿Él te los devolvió todos?**

42 Sí y no le hablo a él.

43 **¿No le hablas a él?**

44 No, en el salón nadie le habla.

45 **¿Nadie en el salón le habla?**
46 Nadie.
47 **¿Por qué?**
48 Por eso.
49 **¿Y por qué no le hablan por eso? ¿Qué tiene eso de malo?**
50 Porque todos tábanos haciendo ese juego y nadie vino como de, disculpa por la mala palabra, de chismoso a
51 decirle.
52 **Entiendo.**
53 Nadie le dijo nada, nada de eso ni se lo enseñó a su mamá, el gordito agarró y no se lo enseñó a la profesora
54 ni a su mamá, nada.
55 **¿Y todavía nadie le habla?**
56 Nadie, nadie, nadie.
57 **¿Desde ese día?**
58 Sí, nadie le habla.
59 **¿Y tú no le quieres hablar, él no es amigo tuyo?**
60 No, no.
61 **¿Y él no ha intentado hablarte?**
62 No, yo no le digo nada de nada.
63 **¿La profesora te regañó fuerte ese día verdad?**
64 No me importa.
65 **¿No te importa?**
66 No.
67 **Bueno, ese día tú estabas molesto, porque cuando yo te salude tú estabas así como serio.**
68 No, no estaba molesto, yo normal.
69 **Pero ¿tú no le explicaste a la profesora que fue porque...?**
70 Sí, yo le dije a la profesora y no me quiso creer y le puse hasta a una niña de testigo y la profesora no me
71 cree.
72 **¿Y por qué no te cree? ¿Sabes?**
73 Yo no sé.
74 **¿Y te molestaste con la profesora?**
75 No.
76 **¿Mira pudiste hablar con tu mamá?**
77 No, no va a poder venir y si viene es por la boleta.
78 **¿Y por qué?**
79 Yo no sé.
80 **¿No te dijo por que no podía venir?**
81 No, porque también ella me tiene que inscribir para la broma de... me dijo que... hacer una broma para los
82 campamentos que vamos a tener.
83 **¿Cuál campamento?**
84 Hay un campamento para Margarita.
85 **¿Te metieron en campamento?**
86 Ufff desde hace años, desde el 2013
87 **¿Has ido todos los años?**
88 Sí.
89 **¿Y no puede venir ningún día?**
90 No y ya yo le dije.
91 **¿Cómo?**
92 Ya yo le dije y ella me dijo que no podía venir.
93 **Cónchale para mí era importante hablar con ella, ¿oíste? ¿Qué puedo hacer? ¿Qué podré hacer para**
94 **poder hablar con tu mamá?**
95 No sé. (Tono de voz bajo)
96 **¿Ah?**
97 No lo sé. (Tono de voz bajo)
98 **¿Pero ella te dijo que no puede?**
99 Ella me dijo que no puede.
100 **¿No le dijiste que para cualquier día que ella pudiera?**

