

**APROXIMACIÓN FENOMENOLÓGICA A LA NATURALEZA DEL CONFLICTO
EN LA EXPERIENCIA CONVIVENCIAL UNIVERSITARIA DE UN GRUPO DE
ESTUDIANTES DEL PROGRAMA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD
CESMAG.**

AUTORA

ANGELA PATRICIA ZAMBRANO ANDRADE

Presentado para optar al título de: Maestría en Procesos Psicológicos en Educación

ASESOR

MG. JONATHAN NARVAEZ

UNIVERSIDAD DE NARIÑO

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

PRGRAMA DE PSICOLOGÍA

San Juan de Pasto – Nariño

2022

**Aproximación fenomenológica a la naturaleza del conflicto en la experiencia
convivencial universitaria de un grupo de estudiantes del Programa de Psicología de La
Universidad Cesmag.**

Autora:

Ángela Patricia Zambrano Andrade

Asesor

Dr. Jonnathan Narváez

Trabajo adscrito a la línea de investigación en convivencia

Universidad De Nariño

Programa De Psicología

Maestría En Procesos Psicológicos En Educación

San Juan de Pasto, 2021

NOTA DE RESPONSABILIDAD

Las ideas y las conclusiones aportadas en este trabajo son responsabilidad exclusiva del autor.
Artículo 1ro del Acuerdo No. 324 de octubre 11 de 1966 emanado del Honorable Consejo directivo de la Universidad de Nariño.

NOTA DE ACEPTACIÓN

Fecha de sustentación: 18 de diciembre de 2021

Calificación: 85.3 puntos

DRA. SONIA BETANCOURTH ZAMBRANO

Firma del jurado

DR. FREDY HERNÁN VILLALOBOS GALVIS

Firma del jurado

DRA. LORENA ELIZABETH GUERRERO ARIAS

Firma del jurado

AGRADECIMIENTO

A Dios, fuente de toda creatividad y amor quien me da la oportunidad de experimentar el regalo de la existencia, mi luz en el camino. Gracias.

A mi familia. Mi madre, Natividad Andrade que lucha constantemente a mi lado y es mi mayor fuente de amor y ejemplo; a mis hermanos Magda Johana Zambrano Andrade y John Fredy Melo Andrade que me animan de muchas maneras en este camino y lo hacen valioso con su compañía; a Bairo Yela Belalcazar, mi amor, que con bondad y fortaleza me ha acompañado en este proceso; a mi hijo Byron David Yela Zambrano quien con su presencia catapulto mi vida hacia el cielo en amor, lucha y esperanza; a mi tía Fabiola Andrade y su familia, quienes siempre han sido nuestro hogar materno.

A los estudiantes participantes y la Universidad Cesmag que abrieron sus puertas con voluntad y entusiasmo a este proceso investigativo.

A mi asesor, Jonathan Narváez por su valioso acompañamiento en este proceso de investigación, su guía, su ayuda, compromiso y conocimientos fueron de especial valor para mí en este proceso de afinamiento del ejercicio psicológico en las realidades de la experiencia.

A los señores Jurados: doctores Freddy Villalobos y Sonia Betancourt gracias por su entusiasmo, compañía y compromiso profesional frente a este proceso investigativo.

Resumen

La necesidad de aprender a convivir es un reto en la humanidad, el contexto universitario no es ajeno a ello. Dentro de la convivencia un elemento clave, es el conflicto, el cual es natural en la experiencia humana, sin embargo, escasamente se le da el manejo debido, dada la falta de comprensión del fenómeno en este contexto específico. Por tanto, este es un estudio fenomenológico orientado a comprender su naturaleza en un grupo de estudiantes del Programa de Psicología de la Universidad Cesmag; entre los participantes presentan dificultades convivenciales asociadas a la presencia de diversos conflictos. Los principales resultados muestran dos tipos de conflictos en función del estado: latente y manifiesto, que impactan la dinámica convivencial del curso; estos surgen sobre la relación interpersonal de las partes; se descubre cómo uno de estos, evoluciona hacia la configuración del acoso escolar dentro del aula; entre las causas, se hacen evidentes procesos discriminatorios, un ambiente de competitividad, procesos de identidad y actitudes egocéntricas. Se concluye que el conflicto se da en una relación en espiral, de ida y vuelta entre lo individual y lo colectivo, entre lo interno y lo externo al sujeto, entre lo íntimo y lo social, incluye elementos subconscientes, muchas veces ocultos ante las partes, elementos que requieren ser traídos a la conciencia para trascender el conflicto hacia una nueva forma de relacionarse, finalmente, se observa que este fenómeno requiere ser intervenido en el contexto universitario, considerando su naturaleza amplia y dinámica.

Palabras clave: conflicto, convivencia, análisis fenomenológico, estudiantes universitarios.

Abstract

The need to learn to live together is a challenge in humanity, the university context is no stranger to it. Within coexistence, a key element is conflict, which is natural in the human experience, however, it is rarely handled properly, given the lack of understanding of the phenomenon in this specific context. Therefore, this is a phenomenological study aimed at understanding its nature in a group of students from the Psychology Program at Cesmag University; among the participants present coexistence difficulties associated with the presence of various conflicts. The main results show two types of conflicts depending on the state: latent and manifest, which impact the coexistence dynamics of the course; these arise on the interpersonal relationship of the parties; it is discovered how one of these evolves towards the configuration of bullying within the classroom; Among the causes, discriminatory processes, a competitive environment, identity processes and egocentric attitudes become evident. It is concluded that the conflict occurs in a spiral relationship, back and forth between the individual and the collective, between the internal and the external to the subject, between the intimate and the social, it includes subconscious elements, often hidden from the parties. , elements that need to be transmitted to the conscience to transcend the conflict towards a new way of relating, finally, it is observed that this phenomenon needs to be intervened in the university context, considering its broad and dynamic nature.

Keywords: conflict, coexistence, phenomenological analysis, university students.

Tabla de contenido

Introducción	6
Objetivos	20
General.....	20
Específicos	20
Metodología	21
Paradigma metodológico	21
Enfoque epistemológico	22
Método	23
Participantes	23
Técnicas de recolección de información	24
<i>Grupo focal</i>	<i>24</i>
<i>Cartografía del cuerpo humano</i>	<i>24</i>
<i>Entrevista semiestructurada</i>	<i>25</i>
Procedimiento	25
Familiarización	25
Etapa previa	26
Etapa descriptiva	26
Etapa estructural	26
Etapa de escritura y reflexión de las experiencias vividas	26
Criterios de rigor metodológico	27
<i>Reducción de prejuicios</i>	<i>27</i>
<i>Triangulación teórica</i>	<i>27</i>
<i>Validación por la fuente</i>	<i>27</i>
Plan de análisis	28
Contextualización fenomenológica	28
Recuperación de la experiencia vivida.....	28
<i>Lectura general de la descripción de cada protocolo.....</i>	<i>28</i>
<i>Delimitación de las unidades temáticas.....</i>	<i>29</i>
<i>Determinación del tema central que domina cada unidad temática.....</i>	<i>29</i>
<i>Expresión del tema central en el lenguaje científico</i>	<i>29</i>

<i>Integración de todos los temas centrales en una unidad descriptiva</i>	29
Análisis fenomenológico	29
Elementos éticos y bioéticos	30
Resultados	30
Situaciones conflictivas: explorando las experiencias intersubjetivas.....	31
Elementos estructurales del conflicto	34
Conflicto 1. Asociado a la antipatía entre algunos miembros del grupo.....	35
Conflicto 2. Asociado al ejercicio del rol del representante	39
Conflicto 3. Asociado a actitudes egocéntricas	43
Conflicto 4. Asociado a actitudes negativas sobre el desempeño académico.....	46
Sentidos y significados del conflicto	48
Conflicto 1. Asociado a la antipatía entre algunos miembros del grupo.....	49
Conflicto 2. Asociado al ejercicio del rol del representante	50
Conflicto 3. Asociado a actitudes egocéntricas	51
Conflicto 4. Asociado a actitudes negativas sobre el desempeño académico.....	51
Lectura integral de los sentidos y significados.....	52
Discusión.....	54
Conclusiones	71
Recomendaciones.....	73
Referencias	75
Anexos	81

Listado de tablas

Tabla 1. <i>Situaciones conflictivas en el curso</i>	32
--	----

Listado de figuras

<i>Figura 1. Triangulo del conflicto, (Galtung, 2003)</i>	9
<i>Figura 2. Dinámica convivencial</i>	67
<i>Figura 3. Confluencia del contexto y procesos psicológicos involucrados en la configuración de la convivencia en los participantes.</i>	68

Anexos

Anexo1. Autorización institucional para realizar la investigación	81
Anexo 2. Formato de consentimiento informado	82
Anexo 3. Guion de preguntas grupo focal	84
Anexo 4. Protocolo de cartografía del cuerpo.....	85
Anexo 5. Cuestionario entrevista semiestructurada	86
Anexo 6. Develamiento de prejuicios	88
Anexo 7. Registro fotográfico, devolución de emergentes	90

GLOSARIO

Conflicto: hace referencia a una situación de combate, lucha o enfrentamiento, este fenómeno tiene distintas connotaciones por lo que puede ser visto desde diferentes perspectivas; sin embargo, a nivel esencial, el conflicto hace referencia a la incompatibilidad o choque de dos instancias, muchas veces en virtud de los intereses, necesidades, derechos o valores de las personas. Para su análisis y comprensión requiere la identificación de tres elementos: las partes, el proceso y el problema (Lederach, 1989).

Las partes: hace referencia a las personas involucradas en el conflicto. En el análisis del conflicto ha de tenerse en cuenta, dentro de este aspecto, las creencias, perspectivas, posturas, percepciones, sentimientos y características individuales (Lederach, 1989).

El proceso: es la forma en que las partes o terceros han intervenido el conflicto a fin de resolverlo (Lederach, 1989).

El problema: es la razón de la disputa, es el punto de disenso o desacuerdo (Lederach, 1989).

Convivencia: es la acción de convivir, es decir, el compartir constante con otras personas o seres vivos (Real Academia Española, 2001). Implica compartir al mismo tiempo un determinado espacio, su esencia es la interacción de los individuos, quienes con sus actitudes, acciones, pensamientos y creencias la dinamizan constantemente. De este modo todas las personas que comparten un determinado espacio y tiempo, se convierten en gestores de ella, lo que convierte a este fenómeno en una construcción colectiva sujeta a modificaciones conforme varían la interacción de los actores en el tiempo (Marrugo, Gutiérrez y Concepción, 2016).

Introducción

El ser humano es una especie de increíble potencial, su capacidad de autoconciencia y lenguaje le otorga infinitas posibilidades de creación, desarrollo y bienestar, a través de su ingenio la humanidad se ha desarrollado; no obstante, aún se tiene serias dificultades convivenciales que alcanzan graves actuaciones como la aniquilación de unos a otros, siendo posible convivir en respeto por la vida y dignidad de todos (Galtung, 2003).

Observando las posibilidades que brinda la educación, se vislumbra fundamental y oportuno que los centros educativos incluyendo las universidades, dirijan la atención y esfuerzos a la enseñanza práctica de la convivencia social y que el proceso de educar a las personas conlleve la experiencia de la sana convivencia y el develamiento de su influencia sobre el bienestar de todos: como individuos, grupos, comunidad, nación y sociedad (Delors, 1994).

Conforme avanza la humanidad generación tras generación, la educación se convierte en un proceso continuo y permanente, que requiere observarse y recrearse en pro de la mejora continua y constante hacia el desarrollo de una sociedad sostenible y armoniosa. No basta con el conocimiento teórico de la democracia, el respeto, el diálogo, la empatía, la solidaridad y la comprensión, la apuesta deberá ir más allá, hacia el ejercicio práctico en la cotidianidad de los estudiantes y las instituciones, a entender la convivencia como principio estructurante de la educación, base sobre la cual se edifica y otorga sentido a los demás conocimientos impartidos en el centro educativo (Zaitegi, 2013). Ahora bien, trabajar sobre ella implica abordar el conflicto puesto que dada la complejidad del ser humano y las distintas realidades que se pueden experimentar, naturalmente la convivencia social se ve amenazada frecuentemente por el potencial destructivo de los conflictos, por lo que se considera elemental comprender este fenómeno para así, enseñar sobre él y aprender a resolverlos de forma constructiva (Paris, 2005). En dirección hacia estas aspiraciones, este trabajo investigativo se desarrolló contemplando los siguientes postulados teóricos.

Concretamente la convivencia se refiere a la acción de convivir, es decir, el compartir constante con otras personas o seres vivos (Real Academia Española, 2001). Aunque su definición aparentemente es sencilla, este fenómeno social posee múltiples dimensiones e implicaciones. Por un lado, implica compartir al mismo tiempo un determinado espacio, su esencia es la interacción de los individuos, quienes con sus actitudes, acciones, pensamientos y creencias la dinamizan constantemente. De este modo todas las personas que comparten un

determinado espacio y tiempo, se convierten en gestores de ella, lo que convierte a este fenómeno en una construcción colectiva sujeta a modificaciones conforme varían la interacción de los actores en el tiempo (Marrugo, Gutiérrez y Concepción, 2016).

Siendo el ser humano pieza clave dentro de este fenómeno, el concepto de convivencia se complejiza, pues tales interacciones están mediadas por la subjetividad, la que, a su vez, ha sido construida a partir de la interacción social desde edades tempranas, resultando en la configuración de un individuo histórico, cultural, único y con capacidad de significar su mundo y transformarlo en la medida en que puede incidir sobre él, un ser holístico, multidimensional (Berger y Luckmann, 1986). En este orden de ideas, las personas pueden establecer una convivencia positiva o negativa.

De acuerdo con los intereses de esta investigación se ha seguido la línea marcada por Galtung, (2011), en dirección de una convivencia positiva que rechaza todo tipo de violencia y aboga por la eliminación del modelo de dominio y sumisión en las relaciones humanas. Concretamente, este trabajo dirige la atención a la convivencia escolar, en este contexto la convivencia positiva deberá buscar en todo el alumnado la capacidad de relacionarse consigo mismo, con otras personas y con su entorno de manera constructiva; además, desarrollar las competencias personales y sociales asociadas a los valores necesarios para una buena convivencia a lo largo de toda la vida (Zaitegi, 2013). En el contexto educativo la convivencia se relaciona con todo lo que ahí sucede, porque es un medio para incrementar el éxito del alumnado (satisfacción y bienestar de la comunidad educativa), y porque aprender a convivir, es una de las finalidades de los sistemas educativos actuales (Delors, 1996).

En virtud de lo anterior, para abordar este fenómeno en este contexto, será necesaria una mirada global de lo que ahí acontece, tanto elementos interno subjetivos como elementos externo-contextuales, considerando especialmente que, como seres humanos, más allá de las ideas, siempre buenas y políticamente correctas, está la tendencia a actuar desde las creencias profundas, de las que no siempre se es consciente (Ballesteros, 2005).

La violencia en un tema necesariamente ligado a la convivencia, podría pensarse como la contraparte de esta. Según la Real Academia, el término proviene del latín *violentia*, es la cualidad de violento o la acción y efecto de violentar o violentarse. En complemento la Organización Mundial de la Salud (2003), concibe al concepto como el uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho, o como amenaza, contra uno mismo, otra persona, un grupo o

una comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones.

De acuerdo con Galtung (2016), la violencia es la evidencia de un conflicto sin resolver, por lo tanto, la no atención del conflicto lleva a la violencia; Ahora bien, esta se manifiesta en tres dimensiones: directa, estructural y cultural; las tres definen a la violencia como la afrenta evitable de las necesidades humanas; la violencia directa como el aspecto evidente y su manifestación física, verbal o psicología; la violencia estructural, es aquella intrínseca en los diferentes sistemas de las sociedades, los estados y el mundo; la violencia cultural, son aquellos aspectos de la cultura que pueden utilizarse para justificar o legitimar la violencia directa o estructural.

Desde la teoría de Galtung (2016), en respuesta a la violencia se proponen las tres R: la reconstrucción, la reconciliación y la resolución; en la visión del autor, el camino hacia la paz pasa a través de la teoría y práctica de la resolución de conflictos, por lo que el conflicto es una posibilidad de propiciar el desarrollo personal y social.

De acuerdo con la definición de la Real Academia Española (2001), conflicto, hace referencia a una situación de combate, lucha o enfrentamiento. Este fenómeno tiene distintas connotaciones por lo que puede ser visto desde diferentes perspectivas; sin embargo, a nivel esencial, el conflicto hace referencia a la incompatibilidad o choque de dos instancias, muchas veces en virtud de los intereses, necesidades, derechos o valores de las personas (Lederach, 1989). Hasta aquí, el conflicto es un asunto de desencuentro, una incompatibilidad en un punto determinado; desde esta perspectiva tradicionalmente el conflicto ha sido concebido como algo negativo, algo que es mejor evitar, por el malestar y sufrimiento que genera (Paris, 2005).

Sin perder de vista lo anterior, porque es una parte importante del fenómeno de estudio, la definición del concepto requiere mayor amplitud. El conflicto no es ni bueno ni malo en sí mismo, ello depende de la forma en que este se concibe y gestiona (Banz, 2008), así como puede escalar hacia la violencia, también puede generar una transformación positiva tanto de las personas vinculadas a él, como al entorno y a la realidad en la que emerge (Galtung, 2011).

Ahora bien, considerando la complejidad del ser humano, más allá de una breve definición, es necesaria una teoría de amplitud de enfoque, pues las personas son sistemas complejos con elementos intrapersonales (cogniciones y emociones), que interactúan formando grupos, que a su vez en la interacción construyen sociedades con formas de organización particulares, construyen

culturas, otros sistemas como económicos y políticos y a su vez interactúan con otras naciones formando todo un sistema planetario interactivo (Calderón, 2009). Desde esta perspectiva amplia y compleja del ser humano y las realidades que se pueden presentar, Galtung (2003), plantea una teoría del conflicto que vincula las dimensiones internas, externas y las relaciones humanas, es decir, teniendo en cuenta elementos complejos de la subjetividad humana a la vez en que considera constructos e imaginarios socioculturales y elementos contextuales en las relaciones interpersonales.

Sucintamente, Galtung (2003), propone entender el conflicto en términos de tres elementos: actitudes-presunciones, comportamientos y contradicciones, es lo que él denomina el sistema ABC, como se observa en el siguiente gráfico.



Figura 1. Triángulo del conflicto, (Galtung, 2003)

Las actitudes son el aspecto emocional, se refiere a cómo se sienten y piensan las partes, la forma como perciben al otro (con respeto y amor o desprecio y odio), cómo ven sus propias metas, así como al conflicto en sí mismo. El comportamiento es el aspecto objetivo, se refiere a la manera cómo actúan las partes durante el conflicto, es decir, si buscan acciones creativas y contractivas de solución o si por el contrario tratan de perjudicar y causar dolor al oponente. La contradicción, es un aspecto subjetivo, se relaciona con el tema o temas reales del conflicto y con la manera en que éste se manifiesta (Calderón, 2009). Según el autor de la teoría, en muchos casos, las contradicciones o puntos de desencuentro son complicados y están ocultos, por lo que muchas veces las partes difieren en su percepción respecto de la raíz del conflicto. Además, es fundamental prestar atención a todos estos elementos para tener un panorama más completo del fenómeno y evitar desequilibrios o mayores complicaciones.

Ahora bien, dentro de esta teoría hay otros elementos a considerar, elementos que Galtung (2003) ha denominado átomos del conflicto (disputa y dilema) desde los que se puede analizar estructuras conflictuales más complejas: Disputa: son a las situaciones en que dos personas persiguen un mismo fin que escasea. Dilema: es un asunto interno de la persona donde persigue dos fines incompatibles. Los dos pueden llevar a contradicciones, actitudes o comportamientos autodestructivos o de eliminación del otro, no obstante, de acuerdo con la perspectiva crítica del conflicto, ambos átomos poseen una doble dimensión: Crisis-oportunidad / agresión -creación.

Para ampliar un poco más la comprensión del fenómeno, se tiene en cuenta los planteamientos de Piaget (1994) respecto al conflicto interno que la persona presenta en el proceso de asimilación y acomodación de la información. El autor evidencia el conflicto interno a nivel cognitivo, lo que sería en Galtung (2003) el dilema que puede presentarse en una persona y desde el cual puede surgir una actitud o comportamiento conflictivos en la relación con el otro. Un detalle importante de estos planteamientos teóricos, es que permiten ver a las relaciones sociales y los conflictos que surgen a partir de ellas, como oportunidades para el desarrollo de la conciencia moral y la autonomía, de esta manera el sujeto aprende a descentrarse cognitivamente y ver la realidad a partir de distintos puntos de vista. Como se sabe, desde la infancia el ser humano está en el proceso de diferenciación del yo respecto del otro o de lo otro en el caso de la infancia temprana, este proceso varía cualitativamente a medida que avanza el desarrollo y crecimiento biológico y experiencial del sujeto, mientras que el niño pequeño vive sus conflictos de manera más emocional, el adolescente argumenta de forma más racional sus oposiciones en relación con el otro (Wallon, 2007).

Siguiendo con Galtung (2003), hay que entender que A, B y C no siempre son evidentes, el autor plantea que el comportamiento es la parte observable, pero que generalmente las actitudes y las contradicciones permanecen latentes, ocultas, tanto para el observador como para las partes en pleito. Por lo tanto, la concientización de ello es fundamental para la transformación, el autor plantea que, a través de la toma de conciencia de su realidad, los individuos pueden buscar sus propios caminos de liberación, presentes en su condición histórica.

Ahora bien, complementando lo hasta aquí mencionado, en este trabajo se consideran importantes los planteamientos de Lederach (1989), quien, en aras de abordar y comprender el conflicto, propone construir un mapa que contempla estos tres elementos: las partes, el proceso y el problema.

Las partes, son las personas quienes determinan la magnitud del problema en función del número de individuos involucrados, asumen posturas en virtud de los valores, intereses y necesidades, desarrollan actitudes, despliegan comportamientos y configuran perspectivas de acuerdo a la forma en que fueron afectados por lo sucedido en términos de sentimientos frente a los hechos; además, cabe señalar, que al encontrarse en oposición con otro, el sujeto realiza una valoración personal, porque ha sido cuestionado o desafiado, es decir, realiza un cuestionamiento subjetivo relativo a la estima propia, fenómeno que puede llevar a personificar el conflicto y perder de vista los puntos de divergencia con el otro.

El proceso, es la manera en que el conflicto se desarrolla y cómo las personas tratan de resolverlo. Lederach (1989), detalla tres facetas dentro del proceso. En la primera, dirige la atención sobre los procesos y formas de la comunicación entre las partes, ya que a medida en que sube la intensidad del conflicto, la comunicación se deteriora, esto sucede porque al intensificarse el problema, las personas buscan apoyarse cada vez más en su propia postura y cada vez menos en escuchar al otro, por tanto, puede ser común que se recurra a estereotipar al adversario o insultarlo. Además de este fenómeno, se añaden dos más: se generaliza cada vez más el problema, y, por lo tanto, proliferan los conflictos; ya no es cuestión de un asunto concreto, sino de toda una serie de diferencias mezcladas y confundidas, hasta el punto que no se sabe dónde empiezan y ni donde terminan.

En la segunda faceta del proceso, como resultado de los fenómenos anteriores, las partes buscan culpabilizar al otro, dirigen la mirada hacia el pasado, no piensan en términos de las posibilidades actuales para regular el futuro de la relación, sino en infligir daño al otro y demostrar su falta. En tercer lugar, las partes buscarán a otros para apoyarse, comienzan así a hablar del oponente con otros en lugar de hablar con él. Esto perpetúa la mala información, los estereotipos y las coaliciones.

Finalmente, el problema, hace referencia a las diferencias esenciales por las cuales surge el conflicto, no obstante, se diferencia entre problema innecesario y genuino, siendo que el primero obedece a malos entendidos relacionados con la comunicación y, el segundo a incompatibilidad de intereses, necesidades o derechos.

Ahora bien, en cuanto a la comprensión de la realidad, se consideran los planteamientos teóricos de Berger y Luckmann, (1986) en complemento con Schütz, (1993), por lo que se asume la realidad como un fenómeno de construcción colectiva y dialéctica permanente, fenómeno

vivificado por el ser humano y sus procesos cognitivos, metacognitivos e intersubjetivos ligados a los procesos de externalización, objetivación e internalización de construcción de realidad. De tal manera, se concibe al ser humano como un ser histórico y dialéctico, en la medida en que sus experiencias y aprendizajes se renuevan constantemente, pero también algunos se configuran como núcleos centrales de proyección, tales como las creencias. Así, las personas son capaces de dar sentido a la realidad que experimentan a partir de las experiencias pasadas en la compleja y variada interacción que han sostenido con el mundo desde los primeros años de vida (Ballesteros, 2005).

Con este marco de comprensión como antesala, este trabajo aborda desde la perspectiva fenomenológica los conflictos experimentados en el proceso de convivencia de un grupo de estudiantes del programa de psicología de la Universidad Cesmag. El objetivo se orienta a comprender su naturaleza, es decir, sus dinámicas, sentidos y significados en el tejido social. Este proceso investigativo se desarrolla en el marco de la Maestría en Procesos Psicológicos de la Universidad de Nariño y se inscribe en la línea de investigación “convivencia escolar” de dicha Universidad. Se pretende generar un aporte significativo en términos de la comprensión de este tema en este contexto específico, esperando con ello brindar a los participantes y a la institución una mirada reflexiva sobre sí mismos que les permita reinventarse si es necesario.