101 Si pero, me dijo que no iba a poder
102 **¿Y tú le diste el papelito?**
103 Si le dije y le di el papelito.
104 **Yo quería saber cuándo te vas al campamento porque, por lo menos si yo quería hablar otra vez**
105 **contigo, y tú no estás.**
106 Yo de todas maneras le pregunto a mi mamá.
107 **¿Y ya tú has ido a ese campamento antes?**
108 Si, uff he ido a bastantes.
109 **¿Y de qué es eso? Ósea ¿de qué es el campamento?**
110 Vamos a acampar, subimos a la montaña, empezamos a cazar. Por cierto, al último campamento que nos
111 fuimos, nos fuimos pa' Los Teques porque fue a quedarnos viernes, sábado y domingo y el domingo nos
112 vinimos.
113 **¿Y con quién te fuiste?**
114 Con mi hermano Fabián que durmió bastante, y durmió en el carro.
115 **Pero ¿con qué grupo se van? O sea ¿Qué adultos van con ustedes?**
116 Ufff van bastantes, van algunos padres.
117 **¿Y quién organiza esos campamentos?**
118 No, esos los mandan.
119 **¿Ah vas con los scouts?**
120 A veces nos conseguimos y esas cosas.
121 **¿Todos esos campamentos que tú vas son los scouts?**
122 Sí.
123 **¿Dónde es que quedan tus scouts?**
124 En donde está el Buen Pastor.
125 **¿Ah?**
126 En la iglesia "el Buen Pastor".
127 **¿Qué me dijiste que queda en Chacao?**
128 No, somos de Chacao pero nos la pasamos en Altamira.
129 **Ah ok ya. Y ¿Tu mama trabaja todos los días?**
130 Todos los días, a veces no trabaja los lunes.
131 **¿A veces no trabaja los lunes?**
132 Exacto.
133 **¿Y si yo le digo para hablar con ella un lunes?**
134 (Silencio)
135 **¿Pero tú crees que ella no quiera venir?**
136 No, porque ella no tiene las mismas condiciones que yo tengo.
137 **¿Cómo así?**
138 Osea que a ella no tiene las mismas condiciones, porque a mí sí me gusta mucho venir para el colegio.
139 **Ella no tiene las mismas condiciones ¿Por qué?**
140 Porque ella, ella no es como yo.
141 **¿Cómo así?**
142 O sea, ella no hace lo que yo hago.
143 **Ujum... pero ¿Por qué no puede venir por eso? No entiendo.**
144 No sé.
145 **Osea ¿Cómo que no tiene la misma...?**
146 No tiene las mismas condiciones, las mismas mañas que yo tengo.
147 **¿Cuáles mañas?**
148 A ella, a mí sí me gusta mucho el colegio.
149 **¿Y a ella no le gusta?**
150 No.
151 **¿No le has preguntado, ella no te ha dicho?**
152 No... ¿Adivina que me compré?
153 **¿Qué?**
154 Me regalaron 30 pollitos.
155 **¿Quién?**
156 Un señor.

157 **¿En dónde?**
158 Por mi casa. Ahí con los loros, con los perros, con todo eso.
159 **¿Y dónde los pusiste?**
160 En mi campo de bolas.
161 **¿Y cómo hacen cuando van a jugar bolas ahí con ese poco de animales?**
162 No, porque ellos también tienen su cuarto (énfasis).
163 **¿Quién?**
164 Los pollitos.
165 **¿Guao! Y ¿Qué hacen con tantos pollitos después?**
166 Esperamos cuando crezcan saquen huevos y mi mamá no vaya a comprar huevos a la bodega (risas).
167 **¿Pero ustedes tienen gallinas que ponen huevos?**
168 No, nosotros tenemos como un... como una quinta y tenemos un campo, un campo por decirte como desde la avenida hasta aquí, pa' nosotros solos.
169 **¿Y de quién es eso?**
170 De todos nosotros y cuando hay juego dejamos entrar pero por entrada.
171 **¿Cuándo hay juego de qué?**
172 De béisbol así, de los niñitos.
173 **Aja ¿dónde queda eso?**
174 En el siete (7) y ocho (8), en el campo ese.
175 **¿El siete (7) y ocho (8) son unos bloques?**
176 Sí.
177 **Mmm ¿Y ese campo es de ustedes?**
178 Sí y ahorita están recogiendo toda la basura.
179 **¿Tiene mucha basura?**
180 Sí.
181 **¿Y eso?**
182 La gente cuando se pone a tomá ahí, empieza a tirar las cosas, y cuando pintan las casas echan los pots para allá y mi mamá va a mandá a hacer unas rejillas altísimas.
183 **¿Unas?**
184 Unas... van a comprar unas rejillas altísimas.
185 **Unas rejillas para que no le caiga la basura.**
186 Sí.
187 **¿Y eso es lo mismo de las bolas criollas?**
188 No porque aquí, por decirte, vamos a poner que todo este escritorio es el campo y todo esto para acá es lo de las bolas criollas.
189 **¿Pero están juntos?**
190 Sí, lo que pasa es que aquí pusieron unos ladrillos como de este tamaño y hay una entrada al campo.
191 **¿Y tu casa donde queda?**
192 En el siete (7) y ocho (8), porque en "La Veguita" está la casa de mi abuela.
193 **¿Y tú vives en el siete (7) y ocho (8) en qué? ¿En casa, edificio?**
194 En una casa propia, propia de nosotros y no nos podemos quejar nada (énfasis) porque tenemos mata e'
195 mango.
196 **¿Pero es una casa o es un apartamento de un edificio?**
197 No, es una casa propia de nosotros.
198 **Ajá.**
199 Y el papá de nosotros nos la dio porque trabaja en el gobierno.
200 **¿Tu papá o tu padrastro?**
201 Padrastro. Nos la dejó nuestro papá pero ahorita está viviendo nuestro padrastro.
202 **¿Y tú papa?**
203 Este... él no se ha muerto todavía, está ahorita trabajando en la... en el gobierno
204 **¿Y tú lo ves, a tu papá?**
205 Sí.
206 **¿Y cómo se llama tu papa?**
207 Eduardo
208 **¿Y tú padrastro?**
209 Dennis.
210

213 **¿Cómo?**
214 Dennis.
215 **¿Dennis?**
216 Sí.
217 **Mmm ¿Y quién te cae mejor?**
218 Los dos, porque siempre Dennis nos presta su Play, el Play 4 y... a veces, nos vamos de, de, de viaje, hemos
219 ido al campo con... a veces nos dejan cuidando con unos señores.
220 **¿Y tienen confianza con los señores?**
221 Sí.
222 **¿Son su familia?**
223 No, son, es... son compañeros de mi padrastro.
224 **¿Y viven cerca de tu casa?**
225 No, y tenemos de paso una piscina.
226 **¿En dónde?**
227 Ahí pero lo que falta es que, unos chamos ahorita están limpiando, la limpien pa' llenarla.
228 **Mmmm está bien. ¿Tú casa cuantos pisos tiene?**
229 Dos (2).
230 **Ah ok, ¿Y cuándo me invitas?**
231 Eso si no puedo. (*Risas*)
232 **¿Por qué?**
233 Porque me regañan.
234 **¿Y a ti te regañan por invitar a gente a tu casa?**
235 Si invitamos, es a los amiguitos míos, porque ya tienen ¡ufff! bastante confianza, con mi mamá.
236 **¿Y cómo tú sabes que te regañarían? ¿Por qué piensas que te pueden regañar?**
237 No, porque yo también te iba a invitar.
238 **¿Y por qué tú piensas que te pueden regañar por invitarme?**
239 Porque la otra vez lo traté de hacer con unos amiguitos y me regañaron.
240 **¿Por qué?**
241 Porque los niñitos son del colegio.
242 **¿Y por qué te regañaron por llevar niños del colegio?**
243 No sé... porque la última vez que lleve amiguitos del colegio le robaron una argolla mi mamá de plata.
244 **¿Sí?**
245 Sí.
246 **¿Tú crees que hayan sido ellos?**
247 Sí, porque antes todo el mundo entraba y por decirte, ellos entraron y al siguiente día, lo agarraron y no
248 estaba.
249 **Mmm pero yo no voy a robar nada**
250 (*Risas*) Yo sé.
251 **¿Mira cómo es eso que te vas para Estados Unidos?**
252 No porque yo... es a un partido de... de béisbol.
253 **¿Y tú alguna vez has ido para allá?**
254 Ufff.
255 **¿Y cómo te has ido?**
256 Bien. Ah ¿Cómo me he ido? En un avión, porque no se puede ir en carro pero también sé que se puede ir
257 en ferry.
258 **¿Mira y tu casa queda cerca del patio de bolas criollas?**
259 Sí, se baja unas escaleritas y ya.
260 **Ah ok, está el campo de bolas criollas y ¿al lado están unas escaleritas?**
261 Sí.
262 **Cónchale estoy un poquito preocupada por eso de que tu mamá no venga porque para mi trabajo es
263 muy importante eso, ¿tú qué dices que puedo hacer?**
264 (Silencio)
265 **Mira, ¿y tú no me dijiste que tenías otro concierto?**
266 No.
267 **¿Por qué?**
268 No sé, yo creo que lo suspendieron.