La Universidad Cesmag (en adelante Unicesmag) es un centro educativo de carácter privado, por lo que personas con capacidad financiera ingresan, tienen una ideología cristiana, constituida desde sus comienzos en la gestión de los Hermanos Menores Capuchinos, cuenta con 19 años de experiencia en el ejercicio de formar profesionales en la capital de Nariño. Hace dos años fue reconocida como Universidad por el Ministerio de Educación Nacional, dejando atrás su categoría de instituto (Unicesmag, 2020). En comparación con otras universidades de la región, la Unicesmag es una institución joven que actualmente atraviesa un importante momento en su desarrollo, con retos por cumplir, en el que hacer de la comunidad universitaria, se encuentra ajustando sus procesos, sus dinámicas, sus tiempos y propósitos correspondientes con su nueva categoría de Universidad, por lo que resulta valioso este trabajo en la medida en que dirige la atención a uno de los procesos internos claves en la formación de los jóvenes: la Convivencia.

Ahora bien, el Programa de Psicología de esta universidad cuenta con 14 años de función, recibe varios grupos de estudiantes cada semestre, principalmente jóvenes procedentes de varias regiones del departamento de Nariño y distintos sectores de la ciudad, cada uno de los cursos

cuenta con un docente director quien hace acompañamiento al proceso de formación de sus estudiantes, por tanto, cada semana dedican 45 minutos a asuntos académicos y en ocasiones convivenciales. El curso en particular elegido, en aquel momento terminaba segundo semestre e iniciaba tercero, periodo en el que se hizo el acercamiento investigativo. Cuenta con 27 estudiantes, en su gran mayoría mujeres, con edades desde los 16 a 30 años, de ellos se entrevista finalmente a 10 participantes, procedentes de distintas regiones como: Putumayo, Ipiales, Tumaco, Belén, Pupiales, Linares y diferentes barrios de la ciudad, pertenecen a variados estratos socioeconómicos (desde nivel 1 a nivel 4), todos sin hijos y estudiantes con ayuda económica de sus familiares.

A través del diagnóstico participativo realizado, la población sujeto de estudio, refiere dificultades convivenciales entre compañeros que se caracterizaron por la presencia de fenómenos como: aislamiento, rotulación, agresión verbal, inhibición social, baja cohesión grupal y competitividad negativa. Llama la atención la experiencia de estas situaciones por parte de jóvenes que inician su proceso de formación profesional, pues estas experiencias negativas pueden resultar lesivas para los sujetos y nocivas para la institución, lamentablemente se presentan desde muy temprano en el proceso de formación.

El ambiente educativo ideal es aquel en el que se potencia los recursos, habilidades y capacidades de las personas (Delors, 1994), por lo que requiere unos valores como democracia, respeto, integridad y solidaridad que aporten a la construcción de un espacio donde se aseguró expresar las ideas; sin embargo, según el diagnóstico, el clima social refleja un ambiente de incertidumbre, desconfianza y en algunos casos particulares, violencia. Hasta el momento en este curso, para algunos de sus estudiantes, estar en la universidad significaba ser susceptible de sufrir agresiones por la forma de pensar, expresarse o ser, dando lugar a la experiencia de sentimientos de temor y soledad. De igual manera, el diagnóstico reveló variadas dificultades en la comunicación, por ejemplo: comunicación indirecta “*chismes*”, dificultad para establecer diálogo, dificultad para establecer acuerdos, presencia de sarcasmo, agresión verbal, falta de expresión por la mayoría de los integrantes del curso y presencia de prejuicios.

Evidentemente las dificultades relatadas representan un problema tanto a nivel individual, como colectivo en los estudiantes, ya que no solo se ven afectadas las personas en conflicto directo, sino todo el grupo. En este contexto resulta interesante preguntarse respecto de cómo experimentan estas vivencias y de qué forma las significan e integran a sus vidas y cómo esta

interiorización impacta y retroalimenta la realidad social externa. Es así, como surge el interés en este estudio por develar la naturaleza del conflicto, estableciendo los significados y sentidos que los estudiantes de este curso otorgan a sus experiencias, de modo que se posibilite una comprensión más profunda del fenómeno que acontece en el curso.

Concebir el conflicto desde la perspectiva fenomenológica implica abordar la experiencia subjetiva, lo que privilegia un nivel analítico que pone en el centro al individuo y su construcción como sujeto a partir de las significaciones de sus vivencias en el contexto universitario, entendiendo la subjetividad e intersubjetividad como los escenarios de construcción de la vida humana. No obstante, en cuanto al estado del arte, en términos de la metodología fenomenológica, el tema y la población universitaria en específico, son escasas las investigaciones encontradas, por tanto, ha sido necesario ampliar la búsqueda hacia otro tipo de metodologías, temas relacionados al conflicto y poblaciones afines a la de este estudio en relación al contexto escolar. A continuación, se presentan varios estudios relacionados con esta investigación a un nivel internacional, nacional y regional tanto en estudiantes universitarios como en estudiantes de educación básica y media.

En primer lugar, se presentan las investigaciones realizadas con la población Universitaria, ya que el contexto donde se produce el fenómeno es de significativa relevancia en este estudio. En este sentido en el panorama internacional se encuentra lo siguiente:

Martínez (2016) en España, presenta un artículo de reflexión basado en investigación, en el cual muestra la manera en que usar una metodología cooperativa, específicamente el debate cooperativo, permite al alumnado universitario adquirir competencias sociales como la resolución de conflictos, pues este tipo de debate es una actividad que fomenta la interacción del alumnado, ya que se trata de una práctica oral que concede protagonismo al estudiante al ofrecer múltiples oportunidades para expresar sus opiniones, discrepar, hacer preguntas al resto en función del tema tratado. Así la autora argumenta que la naturaleza social del debate como actividad cooperativa, favorece el desarrollo de la empatía, la cooperación y la comunicación, mostrando con ello una posibilidad de intervención frente al conflicto. Este estudio es traído a colación porque permite considerar la metodología cooperativa como un punto de análisis en torno al conflicto, además de mostrar parte del estado del arte a nivel internacional.

De igual manera en España, Dorado, Hernández y Lorente (2015) mediante un estudio cuantitativo hacen evidente la percepción de un grupo de universitarios respecto la gestión de

conflictos; estos manifiestan la necesidad de recibir dicha formación tanto para su ejercicio profesional como para su desarrollo personal. Esto permite ver la ausencia del abordaje del tema en este contexto, por una parte, y, por otra, la necesidad que suscita para los futuros profesionales.

Por otro lado, en Cuba, en tanto a intervenciones contextuales, Mederos (2014), propone y desarrolla una estrategia pedagógica orientada a mejorar la convivencia entre estudiantes universitarios desde una planificación consensuada del proyecto educativo vinculando los proyectos de vida de sus estudiantes. El resultado manifiesta cuantitativamente una mejora en los siguientes aspectos: se crean normas de convivencia, mejora la calidad de las relaciones, el respeto entre los estudiantes, la atención a la diversidad, la elevación cultural y la formación profesional. Esta investigación permite ampliar la comprensión en varios sentidos. Por un lado, hace evidente la incidencia que tienen la forma cómo se imparte el conocimiento sobre el bienestar universitario, es decir, la adopción de un proyecto educativo que considera la opinión y particularidades de sus estudiantes, favorece la vinculación con sentido del estudiante a su proceso de formación y a la universidad a través de la interacción constructiva con los demás individuos. Por otro lado, se vislumbra las potencialidades por explotarse en el contexto, pues una intervención acertada sobre éste, puede influir positivamente sobre el bienestar convivencial al interior del centro educativo.

En Perú, Chau y Vilena (2017) a través de un estudio cuantitativo correlacional entre la autoeficacia, la adaptación a la vida universitaria, el afrontamiento, el estrés percibido y la salud mental en un grupo de estudiantes universitarios de Lima y Huánuco, concluyen que existe predilección por el estilo evitativo de situaciones estresantes por parte de los estudiantes; evidentemente un conflicto puede resultar una situación significativamente estresante, de modo que el estrés que genera puede ser una condición que lleve al estudiante a evitar atender el conflicto y por el contrario acomodarse o soportar cierta situación esperando disminuya o se extinga con el tiempo.

En cuanto al panorama Nacional, desde el método fenomenológico y con dicha población en específico, se encontró a Vargas (2012) que aborda no el conflicto puntualmente, sino la violencia intrafamiliar vivida por estudiantes de la Universidad de Antioquia – Colombia, como testigos y víctimas; la autora sustenta que el castigo físico y la violencia psicológica están ampliamente naturalizados para la población universitaria si son sus padres quienes los propinan,

facilitando que dichos patrones comportamentales se repitan y perduren en el tiempo al interior de otro tipo de relaciones afectivas como la pareja o amistades. Este trabajo ayuda a evidenciar cómo influyen las experiencias pasadas sobre las vivencias actuales dando sentido y organización a las conductas en un contexto diferente, no obstante, se hace necesario profundizar sobre cómo se integran estas experiencias a la vida del sujeto y cómo se ponen en marcha en situaciones de conflicto interpersonales en el contexto universitario, dando sentido y significado a la realidad que experimentan.

En relación a las implicaciones del contexto en las situaciones conflictivas, Rueda, Paz y Avendaño, (2019), en Colombia demuestran a través de un estudio cuantitativo y un diseño no experimental/descriptivo, que, en el contexto universitario de la Universidad Francisco de Paula Santander, los docentes no tienen un conocimiento claro en torno a la educación intercultural ni de las particularidades socio-culturales de los estudiantes. Se concluye que lo ideal sería reunir esfuerzos para reconocer todas las características de la población culturalmente diversa y reconocer las adecuaciones en materia de políticas, currículo y pedagogía para hacer coherente las acciones dentro del aula, de acuerdo a las necesidades de los estudiantes. De aquí se puede ver cómo la interculturalidad siendo un tema importante para la convivencia y el desarrollo, es un asunto pendiente a fortalecer en este contexto en la actualidad. Dada la diversidad de culturas y la convergencia de estas en el contexto universitario de Colombia, sería importante emprender acciones en pro de: potenciar habilidades comunicativas, promover la aceptación de la posibilidad de diferentes perspectivas culturales, preparar para superar los prejuicios racistas y xenófobos entre otros, según sugieren los autores del estudio. Ahora bien, de acuerdo con Díez (2004), el encuentro de diversas culturas provoca conflictos inevitables, pero el auténtico conflicto proviene, no tanto de las diferencias culturales, como de las diferencias económicas y la desigualdad social y política que conllevan. Según el autor, los conflictos sociales externos a la institución educativa son reproducidos en su interior, por lo cual, al momento de comprender el conflicto es necesario ampliar la mirada al hacia el contexto en que surge.

Parra y Jiménez (2016) a través de un trabajo de corte cuantitativo, buscaron identificar los estilos de resolución de conflictos más utilizados por los estudiantes de diferentes universidades de Cúcuta - Colombia y Táchira - Venezuela; encuentran que la evitación, el compromiso y la acomodación son los estilos mayormente utilizados por todos los participantes. Aunque el estudio demuestra que la evitación es la actitud principal frente a un conflicto, deja pendiente

comprender cómo los estudiantes perciben y experimentan los conflictos para así comprender el sentido de esta respuesta evitativa y de todas las demás actitudes posibles frente a este fenómeno.

En los contextos educativos de primaria y secundaria, el conflicto y la violencia han sido estudiados con mayor amplitud y vale la pena retomarlos por dos razones: primero, porque los aprendizajes de las experiencias en estos contextos previos, influyen sobre la forma en que las personas establecen relaciones e interactúan en contextos diferentes y nuevos (Vargas, 2012). Además, la Universidad esencialmente es un centro educativo, por lo que se da una relación contextual entre estos. A continuación, investigaciones encontradas en dichos escenarios.

En el panorama internacional, en Costa Rica se encuentra el estudio de Arias (2009) desde el enfoque fenomenológico realizando un acercamiento comprensivo sobre las causas de la violencia escolar. Los resultados encuentran implicaciones del contexto, así, los orígenes de algunas manifestaciones violentas se ubicaron en los entornos familiares y comunitarios violentos, se evidencio la reproducción de patrones de conducta violenta en el contexto educativo procedentes de las dinámicas familiares y comunitarias, además muestra como estos comportamientos son potenciados por un modelo curricular oculto comúnmente en las instituciones, lo que genera un fenómeno de imposición en el aula ante el cual los estudiantes se resisten.

En relación al conflicto escolar en España, Ceballos, et al. (2010), a través de un estudio cuantitativo, muestran la percepción de los estudiantes adolescentes frente al conflicto escolar entre: pares, estudiantes – maestros y el sistema escolar. Sus resultados contemplan varios puntos de interés en este estudio: primero, que los conflictos entre iguales junto a los conflictos entre los docentes y estudiantes, suscitan una reacción emocional más negativa en comparación a los conflictos relativos al sistema escolar. Segundo: se presentó similitud de género en cuanto a frecuencia e intensidad emocional significativamente mayor para las chicas en los conflictos experimentados entre iguales, y con el sistema escolar para los chicos. Tercero, en cuanto a los conflictos observados, las chicas mostraron una reacción emocional más intensa para todos los tipos de conflicto. Finalmente, los resultados de este estudio subrayan las discrepancias de los adolescentes con la visión del profesorado, ponen de manifiesto su rechazo hacia las normas del profesorado y su sabotaje al sistema escolar, por lo tanto, se hace un llamado de atención sobre la necesidad de construir democráticamente las normas.

En el Chocó, Colombia, Álvarez (2016), nos amplía el panorama problemático del conflicto. A través de una investigación descriptiva, la autora diseña una propuesta pedagógica que propicia la solución pacífica de los conflictos entre los estudiantes de la Institución Educativa Agropecuaria “Diego Luis Córdoba” del municipio Acandí. En los resultados se observa que la vinculación a conflictos por parte de los estudiantes, es una práctica usual en las aulas y en los hogares, además, no siempre los alumnos reciben ayuda ante estas experiencias, teniendo que resolverlas solos; sumado a esto existe un déficit en la preparación de padres y maestros en cuanto a las formas adecuadas de gestión y se mantiene la concepción negativa del conflicto como un problema u obstáculo dentro de la convivencia, la reacción de los adultos ante los conflictos es autoritaria y de poder y con un escaso tratamiento a las causas que lo provocan y su solución.

En cuanto a convivencia escolar, Perilla (2003), a través de una investigación acción participativa, desarrolla el ejercicio democrático como una forma para la gestión del conflicto en una institución educativa de Suba, Bogotá. El autor, demuestra y resalta que la participación, entendida como un valor democrático favorece la convivencia del centro educativo. De ello se ve que el ejercicio práctico de la democracia permite orientar en los estudiantes actitudes de apertura y respeto por las distintas opiniones, además de que se instaure la democracia como un valor institucional, este trasciende hacia valores personales de los estudiantes en tanto se abren espacio para su ejercicio práctico dentro de los procesos educativos.

En el contexto Nariñense, Suárez y Zambrano (2013), demuestran mediante un a investigación de tipo explicativo, de diseño pre y posttest con grupo control, que la educación emocional se relaciona positivamente con el desarrollo de habilidades de salud mental como: resolución de problemas, autocontrol, actitud pro social y habilidades de relación interpersonal, elementos que finalmente coadyuvan a la convivencia en la medida en que fortalecen cualidades personales positivas para la vinculación con otros, es decir, para establecer relaciones interpersonales, desde una conciencia personal diferenciada de los otros, a la vez que se vincula empáticamente con ellos y adopta una actitud pro social.

En cuanto a convivencia escolar, en Nariño, Agreda (2006) a través de una metodología etnográfica logró determinar los factores que inciden en la convivencia en un grupo de estudiantes, dichos factores relacionados son: individuales (adolescencia, baja autoestima y

machismo), familiares (descomposición familiar, mal manejo de la autoridad), institucionales (metodología tradicional, comunicación no asertiva y desadaptación escolar) y sociales (presión social, estudiantes con problemáticas de calle y desplazamiento). Con ello refuerza lo demostrado en otras investigaciones, relativo a la influencia del contexto y la combinación de factores relacionados a los procesos de convivencia que se viven al interior de los centros educativos.

Si bien los estudios mencionados abordan distintos tópicos relativos al conflicto y a temas de convivencia y violencia que permiten ampliar la comprensión del fenómeno, no se encontraron estudios fenomenológicos sobre el conflicto y específicamente en el contexto universitario, pareciera dejarse de lado la importancia del tema en este contexto, a pesar de que estos escenarios no están exentos de esta problemática, como bien se evidenció en el diagnóstico del grupo de participantes y en las investigaciones mencionadas.

En virtud de la revisión hecha hasta el momento, tanto teórica como de antecedentes, es posible observar y reflexionar acerca de varios aspectos. En primer lugar, a pesar de que se han desarrollado varios escritos importantes acerca de la importancia de la convivencia, más aún en el contexto educativo (Delors, 1996), en el momento apenas estas concepciones comienzan a llevarse a la práctica, sin embargo, en la mayoría de casos como acciones aisladas, aún hay bastante camino por recorrer para que estas intervenciones lleguen a vincularse como elementos estructurales de la formación.

Por otro lado, pese a que la comprensión de este fenómeno posibilita transformar la práctica educativa, en el sentido de ampliar la perspectiva de la misma hacia un enfoque orientado sobre dimensiones más personales y humanas en complemento del tradicional enfoque técnico de la educación (Ayala, 2008), son escasos los estudios de tipo fenomenológico que aborden esta problemática, lo que implica un vacío en el conocimiento que recae sobre la comprensión de la naturaleza del fenómeno, es decir, el sentido y significado que el conflicto tiene para los sujetos que lo experimentan y cómo estos significaciones que son personales, integran, contribuyen e impactan al grupo en particular, a la vez en que contribuyen sobre la gestión de nociones más amplias que retroalimentan la convivencia escolar. En este orden de ideas, esta investigación encuentra justificación al considerar que primero se debe comprender el fenómeno para luego intervenirlo.

Dada la escasez de estudios fenomenológicos sobre el tema y más aún en la región, la presente propuesta resulta novedosa en el Departamento de Nariño, permitiendo ampliar la comprensión de este fenómeno social, es decir, la forma en que los estudiantes universitarios de esta región, experimentan, significan e integran el conflicto en la cotidianidad personal y social. Además, teniendo en cuenta que la experiencia universitaria está orientada a preparar a la población para ejercer un rol determinado dentro de la sociedad, resulta substancial comprender las maneras en que el sujeto se desenvuelve en situaciones sociales problemáticas, pues ellos son los futuros gestores sociales de la región. En este orden, se vislumbra el aporte a los participantes y a la universidad específica en la cual se desarrolla este trabajo, el cual consiste en permitir a esta comunidad una mirada reflexiva sobre sí misma, sobre sus procesos de formación profesional y de crecimiento personal, de igual manera se trae a la conciencia la forma en que se gesta la convivencia al interior del plantel educativo develando sus debilidades, fortalezas y potencialidades sustentadas especialmente en las recomendaciones que emergen.

Finalizando este apartado introductorio, el lector encontrará a continuación los objetivos que orientan este proceso, seguido de los aspectos metodológicos sobre los cuales se realiza como: paradigma, enfoque, método, participantes, técnicas de recolección de información, procedimiento, criterios de rigor metodológico, plan de análisis de datos y elementos éticos y bioéticos; en seguida se describen los resultados y se procede con la discusión, para finalizar con conclusiones y recomendaciones.

Objetivos

Objetivo general

Develar la naturaleza del conflicto en un curso de tercer semestre del Programa Psicología de la Universidad Cesmag

Objetivos específicos

Identificar las situaciones conflictivas que han experimentado los estudiantes de un curso del Programa de Psicología de la Universidad Cesmag.

Reconocer los elementos estructurales del conflicto que experimentan los estudiantes de un curso del Programa de Psicología de la Universidad Cesmag.

Analizar los sentidos y significados del conflicto experimentado por los estudiantes de un curso del Programa de Psicología de la Universidad Cesmag.

Metodología

Paradigma metodológico

Esta investigación se orientó desde el paradigma cualitativo, el cual diferencia muy bien la existencia de una realidad empírica, independiente del sujeto, de la realidad epistémica que se conoce a través del sujeto con capacidad cognoscente (Sandoval, 2002). Bajo esta perspectiva, el conocimiento es una creación compartida y dialógica que surge de la interacción entre el investigador y lo investigado, considerando al sujeto cognoscente influido por la cultura y la sociedad donde ha crecido formando una historia particular, es decir, una forma individual de ver y experimentar el mundo. En este sentido, para acceder a las realidades humanas, la subjetividad e intersubjetividad son los medios necesarios.

A la luz de este paradigma, la realidad social y humana es ampliamente compleja y dinámica porque está atravesada por procesos socioestructurales que dotan de sentido a un tiempo y espacio determinado (Quecedo y Castaño, 2002) de modo, que el investigador se ubica en el contexto de lo investigado, a fin de conocer las formas de pensar, percibir, sentir y actuar de los sujetos de estudio. Dada la complejidad de la realidad, en relación al modo de construir conocimiento, este paradigma sigue un diseño emergente, lo que significa que la indagación se va haciendo en función de los hallazgos encontrados, de ahí su carácter flexible y altamente reflexivo (Sandoval, 2002).

Ahora bien, bajo la mirada del paradigma cualitativo, este trabajo investigativo busca información contextual y profunda sobre la naturaleza del conflicto escolar que experimenta un grupo de estudiantes de la Universidad Cesmag; comprende a los participantes desde una perspectiva holística considerando sus pensamientos, sentimientos e ideas reflejados en sus discursos y aterrizados a su contexto; y entiende a los estudiantes como constructores de sentido y capaces de interpretar sus condiciones de vida en torno a su grupo. El proceso se hace a través del intercambio intersubjetivo mediante el uso de la cartografía del cuerpo humano y la entrevista semiestructurada de tipo conversacional que recaban información cualitativa sobre el fenómeno de estudio, en aras de comprender e interpretar las experiencias relativas a las situaciones conflictivas y los elementos estructurales del conflicto (Mieles, Tonon y Alvarado, 2012). Ha sido un proceso emergente porque en la medida de los avances en el proceso, se reconfiguran las primeras lecturas del fenómeno, en una perspectiva situada en lo histórico y contextualizada en el mundo de la vida de los participantes (De La Cuesta, 2003). Finalmente, la

validación de las conclusiones, se realizan a través de diálogo, la interacción y la vivencia intersubjetiva, éstas se construyen mediante consensos nacidos del ejercicio sostenido de observación, reflexión, diálogo, conducción de sentido y sistematización (Sandoval, 2002).

Enfoque epistemológico

Esta investigación se desarrolla desde el enfoque histórico hermenéutico que, desde el campo de la investigación cualitativa, asume la realidad social como un texto que se puede leer e interpretar (Pérez, 2011). El referente es la existencia y la coexistencia de los otros que se presentan externamente y pueden ser captados a través de señales sensibles, en función de las cuales, y a través de una metodología interpretativa, se busca acceder al significado que reposa en su interior. En efecto, implica una actitud de apertura del investigador, el cual desde una actitud fenomenológica se permite el diálogo con la realidad y el desentrañamiento o develamiento del conjunto de esencias detrás del texto (Cárcamo, 2005).

Ahora bien, la hermenéutica en la investigación cualitativa se caracteriza por considerar al ser como lenguaje, tiempo e historia. Entender al ser como lenguaje, implica comprender que éste se manifiesta y configura a través de la palabra. El ser es histórico porque interpreta el mundo y la realidad que experimenta a partir de aprendizajes previos adquiridos en la constante interacción con el mundo desde edades tempranas, por tanto, la interpretación siempre estará mediada por los prejuicios-preconcepciones, de modo que el investigador requiere un método donde éstos sean asumidos conscientemente previendo su incidencia sobre la interpretación de la realidad: En cuanto al factor temporal del ser, significa que éste se encuentra en una constante temporal de aprendizaje y retroalimentación en la medida en que experimenta el mundo, por tanto la interpretación hermenéutica no es lineal, por el contrario, es una suerte de espiral que siempre está en retroalimentación del conocimiento. Es así como el conocimiento en la hermenéutica es parcial, en la medida que el investigador no cuenta con la capacidad de concebir al mundo en su totalidad, sólo es posible hacer interpretaciones y aproximaciones a esa verdad desde la formación e historicidad del individuo (Cárcamo, 2005).

En virtud de lo anterior, se asume la realidad social bajo la metáfora de un texto susceptible de ser interpretado, siendo los participantes sujetos históricos y cognoscentes de la realidad. Por tanto, la presente investigación considera a los participantes como sujetos temporales, históricos y sociales susceptibles de ser comprendidos a través de la interpretación de su discurso. De este modo, busca la comprensión del fenómeno conflictivo experimentado por los sujetos

participantes a través del análisis de las narraciones relativas a las situaciones conflictivas en el curso y las vivencias en torno a los elementos estructurales del conflicto, como lo son: las partes, el problema y el proceso.

Método

La forma a través de la cual se busca la comprensión de la realidad del fenómeno de estudio en este trabajo investigativo, corresponde al método fenomenológico (Lambert, 2006). Dirige su atención a la forma como se manifiestan los objetos fenómenos sobre la conciencia, e intenta develar su naturaleza mediante la atención plena a lo que en ella se presenta tal y como lo hace, dejando entre paréntesis los prejuizgamientos y preconcepciones, es decir, mediante la *epojé* o reducción fenomenológica (Pérez, 2011). En efecto, la fenomenología descubre que lo básico o lo elemental es la conciencia y sus fenómenos, por tanto, la orientación fenomenológica, común en investigación cualitativa, propone como alternativas para el análisis las categorías de sujeto, subjetividad y significación, cuya mutua filiación permite develar la interioridad y vivencia como dimensiones analíticas de las esencias (Sandoval, 2002).

De acuerdo a las concepciones anteriores, el camino hacia la develación de la naturaleza del conflicto se transita a través del análisis de las vivencias subjetivas de este fenómeno experimentadas por los estudiantes participantes; en coherencia con el método, dicho análisis se hace a través del procesos de reducción fenomenológica (*epojé*) prestando atención plena y fiel a los correlatos, dejando fuera, en la medida de lo posible, las preconcepciones que puedan viciar dicho análisis, pues esta es la forma en la que el investigador como sujeto cognoscente se aproxima a la esencia del fenómeno manifiesto en su conciencia alcanzando la comprensión de los significados y sentidos de esas experiencias para los sujetos de estudio y su grupo en particular (Salgado, 2007).

Participantes

Corresponde a los 10 estudiantes que pertenecen a un curso de tercer semestre del Programa de Psicología de la Universidad Cesmag con edades entre 19 y 30 años, 21 mujeres y 6 hombres de los estratos socioeconómicos entre 2 a 4, procedentes de diferentes municipios de Nariño como: Tumaco, Belén, Ipiales, Samaniego, Pupiales y Linares, así como de diferentes zonas de la ciudad capital del departamento: Las Brisas, el Barrio Popular, La Estrella, La Aurora, entre otros.

Técnicas de recolección de información

Con el fin de lograr los objetivos planteados, se emplearon tres técnicas a través de las cuales se llevó a cabo el proceso de indagación: Grupo focal, cartografía del cuerpo humano y entrevista en profundidad.

Grupo focal.

La primera técnica usada para la recolección de la información con los estudiantes de la UniCesmag fue el grupo focal, técnica definida por Hamui-Sutton & Varela-Ruiz (2013) como un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos, concretamente es la reunión de un grupo de individuos seleccionados por los investigadores para discutir y elaborar, desde la experiencia personal, una temática o hecho social que es objetivo de investigación. Esta técnica se llevó a cabo en el marco del diagnóstico participativo, en una sesión única con la ayuda de dieciocho preguntas previamente diseñadas y aplicadas en un espacio de un poco más de una hora. Este encuentro facilitó la interacción entre los participantes, su intercambio de ideas y la discusión de las temáticas que ellos consideran afectan su convivencia. Así mismo se pudo apreciar la manera como ellos se perciben en su individualidad, tanto desde sus recursos como desde los aspectos por fortalecer (Anexo 3).

Cartografía del cuerpo humano.

La cartografía se define como una técnica de recolección de información basada en el análisis textual que busca las representaciones de fenómenos sociales a través de mapas que inscriben y estructuran una multiplicidad de perspectivas o significados de la realidad (Tello y Gorostia, 2009). No obstante, en el presente trabajo esta técnica se empleó en función del cuerpo humano entendiéndolo como el territorio sobre y mediante el cual se expresa la subjetividad de las experiencias, para el caso, relativas al conflicto escolar vivido por los estudiantes participantes de esta investigación (Silva, Barrientos y Espinoza, 2013).

Esta técnica se empleó para explorar los siguientes los elementos del conflicto en la experiencia subjetiva y colectiva de los estudiantes participantes: emociones, valores, antivalores, comportamientos –acciones experimentadas por ellos u observadas en sus compañeros en situaciones conflictivas, junto a las necesidades e intereses que presentan en función del grupo. Mientras se desarrollaba la actividad, la investigadora atendía a la dinámica del grupo registrando memos en notas del trabajo de campo (ver anexo 4).

Entrevista semi-estructurada – conversacional.

La entrevista semiestructurada se caracteriza por la configuración de un cuestionario parcialmente estructurado, abierto y flexible de tal manera que se adapte a la singularidad de cada sujeto en particular, se orienta en función de unos ejes de análisis de interés para el investigador (Trejo, 2010). Sin embargo, en coherencia con los fines de esta investigación, en la aplicación de esta técnica, se exploró el significado vivido de las experiencias conflictivas prescindiendo de las interpretaciones subjetivas acerca de ellas por parte de la investigadora, siendo estos rasgos característicos de una entrevista conversacional (Ayala, 2008). De esta manera, la entrevista contó con una guía de preguntas orientadas al develamiento de sentidos y significados de las experiencias subjetivas del conflicto.

La entrevista estuvo orientada por los siguientes ejes de análisis: situaciones conflictivas, las partes, el problema y el proceso del conflicto, en busca de los sentidos y significados de las experiencias vividas. Para su validación, el cuestionario fue previamente revisado y retroalimentado por un experto, además se realizó bajo una atmósfera de confianza para el diálogo abierto con los participantes. Dada la situación de contingencia Covid 19, la entrevista se aplicó vía telefónica con cada uno de los participantes (ver anexo 5).

Procedimiento

Para lograr la develación-comprensión del fenómeno estudiado, de acuerdo al método fenomenológico se requirió aplicar diversos procesos de exploración de sentidos y significados de las experiencias subjetivas en el mundo de la vida, donde viene presentándose el fenómeno en estudio (Fuster, 2019). El siguiente procedimiento da cuenta del proceso inicial de abordaje en el marco de la investigación acción y su posterior adaptación a un enfoque fenomenológico.

1. Familiarización.

En primer lugar, se realizó un acercamiento al tema de estudio tras la revisión bibliográfica. Posteriormente se dio la posibilidad de interactuar directamente con la población a partir de tres encuentros que formaron parte de un proceso de diagnóstico inicial, en paralelo también fue posible un acercamiento con directivos del Programa de Psicología de la Universidad Cesmag y con el docente orientador del curso en específico. En estos encuentros fue posible hacer la respectiva presentación personal, la manifestación de las intenciones investigativas, la sensibilización e importancia del tema, el diligenciamiento del consentimiento informado y se establecieron los acuerdos para desarrollar el proceso.

2. Etapa previa

Esta etapa corresponde al momento de alistamiento antes de entrar al trabajo de campo (Leal, 2014), fue así que teniendo en cuenta el cambio de metodología de la investigación dada la contingencia por Covid-19, se hizo necesario informar de ello a los directivos del Programa de Psicología de la Universidad Cesmag, al docente director y representante del curso y al curso en general a través de una cadena de contacto que siguió el orden descrito. Una vez todos informados y confirmada la voluntad de los estudiantes de continuar en el proyecto, fue necesario proceder de la siguiente manera: retomar los sustentos teóricos como un primer acercamiento al fenómeno de estudio, y a la luz del nuevo método replantear los objetivos; desarrollar un proceso reflexivo de reducción de prejuicios a fin de identificar las preconcepciones de la investigadora para ejercer control sobre ellas y evitar que interfirieran en el proceso de trabajo de campo y análisis de los datos. Finalmente se elaboró una guía de preguntas para desarrollar la entrevista semiestructurada de tipo conversacional el cual se sometió al juicio de un experto.

3. Etapa descriptiva

Comprendió la fase del trabajo de campo, aquí se buscó lograr una descripción lo más detallada posible que reflejara la realidad vivida por los participantes en torno al conflicto escolar (Trejo, 2010). Esto se hizo mediante la información recolectada en las técnicas ya mencionadas.

4. Etapa estructural

Aquí el trabajo central correspondió al estudio de las descripciones contenidas en los diferentes protocolos relativos a cada técnica usada, el propósito fundamental fue develar el significado esencial del conflicto (Fuster, 2019). Ello implicó convertir la información recolectada en dato cualitativo pasando por los procesos de reducción, identificación y clasificación.

5. Etapa de escritura y reflexión de las experiencias vividas.

En este punto se consolidó los resultados, se llevó a cabo la discusión y redacción del informe de investigación más la elaboración de las conclusiones. Al final, esta etapa concluyó con la devolución de emergentes, que consistió en dar a conocer los resultados a la población participante con el fin de validar o refutar los hallazgos, ello en coherencia con la postura ética de la investigadora que se manejó durante todo el proceso y con los criterios de rigor metodológico propios de este tipo de estudios.

Criterios de rigor metodológico

Generalmente los criterios utilizados para evaluar la calidad científica y el rigor metodológico de un estudio cualitativo son la credibilidad, la transferencia y la confirmabilidad (Salgado, 2007). En consecuencia, el presente proceso investigativo estuvo orientado por tres estrategias de rigor: la reducción de prejuicios, triangulación teórica y el proceso de validación por la fuente. Cabe mencionar, específicamente en cuanto al criterio de confirmabilidad, que esta investigación contó durante todo el proceso con el acompañamiento de un asesor experto, quien desde su conocimiento y proceder ético, estuvo al tanto del trabajo llevado a cabo en la investigación, además se cuenta con la evidencia de la información recolectada mediante audio, y registro cartográfico que fácilmente pueden confirmar la veracidad de los hallazgos.

Reducción de prejuicios.

Siempre hay una idea preconcebida de cómo son las personas, qué piensan, cómo viven, cuáles son sus expectativas, sus sueños, etc. En este sentido, se debe ser muy cauto al registrar especialmente aquellos elementos no encontrados o no coincidentes con los esperados en el trabajo de campo, confrontándolos con la realidad, se requiere fidelidad a los hallazgos (Schettini y Cortazzo, 2015). Por tanto, con el fin de generar resultados no sesgados y estar a tono con el criterio de neutralidad y reflexividad en este tipo de estudio, la autora de este trabajo intelectual realizó una reducción de prejuicios por medio de un proceso introspectivo de sus propias ideas preconcebidas respecto al conflicto experimentado por los participantes del estudio (Ver anexo 6).

Triangulación teórica.

Para esta validación de los resultados dentro del rigor metodológico, se realizó una discusión de los hallazgos concretos del trabajo de campo y lo encontrado en la literatura científica. Para ello, se acudió al contraste entre la vivencia de los estudiantes investigados, con la teoría de diferentes autores como Lederach (1989, 1992), Gatung (2003, 2011, 2016), Paris (2005), Tello, (2000), Berger, y Luckman (1968), Leal, Meneses, Alarcón y Karmelic (2005), Anderman y Andreman (2009), Frankenberger (2000), Visalli (2005), Erikson (1987), Durkheim (2002), Herrera, Romera y Ortega, (2016), Cury (2007), Maisonneuve (1968), entre otros que se requieran necesarios.

Validación por la fuente.

Correspondiente a la quinta etapa del procedimiento, se desarrolló la devolución de emergentes, es decir, los resultados del presente estudio se dieron a conocer a los estudiantes

participantes, con el fin de recibir retroalimentación y responder a la credibilidad de la información. Esto es un imperativo práctico en la investigación cualitativa, el cual permite un contraste sistemático de los datos con los agentes y audiencias colaboradoras (Rodríguez, 2003). (Anexo 7)

Plan de análisis de la información

De acuerdo a Fuster, (2019), Trejo, (2010), Ayala (2008) y Leal (2014) el proceso de análisis se orientó por tres fases, contextualización fenomenológica, recuperación de la experiencia vivida y análisis fenomenológico.

Contextualización fenomenológica.

Puntualmente dentro del plan de análisis de la información el proceso comenzo con esta fase de naturaleza más descriptiva, la cual integró el proceso de recolección de la información a partir de diversas fuentes (Ayala, 2008), esta observación fenomenológica se hizo con el fin de reflejar la realidad vivida por los sujetos, en la forma más auténtica posible (Leal, 2014). Para el caso, se empleó el grupo focal, la entrevista conversacional semi-estructurada y la cartografía de la figura humana. El objetivo en este primer momento se orientó al reconocimiento de las situaciones conflictivas experimentadas por los participantes, a través de un ejercicio inductivo. Por tanto, las acciones de la investigadora en esta fase fueron las siguientes: Transcribir lo expresado por los individuos sobre los cuales investiga, identificar las situaciones conflictivas experimentadas y construir la primera descripción integrativa.

Recuperación de la experiencia vivida.

En esta fase se buscó reflexionar e interpretar el material experiencial con el propósito de aprehender el sentido y significado para cada sujeto investigado (Fuster 2019). Concretamente se cuestionó ¿Cómo experimentaron desde la subjetividad esas situaciones conflictivas en términos de la estructura del conflicto que corresponde a las partes, el problema y el proceso de los estudiantes participantes? De acuerdo al método fenomenológico con base en las ilustraciones de Fuster, (2019), Trejo, (2010), Ayala (2008) y Leal, (2014), se sigue este proceso:

Lectura general de la descripción de cada protocolo.

Lectura de los protocolos: grupo focal, de cartografía del cuerpo humano y cada una de las entrevistas.

Delimitación de las unidades temáticas naturales.

Para ello se hizo una lectura detallada, analizando cada uno de los reportes verbales, la pregunta de orientación metareflexiva fue ¿Qué revela este reporte verbal o icónico acerca de las experiencias de las situaciones conflictivas en términos de los elementos estructurales del conflicto? Y finalmente se eligieron las unidades de sentido que más recuperen la experiencia subjetiva del fenómeno en estudio.

Determinación del tema central que domina cada unidad temática.

En este proceso, se realizaron dos pasos: primero, se eliminó las redundancias y repeticiones de cada unidad temática; segundo, se determinó el tema central de cada unidad aclarando y elaborando su significado. La expresión del tema central se expresó en una frase breve que aún conservaba el lenguaje del sujeto.

Expresión del tema central en lenguaje científico.

El proceso aquí consistió en reflexionar acerca de los temas centrales y expresar su contenido en el lenguaje psicológico apropiado. Para ello, se interrogó sobre cada tema central, ¿qué es lo que revela acerca de los componentes estructurales del conflicto (las partes, el problema y el proceso), en esa situación y para ese sujeto particular?

Integración de todos los temas centrales en una unidad descriptiva.

Este paso constituyó la parte central e importante de la investigación en la que se logró descubrir las estructuras básicas del fenómeno, que constituyen las fisonomías individuales permitiendo distinguir a cada sujeto de todos los demás. Todos los temas centrales de cada unidad temática fueron integrados en un tema central que identifica al sujeto respecto a la esencia de su experiencia vivida.

Análisis fenomenológico.

En esta fase finalmente busco escribir y reflexionar acerca de la experiencia vivida en busca de los sentidos y significados de la misma, la finalidad fue integrar en una sola descripción protocolar todas las fisonomías individuales de los sujetos de estudio, con lo que se determinó la fisonomía grupal, es decir, la estructura que caracteriza al grupo en términos de la naturaleza del conflicto (Ayala, 2008). Concretamente se buscó establecer puntos de convergencia y divergencia entorno a los sentidos y significados individuales para develarlos a nivel grupal, con ello comparar los resultados con los sustentos teóricos que han orientado este trabajo y demás que se hicieron necesarios.

Finalmente, en esta fase se llevó a cabo la devolución de emergentes, que consistió en compartir los resultados con los participantes a fin de validar el análisis mediante una contrastación sistemática con la fuente.

Elementos éticos y bioéticos

La presente investigación acoge las orientaciones de la Ley 1090 de 2006 en la cual se consigna el Código Deontológico y Bioético del profesional de la Psicología en Colombia, que refiere al manejo de información de forma estrictamente confidencial y exclusivamente para los fines investigativos, además respeta la dignidad y el bienestar de los participantes en primera instancia. Asimismo, se tiene en cuenta la Resolución 8430 de 1993, al considerar una investigación de bajo riesgo. En este sentido lo que se hizo fue lo siguiente: inicialmente se informó debidamente de la intención de los investigadores a la directora del Programa de Psicología (anexo1), una vez que se logró su aprobación, se dio a conocer a los estudiantes la razón por la cual la investigadora se han hecho los cuestionamientos sobre el tema y el interés en el grupo en particular; Informados de estos elementos, se procedió con el proceso de consentimiento informado (anexo 2). El uso de la información se hizo exclusivamente por los investigadores en el marco de la investigación, en la presentación de resultados se cambió el nombre de los actores con el fin de proteger la identidad, en la devolución de emergentes se evitó dar a conocer la identidad de los sujetos cuidando los detalles específicos. El proceso siempre respetó la libertad y voluntad de cada individuo. Finalmente se realizó un espacio de cierre del proceso donde se dirigió una actividad reflexiva y constructiva en función de los hallazgos concretados. Por otro lado, dada la contingencia covid 19 y con ello el cambio de metodología, fue necesario informar nuevamente a los directivos y a los estudiantes, ante esto manifestaron comprensión y colaboración para continuar el proceso.

Resultados

Con el ánimo de develar la naturaleza del fenómeno en estudio, los resultados se presentan de acuerdo a la organización de cada objetivo planteado, es importante entender que el orden de lo planteado en los objetivos específicos, conlleva la lógica del relato tal como se ha manifestado en la conciencia de la investigadora a lo largo del proceso, así como el develamiento fenomenológico de lo más externo a lo más interno. Así entonces, recordando que el objetivo general consiste en “Develar la naturaleza del conflicto en un curso de tercer semestre del Programa Psicología de la Universidad Cesmag”, se comienza por describir las situaciones

conflictivas en los relatos experienciales de los participantes, lo que constituyó la fase inicial del análisis. A medida que se aborda cada objetivo, la comprensión se vuelve más profunda.

Situaciones conflictivas: explorando las experiencias intersubjetivas

Teniendo en cuenta el diagnóstico participativo y demás información recolectada, se logró revelar que los participantes han presenciado y en algunos casos experimentado situaciones conflictivas. Así por ejemplo se encuentran reportes verbales como: *“me sacaron del grupo de Whatsapp, de ahí comenzaron a insultarme por interno, me dijeron que me iban a dar cuchillo que yo no sé qué... que me iban a pegar”* y *“por ejemplo a mi cuando me miraban en carros, eso ya empezaban el mal comentario, cualquier vaina, ya no querían hacer trabajos conmigo, porque vivo en zonas diferentes”*, los anteriores son relatos que pertenecen a dos historias particulares dentro del grupo, reflejan ciertos elementos de la dinámica convivencial en el curso, donde son evidentes conductas de agresión verbal, situaciones de exclusión, lenguajes no verbales intimidatorios y atribuciones negativas, procesos psicológicos que dan cuenta de las situaciones conflictivas y que demarcan la primera esfera de reconocimiento de la naturaleza del fenómeno.

Inicialmente durante una actividad del diagnóstico, se logró establecer que el ambiente general de curso es tenso y el grupo está fragmentado en pequeños sub-grupos, los cuales en perspectiva del endogrupo aparentan cohesión y afiliación como se puede leer en el siguiente reporte *“Cada grupo se ha sabido comprender y llevar un buen compañerismo: solidaridad, apoyo emocional, unión y comprensión”*; no obstante, a nivel colectivo, ponen en evidencia una permanente confrontación exogrupal: *“En cuanto a nuestros compañeros, nos hemos dado cuenta de la carecía de valores y moral, también hay agresividad verbal. Lambones, egoísmo y falta de cultura, hipocresía”*.

Las dinámicas exgrupales dejaron ver con claridad que el curso estaba fragmentado reflejando un ambiente general de tensión, donde se ha privilegiado la comunicación indirecta con tonalidad agresiva por quienes ejercen ciertos poder, lo que ha provocado temor a expresarse frente al grupo, a proponer, a democratizar los roles de poder *“él acepta, incluso él me defendió en algún lugar en él que decidí prestar para algo ... pero él tiene miedo de ser señalado igual a mí al echarse a las compañeras del curso... esas dos personas ...están ahí generando el temor a qué si tú te vas con él pues también serás igual de señalado, entonces son así, son pequeños grupos que quieren implantar el odio y llamar la atención”*. La consecuencia en la dinámica

grupal, ha sido la indiferencia frente a los conflictos exgrupales y el fortalecimiento de las dinámicas endgrupales como medio de protección ante el creciente ambiente de hostilidad que se percibe en el aula.

Ahora bien, en dirección a la aproximación fenomenológica a la naturaleza del conflicto que experimentan los estudiantes, se ha planteado en primera instancia identificar las diferentes situaciones que resultan conflictivas en la dinámica de convivencia del curso. En este sentido, se reconocen situaciones conflictivas asociadas a los siguientes tópicos: por antipatía entre los miembros del curso, por el ejercicio del rol de representantes, en la necesidad de establecer acuerdos, a las dinámicas de comunicación, por las tensiones grupales, por atribuciones negativas sobre el desempeño académico y conflicto asociado a actitudes de superioridad por parte de algunos individuos. Para la presentación de estos hallazgos, se ha organizado la información a partir de los reportes verbales expresados por los participantes, con los subsecuentes procesos psicológicos implícitos; cabe señalar que atendiendo a los principios de confidencialidad y privacidad se ha cambiado los nombres para evitar comprometer la privacidad de los participantes (ver tabla 1).

Tabla1

Situaciones conflictivas en el curso

Situaciones conflictivas	Reportes verbales característicos	Procesos psicológicos vinculados
Asociadas a la antipatía entre los miembros del curso.	<i>“no, es que ella me cae mal y ya” y Juliana no les había hecho nada, y yo les decía, pero por qué? y ellas decían: “no sé, pero esa no me cae bien” y por eso le iban a pegar y la trataban mal, la amenazaron”</i> <i>“Maggi siempre buscaba montarsela a Juliana, una vez le dijo que era una “mal parida”</i> <i>“un poquito más y llegaban a los golpes”</i> <i>“a veces hay como una anulación de apoyo, algo así”</i> <i>“Juliana llegaba y las otras era a tirarle sátiras, a decirle cosas, así del negocio y ella pues no decía nada, era bien callada la verdad, hasta que pues un día ella ya no aguanto más y ella explotó, y ahí se iban a poner a pelear en el curso ... se le burlaban, eso la</i>	Agresiones verbales y psicológicas. Acoso escolar Intimidación

	<i>esperaban fuera y la empujaban, por eso era bien atemorizada Juliana”</i>	
Asociadas al ejercicio de roles dentro del grupo	<i>“es que unos compañeros no lo soportaban tanto al representante, entonces cuando él hablaba era como que “mmm ya va hablar”, entonces como él hablaba mucho, pues cuando tenía que decir una opinión o algo, entonces las otras personas ya hacían mala cara, comentaban ya va a empezar a hablar que hartera”</i> <i>“eso fue con el representante, que también no es muy sociable ... le gustaba hacer las cosas como él quisiera y a veces simplemente como que no valía la opinión de los demás personas”</i>	Liderazgo devaluado Poder autoritario Baja cohesión grupal
Asociadas al establecimiento de acuerdos	<i>“Cuando hay que decidir algo, por ejemplo, la otra vez no llegábamos a un acuerdo de dónde íbamos a dejar las copias y se pusieron a pelear por eso”</i> <i>“esta vez tuvimos que cambiar de fecha un parcial y fue todo un problema ... y pues quieren que se haga lo que ellos dicen sino no lo hacen”</i> <i>“cuando se va hacer o decidir algo... entonces es difícil llegar a acuerdos”</i>	Deficientes herramientas para el establecimiento de acuerdos y autonomía
Asociadas a las dinámicas de comunicación	<i>“falta de comunicación, a veces nos hacemos ideas de las personas que en realidad no son y deberíamos aprender a conocerlas un poco más porque si una persona dice algo, tal vez lo pueden malinterpretar y la forma como uno lo decía no era como ellos lo tomaron”</i> <i>“lo que pasa es que les gusta hacerse escuchar, pero no escuchar a los demás”</i> <i>“la gente no respeta las opiniones que uno tenga o que las demás personas tengan, si una persona dice algo que ellos no creen que sea correcto, de una lo van atacar”</i> <i>“Hay otros compañeros que en verdad les hace falta hablar y expresar lo que en verdad sienten, si están de acuerdo o no están de acuerdo, o sea, no dejarnos llevar por los que siempre hablan”</i>	Comunicación Interacción negativa. Deficiente capacidad de escucha y empatía. Comportamientos reactivos. Inhibición social

Asociadas a las tensiones intergrupales	<i>“Bueno al principio no había tanta unión, se formaron grupos y se mantenían así”</i> <i>“En general siempre hay discusión, como hay grupitos en el curso entonces comienzan a tirarse entre sí y a discutir siempre”</i> <i>“nos falta a todos compartir, conocer e interactuar con los demás y pues a veces no nos damos esa oportunidad de conocer las capacidades que los otros tienen”</i>	Dinámicas endo y exogrupales. Grupalidad
Asociadas a las atribuciones negativas sobre el desempeño académico	<i>“hay personas que no les gusta dedicarse mucho a lo que en sí es la carrera, entonces no le dedican mucho tiempo y entonces uno se da cuenta de que no les interesa y uno tampoco quiere trabajar entonces con ellos”</i> <i>“a veces señalan en el curso, el otro día un compañero no les ayudó y entonces ya lo señalaron que es un vago y ya no lo meten...entonces dicen: “no yo no hago con él porque él no hace nada”.</i>	Prejuicios Estereotipos Discriminación
Asociadas a sentimientos de superioridad de individuos o grupos	<i>“Yo entiendo que él tenga mucho conocimiento, pero a veces él también hace sentir inferiores a las personas... a veces como que su conocimiento también como que lo enreda y hace de que él se crea con superioridad y lo que pase en el curso no le importe”</i> <i>“muchos intentan sentirse superiores...Fabián siempre tiene esa postura, de decirles que son muy conformistas o muy mediocres ...por eso él es aislado”</i>	Actitudes Roles endo y exogrupales

Elementos estructurales del conflicto

En el ejercicio de comprensión de este trabajo, es importante tener en cuenta la diferencia entre situaciones conflictivas y conflicto, ya que este último conlleva un proceso de gestación, lo que implica considerar situaciones de tensión o desencuentro entre las partes en diferentes momentos y espacios, situaciones que hacen parte del proceso que configura el conflicto (Lederach, 1998). Sin embargo, una situación conflictiva es una circunstancia en un determinado momento que puede o no escalar a categoría de conflicto central, es decir, puede ser un hecho aislado momentáneo que no obedece a un asunto central en la dinámica de convivencia.

En este orden de ideas, en el segundo momento de análisis de la información, se identificó cuatro temas centrales que constituyen conflictos al integrar: partes, proceso y problema: conflicto por antipatía, conflicto por el ejercicio del rol- representante del curso-, conflicto por

las actitudes de superioridad y conflicto por estereotipo negativo en la competitividad académica. A continuación, se describen las comprensiones hechas al respecto de cada uno de estos fenómenos.

Conflicto 1. Asociada a la antipatía entre algunos miembros del grupo.

En relación a este conflicto cabe señalar que es el más reconocido por los participantes, varios entrevistados se refieren al hecho que fue significativo en el proceso convivencial del curso en cuestión.

Las partes.