269 **Mmm... Y si tu mamá no puede venir al colegio ¿no puedo hablar con ella en otra parte?**
270 No sé.
271 **Yo te pregunto a ti porque como ella es tu mamá, tú eres el que me puedes decir. ¿Antes de seguir**
272 **jugando te puedo hacer unas preguntitas?**
273 Sí.
274 **¿Hoy no me quieres hacer un dibujo de tu familia?**
275 (Silencio)
276 **¿Sí o no?**
277 Tú haces uno y yo hago uno.
278 **Ok, yo hago uno de mi familia y tú haces uno de tu familia, eso me parece súper fino, ya te busco un**
279 **lápiz.**
280 *(Luego de hacer el dibujo)*
281 **Aja, explícame uno por uno.**
282 Esta es mi hermana.
283 **¿Cómo se llama? Vamos a ponerle nombre. Ponemos el nombre y quien es, que si mamá o papá, etc.**
284 **¿sí va?**
285 Sí.
286 **Mi mama se llama Lisbey, este es mi hermano y se llama Héctor, esta soy yo, esta es Violeta y es mi**
287 **abuela y él se llama Federico y es mi padrino.**
288 Mira esta es mi hermana mayor y se llama Cinthia, esta es mi hermana, como mayor, que se llama Estefany,
289 este es mi hermano que se murió que se llama Tiago, esta es mi hermana...
290 **¿Esta es la mayor mayor?**
291 Sí.
292 **¿Cuántos años tiene?**
293 Veintiocho (28)
294 **¿Le puedo poner veintiocho 28? (plasmar edad en el dibujo)**
295 Sí, ésta veintitrés (23), éste... éste tiene veinticuatro (24).
296 **¿Cómo se llama ese?**
297 Esta es mi hermana mayor de veintiocho (28) que se llama Cinthia, esta es mi hermana de veinticuatro (24)
298 que se llama Estefany, este es mi hermano que se murió que tiene veintitrés (23), esta es mi hermana de la
299 mayor de las hembras así, que tiene diecisiete (17) que se llama Oriana, esta es la de quince (15) que se
300 llama Julieth, este es mi hermano Sebastián que está en sexto y tiene trece (13), este es mi hermano mayor
301 que está aquí y tiene doce (12) y está en quinto "a" y este soy yo que estoy en tercer grado, por supuesto
302 (risas) y este es mi hermano menor.
303 **¿Y él estudia aquí también?**
304 Sí.
305 **¿Y tiene cuantos años?**
306 Él tiene cinco (5).
307 **Mmm ¿Y con cuál de ellos tú te la llevas mejor?**
308 Con todos, porque ésta me saca pa' Margarita, todos me sacan.
309 **¿Te sacan a pasear?**
310 Sí.
311 **¿Para dónde? ¿A qué lugares?**
312 Varios lugares.
313 **¿Cuáles?**
314 A veces me sacan para pasear por Plaza Venezuela, pa' todos esos lugares.
315 **¿Y con cual hablas más en tu casa?**
316 Con ella, porque ella trabaja en una agencia de viajes y siempre nos lleva así a pasear, ella es la que me va a
317 llevar ahorita para Estados Unidos, en un avión.
318 **¿En serio?**
319 Sí.
320 **¿Y con cuál de ellos hablas menos?**
321 Con él (señala el dibujo)
322 **¿Con Fabián? ¿Por qué?**
323 Sí, porque se la pasa pegado en la computadora, se la pasa en todos lados.
324 **¿Y tú no?**

325 Si, a veces. Pero ahorita voy a estar, hoy en la tarde voy a estar pegadísimo porque estoy con un juego
326 nuevo.

327 **¿Y lo estás jugando todos los días?**
328 Sí.

329 **¿Y a qué hora llegas tú a tu casa?**
330 A las 12 pm.

331 **¿Y todos los días a qué hora llegas?**
332 Todos los días a las 12 pm llego.

333 **¿Tu cuando sales de aquí del colegio qué haces?**
334 Me voy para mi casa.

335 **¿Directo siempre?**
336 Sí.

337 **¿Y en la tarde que más haces, después de que llegas a tu casa?**
338 Llevo a mi hermano para tareas dirigidas y prendo la computadora.

339 **¿Y tú no vas para tareas dirigidas?**
340 No.

341 **¿Por qué?**
342 Ya yo sé todo.

343 **Mmm ¿Y tú alguna vez has ido a tareas dirigidas?**
344 No.

345 **¿No?**
346 No.

347 **Ah ok, ¿Y cuál es tu hermano que ve tareas dirigidas?**
348 Fabián.