Actores principales: Juliana y Maggi, esta última, aparece en la escena siempre en compañía de dos compañeras más: Anna y Verónica (personajes secundarios): *“ella - Maggi-siempre estaba acompañada por las otras dos y las insolenta a molestar a Juliana”*. Al igual que todos los demás, ellas están en el grupo desde primer semestre, lo que significa que llevan dos semestres de convivencia conflictiva.

A nivel característico de las partes se encontró que Juliana es una joven de la ciudad de Pasto, con aparente solvencia económica, ingresa a la universidad con un evidente compromiso por su formación profesional *“ya que uno se está formando como psicólogo, uno debe pensar lo que hacer”*, es participativa y atenta en clase *“ella era de las personas que si no entiende algo lo pregunta”*, no obstante tenía dificultades para relacionarse *“Juliana también es cansona”*, con frecuencia se observa aislada y en constante lucha por la integración. Con aparente frecuencia refleja una actitud egocéntrica *“le gustaba hablar mucho de ella... quería hacer que la clase se tratara de ella”*.

Por otro lado, Maggi, es reconocida por tener un carácter fuerte, confrontativo y de tono agresivo; Junto a Anna ejercen una fuerte influencia en el curso; llama la atención cómo al momento de caracterizar a Maggie se hacen referencia a su procedencia: *“ella es de un barrio peligroso de Pasto”*, *“ella viene de un hogar donde hay maltrato”*, por lo cual se asocia su comportamiento agresivo a la violencia en el contexto del cual procede.

Durante el desarrollo de la cartografía social, se observa la manera de proceder de Maggi y su grupo, con una actitud conflictiva hace comentarios sueltos a la generalidad del curso durante el ejercicio *“aquí hay hipócritas”*, mensaje agresivo pero sin especificación respecto a quién se dirige; el grupo parece saber de quién se trata, pero todos guardan silencio sobre ello, mientras Juliana simula evidentemente no interesarse por el comentario ni por lo que acontece en la

dinámica convivencial del curso y se enfoca en la realización de la actividad de forma individual. Los participantes confirman esta observación de Maggi al afirmar: *“hacia comentarios retadores, provocativos” “no podía quedarse callada, tenía que decir lo que pensaba aún que eso sonara grosero o retador”*, lo que evidencia la tendencia a mantener una actitud confrontativa, especialmente con Juliana como se verá a continuación, pero también con Julián como se verá más adelante en el segundo conflicto.

El proceso.

El proceso es la manera cómo se desarrolla el conflicto y cómo la gente trata de resolverlo, dada la complejidad de la realidad, el proceso no es lineal, está interconectado con diferentes tópicos, temas, sucesos y evoluciona constantemente (Lederach, 1992). Según los relatos este problema viene desde el primer semestre, no se identifica un hecho puntual de inicio, ni de final, solo comienza a manifestarse en la realidad de la experiencia de los participantes, el curso en general y de las partes en particular, con actitudes de rechazo y agresiones verbales.

Parte del proceso que ha llevado a este conflicto se configura a través de varias escenas relatadas por los participantes, estas se presentan según orden cronológico. La primera escena corresponde a un incidente en un momento de primer semestre, durante el cual Maggi y sus compañeras hacían comentarios como: *“vamos a comer algo, pero no le digamos a ella”*; este hecho permite ver que el conflicto ya venía gestándose desde entonces. Juliana era directa y abiertamente excluida del grupo al negarle su participación en actividades de dispersión e integración fuera de la Universidad; el grupo por su parte, presenciaba pasivo dicho señalamiento negativo.

En la segunda escena, el conflicto aparece nuevamente ante todo el grupo, sucede al iniciar segundo semestre y en un espacio virtual correspondiente al grupo de whatsapp del curso; aquí Maggi comenta *“nadie tiene el número de esa y nadie la va a incluir”* en respuesta a la administradora que pide el número de Juliana para incluirla; la forma de expresarse de Maggi indica una actitud dominante, da una orden a los demás ejerciendo presión por lo cual refiere: *“a mí me daba pena de la muchacha, pero uno sabe que si se mete mucho la cogen contra uno también”*, de esta manera se mantenía a Juliana distante, afuera, en exclusión: *“a Juliana no la ajuntaban porque esas otras la aislaban”*.

Finalmente en una tercera escena, el proceso de configuración de este conflicto alcanza su mayor momento de tensión, la discusión se sale del control que normalmente se daba a estas

agresiones en el curso y pasa a hacerse evidente incluso ante el docente quien dicta la clase: *“el profe hasta no escuchar esa palabra no hacía nada, como que se reía no más, porque habrá pensado que simplemente están discutiendo y esas discusiones son normales, pero ya cuando la compañera le dijo a la otra que era una malparida, el profesor ya se enojó y le cambió la cara y pues las reprendió y nos dio un discurso a todos”*. Con ello, este conflicto alcanza un nivel donde ya no importaba la presencia del docente como autoridad de respeto y convivencia, la tensión se torna violenta con el significante *“mal parida”* por lo cual el docente se ve obligado a intervenir y comprende que no es una discusión inofensiva. En aquel momento hasta ahí llegó la discusión, pero este hecho le marcó el rumbo a seguir.

A partir de este momento el conflicto parece desdibujarse un poco de la escena del curso y pasa a ser más íntimo y silencioso *“después de eso en el curso todo se puso más tenso, aunque ya no se decían cosas a viva voz, seguían manteniendo sus opiniones”*. Juliana por su parte decide utilizar los mecanismos de la universidad, como lo fue poner al tanto al representante del grupo y al docente de apoyo, con ello se realizó un espacio de conciliación en el cual aparentemente solucionan el problema al asumir unos compromisos de cese a la agresión, pero que en la intimidad de las partes no se cumplió, pues Maggi emitió amenazas directas a Juliana por las que una compañera -amiga de Juliana- se vio obligada a intervenir, informando de la situación a la madre de Juliana: *“le dijeron que a la salida la van a esperar, yo la acompañé y le avisé a la mamá y por eso no pasó nada ese día”*. En medio de estas tensas situaciones el curso termina segundo semestre, llegan vacaciones y de regreso Maggi y sus amigas no avanzan a tercer semestre, lo que significó el fin de este problema al menos en el escenario de curso. Actualmente Juliana se integra con mayor facilidad y decide finalmente continuar en la Universidad ya que dada la intensa situación de acoso pensó seriamente en desertar: *“ella estaba bien asustada... se iba a retirar o cambiar de curso”*.

Hasta aquí, hay tres escenas que han mostrado parte de este fenómeno y permiten ver una lógica de acontecimientos en el tiempo, no obstante, el deterioro de la comunicación entre las partes permite ampliar más esta comprensión. Desde el momento en que se inició la investigación la comunicación ya estaba bastante deteriorada, el enfrentamiento era evidente pero no se distinguía la razón esencial de ello, a medida que se intensificó el conflicto, las partes buscaron apoyarse cada vez más en sus posturas y cada vez menos en escucharse: *“Yo hago como que no es conmigo”*, así las posturas se polarizaron y llegaron a una confusa situación

donde se desconoce el origen del pleito: *“no sé, esa me cae mal”*, proliferan desencuentros en distintos momentos y con diferentes tópicos o temas. Finalmente, sin plena conciencia de la razón de este problema, terminan atacando no a los asuntos que las dividen sino a la persona en sí, la una a la otra, de modo que surgieron estereotipos como: *“esa es una malparida”* o *“ella una grosera”* *“hipócrita”*, insultos y comentarios donde la intención es mostrar la falta del otro más que resolver las diferencias.

Evidentemente no puede decirse que este conflicto llegó a su fin o se solucionó concretamente, sin embargo, dentro del proceso convivencial del grupo, este tipo de situaciones de acoso ya no se presentan tornándose un ambiente de coexistencia más positivo *“como esas muchachas perdieron el semestre ahora ya no se ve esos problemas, ahora nos llevamos mejor”*.

El problema. Antipatía entre las partes

Según la entrevista conversacional, al indagar sobre la causa del conflicto se obtienen varias respuestas, inicialmente difusas, pero a medida que se profundiza en el análisis, estas comienzan a adquirir un sentido.

Evidentemente entre las partes se establece una relación de antipatía que se estructura en torno a características personales como la actitud egocéntrica de Juliana y el proceder agresivo de Maggi, junto a diferencias socioeconómicas y una relación competitiva entre ellas. En este sentido, las agresiones se presentan por el actuar egocéntrico de Juliana en el salón de clases: *“es que Juliana también es complicada...es una niña mimada, o sea, ella es de las que “lo que yo opino, lo que yo pienso, yo yo yo”, “le gusta que la atención se centre en ella y por lo general es molesto para los demás”, “quería hacer que la clase se tratara de ella ... esas son cosas de ella... a nosotros no nos interesan”*; por otro lado, el contenido de las agresiones a Juliana, en parte corresponde a las diferencias socioeconómicas entre ellas, evidenciada en los comentarios negativos de Maggi donde reprocha a Juliana por las posesiones sus materiales: *“como tiene un restaurante se cree mucho”*.

Las diferencias socioeconómicas, como rasgo de la antipatía, establece entre las partes una relación de oposición, pues Juliana es percibida como alguien con capacidades económicas, mientras que Maggi es el lado opuesto de este criterio; esta oposición instaure entre las partes una competitividad específica por lo que algunos participantes refieren que la razón de este conflicto estaba en función de una competencia: *“creo que era eso de no sentirse menos que la*

otra, algo así como una competencia" y "era como por defenderse y también pues por no dejarse".

Cabe señalar que la antipatía entre las partes es plenamente percibida por estas, pero las razones de dicha antipatía les son difusas, es por eso que cuando se pregunta a Maggi la razón por la que molesta a Juliana, esta responde: *"no sé, pero esa me cae mal"*

Conflicto 2. Asociado al ejercicio del rol de representante

Este conflicto sucede simultáneamente con el anterior, igualmente con Maggi y Anna como partes principales del conflicto, pero en este caso aparecen junto a Juan como aliado y en confrontación con Julián (representante del curso). Es un conflicto manifiesto, pero aparentemente de menor intensidad que el anterior.

Las partes.

Uno de los personajes principales es Julián, de 25 años de edad con suficiencia económica, es un joven participativo, crítico y elocuente, elegido como representante del curso en dos ocasiones. Tenía ya una formación en enfermería, había trabajado en la unidad de salud mental del Batallón y se había formado bajo doctrina militar. Por otro lado, aparecen nuevamente Maggi y Anna, acompañadas en este caso por Juan, con edades entre los 16 y 18 años, sin previa experiencia académica fuera de la secundaria, dependientes de sus padres para costear su estudio, de menor estrato socioeconómico y procedentes de zonas reconocidas como peligrosas dentro de la ciudad. Según los relatos de los participantes este grupo mantenía con frecuencia una actitud conflictiva y provocativa para con Julián: *"ellos lo hacían a propósito, por sacarle la piedra"*, mientras que Julián es reconocido como alguien con baja tolerancia a la frustración e impositivo dentro de la dinámica convivencial del grupo. En adelante al grupo de Maggi, Ana y Juan se denominará así: MAJ

Proceso.

Junto con el caso anterior, estos dos conflictos son los más elaborados en términos de proceso, pues se puede evidenciar en ellos un trascurso de principio a fin. De acuerdo con los relatos, el conflicto inicia en primer semestre cuando el grupo MAJ ve a Julián llegar en diferentes vehículos personales: *"desde que me vieron llegar en la camioneta comenzaron a hacer comentarios como: creído, se cree no sé qué"*. A medida que avanzó el tiempo y se dio mayor interacción entre ellos y el grupo, las observaciones negativas eran expresadas abiertamente y delante del curso, en clases y fuera de estos comentarios como: *"cuando él hablaba, las otras*

personas, ya hacían mala cara o comentaban: "ya va a empezar a hablar qué hartera". De esta manera se configura una situación de acoso que algunos participantes la reconocen como: *"unos compañeros se la montaron al representante"*.

Durante las actividades académicas se dio dos oportunidades de trabajar juntos, durante las cuales debieron reunirse fuera de la universidad, en una ocasión en casa de Julián. Esta experiencia profundizó las diferencias socioeconómicas entre las partes: *ahí se dieron cuenta de lo que yo tenía en casa y la forma como vivía y eso fue peor*, llegando a amplificar el rechazo de parte del grupo MAJ hacia Julián con actitudes discriminativas: *"ya no quieren trabajar conmigo porque vivo en no sé qué parte"*. Así continuaron hasta terminar primer semestre.

De regreso en segundo semestre, la situación continúa, para entonces se matiza la oposición antagónica de MAJ frente a Julián. Nuevamente durante una actividad académica que involucraba a varios integrantes del curso, MAJ adoptan una actitud y comportamiento caprichoso de contradecir a Julián: *"él (Julián) ya tenía otras ideas y entonces (MAJ) era como: "no no, a él no le hagamos caso, hagamos otra cosa" y así, a propósito, como por sacarle la piedra, porque ya lo conocían como es"*. Bajo esta dinámica relacional se desarrollan discusiones, en las cuales Julián se torna impositivo, así, en ocasiones se genera una competencia por probar quien tiene la razón sobre cualquier aspecto, por lo que Julián refiere: *una vez Juan reconoció que yo tenía razón, pero las otras compañeras siguen ahí en su postura necia"*.

Dentro de este proceso, Maggi y Ana ejercen una fuerte presión social, tanto sobre el grupo en general como sobre Juan, quien durante la entrevista comenta: *"ahora que digo esto me doy cuenta de que no sería capaz de decirlo en frente de los demás, porque sé que de una van atacar"*, Julián se percata del temor de Juan y comenta: *Juan, una vez me defendió... pero él tiene miedo de ser señalado igual a mí al echarse a las compañeras del curso"*. Aquí nuevamente se ve revela la forma de proceder de Maggi y Anna, quienes con su actitudes y comentarios agresivos infunden temor en varios compañeros, de modo que utilizan su poder para aislar a Julián igual que Juliana.

En vista de esta situación, Julián llega a cuestionarse a sí mismo, buscando en él la razón del problema, sin embargo, frente a una posterior comprensión donde asocia el actuar agresivo de Maggi especialmente con su procedencia de un hogar violento, adopta otra actitud e intenta resolver el problema con el grupo MAJ a través de una postura comprensiva y dialógica: *ahora tratando de dialogar más con ellos*. No obstante, sus intentos poco efecto tienen, el acoso

durante las clases continúa, de modo que los confronta igualmente: *déjeme hablar, igual estoy hablando con el profe, no con ustedes.*

Dada la actitud confortativa de Julián, la situación se mantiene en comentarios negativos que no avanza a actuaciones violentas o amenazas como en el caso anterior. Sin embargo, otros compañeros comienzan a percibir devaluado el liderazgo de Julián y lo conciben como: *él es como grosero, no tiene en cuenta la opinión de los demás, además andaba con chismes.* Así transcurre y termina segundo semestre, para comienzos de tercer semestre, Julián es reemplazado como representante, por lo cual, según Juan, termina el conflicto. Además, Maggi y Anna no avanzan a dicho semestre por no cumplir los requisitos académicos. Con esto el conflicto llega a su fin, al menos en la escena del curso, no obstante, avanzado un mes del tercer semestre, Julián decide retirarse de la Universidad, al cuestionarlo sobre ello responde: *“Nunca puede entenderme con ellos, por eso decidí volver a lo que me apasiona, que es la enfermería”.*

Al momento de la investigación, la oposición entre las partes ya era evidente, se atribuían reproches mutuamente, estaban divididas, con tendencia a la polarización *“él es explosivo”*, *“ellos quieren hacerme quedar mal”* y así se mantuvieron hasta que finalmente el conflicto terminó.

El problema: prejuicio y aprendizajes previos.

El problema en este conflicto no se refiere a un hecho de desencuentro en intereses, derechos o necesidades concretas, sino que obedece a una suerte de malentendido entre las partes, dada sus diferencias particulares relativas hacia aspectos socioeconómicos y aprendizajes previos en experiencias pasadas y contextos diferentes. En primer lugar, Julián es entre 9 y 8 años mayor que MAJ, posee una experiencia formativa a nivel profesional en enfermería y se caracteriza por una formación según doctrina militar que le lleva a expresar un carácter fuerte. Toda esta experiencia le permite a Julián asumir una postura comprometida y perspicaz frente al proceso formativo que está comenzando, a la vez que tiende al comportamiento rígido. Por su personalidad y lo mencionado anteriormente, se muestra seguro y expresa con mayor claridad sus ideas, esto lo lleva a liderar el curso mediante el rol de representante.

Por otro lado, los integrantes del grupo MAJ, de menor edad, recientemente egresados del colegio y procedentes de zonas reconocidas por la peligrosidad que representan en la ciudad, actúan como un grupo de chicos en un ambiente completamente nuevo para ellos, en el cual se rigen por las ideas que tienen del lugar, sus expectativas y sus experiencias pasadas.

Para hacer más comprensible este tema se ha dirigido la mirada hacia el contexto, se observa así a un micro mundo social, que permite entenderlos como a un grupo de jóvenes en su mayoría entre los 16 y 19 años procedentes de distintos sectores de la ciudad y diferentes municipios del departamento, en algunos casos sectores que han sido afectados por la violencia y la desigualdad económica, compartiendo un espacio con personas igualmente jóvenes pero procedentes de barrios y zonas de mayor desarrollo socioeconómico, caracterizado como *“un barrio de ricos”*. Bajo este panorama en la universidad se configura un ambiente donde el aspecto socioeconómico no se pierde de vista: *“es que en la universidad tienen esa cosita de que tienen plata”*, hecho que trasciende a las relaciones interpersonales que ahí se desarrollan *“están los ricos con los ricos y los pobres con los pobres”*.

Bajo este contexto se marcan pautas de comportamiento al interior del salón, como el hecho de asociarse con personas en iguales condiciones y oposición o desconfianza hacia lo que es diferente o desconocido. Más complejo aún se vuelve este contexto si se ubica a los sujetos en los primeros semestres de la carrera, ya que este es el momento en que las personas insertas en ese espacio físico, apenas comienzan a conocerse y por lo tanto solo tienen como referente las experiencias pasadas de interacción: *“es que actúan, así como se acostumbra en sus casa o barrios” ... “Es que al principio venimos ciegos a la universidad... Hace falta más interacción con los demás semestres, porque si no seguimos ciegos y nos vamos ciegos”*.

Dadas estas diferencias de base y el panorama contextual, Maggi y Anna sienten el autoritarismo reflejo en Julián: *“yo soy de régimen militar ... Lo malo que tengo es que digo las cosas sin anestesia”* y reacciona según su forma de afrontar estas situaciones, con rechazo e influenciando a los demás en contra de Julián haciendo evidentes sus fallas: *“ellos querían sacarle la piedra a propósito... es que ya lo conocen como es”*, Julián por su parte, se percata de la actuación de Maggi: *“es que ellos quieren hacerme quedar mal”* y percibe claramente el antagonismo.

Una de las formas de hacer ver la “falla” en Julián resulta asociada a su nivel socioeconómico con comentarios alusivos al tema: *“como tiene plata se cree no sé qué” ... “y no querían hacer trabajos conmigo porque vivo en zonas diferentes” ... “al verme en carros así, ya hacían malos comentarios al respecto”*. No obstante, en la evolución del conflicto esta rotulación negativa iba más allá del aspecto económico, en dirección de la personalidad de Julián resaltando como una

debilidad dado el rol que ejerce en el curso: *“es impulsivo y poco sociable... no tiene en cuenta la opinión de los demás”*.

En virtud de lo anterior, se puede observar diferentes temas indefinidos sobre la causa del conflicto, por un lado, están los prejuicios y por otro el comportamiento rígido de tendencia autoritaria en Julián. Evidentemente las partes pertenecen a mundos diferentes y son mundos distintos, lo que los lleva a actuar desde el prejuicio y a ostentar la antigua lucha de clases. Además, en el caso de Julián, dada su costumbre militar, mantiene esta actitud en el curso siendo un contexto muy diferente, quizá funcione para Julián, pero no para sus compañeros, a pesar de que manifestó aptitudes de liderazgo, tuvo problemas para relacionarse con los demás, no solo MAJ refieren dificultades en este aspecto, sino otros participantes: *“cuando alguien, pues no le sigue las ideas, él sí lo toma mal, se le nota, y es agresivo y lo va diciendo” “es que a él se le sale la piedra fácilmente” “cuando se dio el cambio de representante no le gustó para nada”*, por lo que su actitud impositiva se convierte en un problema molesto para varios compañeros.

Conflicto 3. Asociado a actitudes egocéntricas

Este conflicto es uno en proceso de configuración, aún se mantiene latente pues solo se identifica con claridad a una de las partes, las demás se muestran y desdibujan en la generalidad del curso como se mostrará a continuación, no obstante, se ha tomado como conflicto dado que configura una trama en particular con varios incidentes dentro de la dinámica del curso.

Partes.

El actor principal es Fabián. Él es un joven de 18 años procedente de la ciudad de Pasto, su actitud y comportamiento muestra a un joven interesado en su formación profesional, crítico frente a su formación, participativo, con dificultades de elocuencia y baja sensibilidad social. Ha sido señalado por varios participantes como una persona que con frecuencia agrede indirectamente y directamente a los demás con comentarios alusivos a su falta de compromiso académico, contrario a lo que él representa *“la persona que sabe”*, pues también le es atribuido un nivel mayor de conocimientos frente a los demás. En su discurso refleja una actitud egocéntrica, en el sentido de desconocer las diferentes experiencias y potencialidades en sus compañeros.

Por otro lado, está María, quien en una oportunidad confronta la actuación egocéntrica de Fabián, pues no comparte sus planteamientos, ya que manifiesta descontento con los comentarios

descalificativos de este. Además, ha sido reconocida como una líder positiva del curso y elegida como representante para tercer semestre, por lo que en su discurso se puede apreciar tanto su postura personal y a la vez la voz grupal.

Por otro lado esta Teresa, una parte secundaria dentro de este asunto, es una joven de 19 años de edad, procedente de Tumaco, afrodescendiente, quien se caracteriza por *“ser callada”* y mantener cierta distancia de sus compañeros: *“Por mi parte yo me siento bien porque yo soy como muy aparte, si es de escuchar a mis compañeros pues yo lo hago, y si no me parece una opinión pues igual la respeto pero no me pongo como que a contradecirlo porque yo no puedo cambiar el pensamiento o la postura que una persona tiene sobre algo”*. Igual que María discrepa de la posición y actitud de Fabián, sin embargo, no lo manifiesta al grupo, prefiere guardar silencio y apartarse. Cabe señalar que dentro de las asociaciones grupales María y Teresa no comparten un grupo, muestran independencia en ese sentido, hecho que diferencia este caso de los dos conflictos antes relatados. Así mismo debe aclararse que María y Teresa son una parte dentro de este conflicto que tiende a desdibujarse en la generalidad del grupo y por lo tanto, el problema parece presentarse más que entre Fabián, María y Teresa, entre Fabián y el curso en general, considerando que Fabián nunca ha agredido directamente a María o Teresa como sí lo ha hecho hacia generalidad del curso y abiertamente.

El proceso.

Como todos los procesos vistos hasta el momento, este es igualmente complejo. Más aún si se tiene en cuenta que la fase inicial en la que se encuentra dado que solo una de las partes es visible con claridad y aun no se ha hecho explícito o manifiesto en el escenario del curso por lo cual es un asunto latente, lo que entre otras cosas significa que se compone de escenas de desencuentro relacionadas con el ambiente de competencia académica que se da en este espacio físico y psicológico específico.

Escenas como la que se relata enseguida, suelen ocurrir con frecuencia en el escenario del curso. Durante un ejercicio autoreflexivo sobre la convivencia que se llevó a cabo en el proceso de diagnóstico de esta investigación, aparece efectivamente Fabián desde una postura de *“sujeto que sabe”* comentando entre otras cosas la falta de compromiso con la carrera por parte de sus compañeros, para lo cual dice: *“Si yo en el futuro encuentro personas que necesiten de un psicólogo, yo no le recomendaría a estudiantes de esta aula, porque lo hacen de forma muy superficial, no tienen ese compromiso que debería existir”*. Dicho esto, en ese momento se

sintió la tensión en el curso, pero ninguno responde en defensa o comenta algo al respecto; de modo que el manejo que dan a estas situaciones consiste generalmente en hacer caso omiso aun cuando emocionalmente se reaccione o no se esté de acuerdo con lo dicho: *“intentan evitarlo porque él siempre hace lo mismo, entonces nosotros para no pelear o discutir sobre eso se evaden los comentarios de él”*.

Más adelante en la entrevista realizada, la cual fue individual y por lo tanto privada, varios participantes mencionan su inconformidad con el comentario de Fabián antes relatado: *“ese día que él dijo que no iba a recomendar como psicólogo a ninguno de nosotros, entonces eso fue es como que a todos nos causó como esa rabia porque igual apenas nos estamos preparando y apenas estamos surgiendo y como que no es para que él nos diga que no nos va a recomendar”*, *“él puede tener muchos conocimientos pero a veces como que su conocimiento también como que lo enreda y hace de que él se crea con superioridad y lo que pase en el curso no le importe”* y *“a veces la persona que se cree superior puede saber menos que la que habla poco”* con lo que se hace evidente un conflicto latente, gestándose y dinamizando la convivencia.

A pesar de que hasta el momento se había guardado silencio ante estas situaciones, actualmente comienzan algunos compañeros a manifestar su desacuerdo con la actitud de Fabián en clase: *“una compañera tuvo un comentario -frente a lo que dijo Fabián ese día- como de que cada quien es libre de opinar y pensar lo que quiera, además de que la profesora estaba pidiendo eso opiniones, por lo cual no había razón para tratarnos como mediocres”*, denotando así principios de manifestación oposicional directa y a la vez una forma de regular estas situaciones ofensivas en el curso, sin embargo, aún para la mayoría es mejor reservar sus opiniones como en el caso de Teresa: *“Por mi parte yo me siento bien porque yo soy como muy aparte”*.