349 **Claro porque los demás están muy grandes ¿verdad?**
350 Sí. (Risas)

351 **Y cuando tú llegas a tu casa ¿quiénes están ahí?**
352 Mi mamá y toda mi familia.

353 **¿Todos ellos viven contigo?**
354 Sí.

355 **¿Todos?**
356 Sí, todos tienen su cuarto.

357 **¿Y aparte de ellos quien vive contigo? ¿Aparte de tus hermanos?**
358 Todos, toda mi familia, mi abuela, mi mamá, todos.

359 **¿Tu abuela, tu mamá?**
360 Todos, todos.

361 **¿Quiénes son todos?**
362 Mi mamá, mi padrastro, mi padrino, mi madrina, mi tío, mi tía, mi abuelo, mi abuela y todos mis hermanos.

363 **¿Y por qué no dibujaste a tu mamá?**
364 Ah ya no me iba a caber. (Risas)

365 **¿Y por qué a tu hermano que se murió todavía le cuentan la edad?**
366 Es normal.

367 **¿En tu casa le cuentan la edad a tu hermano?**
368 Sí.

369 **¿Y qué fecha cumple años él?**
370 No sé.

371 **Y de tu casa ¿Con quién te gusta más estar?**
372 Con todos.

373 **Y por lo menos, aparte de salir a pasear ¿Qué más haces en tu casa con tu familia?**
374 Hoy por cierto ya llenaron la a la piscina.

375 **¿Y dónde queda esa piscina?**
376 Por ahí mismo, por mí casa.

377 **¿Y cómo es la piscina?**
378 Es de dos metros.

379 **¿Pero de que material es? ¿Es inflable?**
380 No vale, es como para las que hacen así, pa las partes que tú vas donde tienen piscina, así.

381 **¿Tú le cuentas a alguien en tu casa como te va en el colegio?**
382 (Silencio).
383 **¿Y tú le dices a alguien como te va en el colegio?**
384 No.
385 **¿No?**
386 Dentro de mi casa sí.
387 **¿Qué les cuentas? ¿Qué les dices?**
388 Lo que yo hago en el colegio y todo.
389 **¿Y quién te pregunta cómo te fue en el colegio?**
390 Nadie.
391 **¿Entonces como tú se los cuentas? ¿Tú llegas y le dices?**
392 No, yo cuando estoy aburrido les digo.
393 **Ah ¿y que te dicen?**
394 Que estudie.
395 **¿A ti te gusta más estar en la escuela, en tu casa o en qué lugar te gusta estar más?**
396 En todas partes.
397 **Dime uno que te guste más**
398 En la piscina (risas).
399 **¿En cuál piscina?**
400 En la de mi casa (risas).
401 **¿Y eso?**
402 Es divertido, pero ahorita la piscina está dañada porque se metieron unos hombres en la madrugada y
403 ensuciaron toda la piscina.
404 **¿Y cómo entraron?**
405 Por arriba por los techos.
406 **Osea que si tú agarras una carne de otra persona ¿la puedes agarrar?**
407 Sí.
408 **¿Y la persona que es dueña de la carne que hace?**
409 No, no puede decir nada porque él agarra cosas y todos agarramos entre todos.
410 **¿Y nunca ha habido...?**
411 ¿Peleas? No, nunca.
412 **¿No hay nadie así que se lleve mal en tu casa?**
413 No.
414 **¿Y no hay nada que te haya hecho sentir medio mal en tu casa?**
415 No.
416 **Y tú cuando estás en tu casa ¿Te gusta estar más afuera en la calle o adentro con tus amigos?**
417 En la calle.
418 **¿Por qué?**
419 Porque... cuando están yendo los de... los cantantes y eso, para los barrios.
420 **¿Qué cantantes?**
421 Todos los cantantes que cantan canciones.
422 **¿Pero qué tipo de música te gusta?**
423 El Rap.
424 **¿Los Raps?**
425 Sí y los tecnos que ponen allá.
426 **¿Y ponen música en la calle?**
427 Ufff, todos los días.
428 **¿Todos los días?**
429 Sí.
430 **¿Y por qué más te gusta más la calle?**
431 Porque es divertido.
432 **¿Qué haces ahí?**
433 Juego con mis amiguitos.
434 **¿Y qué cosas se ponen a jugar así en la calle? Porque como pasan los carros y todo eso ¿Cómo hacen?**
435 Anteayer hubo un tunning.
436 **¿Un tunning?**

- 437 O sea que llegan todos los carros con músicas y todas esas cosas así.
- 438 **¿Y ustedes qué hacen allí?**
- 439 Nos vestimos pues y nos vamos... a tomar "bajo cero" (*Vodka*) (Risas)
- 440 **¿Tú has tomado?**
- 441 Sí. (Risas)
- 442 **¿Y que más has tomado?**
- 443 Varias cosas.
- 444 **¿Cómo es eso de "bajo cero"?**
- 445 Es una bebida, que, es natural, yo la puedo pedir de coco, la de coco no hace daño, es una bebida.
- 446 **¿Y nada más "bajo cero"?**
- 447 Bajo cero, guarapita ¿Sabes qué es guarapita?
- 448 **¿Guarapita? ¿Cómo se hace eso?**
- 449 Eso no te hace daño, porque eso es con frutas.
- 450 **Ajá.**
- 451 Se hace con frutas y todo eso.
- 452 **¿Y quién te da de eso?**
- 453 La gente nos ha ofrecido.
- 454 **¿Qué gente?**
- 455 La de ahí.
- 456 **¿Quién que tú conozcas?**
- 457 A todo el mundo, yo conozco a todo el mundo.
- 458 **¿Y quién te ofrece?**
- 459 Varias personas.
- 460 **¿Dime alguien que tu conozcas que te haya ofrecido?**
- 461 Varias personas.
- 462 **¿Pero son tus amigos o son familia?**
- 463 Amigos.
- 464 **¿Y tú mama, sale también?**
- 465 Sí.
- 466 **¿Sale contigo o sale por su cuenta?**
- 467 Sale por ahí.
- 468 **¿Y tú has tomado "bajo cero" con ella?**
- 469 No.
- 470 **¿Por qué?**
- 471 Porque es diferente, porque ella se la pasa en otro barrio y yo me la paso en otro barrio.
- 472 **¿Ella se la pasa en otro barrio?**
- 473 Sí.
- 474 **¿Y tus hermanos dónde se la pasan?**
- 475 Ahí, con nosotros.
- 476 **¿Y tú mama con quien se va de la casa?**
- 477 No, con mi padrastro.
- 478 **¿Y salen todos los días o a veces?**
- 479 Todos los días.
- 480 **¿Por lo menos ayer que hiciste?**
- 481 Ayer... jugar.
- 482 **¿Y qué jugaste?**
- 483 Dominó.
- 484 **¿En la calle o en tu casa?**
- 485 Si, en la calle.
- 486 **¿Y ahí juegan con rial también?**
- 487 No.
- 488 **¿No?**
- 489 Ahí no porque te entran a "pin pin pin".
- 490 **¿Cómo es eso de pin pin?**
- 491 Ahí se juega con plata pero cero tramposería.
- 492 **¿Sin tramposería?**