En suma, con todo lo anterior al momento se observa en el curso la tendencia al aislamiento de Fabián: *“por eso él es aislado... es repelente”*, a pesar de que inicialmente se le ha reconocido mayor grado de conocimiento, esa postura tiende a decaer, pues fue notorio el tono de ironía con que una compañera se refiere a Fabián durante la actividad de diagnóstico: *“que hable Fabián, él que todo lo sabe”*, a lo cual los demás sonrieron aprobando. Así, se hace evidente un descontento general con la actitud de Fabián en el curso el cual se confirma en la entrevista: *“yo escuchaba muchos que dicen que a veces él opina algo y es como... a ver cómo, cómo le digo un ejemplo... o sea, que él tiene la actitud de saber mucho y a veces sentirse*

superior o hacer sentir a los demás menos”. Hasta el momento esto es lo que ha ocurrido en el curso en cuanto a este asunto, pero dada las frecuentes referencias frente al hecho más lo observado directamente, este tema es significativo en el proceso de convivencia que se ha venido gestando en este grupo de estudiantes.

El problema: Actuación egocéntrica.

La razón de este conflicto radica sobre la forma en que Fabián trata a los demás cuando actúa desde una postura egocéntrica sin considerar los diferentes niveles de comprensión y condiciones de cada sujeto, por el contrario, en su discurso, los enmarca en el ideal que él ha determinado y sobre el cual se proyecta hacia los demás: *“el que sabe”*. Fabián siempre extiende su crítica hacia la generalidad del curso: *“son mediocres”*, mientras que María y Teresa no comparten la forma de pensar y expresarse de Fabián cuando subestima las capacidades de los demás *“puede que él tenga mucho conocimiento, pero eso no le da derecho a tratar a los demás como lo hace”*, lo que demuestra que el desencuentro radica sobre la agresión de Fabián por su actuar egocéntrico.

Conflicto 4. Asociadas a las atribuciones negativas sobre el desempeño académico

Este cuarto tema de conflicto identificado al igual que el anterior no evidencia un desencuentro directo entre las partes, más bien se trata de posiciones distintas que convergen frente al tema pero que aún no se hacen explícitas entre las partes identificadas, de modo que se mantiene oculto pero dinámico.

Partes.

Las partes principales identificadas corresponden a Diana quien es una joven de 22 años, procedente de Linares. Ella manifiesta oposición frente a la discriminación que sufren algunos compañeros (Rosa, Lina y especialmente Jaime) por atribuciones negativas sobre el desempeño académico, vislumbra en su proceder la solidaridad como una forma de relacionarse con los demás.

Por otro lado, está Lorena quien es una joven de 21 años de edad procedente del Municipio de Belén. Lorena por su parte manifiesta un espíritu competitivo y evita trabajar con personas diferentes a su grupo de siempre dada una *“mala experiencia”* al trabajar con Jaime, por este hecho siente tensión en el curso.

Por otro lado, en cuanto a Rosa, Lina y Jaime son personajes traídos a la escena por los entrevistados, se muestran pasivos frente a lo que acontece y con bajo rendimiento académico.

De entre ellos sobresale Jaime, quien ha sido rotulado como *“el vago del curso”* después de una actividad académica con Lorena.

Proceso.

Como se mencionó inicialmente, este conflicto no es un conflicto manifiesto o explícito, su estado es al igual que el anterior, latente. A su alrededor surgen una serie de tensiones que implican a varios actores y como se verá más adelante, también a la generalidad del curso, pero sin confrontación directa, en el momento es una suerte de tensiones que se experimentan en el curso en torno a este tema.

Para comprender el proceso que ha llevado este conflicto y el estado actual, es necesario dirigir la mirada al contexto en el que emerge. En el curso se ha configurado un ambiente competitivo a nivel académico, por lo cual se reconoce a unos individuos como los *“más juiciosos”* y a otros como individuos con *“falta de compromiso”*. Para llegar a ese punto se han presentados varias situaciones, no obstante, para este caso en particular se observó significativa una ocasión en la que Jaime al trabajar con Lorena *“no hizo un trabajo, o sea no les ayudó”* por lo cual ha sido rotulado como *“el vago”*, dicha rotulación negativa ha generado la tendencia al aislamiento de Jaime, especialmente a la hora de formar equipos de trabajo: *“ya no lo meten”*. El señalamiento ha llegado a ser directo y abierto, es decir frente a todo el curso e incluso docentes: *“lo señalan mucho, o cuando es así al azar que dice el profe, entonces ellos dicen: “no yo no hago con él porque él no hace nada”*. Ante este tipo de comentarios y señalamientos, Jaime no responde en ninguna forma, guarda silencio y termina trabajando solo. Sin embargo, esta situación genera un ambiente tenso en el curso y afecta a los integrantes de diferentes formas.

Lorena por su parte siente esa tensión sin embargo prefiere trabajar con quienes conforman su grupo, de forma similar a los demás: *“sí he observado dificultades, porque nos gusta hacer los trabajos solo con los que somos, los que iniciamos, o sea ya no es lo mismo hacer con otras personas, entonces la convivencia es como un poquito pesada”*. Por otro lado, frente a esta situación Diana se siente incómoda y percibe como injusto dicho trato para con Jaime, ella refiere: *“por el trabajo no pudieron colaborar y bueno hay tantas situaciones que a veces uno no puede hacer los trabajos y ya lo señalan... a veces hay trabajos largos que se necesita hacerlos en grupo”*, por lo tanto se muestra inconforme con la forma de proceder en el curso frente a estas situaciones, pues el señalamiento es fuerte y lesivo: *“señalan mucho, ese es un problema en el curso”*.

Por lo encontrado se puede observar que a pesar de que el desencuentro en cuanto a la realización del trabajo fue entre Jaime y Lorena, este se transformó en un tema de rotulación y discriminación generalizado, por lo que afecta el ambiente del curso generando distintas reacciones y la tendencia a mantenerse en los grupos de trabajo que se han formado desde el inicio, obstaculizando así, la integración y reforzando un ambiente competitivo, poco empático y a veces lesivo.

Cabe señalar, que fue posible conocer esto a través de la entrevista realizada pues en el curso se percibe un ambiente de desconfianza donde hay temor para expresar la ideas: *“ahora me doy cuenta que no sería capaz de decir lo que estoy hablando en el curso porque no respetan la opinión de los demás, si uno habla y a ellos no les parece ya le caen”*, pero siendo la entrevista individual y privada los participantes expresaron sus puntos de vista a diferencia de lo que aconteció en la cartografía humana. Por tanto, este tema no se habla abiertamente en el curso como un problema, generalmente los comentarios lesivos se expresan y pasan desapercibidos, como en el caso anterior, solo en la entrevista se pudo conocer la insatisfacción que existe frente al asunto. Siendo un tema señalado por varios participantes fue posible notar su relevancia y la aparente configuración de un conflicto, sin embargo, aún no está bien definido, ya que entre Jaime y Lorena no se reporta la trascendencia del mencionado incidente. No obstante, por otro lado, el aislamiento y la rotulación crea un ambiente tenso y es rechazado por varios participantes, de forma más evidente por Diana.

El problema: estereotipos y pensamiento global competitivo.

El problema o causa de este conflicto radica sobre el hecho de la discriminación hacia Jaime desde el punto de vista de Diana, sin embargo, para Lorena el problema está en función del desinterés que observa en Jaime para con su formación académica. Por lo cual evidentemente son dos puntos diferentes, Diana por su parte conflictúa con la discriminación que percibe a nivel general del curso para con Jaime y específicamente con el señalamiento ocasionado por Lorena, no obstante, no hay una correspondencia de Lorena hacia Diana quizá porque abiertamente no se ha expresado nada entre ellas. Por otro lado, ni Lorena ni Jaime manifiestan o expresan un conflicto directo, el incidente del trabajo pasó sin trascendencia entre ellos, pero sí con consecuencias de rotulación para Jaime. De tal manera que la causa estaría en torno a la presencia de estereotipos y al pensamiento global competitivo.

Sentidos y significados de los conflictos

Conflicto 1. Por antipatía entre algunos miembros del grupo

Este conflicto evoca variados significados para cada participante. Para algunos representa injusticia, en la medida en que se percibe a Juliana como una víctima de acoso y discriminación: *“hasta que a mi hasta me daba pena con la muchacha”*, esta significación evoca comportamientos altruistas que consistían en intentos de incluirla en algunas actividades académicas para que no se quede sola: *“cuando podía la incluía en los trabajos”*. Otra compañera le brinda mayor apoyo acompañándola más de cerca en la vivencia de esta experiencia conflictiva, llegando incluso a intervenir para evitar la agresión: *esa vez me tuve que meter y avisarle a la mamá que la iban a pegar*.

Además de lo anterior, este conflicto logra generar significaciones relativas a concepciones de peligro dentro del curso: *“igual uno sabe que si se mete, se la empiezan a montar, entonces como que no se meten mucho”*, lo que evoca sentimientos de temor si se extiende una ayuda abierta hacia Juliana, lo que lleva a limitar el apoyo que se quisiera brindar y optar por ser observadores pasivos: *“hay una anulación del apoyo, algo así”*.

Dado que el acoso es frecuente cuando Juliana intenta participar en clases con comentarios como: *“mmm ya va hablar, qué pereza”* o con lenguaje no verbal como: *“le hacían mala cara”*, se tiende a pensar que el hecho de participar o hablar en el salón puede ser cuestionado, por lo cual varios estudiantes evitan expresar sus ideas: *“yo me doy cuenta y entiendo, pero prefiero quedarme callada”* y *“no respetan la opinión de los demás, si uno dice algo con lo que no están de acuerdo, ya lo van atacar, por eso en el curso no soy capaz de decir todo esto que estoy diciendo”*.

Por otro lado, Juliana era percibida como una persona a quien *“le gustaba sobresalir y causar discordias”* con ello, por lo que la concebían como una persona *“cansona”* que merecía las agresiones de Maggi y su grupo por su reiterada impertinencia e interrupción en las clases. Estas concepciones, llevan a los participantes a mantenerse distantes de este conflicto, limitándose a observar e incluso en ocasiones festejar dichos comentarios negativos: *“había personas como que les diera igual, como que “aja allá verán” y otros hasta como que se alegraban”*.

La constante rotulación negativa sobre Juliana, evoca significaciones negativas sobre su persona: *ella es una niña mimada... ella es cansona... a ella le gusta generar discordias*, por lo que emerge un comportamiento grupal de tendencia hacia el aislamiento de esta persona: *“en el*

salón ella es la renegada, como decirlo, como que en el salón nadie quiere trabajar con ella y eso siempre pasa.

Desde una perspectiva masculina, este asunto era asociado al hecho de ser mujeres: *“aunque creo que voy a sonar un poquito misógino... pero lo que pasa es que a veces las mujeres en especial como que tienen eso que... como que tienen que decir las cosas, como que tienen que decir lo que piensan y a veces eso como que se pasa y suena un poco grosero o como retador”* con lo cual por el hecho de ser hombre, este asumió una postura distante, como un asunto *“entre ellas”*, significando el problema como un asunto que solo les pasa a las mujeres.

Conflicto 2. asociados al ejercicio del representante

Desde la perspectiva de Julián, la causa de la actitud agresiva y retadora de Maggi, se debe a experiencias de maltrato en su casa: *“Lo que he mirado en el grupo es que refleja mucho lo que pasa en la casa, entonces las problemáticas que ellos viven en su entorno, sus represiones las estallan acá en el salón”*, por lo tanto, en determinado momento del conflicto, opta por ser comprensivo y establecer mayor diálogo con Maggi y su grupo: *ahora estoy tratando de hablar más con ellos*. Sin embargo, observando que la situación continúa a pesar de su esfuerzo, concibe que el grupo MAJ tienen el propósito de sabotearlo en el ejercicio de su rol: *ellos quieren hacerme quedar mal*, por lo cual adopta una postura de lucha en defensa de su honor y se torna más impaciente por lo que enfrenta directamente al grupo cuando estos intentan acosarlo: *“el intentaba defenderse, les dijo: déjenme hablar, igual con ustedes no estoy hablando, sino con el profe”*. Posteriormente, en tercer semestre, a pesar de su esfuerzo, el grupo elige otro representante, lo que molesta a Julián: *cuando hubo el cambio de representante, a él no le gustó nada*, porque para él representaba una derrota, por lo tanto, emerge en él un comportamiento poco colaborador: *“cuando le pedí que me ayudara con el video beam, dijo: ay, hazlo vos que sos la representante, y con actitud así es feo”*. Finalmente, tras toda esta experiencia, Julián concibe que no puede establecer adecuadas relaciones con sus compañeros: *no pude entenderme con ellos*, por lo que decide retirarse de la Universidad: *decidí volver a lo que me apasiona, que es la enfermería*.

Por otro lado, algunos participantes significan a Julián como una persona impositiva: *no tenía en cuenta la opinión de los demás, solo la opinión de él era la única*, por lo que su liderazgo se ve devaluado, más aun cuando el grupo MAJ, insistentemente a través de comentarios provocativos molestaba a Julián: *era a propósito, lo hacían como por sacarle la piedra, porque*

ya lo conocían como era, por lo que emergen en el curso actitudes confrontativas en distintos actores y finalmente eligen un nuevo representante. Finalmente, en la devolución de emergentes este es descrito como: *Un mal líder, que también hacía comentarios salidos de tono*.

Dadas las intensas actuaciones de acoso asociadas a la participación en clase, varios participantes entienden que el ambiente del curso es peligroso para expresar sus ideas: *“yo diría que a ellos no los quieran por el hecho de que hablen o digan las cosas como ellos creen”*. Por consiguiente, varios compañeros prefieren no participar u opinar en el curso, por lo cual la actual representante considera: *es necesario que hablen todos, muchos se quedan callados y se dejan llevar solo de unos pocos*.

Conflicto 3. - Actitudes egocéntricas

Dado que Fabián ha demostrado mayor nivel de lectura, los compañeros lo conciben como: *el que sabe más*, por lo que en parte se da la tendencia a guardar silencio cuando él expresa sus opiniones: *nadie quiere debatir con él*.

Desde la perspectiva de Fabián, los compañeros no cumplen con el nivel de responsabilidad y compromiso para con la formación profesional: *son mediocres*, por lo que emerge en él un comportamiento y actitud de superioridad frente a los demás dirigiéndose a ellos despectivamente: *él no tiene por qué tratarnos así*.

Actualmente varios compañeros conciben a Fabián como una persona desagradable que no cambiará su manera de ser con los demás: *él es demasiado repelente*, por lo que los compañeros por un lado evitan prestar atención a sus comentarios y tienden al aislamiento de este individuo: *“tratamos de no hacer caso de sus comentarios porque ya sabemos que siempre es así...por eso él es aislado*.

En medio del ambiente competitivo, reforzado por la actitud de Fabián porque siempre está cuestionando a sus compañeros en este aspecto, algunos integrantes del curso responden a esta competitividad por lo que emergen discusiones entre los mismos actores y la mayoría se mantienen al margen: *solo hablan los mismos”* y *“hay otros compañeros que en verdad les hace falta hablar y expresar lo que en verdad sienten, si están de acuerdo o no están de acuerdo*,

Conflicto 4. Atribuciones negativas sobre el desempeño académico

Este conflicto guarda estrecha relación con el anterior ya que en el trasfondo del discurso está el tema de la competencia académica y la responsabilidad para con el proceso formativo en el que se encuentran. Así como surgió un sujeto *“que sabe”* también está el estereotipo opuesto:

“*el vago*” con base en el desempeño académico de Jaime. Con ello se refuerza el ambiente competitivo, a la vez en que se fortalece el sellamiento de los subgrupos: “*cada quien es con su grupo y lo que pase afuera de nuestro grupo a casi nadie le interesa...es como que sólo vamos a la universidad y ya*”, presentándose en la cotidianidad, la tendencia hacia la fragmentación del curso en grupos por afinidad académica. Sin embargo, cabe señalar que, a pesar de las tendencias del curso, hay participantes inconformes con este señalamiento negativo y manifiestan al menos en la entrevista, su rechazo hacia la tendencia de aislamiento de Jaime.

Lectura integral de los sentidos y significados

Los anteriores significados y sentidos con relación a cada conflicto, configuran en conjunto el proceso convivencial de los participantes durante los dos primeros semestres en su vida universitaria. En ese sentido, dentro de los hallazgos representativos del grupo se resaltan algunas experiencias subjetivas, que se visibilizan en algunas significaciones que son propias de algunos comportamientos.

Desde un inicio, las diferencias socioeconómicas no pasaron desapercibidas, tornan el ambiente tenso desde el primer momento en que inicia la convivencia, el primer factor relevante es el dinero como determinante entre la interacción en el círculo social, donde subyacen las diferencias socioeconómicas como una situación de relevancia para algunos participantes. Dentro de dicha situación, emerge la tendencia a que cada participante se relacione con personas de su mismo estrato, esto como un proceso de identidad y reconocimiento, lo cual es muy frecuente en la edad de los participantes: “*están pobres con pobres y ricos con ricos*”; sí bien es perceptible en el contexto universitario, no es un tema al que le den el suficiente significado.

Dando continuidad al relato, es importante resaltar que a pesar de que la confirmación del grupo es reciente, cada sujeto está tratando de adaptarse, por lo que busca su lugar entre los demás; Maggi y Anna, con similar estrato socioeconómico, forman una alianza conforme a la experiencias en sus contextos familiares y comunitarios, muestran dominancia con una actitud intimidante: “*ellas querían marcar territorio con Juliana*” y “*quieren impartir el odio y aplacar a quien tenga una iniciativa de liderazgo*”.

Esta actitud agresiva y confrontativa sustentada en su coraje para el actuar violento desde sus imaginarios, intimida a los demás, pues ellos no quieren ser agredidos ni señalados, tal como sucede con Juliana y Julián, entre otros participantes, donde es clara la inhibición social. Por ejemplo: Maggi quien se encuentra con Ana, se dirige al grupo, donde está presente Juliana, y

dice: “*yo si le daba cuchillo, porque no estuve lo mataron*” demostrando con ello su gallardía e imponiendo su dominio.

En este sentido, Julián y Juliana representan el antagónico de Maggi y Anna, debido a su condición económica, además sobresalen por su personalidad (egocéntrica e impositiva), lo cual incita de manera inconsciente a despertar las frustraciones latentes del grupo. En otras palabras, Julián y Juliana son rechazados por lo que representan en el subconsciente grupal: *es que Juliana también es complicada, ella es una niña mimada*, de esta manera toma sentido la naturalización del comportamiento hostil al interior del grupo.

Con relación al segundo conflicto, donde Julián se caracteriza por ser el representante del grupo, aspecto que lo identifica como líder, al ver las reiteradas molestias que ejercen MAJ sobre él, su liderazgo es cuestionado y se ve devaluado. Con ello, el grupo no tiene claridad sobre el papel de un líder, de hecho, en el grupo, varias personas sobresalen en los debates y participan al llegar a acuerdos, por lo cual sobresalen, y se imponen y son reconocidos:” *siempre hablan los mismos*”.

A continuación, se describen los conflictos donde se resalta el papel de Fabián y Juan respectivamente, nacen en el significante competitivo que determina el contexto universitario por su naturaleza estructural en la formación, la lógica que maneja la formación profesional implica resolver los retos académicos lo mejor posible.

Con estas significaciones en mente, Fabián orienta su comportamiento hacia el ideal de ser el mejor y más comprometido estudiante, desde estas concepciones, surgen los juicios de valor sobre los demás y, por ende, se manifiestan ciertas actitudes de superioridad. Por otro lado, está el papel de Juan, quien en este ambiente competitivo y, retomando las expresiones del contexto, es considerado “*el vago*”, por no cumplir con el ideal estándar de la competencia académica, razón por la cuál es señalado de manera negativa con el subsecuente aislamiento.

La competitividad generada en el grupo, con relación al liderazgo cuestionado, conlleva a centrar la atención en aquellas actitudes confrontativas de algunos participantes; se generan discusiones en las que se manifiesta el ánimo de imponer las ideas: “*no respetan la opinión de los demás.*”.

Por otro lado, hay quienes manifiestan que el participar de manera reiterativa no significa un alto nivel de conocimiento, de hecho manifiestan que: “*a veces el que menos habla puede que*

sepa más que el que tanto habla”, optan por reservar sus opiniones y apartarse de esta dinámica competitiva: *”yo soy muy aparte, no me pongo a discutir.”*

Pues bien, los cuatro conflictos descritos hasta el momento, muestran elementos característicos de un espacio inseguro, tenso, que carece de tranquilidad y donde las tensiones se vuelven más fuertes por los múltiples lenguajes de agresividad que se naturalizan al interior de la interacción de los participantes. lo cual se sustenta en el discurso propuesto por ellos mismos: *“uno sabe qué si se mete la cogen contra uno”*, en este escenario, es evidente que los jóvenes se convierten en observadores pasivos.

Simultáneamente, otros justifican su postura agresiva o de acoso, resaltando su inconformidad con el actuar de los demás, por ejemplo; el caso de Julián y Juliana: *“es que ella también es complicada” “es que él es poco sociable”*. Por las situaciones descritas y las actitudes que asumen los participantes, la consecuencia es que cada quien se enfoca en sus asuntos alejándose de la posibilidad de una interacción asertiva al interior del grupo: *“cada quien es por su grupo... no les importa lo que les pase a los demás”*.

Sin embargo, una situación de gran preocupación, es que existe un aislamiento y señalamiento a aquellas personas que han sido involucradas directamente con el conflicto, tal es el caso de Juliana o Jaime quienes se quedan solos; en este ambiente de inseguridad. Es entonces donde se requiere intervenir, ya que los seres humanos son seres sociales, que requieren de la interacción, necesitan hacer parte de un grupo, y es donde toma sentido las dinámicas endo y exgrupales que se generan.

Discusión

Partiendo de lo anterior, se dará paso a la discusión donde se orientan aspectos generales del conflicto, para posteriormente hacer el mapa del conflicto desde Galtun (2003) y Lederach (1989) especialmente, además de considerar puntos de análisis en virtud de los planteamientos de otros autores sobre los hallazgos, para finalizar se realizará un análisis y reflexión de los resultados en función del estado del arte referido.

Para iniciar con la discusión, resulta imprescindible partir de la concepción de conflicto desde donde se desarrollan algunas de las posturas de quienes orientan este proceso investigativo. Las vivencias y las reflexiones permiten establecer que, el conflicto responde a un fenómeno individual y colectivo donde se involucran diferentes manifestaciones y puntos de análisis, de acuerdo con Figueroa (2002), independientemente de los escenarios donde interactúan personas

cercanas, existen situaciones en las que al menos una de las partes percibe la existencia de conductas subjetivamente incompatibles y la atribución de una intencionalidad de perjudicar; de tal manera que el conflicto no necesariamente requiere que objetivamente existan unos intereses contrapuestos, simplemente la percepción subjetiva de una de las partes, puede acarrear el desencadenamiento de un conflicto.

Por otro lado, el conflicto hace referencia a la incompatibilidad o choque de dos instancias, muchas veces en virtud de los intereses, necesidades, derechos o valores de las personas (Lederach, 1989). No obstante, la complejidad del fenómeno va más allá, si se retoman las diferencias cualitativas entre los conflictos evidenciados en este trabajo, se puede apreciar dos tipos de conflicto en términos de su estado: manifiesto y latente.

Pues bien, con respecto al tercer y cuarto conflicto, donde la incompatibilidad de valores y la percepción de intencionalidad de daño se manifiesta a nivel subjetivo en una de las partes, tal es el caso de María y Teresa, quienes se encuentran con el actuar de Fabián, sin embargo, no han hecho manifiestas sus percepciones ante él, mantienen su insatisfacción en el plano interno; de igual forma, en el cuarto conflicto, Diana hace evidente su inconformidad con el comportamiento discriminatorio y la rotulación negativa hacia Jaime, Rosa y Lina, pero no la han hecho explícita con quienes a su juicio agreden a sus compañeros.

Es por esta razón que el proceso de estos conflictos es más difuso, pues están en fases iniciales que pueden o no escalar a una mayor complejidad, de acuerdo con Figueroa (2002), el paso de un conflicto latente a un conflicto manifiesto estaría determinado por un proceso de escalonamiento, en el que las acciones individuales toman un carácter de presentación colectiva.

Una segunda diferenciación de conflictos evidenciada en los resultados, corresponde con los planteamientos de Lederach (1989), para el autor, el conflicto puede ser genuino e innecesario en función de su causa, es decir, hay que distinguir los conflictos que se dan porque tiene un punto de disenso específico en función de un derecho, intereses o necesidades, un conflicto por algo necesario dado que el choque o desencuentro es puntual y las demandas generan incompatibilidad de coexistencia.

En cuanto al conflicto innecesario, corresponde a aquellas situaciones donde la razón de ser del conflicto, se presenta en función de un problema de comunicación, un asunto de estereotipos, desinformación o malentendido del propósito o el proceso (Lederach, 1989). Si bien, la comprensión de la causa del conflicto se facilita haciendo la mencionada distinción (genuina e

innecesaria), esto no quiere decir que su manifestación no sea necesaria en la realidad de los estudiantes, pues ellos, de acuerdo a su nivel de comprensión, requieren experimentar estos procesos para avanzar en el desarrollo de sus capacidades sociales.

De acuerdo con Galtung (2003), los conflictos posibilitan el desarrollo, movilizan a los individuos, a los grupos y a las naciones a buscar mejores formas de coexistencia, formas que les sirvan a ambos. En el caso de los estudiantes, se trata de nuevas formas de verse a sí mismos, ver a los demás y, por lo tanto, constituir nuevas formas de relacionarse, todo ello en coherencia con el fin educativo que aporta a la formación como profesionales en psicología en la Unicesmag.