493 Sí.
494 **¿Y qué pasa si alguien hace trampa?**
495 Pone más rial o sino no sigue jugando.
496 **¿Y cómo es eso de “pin pin pin”?**
497 Osea que cuando los chamos están borrachos y quieren venir a hacer tramposería y el chamo está, disculpa
498 por la mala palabra, pajeando el juego.
499 **¿Cómo es pajeando? ¿Haciendo trampa?**
500 Sí.
501 **¿Cuándo están borrachos?**
502 Sí.
503 **¿Y tú te has puesto borracho?**
504 No. Una sola vez que me puse borracho.
505 **¿Y qué tomaste para ponerte borracho?**
506 Bajo cero, guarapita, no... ¿Qué no tomé ese día? (risas)
507 **¿Cuándo fue eso?**
508 En diciembre, este año no, el otro tampoco, el otro.
509 **¿Hace cuantos años entonces?**
510 Hace uff, tenía como siete (7) me emborraché. (Risas)
511 **¿Y tus amigos toman eso?**
512 Sí.
513 **¿Cuáles son los que más toman que tu ha visto así borrachos?**
514 Yo. (Risas)
515 **¿Tú?**
516 Sí.
517 **¿Y quién más?**
518 No, un poco de niñitos oyó. Hemos salido pal cine solos.
519 **¿Y qué películas han visto?**
520 Ufff bastantes películas.
521 **Ah ok, ¿y cuál de tus amigo tu haz visto que se pone fastidioso cuando esta borracho?**
522 Sarat.
523 **¿Cuántos años tiene Sarat?**
524 Sarat tiene quince (15).
525 **¿Y por qué? ¿Qué hace? ¿Qué te da risa?**
526 Es muy fastidioso, oyó, se pone como mente pollo.
527 **¿Sí? ¿Qué hace?**
528 (Risas)
529 **¿De qué te estas acordando que te da risas?**
530 Tú lo vez y te mueres de risa, es muy chistoso (risas).
531 **¿Por qué? cuéntame para ver. Tute estas riendo aquí solo y yo no me puedo reír porque no sé**
532 Ay chamo que risa. (Risas)
533 **¿Qué hace?**
534 Hace estupideces (risas). Se quiere meter con la gente.
535 **¿Y nunca ha tenido problemas cuando se ha metido con la gente?**
536 No, más bien la gente le sigue la corriente. (Risas)
537 **Ah claro. Y tú me dijiste la otra vez que por tu casa hay malandros y ellos si se... ¿Se drogan?**
538 Sí, pero a veces.
539 **¿Y tú los has visto? ¿Qué drogas consumen?**
540 Pero peor es el cigarro.
541 **¿Y por qué es peor el cigarro?**
542 Porque la marihuana es... es una mata, normal y corriente, el cigarro es como un polvillo que te hace daño.
543 **¿Marihuana u otras cosas?**
544 No, marihuana nada más.
545 **¿Y tú conoces otras drogas? osea los nombres.**
546 Sí.
547 **¿Cómo cuál?**
548 El creepy, varias cosas.

549 **¿Y tú sabes cómo huele eso? ¿Lo has visto alguna vez?**
550 Es parecido a la marihuana.
551 **¿Y te han ofrecido?**
552 No vale.
553 **¿Y a tus amigos?**
554 Le han ofrecido pero ellos no la aceptan.
555 **Ah ok y ¿Por qué no lo aceptan?**
556 Porque un día un niño lo aceptó pensando que era papel solo y se volvió loquísimo
557 **¿Qué le paso?**
558 Nada lo pusieron a fumarse uno completo.
559 **¿Quién lo puso?**
560 Un señor. Al señor lo mataron por hacerle eso al niño.
561 **¿Al señor lo mataron por hacerle eso al niño?**
562 Sí.
563 **¿Y quién era ese señor? ¿Era un malandro?**
564 No, era un loco.
565 **¿Un loco?**
566 Sí.
567 **¿Y por qué tú dices que era un loco?**
568 Porque era bien loco oyó.
569 **¿Tú lo conocías?**
570 No vale.
571 **¿Entonces como tu sabias que era loco?**
572 Porque hacia estupideces.
573 **Y además de tu casa, la escuela y la calle ¿En qué otro lugar te gusta estar?**
574 En los scouts.
575 **¿Qué hacen ahí?**
576 Nosotros somos como exploradores.
577 **¿Y qué exploran?**
578 Cazamos osos. La otra vez cazamos un oso.
579 **¿En serio?**
580 Sí, en serio.
581 **Si aquí no hay osos en cualquier sitio**
582 Exacto, yo sé. Nosotros estábamos en los Teques
583 **Pero eso de cazar osos es... Eso no está permitido**
584 No, porque es como un trabajo que nos mandan.
585 **Pero no son de verdad ¿cierto?**
586 No, son de verdad pero uno los agarra y los tiene, pero no los matamos. Eso es una maldad, esto está prohibido por la ley matar a los animales; y al siguiente día lo soltamos.
587 **¿Y cómo hacen para agarrar un oso?**
588 O sea, hay gente que los... ve y "chun" lanzan la jaula y los atrapa.
589 **¿Y qué es lo que más te gusta hacer en los scouts?**
590 Todo.
591 **Mmm y en tu casa ¿tienes algún secreto que no le cuentes a tu familia?**
592 No, ya yo te los conté, esos son mis dos secretos nada más.
593 **¿Cuáles? El de tu hermano y ¿Cuál otro?**
594 El de mi mamá, yo te lo conté.
595 **¿Cuál?**
596 ¿No te acuerdas?
597 **Estoy confundida.**
598 El día que te conté el de mi hermano, ese mismo día, te conté ese.
599 **Dime una palabra para yo acordarme, una pista.**
600 Que ella trabajaba en McDonald's.
601 **Pero ¿ella trabaja en McDonald's o en el Parque del Este?**
602 En las dos cosas.
603 **¿Y por qué eso es un secreto?**