Otro aspecto referido al conflicto en general que se hace evidente en los resultados, permite constatar los planteamientos de Galtung (2011), respecto a la ubicación del conflicto, el autor plantea que el conflicto no se encuentra en las personas, sino en las relaciones interpersonales que estos establecen, es decir, en las formas de interacción, el tipo de relación y los asuntos que los vinculan. Los resultados concuerdan con este planteamiento en la medida en que el conflicto entre Maggi y Ana frente Julián y Juliana se desarrolla en la dinámica relacional que los envuelve, así por ejemplo la forma de relacionarse se torna conflictiva en cuanto se impone el poder de dominio sobre Juliana y se instaura la agresión como forma de relacionarse; de igual manera la relación con Julián se torna conflictiva en virtud de los aspectos que los separa, tales como las diferencias socioeconómicas que generan una relación competitiva.

Con relación al tercer conflicto, también se aprecia este aspecto, ubicando la emergencia del conflicto en función de la forma como Fabián se relaciona con los demás, es decir, desde una postura de superioridad, hecho que se contrapone con la percepción y valores de María y Teresa; esta misma ubicación, conlleva el cuarto conflicto, pues éste no está en Jaime o en Lorena, sino en la relación discriminatoria que se ha establecido.

Retomando a Arrollo, Ballesteros, Díaz, Hernández y Muñoz (2007), los sistemas de relaciones entre las personas son el núcleo básico de la convivencia del que en gran medida dependen todos, por lo que la convivencia es una construcción social, que en virtud de la interacción se dinamiza y cambia conforme a las dinámicas que se presenten en las relaciones interpersonales.

En coherencia con lo anterior, los resultados muestran cómo estas relaciones de competitividad junto a las relaciones de dominio y agresión, marcan pautas de comportamiento en los demás integrantes del curso, es decir, la experiencia de estos fenómenos, generan en el

curso un ambiente de inseguridad y desconfianza que conlleva a la inhibición social de algunos de los participantes, así como a la manifestación de actitudes confrontativas e impositivas entre otros individuos.

Con respecto al mapa del conflicto, el cual permite identificar de forma más concreta las dinámicas internas y externas del conflicto, corroborando distintos planteamientos teóricos como se muestra enseguida. De acuerdo con Lederach (1989), dada la complejidad del conflicto, se requiere el trazado de un mapa que permite establecer unos puntos concretos (partes, proceso y problema) y dentro de estos, ubicar otros elementos de carácter amplio y variado de acuerdo a la dinámica de cada conflicto. A continuación, se discute cada uno de los hallazgos a este respecto.

En relación a las partes, Lederach (1989), plantea varios aspectos, dichos elementos se han podido constatar a través del resultado obtenido. Un primer punto que el autor plantea, es que la magnitud del problema será en función del número de involucrados. Evidentemente, el conflicto número 1 fue el de mayor alcance y magnitud, en la medida en que involucró a todo el grupo, más allá de Juliana, Maggi y sus amigas, el grupo en general hacía parte del fenómeno: *“ella es la renegada del curso, nadie quiere trabajar con ella”*.

Dicha observación de un participante, además de otros comentarios, permite ver cómo este se involucra al igual que otros compañeros, en el asunto conflictivo que se vivencia en el grupo, por lo que, además, es el conflicto de mayor impacto en el grupo dada la conciencia de una u otra forma que varios tienen de este.

Otro aspecto a considerar dentro de las partes, corresponde a las posturas que logran construir los participantes, quienes llegan a asumir en función de sus valores, intereses y/o necesidades (Lederach, 1969). Así, por ejemplo, Julián, conforme a su rol de líder, inicialmente muestra el interés por formar buenas relaciones con sus compañeros, por ello adopta una postura dialógica y comprensiva en un determinado momento dentro del proceso del conflicto. Cabe señalar, que las posturas adoptadas no son siempre las mismas, estas cambian conforme se desarrolla el proceso del conflicto (Galtung, 2011), por lo que es un fenómeno de ir y venir reiteradamente; de modo que más adelante, Julián adopta una postura impositiva: *“no tenía en cuenta la opinión de los demás, solo valía su opinión”*.

Otro aspecto significativo dentro de los resultados y dentro de lo que corresponde a las partes, que complejiza el conflicto, por lo que se vuelve difuso para los involucrados, son los señalamientos negativos que emergen, lo que supone, según la percepción de los participantes,

que la causa del conflicto reposa sobre ciertas características concretas de del individuo, al tiempo se desdibujan los verdaderos asuntos que los separan. Lederach (1989), se refiere a este fenómeno como la personificación del conflicto, donde se reducen el problema a una aparente falta en el oponente, de manera que se forma un relación antagónica y confusa, donde proliferan los conflictos por diversos motivos y terminan atacando a la persona en sí misma.

En el caso de Juliana, los resultados muestran un claro señalamiento como responsable del problema por ser “*cansona*”, simplificando el conflicto y reduciéndolo a ciertos elementos de su comportamiento; la reducción que supone la personificación del conflicto, lleva al señalamiento del enemigo ante los demás, sobre el cual se centran todos los argumentos, de modo que entre los espectadores se hace eco respecto de dicho señalamiento culpabilizando a uno u otros, más aún la personificación llega tal punto de crear estereotipos negativos (García, 2002).

En cuanto a los comportamientos desplegados, mencionados por Lederach (1989), son diversos en función de las distintas significaciones hechas y la dinámica del proceso del conflicto. Al respecto, las evidencias muestran actos violentos, comportamiento verbal hostil, búsqueda de ayuda, variadas actitudes plasmadas en el lenguaje corporal.

Ahora bien, desde los planteamientos de Galtung (2003), las partes, integran actitudes, comportamientos y contradicciones (sistema ABC respectivamente), elementos que contienen las descripciones de Lederech (1989) al respecto. No obstante, Galtung (2003), especifica y resalta que los elementos A y C, frecuentemente pueden ser inconscientes en la persona, es decir, pueden estar ocultos incluso para sí mismos, lo que hace más profundo y complejo el fenómeno, ubicándolo sobre el terreno de lo subjetivo. Por el contrario, el elemento B, es decir, el comportamiento, es el aspecto observable y objetivo del conflicto, pero se fundamenta en actitudes y contradicciones.

Dicho lo anterior, en varias formas, los resultados evidencian estos aspectos ocultos, así, por ejemplo, cuando Maggi responde qué no sabe porque Juliana “*le cae mal*”, se puede apreciar parte de este fenómeno, a pesar de los sentimientos emergentes de desagrado, Maggi no identifica la causa de dichas emociones. En este mismo sentido, pero en otro contexto, cuando una participante, observadora del conflicto uno, menciona: “*hay como una anulación del apoyo, o algo así,*” permite ver la presencia de elementos difusos en la trama conflictiva, que incluso no solo están presentes en los actores principales del conflicto, sino también en aquellos que se consideran secundarios.

Más adelante, en el apartado del problema o causas del conflicto, se ampliará en mayor medida esta diferenciación que plantea Galtung (2003) evidenciada en los resultados.

En lo que respecta al proceso, Lederach (1989), refiere que este se configura en la forma en la que las partes intentan resolver el problema. Dicho esto, la evidencia muestra que inicialmente surge una diferencia entre las partes, diferencia que es difusa como se verá más adelante, pero sobre la cual se intentan varias maneras de hacer frente. En el primer caso, la violencia ejercida por Maggi, es una forma de resolver el conflicto, pues de acuerdo con Galtung (2003), la violencia o agresión son herramientas que algunos de los individuos usan para someter al otro y poner fin al conflicto, evidentemente no es el ideal, pero es una realidad según los marcos de referencia que tenga el individuo (Berger y Luckmann, 1994).

Por otro lado, Juliana, en un determinado momento, intenta resolver el pleito con una actitud de indiferencia: *“hago como que no me importa, luego”*, más adelante confronta a Maggi frente al curso, y finalmente, busca ayuda según el conducto regular.

Además de lo anterior Lederach (1989), señala que el proceso del conflicto muestra un deterioro de la comunicación, ya que cada quien busca apoyarse más en su postura, llegando a formar estereotipos e insultos en la comunicación. Así mismo, las partes buscan el apoyo en otros para sus posturas, por lo que se habla del oponente, mas no con él, se enfatiza en sus fallas olvidando los asuntos que los separan. En efecto, los conflictos muestran varias dificultades a nivel de la comunicación, los estereotipos que se ven manifiestos dan cuenta también de ello, a la vez en que muestran la personificación del conflicto.

En los dos primeros conflictos, es evidente cómo las partes se polarizaron; Maggi, ejerciendo el poder de influencia, señala claramente las fallas en Julián y Juliana ante el grupo, por lo que, en la entrevista, estas fallas son ampliamente señaladas por varios participantes: *“él es grosero, ella es cansona”*, finalmente terminan en condición de aislamiento.

En cuanto a los otros dos conflictos, al encontrarse en una etapa más temprana, muestran que aún hay comunicación funcional entre las partes, no obstante, los estereotipos se están configurando y las personas comienzan a comentar sobre ellos (Jaime y Fabián), pero no hablan directamente con ellos sobre los asuntos de divergencia.

El problema, es el tema central en la trama del conflicto; Lederach (1989) refiere que la verdad sobre la causa, es que ella misma conforma un todo y es la dinámica y estructura del conflicto mismo; Para Galtung (2003) estas son las contradicciones a las que alude en su teoría,

se mueven sobre el terreno real-imaginario donde converge lo interno-subjetivo y lo social-objetivo en la relación interpersonal establecida, además son elementos que bien pueden ser o tener un nivel de inconsciencia.

Sobre este panorama las causas del conflicto son varias y aparecen asociadas a las siguientes temáticas: diferencias socioeconómicas, discriminación, procesos identificatorios del individuo, patrones de conducta en función del marco de referencia del sujeto, actitud egocéntrica, competitividad y antipatía. Teniendo en cuenta que los cuatro conflictos encontrados, sucedían en el curso, las causas identificadas afectan simultáneamente la dinámica convivencial del grupo, por lo que la realidad en el curso configura un sistema interrelacionado ampliamente complejo entre elementos interno subjetivos y externo contextuales. A continuación, se discute cada una de estas causas identificadas con los subsecuentes planteamientos teóricos.

En cuanto a las diferencias socioeconómicas, se manifiestan especialmente en la relación conflictiva entre Maggi y Julián, sutilmente en el conflicto con Juliana. A nivel del conflicto se expresan como contenido en algunos comentarios peyorativos que el grupo MAJ emitía en contra de Julián, especialmente en los momentos iniciales del conflicto, de acuerdo con Diez (2004) y París (2005) dada la desigualdad social y política que las diferencias socioeconómicas generan entre los individuos, con frecuencia estas se con las causas del conflicto.

No obstante, fuera de este conflicto, los resultados también muestran actitudes asociadas a las posesiones económicas en otros estudiantes, junto a la tendencia conductual a juntarse con personas del mismo nivel socioeconómico, lo que permite evidenciar discriminación en este aspecto, al menos, en una minoría del curso, según la devolución de emergentes. De tal manera que la discriminación, como problema presente en la sociedad, atraviesa los muros de la Universidad y se reproduce en las relaciones interpersonales al interior del centro educativo (Jares, 2006).

De acuerdo con Maisonneuve (1968), en la dinámica grupal, se desarrolla un sistema de tensiones, ya positivas o ya negativas, correspondientes al juego de los deseos y las defensas, la conducta del grupo, consiste en un conjunto de operaciones tendientes a resolver esas tensiones y a reestablecer un equilibrio más o menos estable. Las diferencias socioeconómicas reflejan parte de dichas tensiones; los resultados y las observaciones en la interacción con los participantes, hizo evidente, que este es un tema que no se habla abiertamente entre los estudiantes, no

obstante, es un fantasma que ronda en las relaciones interpersonales en algunos casos y genera actitudes confrontativas con quienes se percibe como opuesto en este aspecto.

Así, las diferencias socioeconómicas, se convierten en un aspecto difuso del que no se habla y que por lo tanto genera una carga emocional sin punto de expresión concreto, forjando represión y frustración entre los integrantes. En este contexto, los conflictos que emergen, son un intento por regular dichas tensiones sociales, a la vez en que configuran parte de la dinámica estructural de las causas.

La discriminación referida, ha mostrado en algunos participantes la tendencia a formar grupo con quien se comparte el mismo nivel socio económico, Maggi y Ana, como subgrupo, son el ejemplo más claro de la asociación, ya que comparten ciertas características y percepciones asociadas a su procedencia, el hecho de vincularse a un grupo, dota al individuo de cierta identidad social, las cuales se reflejan en la manifestación de características que no se pueden ocultar a los demás y que hacen que estos la perciban y la evalúen de una manera concreta (Morales, 1999).

Los resultados muestran a Maggi conforme con su actitud agresiva y dominante, pues es su entorno social más cercano como lo es el barrio, ésta es la manera de proceder, por lo tanto, se infiere, que la identificación con este estereotipo “*de barrio peligroso*” es funcional y adaptativa para ella. Ahora bien, la discriminación supone una relación de oposición antagónica, esta se complejiza si se vincula a un proceso de identificación, porque a pesar de resolver las situaciones concretas de las disputas, la identificación es un elemento más profundo que mantienen la separación con el otro (Morales, 1999).

Sin embargo, lo anterior no explica por sí solo, el porqué de la agresión y rechazo especial e insistentemente hacia Juliana y Julián, para ello se requiere considerar los planteamientos de Leal, Meneses, Alarcón y Karmelic (2005) respecto del resentimiento social. Los autores sustentan que el resentimiento social es un estado de ánimo relativamente permanente que puede surgir con mayor probabilidad en contextos de discriminación, exclusión o marginación social; se vive característicamente con una cualidad negativa u hostil hacia quien consideran el causante de sus carencias y se constituye en función de juicios valorativos distorsionados. Desde esta perspectiva, la discriminación percibida, contrapone a quienes se considera pobres frente a quienes se consideran ricos, generando entre estos una relación en oposición dado el proceso de identificación; evidentemente, Julián y Juliana destacaron entre otras cosas por sus posesiones

materiales, lo que los convierte en el antagónico para Maggi y Anna en este aspecto, ellos tienen lo que a “ellas les falta”, por lo que señalan con reproche y hostilidad esta diferencia, es por eso que desde la perspectiva de Julián, el problema pareciera estar sobre la envidia percibida en MAJ.

Junto a las diferencias socioeconómicas y los procesos de identificación, las causas integran a su dinámica, la reproducción de patrones de comportamiento; los resultados muestran que el comportamiento violento reflejado en agresiones verbales, intimidación y amenaza es manifestado por personas que experimentan la violencia en sus entornos más próximos, como el hogar y el barrio donde residen. En coherencia con este resultado, Arias (2009), señala que los jóvenes reproducen en las aulas, aquellos patrones violentos que han sido aprendidos en el lugar o comunidad en donde viven y socializan. Estos modelos aprendidos en la familia o en el entorno social más frecuente, influyen en la vida de algunos de ellos, pues son parte de un círculo de violencia de la cual ellos mismos pueden ser víctimas, de manera que este comportamiento se asimila en la vida cotidiana como una forma de comportamiento socialmente aceptada.

Otro señalamiento importante dentro de las causas, refiere a las actitudes egocéntricas manifestadas en el caso de Juliana y Fabián, que genera resonancia conflictiva en los demás compañeros. De acuerdo con Anderman y Andreman (2009), el egocentrismo, es la característica que define a las personas que creen que sus propias opiniones e intereses son más importantes que las de los demás, al tiempo en que es la incapacidad para discernir esquemas subjetivos de la realidad objetiva y una incapacidad para asumir o comprender con precisión cualquier perspectiva que no sea la propia.

En el caso de Juliana, el egocentrismo se caracteriza por enfocar la atención sobre sí misma dejando fuera las expectativas o necesidades de los demás compañeros, en cuanto a Fabián, el egocentrismo se refleja en dos aspectos: primero, una sobrevaloración de sí mismo en comparación con los demás, y segundo, en la falta de comprensión o consideración de otras perspectivas. Dada la diversidad de realidades y comprensiones que convergen en el curso, mantener posturas egocéntricas en la interacción detona la conflictividad porque con ello se limita la posibilidad de expresión y desarrollo de la diversidad.

En coherencia con los planteamientos de Piaget (1968), el egocentrismo es una facultad mental que se expresa en mayor medida e intensidad emocional en la infancia, Frankenberger (2000) plantea que dicha facultad se desarrolla en las subsiguientes etapas, hacia una capacidad

para descentralizarse y volver a enfocarse sobre sí mismo de manera voluntaria y de acuerdo al bienestar individual y colectivo. Dicho esto, siendo los estudiantes aún jóvenes entre los 18 y 20 años, etapa que corresponde al final de la adolescencia, estas capacidades sociales pueden aún estar en desarrollo. Por tanto, dichas experiencias de conflicto social, son oportunidades para el desarrollo moral- altruista y la autonomía - identidad en los individuos (Wallon, 2007).

Ahora bien, todos estos elementos dentro de las causas del conflicto, reposan e integran un ambiente social competitivo, los resultados muestran que Maggi y Juliana establecen en su relación una cualidad competitiva, por lo cual un participante refiere: *“era como una competencia, como por no dejarse”* la una de la otra; Julián, desde el signifiante: representante, compete con el grupo MAJ por tener la razón; Fabián, en su discurso y actitud hace señalamientos sobre competitividad académica; Y Jaime, es rechazado por su aparente falta en la competitividad.

Visalli (2005), al respecto del ambiente competitivo señala, que este presenta ante los individuos la necesidad de adaptarse, este proceso de adaptación, pone sobre la escena grupal diferentes formas de “sobrevivir”, ya que cada individuo tiene sus particularidades. Además, el autor plantea, que dicha capacidad adaptativa, se revela mediante las relaciones de interdependencia, la dinámica de su pertenencia al grupo (aislamiento, discriminación, aceptación), la asimilación de las normas, reglas sociales y de su proceso educativo de socialización (falsa conciencia, dogmas, valores auténticos y falsos o antivalores, más consecuentes modelos de referencias, estereotipos, prejuicios, etc.).

De acuerdo con los planteamientos anteriores, los resultados muestran diferentes relaciones de interdependencia en el intento de acoplarse a este nuevo ambiente: Fabián por su parte, orienta su proceso de adaptación hacia la responsabilidad académica conforme se espera según la asimilación de la regla social en este contexto; Maggi, por otro lado, procura adaptarse a través del modelo dominio-sumisión según los marcos de referencia construidos en su proceso de socialización; Julián, a través de la asimilación de las normas, intenta encontrar su lugar en el liderazgo del grupo; Juliana y Jaime, pese a sus intentos de adaptación, dentro de la dinámica de pertenencia o no al grupo, resultan en aislamiento.

En virtud de lo anterior, el ambiente competitivo se suma a las causas del conflicto, en la medida en que insta a los individuos a buscar una manera de acoplarse al grupo, para ello,

despliegan sobre la dinámica grupal, sus creencias, ideas y conductas que les permita alcanzar este fin, como se ha visto, en esta interacción se generan diversos desencuentros.

Tras profundizar en la comprensión de las causas, en el caso del primer conflicto, los resultados alcanzan a evidenciar un fenómeno en las relaciones interpersonales que se conoce como antipatía. Según Muñoz (2015), esta, se define como la relación de dos iguales que tienen un nivel de desagrado mutuo; informan sobre la identidad, motivaciones, valores, creencias emociones y pensamientos de los individuos en esta relación, es decir, la antipatía implica un desencuentro en dichas cualidades. Al respecto de la identidad, como ya se vio anteriormente, Maggi y Juliana representan dos opuestos según las diferencias económicas, que evocan unos imaginarios encontrados donde Juliana es una niña mimada y Maggi es una persona ruda. Esta oposición estereotípica, aporta en parte, a dicha relación antipática; de igual manera, las creencias y pensamientos reflejos en la actitud egocéntrica de Juliana resuenan a través de una emocionalidad negativa en Maggi. Sumado a esto, la autora plantea que un antecedente próximo a las relaciones de antipatía, son las dinámicas relacionales de competitividad; como se mencionó anteriormente, la competitividad hace parte del contexto y también está presente en esta relación específica; así por ejemplo los resultados muestran cómo Juliana, internamente, en un diálogo consigo misma, establece puntos de comparación con Maggi, además del hecho de que su relación es caracterizada por los participantes como una competencia por defenderse y no dejarse.

Además de lo anterior, Muñoz (2015), manifiesta que este tipo de relación, se asocia a sentimientos de amenaza, inseguridad o miedo y se percibe al otro como un obstáculo para alcanzar los objetivos propios; elementos que aparecen en la relación de Maggi y Juliana de forma específica, Juliana llega a experimentar intenso temor, al punto en que piensa retirarse de la universidad ya que Maggi representa una significativa amenaza para alcanzar su objetivo de formarse como profesional en psicología; de esta manera, esta relación genera tensión, vigilancia e incapacidad para hablar en presencia del oponente (Muñoz, 2015).

La antipatía, como la actitud egocéntrica de Fabián y Juliana y los procesos de identificación observados en los resultados, son elementos directamente relacionados con el conflicto, pero, de los cuales las personas que los experimentan, parecen no estar plenamente conscientes. Esto supone cierto nivel de inconsciencia en la actitudes y contradicciones de los involucrados en los conflictos, a pesar de que el conflicto esté en un estado manifiesto, partes de este están ocultas

(Galtung, 2003), obedecen a la dinámica subjetiva y subconsciente de los individuos, por lo que Arrollo et al (2007) argumentan que todas las relaciones interpersonales tienen componentes que son ajenos, que no siempre conoce ni domina el individuo. Estos aspectos ocultos en el plano de lo subjetivo y subconsciente, dan ocasión al malentendido, desencuentro y rechazo entre las partes, por tal razón para la transformación del conflicto es necesario que estos elementos sean atraídos hacia la luz de la conciencia en las partes.

Todo este complejo sistema interrelacionado de causas, adquiere sentido al considerar el contexto en el que emerge; de acuerdo con Galtung (2016), el contexto ilumina parte de los aspectos ocultos del conflicto en la medida en que revela particularidades propias de la realidad en la que emerge; así pues, los resultados adquieren mayor sentido si se tiene en cuenta las siguientes características contextuales: el fenómeno ocurre específicamente en un grupo recién conformado de estudiantes, lo que significa que hace poco (seis meses) era un grupo nuevo dentro de la universidad, esto implica entender que se tiene en frente a un grupo de jóvenes que apenas comienzan su proceso de convivencia en el curso y universidad; más aún, algunos aún son adolescentes y en su mayoría menores de 22 años, lo que implica una etapa del desarrollo particular, en la que se afianza la identidad y se comienza a fortalecer el pensamiento del adulto (Erikson, 1987) . Además, dicho grupo vincula personas que proceden de distintas zonas de la ciudad, algunas de estas, opuestas a nivel del desarrollo socioeconómico, así como regiones de diferentes municipios, e incluso otros departamentos, ello implica una multiculturalidad coexistiendo.

De acuerdo con este panorama tan diverso, es apenas natural la conflictividad si se considera la sociedad tradicional que plantea Durkheim (2002), en dicha sociedad, el autor identifica como forma de funcionamiento de las relaciones de los individuos una solidaridad mecánica, donde los vínculos surgen gracias a la existencia de una conciencia colectiva que está basada en la uniformidad de creencias y costumbres y en donde la diferencia es considerada como una amenaza.

El dinamismo que surge entre los individuos y el contexto, ha permitido comprender que el conflicto es un fenómeno multifactorial y dinámico que integra elementos externo contextuales con elementos interno personales en una relación dialéctica de mutua reciprocidad y variadas conexiones que dinamizan la convivencial del grupo. De esta manera, conforme al planteamiento de Berger y Lukmann (1994), la realidad manifiesta en el mundo de la vida, es una construcción

colectiva que nace de la relación dialéctica entre el mundo subjetivo interno y el mundo objetivo externo, en una constante de interacción y transformación a través del tiempo. No obstante, los resultados, también permiten hacer una clara diferenciación de lo que es el conflicto y lo que es acoso escolar.

De acuerdo con Herrera, Romera y Ortega, (2016), el conflicto surge en relaciones interpersonales donde hay equilibrio de poder, de no ser así, la situación conflictiva evoluciona hacia el acoso escolar donde además de este criterio, las agresiones son sistemáticas e intencionadas como en el caso del primer conflicto. Claramente Maggi tiene mayor poder de influencia, cuenta con el apoyo de otros compañeros, las agresiones no son hechos aislados, por el contrario, son frecuentes, con intención de causar daño y cuenta con una sistematicidad orientada hacia el aislamiento progresivo de Juliana. Claramente este conflicto deja de serlo para convertirse en una situación de acoso; en esta situación, aparte de la víctima y el victimarios, está el papel de los observadores, según Arrollo et al (2007), los espectadores más o menos activos, unos animan al agresor o agresores, otros tratan de ayudar a la víctima, no siempre con éxito, y otros, finalmente, se inhiben en una suerte de perplejidad moral que, a la larga, causa daño al desarrollo y al aprendizaje de valores de sociabilidad y actitudes morales necesarias.

Al respecto de esta diferencia, es necesario reflexionar sobre la conveniencia o no de la forma en que el acoso escolar se intervino, sin tener en cuenta el desequilibrio de poder que hay entre las partes. Como ya se ha dicho, una vez que el docente se percata del problema entre Juliana y Maggi, en aras de solucionar el pleito, se procede a realizar una mediación buscando el compromiso de terminar con la agresión, no obstante, esto resulta en fracaso; dentro de esta mediación se busca que las dos cedan en sus intereses y busquen la coexistencia. Sin embargo, este proceder olvida que en situaciones donde hay desequilibrio del poder; por un lado, se somete a la víctima a ceder tolerando la injusticia, lo que solo incrementa su insatisfacción y revictimiza la persona; por otro lado, la persona que ostenta mayor poder, como el caso de Maggi, no tiene interés en solucionar el pleito, pues ella tiene el control de la situación (Lederach, 1989). Además, no es conveniente enfrentar a las partes en la mediación, la reunión debe hacerse de forma independiente, más aún cuando el proceso apenas inicia, porque la emocionalidad negativa que sienten mutuamente y el contexto de mediación, se da entre las partes un fenómeno de teatralidad donde se hace lo que se supone correcto y esperado, pero sin la esencia transformadora de un verdadero proceso de resolución (Gatung, 2011).

Conforme se ha visto hasta aquí, el conflicto requiere una mirada sobre el individuo y sus particularidades, el contexto y la sociedad en que surge y se encuentra, sobre dichos elementos que son muchas veces inconscientes para las partes, creencias profundas desde las que generalmente se actúa (Zaiteigi, 2013). De acuerdo con Galtung (2011), es necesario la concientización de estas influencias y la forma en que llevan al sujeto a adoptar cierta actitud y comportamiento. En la medida en que se logren estas nuevas comprensiones en dirección de una mejor forma de coexistencia, se logra trascender a una nueva realidad que da paso a una nueva forma de relacionarse y nutra el tejido social en la universidad. Después de todas las comprensiones realizadas, la realidad de la convivencia en el curso podría ejemplificarse en siguiente diagrama:

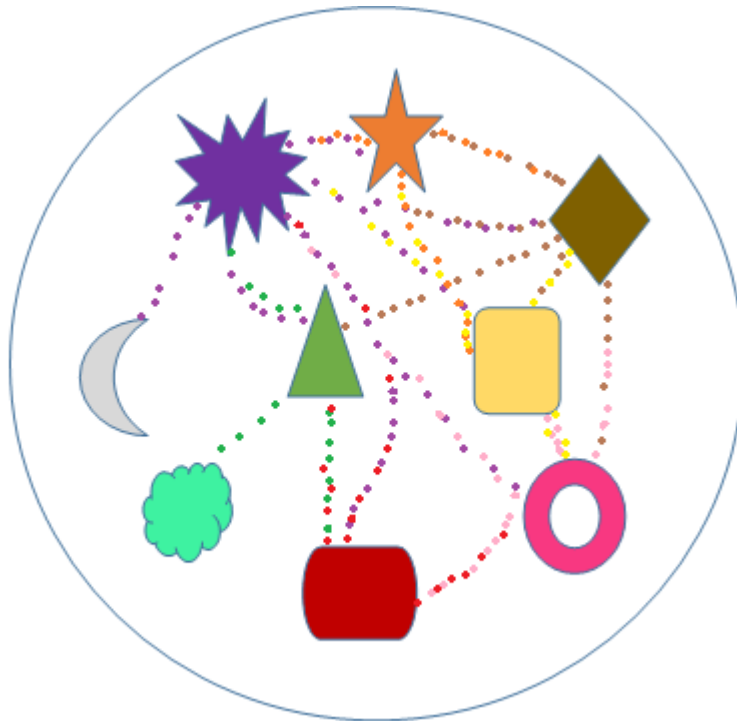


Figura 2. Dinámica convivencial

La figura esférica es el espacio físico donde se encuentra el grupo, las figuras internas son las personas que desde su dinámica interna se relaciona con los demás, creando una red interactiva, que según el movimiento de las fuerzas internas moldea y figura la dinámica grupal a través del tiempo. Esto deja ver, cómo las personas a nivel individual y grupal, se construyen y reconstruyen en una combinación de tiempo y espacio. Los resultados muestran coherencia con

Paris (2005), en la medida en que esta autora refiere que la convivencia es dinámica y gestada socialmente, se nutre de la interacción cotidiana de sus actores, como se ha visto, comúnmente dicha interacción, está mediada por los marcos de referencia desde donde los sujetos se posicionan e interpretan el mundo y lo que en él acontece, desde esta perspectiva, es natural en las dinámicas grupales disentir, asociarse, consolidar identidades e incluso conflictuarse, pero no es necesario llegar a la violencia para resolverlo (Galtung, 2003).

Considerando que el ser humano, la sociedad y la cultura son también procesos históricos, el diagrama anterior, se complementa con el siguiente, que, a diferencia del primero, muestra la línea temporal junto a la línea espacial, ubicando en estas los procesos psicológicos develados en el proceso convivencial y las manifestaciones sintomáticas del fenómeno en el salón de clases.

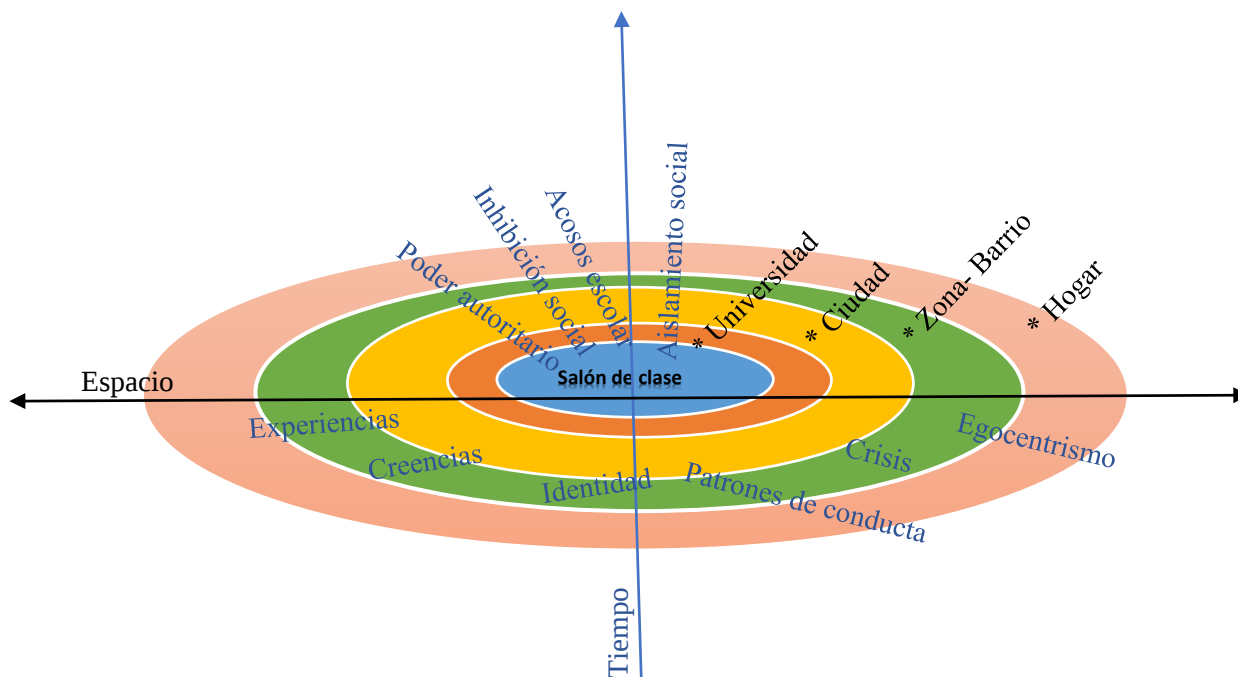


Figura 3. Confluencia del contexto y procesos psicológicos involucrados en la configuración de la convivencia en los participantes.

Este diagrama, ilustra la confluencia de los distintos contextos identificados en los resultados, debe entenderse una relación dialéctica entre estos, a través de las experiencias y los procesos de internalización y externalización de los individuos (Berger y Luckmann, 1968); sobre estos se ubican los procesos psicológicos asociados a la causa de los conflictos (antipatía, identidad, egocentrismo, aprendizajes, experiencia y creencias) que se ha configurado en la relación

dialéctica de los participantes con los contextos a través del tiempo; así también el diagrama integra los elementos sintomáticos de la convivencia producto de las compleja interacción dialéctica entre los participantes y el entorno (inhibición y aislamiento social, agresión verbal, física y psicológica, acoso escolar). Así, aunque no del todo conscientes de ello, los participantes son actores dentro del proceso de convivencia, mantiene una relación de interdependencia en un proceso de retroalimentación mutua y constante, a través de la interacción y las distintas formas de expresión desplegadas sobre el escenario grupal: oral, actitudinal, corporal y conductual (Marrugo, Gutiérrez y Concepción, 2016).

En cuanto al último bloque de esta discusión, se procede a la descripción de la interpretación y reflexión de los resultados en comparación con el estado del arte referido. Así entonteces, constatadas las dificultades que la población del estudio revela en cuanto a la convivencia y conflicto, además del hecho de que, a pesar del esfuerzo de la Universidad, los estudiantes experimentan estas vivencias solos, es imperativo la necesidad de pensar y buscar estrategias que dirijan la atención a esta problemática. Teniendo en cuenta que en gran medida los estudiantes desconocen las causas de la conflictividad, sólo la experimentan y reaccionan ante ella como mejor les parece, en coherencia con Dorado, Hernández y Lorente (2015), resulta necesario que el estudiantado sea formado en estos asuntos, pues los autores en mención, muestran que los estudiantes universitarios consideran necesaria la formación en gestión del conflicto tanto para su desarrollo personal como profesional. En esta misma dirección Galtung (2011), plantea que las personas requieren formación en cultura de paz, así como en valores como la honestidad y el respeto por la diversidad de manera que tomen conciencia de otras posibilidades de convivencia.

Ya que los resultados muestran la tendencia a la no participación por parte de varios integrantes del curso, como un resultado de la violencia observada, la intimidación y la indiferencia, resulta pertinente la estrategia metodológica que Martínez (2016) plantea en el aula universitaria, el debate cooperativo que la autora propone, como práctica oral, facilita la interacción de los estudiantes, les permite ejercitarse a nivel práctico en: expresión, escucha, diálogo y, en general, la comunicación como una forma de resolver los conflictos del debate; ya que su distintivo es la cooperación, esto les permite asumir una postura solidaria y empática distinta a la competencia. Utilizar esta herramienta en los ejercicios académicos, puede resultar de utilidad para que el grupo adquiera confianza y se expresen con mayor facilidad. Se considera entonces, que la participación es un tema de significativa relevancia, porque moviliza el

aprendizaje y desarrollo del individuo, ya que éste pasa de la postura receptiva hacia a un rol activo en el proceso.

Un poco más allá, dentro de las estrategias en pro de la convivencia universitaria, se ubica Mederos (2016), quien propone una estrategia pedagógica orientada a mejorar la convivencia desde la planificación consensada del proyecto educativo, donde se vincule los proyectos de vida de los estudiantes. Dicha estrategia resultaría de gran utilidad porque posibilita la comunicación bidireccional entre los administrativos y docentes con los estudiantes, además, el estudiante asume un papel protagónico en su proceso formativo, por lo que este le resultara más significativo y enriquecedor; teniendo en cuenta que la construcción del plan educativo es colectiva, se favorece la integración de la diversidad, por lo que los resultados de esta estrategia manifiesta cuantitativamente una mejora en los siguientes aspectos: se crean normas de convivencia, mejora la calidad de las relaciones, el respeto entre los estudiantes, la atención a la diversidad, la elevación cultural y la formación profesional. Según los resultados en el presente trabajo, no se percibe entre los participantes un vínculo significativo con la universidad, salvo el de formarse como psicólogos, pero, dicho vínculo es mecánico: *“es como que vamos a la universidad y ya, lo demás no nos importa”*, refiere una participante, demostrando con ello, dicho mecanicismo en la relación; otro refiere: *“llegamos ciegos y nos vamos ciegos, es como que venimos de la casa al salón y del salón a la casa y no hay más en la universidad, nos falta sentido de pertenencia”*, una estrategia como la que la autora propone puede resultar una experiencia significativa.

Otro punto importante a considerar que se hace evidente en los resultados y especialmente en aquellos referidos al acoso escolar, es la naturalización del comportamiento agresivo. A pesar de que el acoso fue evidente desde primer semestre, tanto en clase, como en el escenario virtual, la tendencia del grupo se dirigía hacia la tolerancia e indiferencia. Estos resultados sintonizan con Vargas (2012), donde se señala que el castigo físico y la violencia están ampliamente naturalizados entre la población universitaria si son los padres quienes propician el maltrato; a su vez, concuerdan con Álvarez (2010), quien observa que la vinculación de los estudiantes a los conflictos, es una práctica usual en las aulas de educación básica y en los hogares. En los resultados, estas agresiones se justifican en función de la manera de ser de Julián y Juliana y en la supuesta falta de compromiso de Jaime frente a su proceso formativo, con frecuencia se toman como una inocente broma, como algo pasajero y sin importancia en el momento inmediato, sin

embargo, con el tiempo se convierten en una carga pesada dentro de la convivencia, pero se continua con silencio e inactividad. Las relaciones basadas en la violencia son comunes en los hogares, las noticias, la televisión en general, la calle, la escuela, el colegio y el trabajo que se vuelve común y natural también en la universidad; al respecto López (2017), ilustra que, dado el proceso social histórico de Colombia, la naturalización de la violencia ha sido un fenómeno nacional, y, como argumenta Díez (2004), los problemas sociales traspasan los muros de los centros educativos.

Finalmente, si el conflicto es producto de una construcción subjetiva y social a través del tiempo y el espacio contextual, el mismo nivel de amplitud requiere su intervención; no solo se trata de intervenir en los actores, no solo en el curso, sino al interior de la cultura de la universidad, poniendo como base el ideal de convivencia, el respeto y valoración de la diversidad, esta última, no es un problema, sino un recurso valioso en el desarrollo (Zuleta, 2005). Esto supone que al igual en que se interviene dentro del curso, que sería el microsistema, es necesario que la universidad cultive la convivencia positiva a través de toda su estructura, es decir, la intervención requiere alcanzar el nivel amplio e integrativo del macro sistema de la institución. Se habla, de una cultura de paz como sello característico de la universidad, en forma del mito fundacional que oriente a los jóvenes hacia la coexistencia creativa.

Conclusiones

Las situaciones conflictivas, son diferentes a los conflictos en la medida en que son desencuentros pasajeros que no estructuran un proceso, dichas situaciones son frecuentes y variadas en la dinámica convivencial del curso, pero no alcanzan a escalar a categoría de conflicto; estas surgen momentáneamente por dificultades en la comunicación y en momentos de necesidad de establecer acuerdos. Los conflictos por su parte, conlleva un proceso de gestación, que se figura en el conjunto de varias situaciones de tensión o desencuentro entre las partes, en diferentes momentos y espacios, estas comparten una conexión interna asociada a la dinámica y estructura del conflicto (Lederach, 1998).

Al respecto de los elementos estructurales del conflicto, las partes, el proceso y el problema, cada conflicto tiene sus particularidades, no obstante, ya que una de las partes se repetía los dos primeros conflictos, estos conflictos comparten y combinan elementos estructurantes en la causa. En cuanto al proceso, este determina el tipo de conflicto en función de su estado de desarrollo, en este caso, los dos primeros conflictos son manifiestos y los dos restantes están en una fase previa

de configuración denominada: latencia, donde una de las partes percibe la incompatibilidad con la actuación y actitud del oponente, pero esta insatisfacción no ha sido manifiesta explícitamente por el momento. En cuanto al problema o causa del conflicto, se concluye como un elemento central de la triada, porque es el hilo conductor del fenómeno que delinea el proceso y sobre el que giran las partes. Dicha causa puede ubicarse sobre un aspecto incompatible en concreto, o puede ser variada y constituida por el dinamismo entre diferentes factores: subjetivos (personalidad, identidad, aprendizajes, creencias, etc) y contextuales (ambiente competitivo, discriminación, espacio físico).

Las experiencias conflictivas, ya sean como actor principal, secundario o espectador, dejan su huella en la dinámica convivencial a través de las significaciones que las personas logren elaborar, ya que estas evocan determinados comportamientos en el escenario grupal, moldeando y dotando de sentido a la realidad experimentada. Así entonces los significados pertenecen al mundo de lo intersubjetivo, esas comprensiones en parte consientes e inconscientes cualitativas y profundas, entrelazan a las personas, determinando actitudes, cogniciones, emociones y acciones en la relación interpersonal que se establece con el otro.

Los conflictos, son una combinación de factores personales, sociales, intersubjetivos y contextuales, sobre una línea de tiempo y espacio, por lo que requiere un abordaje comprensivo amplio. Además, teniendo en cuenta que el conflicto está en la relación interpersonal entre las partes, esta debe comprenderse en función de su manifestación en los dos escenarios de la vida de los individuos; el escenario privado que involucra: posturas, creencias, actitudes, emociones, y contradicciones; junto con el escenario social donde la relación conflictiva se hace evidente ante los demás causando impacto sobre el ambiente convivencial de todos y, retroalimentando el conflicto de vuelta nuevamente hacia las partes. En complemento de esta comprensión, a la luz de la teoría de la construcción social de la realidad de Berger y Luckmann (1968), el conflicto se da en una relación en espiral, de ida y vuelta entre lo individual y lo colectivo, entre lo interno y lo externo al sujeto, entre lo íntimo y lo social; es una relación dialéctica de intercambio de significaciones que retroalimenta simultáneamente a la persona y a la realidad convivencial.

Varios de los elementos componentes del conflicto, pueden ser desconocidos para los individuos, es decir, pueden estar ocultos en la conciencia inmediata como plantea Galtung (2003), en este caso, dicha característica aparece en los siguientes elementos: los procesos identificatorios, las implicaciones de las diferencias socioeconómicas y las actitudes

egocéntricas. La toma de conciencia de dichos elementos, da a las personas la posibilidad de transformar su relación interpersonal y trascender el conflicto hacia una nueva forma de coexistencia.

El conflicto en el marco de la convivencia, requiere ser atendido en el contexto universitario, porque además de ser una realidad presente entre los estudiantes, puede evolucionar a situaciones más graves como el acoso escolar y la violencia directa, que causa daño tanto a la víctima como al victimario, quien con el comportamiento agresivo y hostil refuerza y establece estos patrones de conducta como la forma de afrontar las diferencias con el otro; en la medida en que este modelo es observado como efectivo, perpetúa el modelo dominio sumisión en las relaciones interpersonales.

La metodología fenomenológica, permite hacer aproximaciones comprensivas al fenómeno estudiado, una suerte de claridades que rodean a este asunto; además revela la imposibilidad de comprender al fenómeno en su totalidad por varias razones. Una, porque visto así el fenómeno es dinámico, cambiante en función del tiempo, y por el otro, porque es un fenómeno complejo de lo humano y lo social, que le da infinidad de puntos de análisis y expresión sobre la realidad.

Dada la amplitud de la realidad, se considera importante, para estudios futuros, ampliar la investigación hacia las perspectivas de los docentes, directivos y administrativos sobre el tema, así también, explorar en los estudiantes los imaginarios y expectativas frente a la universidad.

Recomendaciones

Al Programa de Psicología de la Universidad Cesmag, se recomienda dirigir acciones hacia la gestión del conflicto, de manera constructiva tanto para el estudiante en particular, como para el grupo y para la universidad en general, dicha intervención abordar tanto lo personal como lo colectivo. Al tiempo es necesario ampliar la investigación hacia la comprensión de la relación del fenómeno con las expectativas y concepciones de los estudiantes frente a la universidad, así como, frente a la estructuración del proceso formativo que imparte el centro educativo. Como se ha visto, estos conflictos que pasan desapercibidos, tienen graves consecuencias como: la expresión de la violencia, el acoso escolar e influyen en la deserción. De igual forma, de acuerdo a lo encontrado en relación a la asociación género y conflicto, sería recomendable investigar al respecto, ya que fue un fenómeno que aparece espontáneamente en el relato de algunos

participantes, así como en investigaciones previas, no obstante, este tema no fue un punto de interés en esta investigación.

Teniendo en cuenta la naturalización del comportamiento agresivo, se recomienda, como intervención a nivel del curso, problematizar esta realidad con los estudiantes, es decir, llevar a los participantes a cuestionarse respecto de este fenómeno, en aras de hacer emerger nuevas comprensiones que posibiliten la transformación de esta realidad hacia una más coherente con el que hacer de la universidad, en el sentido de convivencia positiva y constructiva que aporte al proceso de desarrollo personal y profesional de cada integrante de la comunidad educativa.

Siendo que el ambiente inseguro limita la participación de los estudiantes, no es conveniente en el centro educativo, porque el aprendizaje requiere la interacción de las ideas más las prácticas y trascendencia a la vida cotidiana. Más allá de la adquisición de conceptos o teorías, la formación integral requiere traer a la escena educativa al Ser, a la persona, como sujeto capaz de transformación personal y colectiva, al sujeto como parte de un sistema dinámico, amplio y complejo. En este orden de ideas, es aconsejable a la Universidad Cesmag, convertir la dinámica convivencial en la base sobre la cual se edifican los demás conocimientos, pues no solo se trata de formar profesionales en psicología, sino de permitir y facilitar el crecimiento y desarrollo de seres humanos únicos con capacidades infinitas y posibilidades de cooperación para mayor rendimiento y productividad social (Delors, 1994).

La educación emocional, el pensamiento crítico y una cosmovisión orientada a la convivencia positiva, deberían ser elementos transversales en el proceso de educación no solo primaria y secundaria, sino también en población universitaria en Nariño. En el espacio universitario, las competencias personales junto a un pensamiento que les permita cuestionarse a sí mismos, sus creencias y la realidad, son elementos absolutamente necesarios, dado que aquí se concretiza en parte, la identidad social de los sujetos al adquirir su titulación profesional, es decir, aquí ellos se perfilan a ejercer un rol determinado dentro del orden social de su contexto. En este sentido, se recomienda a la línea de investigación en convivencia, extender los esfuerzos a la relación en dichos ejes temáticos.

Referencias

- Agreda, M. (2006). Factores que inciden en la convivencia escolar en los estudiantes del grado novena del Liceo La Presentación, jornada de la tarde. Tesis de posgrado. Facultad de educación, Universidad de Nariño.
- Anderman, E. M. y Anderman, L. H. (2009). "Egocentrismo". *Psicología del aprendizaje en el aula. enciclopedia*. (1): 355–357.
- Arias, L. (2009). Una Mirada al fenómeno de la violencia escolar en Costa Rica. *Revista Electrónica@ Educare*, 8 (1), Pp: 41-51
- Arrollo, B., Ballesteros, F., Díaz, F., Muñoz, M. y Sánchez, F. (2007). Los problemas de la convivencia: desmotivación, conflictividad y violencia. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (5). Disponible en: <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/259/214>
- Báez, H. & Zambrano, A. (2019). *Fortalecimiento de la gestión del conflicto mediante una estrategia de habilidades para la vida en un curso del Programa de Psicología Universidad Cesmag*. Universidad de Nariño, San Juan de Pasto.
- Ballesteros, B. (2005). El concepto de significado desde el análisis del comportamiento y otras perspectivas. *Univ. Psychol. Bogotá (Colombia)*, 4 (2). pp 231-244.
- Berger, P. & T. Luckmann (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos aires, Argentina: Cultura Libre.
- Caballero, M. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre las buenas prácticas. *Revista paz y conflictos*, (3), 154-168
- Ceballos, E; Correa, N; Correa, A; Rodriguez, J; Rodriguez, B. y Navarro, A. (2010). La voz del alumnado en el conflicto escolar. *Revista de educación*, 359. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-359-107
- Cárcamo, H. (2005) Hermenéutica y Análisis Cualitativo. *Cinta moebio* 23, pp 204-216.
- Cury, A. (2007). *Padres brillantes, profesores fascinantes*. Brasil: ZENITH
- De La Cuesta, C. (2003). El investigador como instrumento flexible de la indagación. *International Journal of Qualitative Methods*, 2(4). pp 25-38
- Díaz, M. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558.
- Díez, E. (2004). Interculturalidad, convivencia y conflicto. *TABANQUE*, (18). Pp. 49-79

- Fermoso, P. (1989). El modelo fenomenológico de investigación en Pedagogía Social. *Educar*, 14 (15), 121-136.
- Delors, J. (1996.): “Los cuatro pilares de la educación” en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre
- Deutsch, M. (1979). *The resolution of conflict. Constructive end destructive prosses*. London, Yael University press.
- Dorado, B. Hernandez, A. y Lorente, G. (2015). La gestión del conflicto en la intervención social. *Prisma social*, (14), 443-469
- Durkheim, E. (2002). *La Educación Moral*. Madrid, Editorial Trotta, Primera edición.
- Erikson, E. (1987). Identidade, juventude e crise. 2. Ed. Rio de Janeiro, Guanabara. 90-141.
- Fermoso, P. (1989). El modelo fenomenológico de investigación en Pedagogía Social. *Educar*, 14 (15), 121-136.
- Fernández, J. A. (2009). Liderazgo y conflicto en las organizaciones educativas. *Edu.edu*, 12(1), 137-152
- Figuerola, L. (2002). Conflicto, megociación, mediación y arbitraje: un acercamiento desde el ámbito laboral. *Psicoperspectivas*, 1, 9-20. doi: 10.5027/psicoperspectivas-vol1-issue1-fulltext-37
- Fisher, R. (1993). Towards a social psychological model of intergroup conflict. En Morales, J. y Yubero, S. (1999). *El grupo y sus conflictos*. Ed. De la Universidad de Castilla- La Mancha. Madrid España. Disponible en: <http://bitly.ws/92dL>
- Frankenberger K. D. (2000). "Egocentrismo adolescente: una comparación entre adolescentes y adultos". *Revista de la adolescencia*. 1(3), 86-98.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), pp. 201 – 229 <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao, España: Gernika Gogoratuz
- Galtung, J. (2011). Educación para la Paz: desafío de nuestro tiempo. Catedra Alfonso Reyes. México. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/obras/autor/galtung-johan-74994>
- Galtung, J. (2016). La violencia: estructural, cultural y directa. *Cuadernos de estrategia*, 183, 47-168, disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832797>