605 (Silencio)
606 **Eso no tiene nada de malo**
607 No, yo lo agarré como secreto.
608 **Ella trabaja en el Parque del Este y ¿Qué hace allí?**
609 Vende.
610 **¿Y cómo hace para tener los dos trabajos?**
611 Los lunes se va para McDonald's, lunes, martes, miércoles, jueves y viernes; y los sábados y los domingos
612 trabaja en el parque.
613 **¿Y ella te dijo que no le dijeras a nadie?**
614 No, yo lo agarré como un secreto.
615 **Ah ok, ya entiendo. ¿Y tú le contaste a tu mamá que tú me contaste el secreto?**
616 No y lo le digas nada a mi mamá, nada, nada, nada, ni de las chanchas criollas, ni de las bolas criollas, nada,
617 nada, nada.
618 **¿Y qué pasa con las bolas criollas?**
619 Me regaña y me pega. Ella me dijo que lo guardara como un secreto, todo lo que ella me decía, que lo
620 guardara como un secreto.
621 **Mmm**
622 Entonces pa' que tú no le digas nada, pa que no me regañen nada y no me decomisen nada; ni de los
623 animales, nada (énfasis) nada, nada, nada, nada, nada, nada, nada.
624 **¿Ella alguna vez te ha pegado por contar algo de eso?**
625 Me ha regañado y me ha decomisado las cosas.
626 **Cuando ella te pega ¿con qué te pega?**
627 No, ella no me pega.
628 **Ah como ahorita me dijiste que te regaña y te pega**
629 A veces me pega.
630 **¿Pero te pega con algo o con la mano?**
631 Con la mano, así, pasito.
632 **¿Y nunca has llorado cuando te regañan o te pegan?**
633 No.
634 **¿Nunca te han dado ganas?**
635 No, nunca, nunca.
636 **¿Y tu mamá no te dijo nada cuando pasó lo del saca piojos?**
637 No
638 **¿Tú le contaste?**
639 Sí y la maestra la llamó.
640 **¿La maestra la llamó?**
641 Sí y yo le conté.
642 **¿Y qué te dijo?**
643 No, no me pegó.
644 **No digo que te pegó sino que ¿Qué te dijo?**
645 No, que lo le hablara más al niño. Los demás niños le conversaron eso a su mamá y su mamá le dijo que
646 no le hablaran a él, porque nosotros teníamos todo eso como un secreto y el vino a regarlo.
647 **¿Y cuándo hay algún problema en tu casa cómo han hecho para solucionarlo?**
648 No, nunca he visto problemas... Sí he visto problemas, pero en la casa no.
649 **¿En dónde los has visto?**
650 En Plaza Venezuela
651 **¿Y quién hace las cosas de la casa como cocinar, limpiar?**
652 No, mi mamá puso una sirvienta.
653 **Sí, claro.**
654 No, en serio.
655 **¿Cómo se llama?**
656 Luisana.
657 **¿Desde cuándo la puso?**
658 Cuando yo tenía los siete (7) años
659 **Bueno. ¿Alguna vez le has dejado de hablar a alguien en tu casa?**
660 No.

661 Sabes, la próxima vez que venga quiero hacer como un juego contigo, voy a traer unas preguntas,
662 unos mensajes y te voy a dar varias opciones, como en la televisión; por ejemplo, si yo te digo
663 “verde”, tú me dices si te gusta mucho, poquito o más o menos ¿Entiendes?
664 Si, como el del canal ocho (8).
665 Ay, no he visto ese, pero la semana que viene te explico mejor ¿si va?
666 Sí.