- García, M. J. (2002). Mecanismos básicos de la propaganda de guerra en los medios informativos. El ejemplo de Kosovo. *ÁMBITOS*, 2 (7). 137-149
- Hamui, A., y Varela, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 55-60, disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733230009>
- Jares, X. (2006). *Pedagogía de la Convivencia*. Barcelona, Graó.
- Lambert, C. (2006). Edmund Husserl: la idea de la fenomenología. *Teología y vida*, 47(4), 517-529.
- Leal, N. (2014). El método fenomenológico: Principios, momentos y reducciones. *Revistadip*, 1. Recuperado el 25 de abril de 2019 de la base de datos Scielo.
- Leal, Meneses, M. Alarcon, A. y Karmelic, V. (2005). Agresión y resentimiento en los estudiantes secundarios. *Revista de psicología de la Universidad de Chile*, 14(1), Pp. 29-40
- Lederach, J. P. (1992). *Enredos, pleitos y problemas: una guía práctica para ayudar a resolver conflictos*. Guatemala: Semilla.
- Lederach, J. P (1989). Elementos para la resolución de conflictos. *En Cuadernos de No-violencia*, 1, 25-26, disponible en <https://www.scribd.com/document/377086944/91864177-Elementos-Para-La-Resolucion-de-Conflictos-Lederach-doc>
- López, D. (2017). De la naturalización de la violencia a la banalidad del alma. *Revista Ratio Juris*, 12 (24). Pp. 111-125. Doi: 10.24142/raju.v12n24a5
- Maisonneuve, J. (1968). *La dinámica de los grupos*. Recuperado de: <http://creson.edu.mx/Bibliografia/Licenciatura%20en%20Pedagogia/Repositorio%20Psicologia%20social%20y%20aprendizaje/Maisonneuve%20La-dinamica-de-grupos.pdf>
- Martínez, J. (2004). En torno a la reducción en Husserl. *Isla de Arriarán*, XXIII, p. 381 - 398.
- Martínez, M. (2016). Hacia una resolución efectiva de los conflictos en las aulas universitarias: ejemplo a través del debate cooperativo. *Revista del instituto de Estudios en Educacion Universidad del Norte*. (24), Doi. <http://dx.doi.org/10.14482/zp.24.8724>
- Marrugo, G., Gutiérrez, J., Concepción, I. y Concepción, M. (2016). Estrategia de convivencia escolar para la formación de mediadores de conflictos. *Escenarios*, 14(1), 72-84. Doi: <http://dx.doi.org/10.15665/esc.v14i1.879>
- Mederos, M. (2014). La convivencia entre estudiantes universitarios: su atención desde el proyecto educativo en la carrera. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), pp141-159

- Mieles, M., Tonon, G. y Alvarado, S. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanísticas* (74), pp: 195 – 225
- Moore, C. (1995). *El proceso de mediación, métodos prácticos para la resolución de conflictos*. Barcelona, Granica.
- Morales, J. (1999). *El grupo y sus conflictos*. Recuperado de:
https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/6024/HUM_0029_El_grupo_y_sus_conflictos.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Muñoz. V. (2015). “No nos gustamos”: las relaciones de antipatía al comienzo de la educación primaria.(Tesis doctoral).Universidad Jaume I. Sevilla, España.
- Organización Mundial de la Salud (2003). *El Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Publicación Científica y Técnica No. 588 Organización Panamericana de la Salud, Oficina Sanitaria Panamericana, Oficina Regional de la Organización Mundial de la Salud E.U.A.
- Ortega, R., Romera, E. y Córdoba, F. (2008). ¿Cómo construir la convivencia en un centro educativo? *Padres y maestros*, 313, 30-34, disponible en
<https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1590/1352>
- Orrù, M. (1987). *Anomie: history and meanings*, Allen and Unwin, Boston Mass.
- París, S. (2005). *La Transformación de los Conflictos desde la Filosofía de la Paz* (Tesis Doctoral) Universidad Jaume I de Castellón de la Plana. Castellón de la Plana, España.
- Parra, H. y Jimenez F. (2016). Estilos de resolución de conflictos en estudiantes universitarios. *Revista Logos. Ciencia y Tecnología*, 8(1), 3-11, disponible en
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=517754055002>
- Pérez, D. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Estud.filos.* (44), pp 9-37.
- Pérez, G. y Pérez, V. (2011). *aprender a convivir, el conflicto como oportunidad de crecimiento*. NARCEAD. Madrid, España.
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus. (Originalmente publicado em 1932).
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista psicodidactica* 14. Pp 5-39. Disponible en:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402>

- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.a ed.). Madrid, España: Autor.
- Rodríguez, C. (2003). *Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos*. Seminario Internacional: El proceso de Investigación en educación, algunos elementos clave. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Santo Domingo, República Dominicana.
- Rueda, G. Paz, L. y Avendaño, W. (2019). Análisis de la Educación Intercultural en Grupos de Estudiantes de la Universidad Francisco de Paula Santander, en Colombia, que Fueron Víctimas del Conflicto Armado. *Fundación Universitaria*, 12(4), 95-104. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000400095>
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberavit*, 13 (13), 71-78. Recuperado el 20 de mayo de 2019 de la base de datos Scielo.
- Sandoval, C. (2002). Investigación cualitativa, En G. Briones (Ed), *Especialización en teoría, técnicas y métodos de investigación social* (pp. 120-) Bogotá, Colombia: Editoriales ARFO
- Schettini, P. & Cortazzo, I. (2015). Análisis de datos cualitativos en la investigación social. (Edulp). *El análisis en el proceso de investigación* (p.p. 49-63). Buenos Aires, Argentina. Editorial de la Universidad de la Plata.
- Schutz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona, España: Pai-dos
- Silva, J., Barrientos, J. y Espinoza, R. (2013). Un modelo metodológico para el estudio del cuerpo en investigaciones biográficas: Los mapas corporales. *Alpha Osorno*, 37. Pp 163-182. Recuperado el 24 de junio de 2020 de la base de datos Scielo.
- Suarez, C. y Zambrano, A. (2013). Efecto de un programa de educación emocional sobre la salud mental de un grupo de estudiantes de la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta. Tesis. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad de Nariño.
- Tello, C. y Gorostia, J. (2009), El enfoque de la cartografía social para el análisis de debates sobre políticas educativas. *Práxis Educativa*, (4)2, 159-168, disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/894/89412348006.pdf>
- Trejo, F. (2012). La fenomenología como método de investigación: una opción para el profesional de enfermería. *Enfermería neurológica*, 11(2), Pp 98-101
- Universidad Cesmag, (2020). Historia de la universidad. Disponible en: <https://www.unicesmag.edu.co/resena-historica/>

- Vargas V. (2012). Jóvenes universitarios testigos y víctimas de violencia intrafamiliar. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 30, 49-51, disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/120/12025811011.pdf>
- Vélez Torres, I., Rátiva Gaona, S., Varela Corredor, D. (2012). Cartografía social como metodología participativa y colaborativa de investigación en el territorio afrodescendiente de la cuenca alta del río Cauca. *Cuadernos de Geografía - Revista Colombiana de Geografía*, 21(2), 59-73, disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/2818/281823592005.pdf>
- Vinyamata, E. (1999). *Manual de prevención de conflictos: conciliación, mediación negociación* Barcelona España.
- Visalli, U. O. (2005). *Aspectos psicosociales del conflicto, mediación escolar y maltrato entre iguales* (Tesis de suficiencia investigativa). Universidad de Burgos. España.
- Wallon, H. (2007). *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes. (Originalmente publicado en 1941).
- Zaitegi, N. (2013). Convivencia positiva, una mirada holística. *Forum*, 9. Pp 6-8
- Zerón, A. (2004). Violencia escolar y sentido de la escolarización: una aproximación fenomenológica. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 3(5), Pp 49-61.
- Zuleta, E. (1995). Educación y democracia: un campo de Combate. Bogotá, D. C. Imprelínea.

Anexos

Anexo1. Autorización institucional para realizar la investigación

Universidad Cesmag

NIT. 800.109.387 7

378.08.01-112

San Juan de Pasto, 31 de mayo de 2019.

Psicólogo

HUGO HERNAN BAEZ GALEANO

Maestrante

Universidad de Nariño

Asunto: autorización desarrollo trabajo de maestría

Cordial Saludo de Paz y Bien.

Me permito informarle que desde la dirección del programa autorizo la realización de su trabajo de maestría en Procesos Psicológicos en Educación, con los estudiantes que se interesen en participar en su proceso.

Cabe resaltar que los espacios deben ser concertados en tiempos que no interfieran en el desarrollo académico de los estudiantes y que cada uno de ellos debe diligenciar el consentimiento informado para proteger la información de los mismos,

Cordialmente,



CLAUDIA MERCEDES CALVACHE C.

Directora Programa de Psicología

Universidad CESMAG

Anexo 2. Formato de consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, _____ mayor de edad, identificado(a) con c.c. No _____ de _____, actuando en nombre propio, libre, espontáneamente y sin presiones indebidas.

DECLARO

Que he recibido toda la información clara y concreta en forma oral y escrita, por parte de Angela Patricia Zambrano Andrade y Hugo Hernán Báez Galeano, investigadores de la Maestría en Procesos Psicológicos en Educación de la Universidad de Nariño, sobre el ejercicio de investigación tentativamente titulado “**Gestión del conflicto en estudiantes del programa de psicología de la Universidad Cesmag**”. Me han advertido que, en el proceso de investigación, en ningún momento se hará público mi nombre y/o documento de identificación, salvaguardando la confidencialidad de la información suministrada y mi privacidad, como tampoco saldrán a la luz pública hechos relacionados que puedan identificarme y sobre los cuales se guardarán siempre y en todo el estudio, todas las reservas y discrecionalidades correspondientes.

Me han explicado y he comprendido satisfactoriamente la naturaleza y propósito del estudio y de las posibles implicaciones que podría tener, especialmente que no corro ningún riesgo. He podido preguntar mis inquietudes al respecto y he recibido las respuestas y explicaciones en forma satisfactoria. También se me ha informado de mi derecho a participar voluntariamente en la investigación y la posibilidad de retirarme sin ningún tipo de consecuencias.

Se me ha informado que en caso de dudas, explicaciones adicionales o inconformidades de mi parte frente al estudio puedo comunicarme con los investigadores a los correos andrade900513@hotmail.com y pshugobaez@gmail.com. Así mismo, he sido interrogado(a) sobre la aceptación o no de esta autorización para el estudio, por lo tanto

AUTORIZO

Para que Ángela Patricia Zambrano Andrade y Hugo Hernán Báez Galeano, investigadores de la Maestría en Procesos Psicológicos en Educación de la Universidad de Nariño, utilicen los datos extraídos de mi participación en las diversas dinámicas investigativas a desarrollar, tanto en la etapa de diagnóstico

como en la de intervención. También autorizo el uso de dispositivos electrónicos para la consignación de audio y video. Esta autorización se concede por el término de doce (12) meses a partir del día de la firma del presente consentimiento.

Los investigadores se comprometen a informarme de los resultados globales o parciales de la investigación, y/o de los que de manera positiva o negativa puedan influenciar en mi estado social o de salud.

En constancia, se firma el presente documento, en dos copias, una para los investigadores y otra para el investigado, en San Juan de Pasto, a los _____ días del mes de _____ de 2019.

Firma del participante

C.C. _____

Firma del investigador 1

C.C. _____

Firma del investigador 2

C.C. _____

Anexo 3. Guion de preguntas grupo focal

PROBLEMA

Qué constituye para ustedes un conflicto (Problema)

Cuáles son las principales razones por las cuales se generan conflictos en su curso o programa (Problema)

¿Qué situación conflictiva predomina en el curso o programa?

¿Cuáles son las principales razones por las cuales se generan conflictos en su curso o programa?

¿En su vivencia universitaria en que conflictos se ha visto envuelto?

¿Cuáles han sido las principales razones de verse en conflicto durante la experiencia universitaria?

PARTES

Cuáles son los intereses que persiguen las partes involucradas en los conflictos que se presentan en su salón (Partes)

¿Qué necesidades se encuentran en disputa en los conflictos?

¿Qué tipo de relación tienen las partes en conflicto?

¿Qué valores o antivalores se observan en el conflicto?

Qué capacidades personales han observado en sus compañeros para la gestión del conflicto (Partes)

PROCESO

En relación con la gestión de conflictos, cuáles son las principales necesidades que se tiene como personas, grupo, programa y universidad. (Proceso)

¿Me apoyo en otros para resolver mis conflictos? ¿De qué manera?

¿Normalmente como resuelves tus conflictos?

¿Normalmente cómo evolucionan los conflictos dentro de mi grupo?

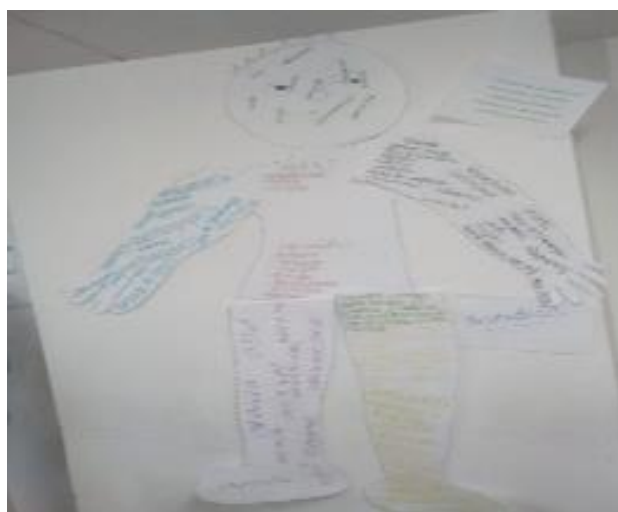
¿Cómo han sido orientados los conflictos identificados por parte del programa de psicología?

Anexo 4. Protocolo de cartografía del cuerpo

Objetivo: caracterizar las experiencias conflictivas en cuanto a emociones, valores, comportamientos, actitudes, intereses y necesidades que han experimentado los estudiantes participantes de un curso del programa de psicología de la Universidad Cesmag.

ETAPA	ASPECTO
1. Color negro	Dibujar una figura humana
2. Color verde	(Cabeza) Consigne las emociones que experimenta o ve en otros compañeros cuando se encuentran en una situación conflictiva
3. Color rojo	(Tronco) Escriba los valores y antivalores que han observado en sí mismos y en los demás en situaciones de conflicto
4. Color azul	(Brazos) Consigne los comportamientos y actitudes que han observado en sí mismos y en los demás en situaciones de conflicto.
5. Color naranja	(Piernas) Registre las necesidades que ustedes han tenido frente al grupo.
6. Color morado	(Piernas) Registre los intereses observados frente al grupo.

Evidencia fotográfica



Anexo 5. Cuestionario entrevista semiestructurada

Formato guía de la entrevista
Fecha Hora: Lugar: Participante: Entrevistador: Ángela Patricia Zambrano Andrade-investigadora
Investigación: Comprensión de la naturaleza del conflicto escolar en un curso de tercer semestre de Psicología de la Universidad Cesmag Objetivo general de la investigación: Develar la naturaleza del conflicto en un curso de tercer semestre de Psicología de la Universidad Cesmag
Objetivo de la entrevista: Obtener información respecto del fenómeno conflictivo que experimentan los participantes en término de las siguientes categorías: situaciones conflictivas, partes, problema y proceso del conflicto.
Confidencialidad: la información recolectada será estrictamente utilizada para las finalidades investigativas sin revelar nombres de los sujetos entrevistados salvaguardando su anonimato.
Preguntas
Categoría 1: Situaciones de conflicto ¿Cómo ha sido la convivencia del grupo desde el principio hasta el momento actual? ¿Crees que existen algunas situaciones claves que detonen los conflictos en tu curso? ¿Las situaciones conflictivas que pueden presentar en el curso, regularmente se relacionan con qué elementos, y cómo se desarrolla tal conflicto desde el inicio... En relación a las dinámicas de convivencia, ¿qué debilidad o aspectos de mejora identificas en tu curso?
Categoría 2: Las Partes - Participantes Crees que existen en tu curso personas que son más conflictivas que otras? Quienes? Cómo caracterizarías a una persona conflictiva en tu curso. ¿Generalmente quienes son los implicados en los problema? ¿Que actitudes toman las personas involucradas en los conflictos? ¿Entre tus compañeros que roles identificas con facilidad? El ejercicio de dichos roles ha llevado a conflictos en el curso? De qué manera?
Categoría 3: El problema - causas de los conflictos ¿Porque crees que se dan dichos conflictos en el curso? ¿Cual crees que es el problema principal que afecta la convivencia en el curso?
Categoría 4: El proceso - evolución del conflicto En cuanto a los conflictos o a la convivencia del curso, ¿hay algún hecho significativo que ha impactado al grupo y su dinámica? Podrías describir lo sucedido? Actualmente hay conflictos latentes en el curso? De ser así, ¿en qué momento se iniciaron, cuál ha sido la evolución.

¿Has observado cambios o transformaciones en los conflictos a lo largo de este tiempo compartido?

¿Existen o han existidos problemas de comunicación debido a los conflictos? Podrías argumentar tu respuesta?

¿Cómo se han resuelto los conflictos que has mencionado?

¿Se han hecho intervenciones formales en pro de gestionar los conflictos? Que se ha hecho en este sentido? Crees que ha funcionado? Porque?

Anexo 6. Develamiento de prejuicios

Reducción de Prejuicios

Es menester tener en cuenta que la reducción de prejuicios nunca podrá ser absoluta, a pesar del esfuerzo del investigador, las variaciones espacio temporales, las condiciones externas, su personalidad y el método dificultan este propósito (Fermoso, 1989). La libertad de prejuicios de la cual un científico pueda presumir, estará con bastante probabilidad, impregnada por la tradición, la religión, los códigos éticos y la cultura; en función de estos marcos referenciales siempre hay una idea preconcebida de cómo son las personas, qué piensan, cómo viven, cuáles son sus expectativas, sus sueños, entre otros (Schettini y Cortazzo 2015). En ese sentido, resulta fundamental traer a la conciencia dichas preconcepciones puesto que se debe ser prudente al registrar especialmente aquellos elementos no encontrados o no coincidentes con la realidad refleja en el trabajo de campo.

De acuerdo a lo antes expuesto, la investigadora garantiza haberse mantenido lo más alejada posible de sus ideas preconcebidas, para generar resultados no sesgados, no contaminar la interpretación de la información con juicios de valor lejanos de la realidad, para estar fiel al criterio de neutralidad a través de la reflexividad; para ello a continuación se trae a la conciencia aquellas ideas preconcebidas en relación al tema, población y contexto sobre el cual desarrolla este ejercicio investigativo.

Reducción de prejuicios sobre la naturaleza del conflicto en estudiantes del Programa de Psicología de la Universidad Cesmag.

El ejercicio a continuación consistió en develar mis ideas preconcebidas sobre el conflicto escolar que se manifiesta entre estudiantes del Programa de Psicología de la Universidad Cesmag. Este fue un proceso introspectivo, en donde logro vislumbrar algunas motivaciones, intereses personales y concepciones teóricas del tema, con el fin de mantenerme lo más alejada posible de éstas y garantizar una interpretación de la información acorde con la realidad.

En primer lugar, valga decir que la presente investigación surge como un ejercicio académico en el marco de mi formación como magister en procesos psicológicos en educación vinculada a la Universidad de Nariño; durante este proceso y en conversación con el compañero y colega Hugo Báez quien labora como docente en la Universidad Cesmag, comienzo a conocer la problemática conflictiva entre sus estudiantes, que resulta ser frecuente y persistente. En estos diálogos reflexivos con Hugo Báez, llaman mi atención que los conflictos se atribúan

especialmente a las mujeres, siendo el hecho de ser mujer una condición que predispone a estos, debo decir que no es la primera vez que escucho esta idea, además, tuve una experiencia conflictiva con una compañera de trabajo tan solo meses atrás donde no encontré la razón de ser de ese conflicto y quedaron muchas incógnitas en mi Ser, llegue incluso a experimentar un ambiente laboral tenso e inseguro que evidentemente me afectaba en varios aspectos. Con estas ideas en mi mente, me pregunto si realmente la naturaleza femenina facilita o predispone a los conflictos y que elementos de esta naturaleza están involucrados. Además, está el hecho de mi formación profesional, como psicóloga me interesa comprender la naturaleza de la interacción humana, a sabiendas de que los conflictos mal manejados pueden conllevar graves consecuencias y malestares como en mi experiencia reciente.

Bajo este panorama, surge la oportunidad de unirme al trabajo investigativo de Hugo Báez y a partir de las ideas antes descritas, comienzo a pensar cómo es que en la universidad generalmente nos preparan en conocimientos académicos, pero escasamente en competencias del Ser, que son igual de importantes para conducirse en el ejercicio profesional y en la vida en general. De esta manera, en virtud de mi experiencia tanto laboral como universitaria más los conocimientos adquiridos en la revisión bibliográfica, me encuentro frente a este estudio con las siguientes preconcepciones:

- a) Quizá las mujeres vivimos con mayor intensidad los conflictos, a su vez estos conflictos no se olvidan con facilidad y se entra en una dinámica en espiral de incremento.
- b) Las dificultades para manejar los conflictos de una forma adecuada obedece a una condición de inmadurez personal por quienes lo experimentan.
- c) Las personas generalmente optamos por evitar los conflictos y cuando se presentan solemos evadirlos antes que afrontarlos, porque creemos que estar en conflicto representa algo malo o inadecuado con nosotros.
- d) Las causas de los conflictos entre los estudiantes del programa de la Universidad Cesmag pueden estar en función de las diferencias socioeconómicas, supeditadas a una tendencia cultural de rechazo de la diferencia.

- e) Los sentimientos de envidia que experimenta el ser humano pueden ser una de las principales causas de conflictos entre mujeres.
- f) Muchos conflictos pueden tener su origen sobre malos entendidos que surgen en la cotidianidad de la interacción social y problemas de comunicación.
- g) Las características funcionales-operativas, estructurales – sistémicas de la Universidad pueden ser un factor que influye en la presencia frecuente de conflictos sobre la convivencia escolar. La Universidad presta poca atención a estos fenómenos sociales que tiene que ver con la formación del Ser, siendo la formación académica lo más importante, en muchas ocasiones lo único que se imparte.

Para confirmar o replantear los planteamientos anteriores, se hizo necesario realizar una investigación encaminada a la comprensión de dicho fenómeno; con el cual una vez finalizado se puede confirmar y refutar algunas de las ideas previas que tengo como sujeto en esta experiencia investigativa.

Anexo 7. Devolución de emergentes

La devolución de emergentes se hizo a través de una reunión por zoom, la cual fue grabada. El desarrollo de la reunión siguió el siguiente orden:

1. Saludo de bienvenida y agradecimiento por la participación de la reunión, siendo esta voluntaria.
2. Se retomó el proceso de la investigación, señalando los cambios de metodología nuevamente.
3. Se dio a conocer el objetivo de la reunión, el cual supone dar a conocer los resultados con la intención de verificar la veracidad o desviación de la interpretación hecha en relación a la realidad.
4. Un momento de apertura para dudas e inquietudes.
5. Continua la presentación de resultados mediante diapositivas que incluyeron: tipos de conflictos, causales relacionadas, sentidos y significados principales.
6. Apertura a la discusión según la percepción de los estudiantes respecto de los resultados presentados.
7. Se establecen conclusiones y claridades de la discusión
8. Se desarrolla un ejercicio reflexivo general en aras de propender por la toma conciencia sobre el proceso en el que se encuentran y las experiencias que han vivenciado como grupo y seres humanos en torno al conflicto.

9. Fin de la reunión

Conclusiones de la reunión:

Las diferencias socioeconómicas no afectan al grupo en general, sino a unos participantes en específico, minoría.

El acoso escolar, el ambiente competitivo, las actitudes egocéntricas, el liderazgo autoritario, la antipatía, los marcos de referencia y patrones de conducta asociados a la causa del conflicto, son reconocidos por los participantes como elemento verídico en la experiencia grupal. De igual manera la “sintomatología grupal”: División del grupo

- Inhibición social
- Ambiente inseguro que limita el despliegue de capacidades
- Falta de sentido de pertenencia
- Indiferencia
- Comportamientos reactivos
- Deficiencias en el dialogo
- Temor de expresar las ideas
- Aislamiento

Valoración de la actividad:

La devolución de emergentes fue importante porque permitió a los participantes generar comprensiones nuevas sobre las experiencias conflictivas vivenciadas. Además, permite a la investigadora, aclarar el nivel de impacto de las diferencias socioeconómicas, así como corroborar los demás elementos develados.

Los participantes se mostraron interesados en el proceso y valoran la persistencia de la investigadora frente al proceso pese a las dificultades que ocasiono la pandemia en términos del aislamiento social. De manera que experimentan significativo el proceso.

A través de la reflexión final se logra que los participantes adopten una actitud positiva frente al conflicto, dado que brinda una posibilidad de autorreflexión y ampliación de la conciencia, una en la que se perciben como agentes activos, transformadores y co creadores de realidades.

Registro fotográfico

Tempo restante de la reunión: 04:40

Cuestionémonos

- Con que fin me estoy formando como psicólogo?
- Mi pensamiento esta en el aquí y el ahora? o me dejo llevar por el condiciona mi mente en mi historia pasada, y espero el futuro para empezar a vivir?
- Sera que yo puedo transformar mi realidad?
- Cual es la herramienta de trabajo de un psicólogo?

Angela Zambrano

Diana Marcela Erazo Cordoba [...]

anyi obando

anyi obando

Lizeth Quistial

Lizeth Quistial

Activar Windows
Ve a Configuración para activar Windows. Si no tienes Windows, ve a Configuración para activar Windows.

Posasistente - Zoom | (12) WhatsApp | Meet - kek-troo-akm

meet.google.com/kek-troo-akm?pli=1

Aplicaciones | Gmail | YouTube | Maps | Reasentarse en Can... | Mi perfil - Zoom

Estás presentando para todos

Dejar de presentar

Diana Marcela Erazo C...

Camila Rosero Oviedo

Sofia Alvarado

Lizeth Quistial

Nory Cristina Estrella D...

Anyl Obando

Tu

8:46 | kek-troo-akm

9 Informe final 1...docx

meet.google.com comparte una ventana. Dejar de compartir | Ocultar

Activar Windows
Ve a Configuración para activar Windows. Si no tienes Windows, ve a Configuración para activar Windows.

Mostrar todo

21°C Muy nublado

8:46 a.m.
20/11/2021