

**ESTRATEGIAS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN EL AULA,  
APLICADAS POR DOCENTES, EN PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN DE  
NIÑOS Y NIÑAS DE 5 Y 6 AÑOS DE EDAD, DEL SECTOR RURAL DE  
SANTA MARTA D.T.C.H.**

**DOLY PATRICIA ARÉVALO RANGEL.**

**Sistema de Universidades Estatales del Caribe SUE Caribe  
Sede: Magdalena  
SANTA MARTA D.T.C.H.  
2013**

**ESTRATEGIAS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN EL AULA,  
APLICADAS POR DOCENTES, EN PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN DE  
NIÑOS Y NIÑAS DE 5 Y 6 AÑOS DE EDAD, DEL SECTOR RURAL DE  
SANTA MARTA D.T.C.H.**

**DOLY PATRICIA AREVALO RANGEL.**

**Proyecto de Investigación para optar al título de Magistra en Educación  
Línea de investigación: Desarrollo Humano**

**Mtra: María Dilia Mieles Barrera  
Asesora**

**Sistema de Universidades Estatales del Caribe SUE Caribe  
Sede: Magdalena  
SANTA MARTA D.T.C.H.  
2013**

**Nota de Aceptación**

---

---

---

**Presidente del Jurado**

---

**Jurado**

---

**Jurado**

**Abril 2013**

## **DEDICATORIA**

Dedicada a Dios y a mi familia, a mí esposo Rubén Darío Angarita Jaime por su apoyo incondicional, a mis hijos Ingrith Carolina Angarita Arévalo y a Luis Alfredo Angarita Arévalo que con su amor y conocimientos fueron el motor que condujeron al alcance de este anhelado sueño.

## **AGRADECIMIENTOS**

A Dios Padre porque lo he buscado y me ha respondido Salmo 34. 1-22 (Biblia de Jerusalén), a la comunidad educativa de la Institución Educativa Distrital Técnica Ecológica de La Revuelta donde se desarrolló el presente proyecto de investigación, a mis compañeras docentes, a los padres de familia y a los niños y niñas, integrantes de la población participante de la investigación.

Al Sistema de Universidades Estatales, SUE Caribe sede Magdalena por la oportunidad de acceder a mi cualificación a través del programa de Postgrados en educación, a mi asesora de investigación Mtra: María Dilia Mielles Barrera, quien facilitara el desarrollo de conocimientos y competencias en investigación para la solución de dificultades reales y cotidianas en el aula de preescolar.

## TABLA DE CONTENIDO

	<b>Pág.</b>
INTRODUCCIÓN	14
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	17
2. JUSTIFICACIÓN	20
3. OBJETIVOS	25
3.1. OBJETIVO GENERAL	25
3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	25
4. MARCO DE REFERENCIA	26
4.1. MARCO DE ANTECEDENTES	26
4.2. MARCO TEÓRICO	29
4.2.1. La socialización en la primera infancia.	29
4.2.1.1 Agentes de socialización.	31
4.2.1.2. El proceso de comunicación.	42
4.2.1.3 Proceso de desarrollo afectivo y moral en el niño y la niña en edad preescolar.	45
4.2.2. El conflicto.	62
4.2.2.1 Manifestaciones de violencia en el aula preescolar.	63
4.2.3. Estrategias de resolución de conflictos.	68
4.2.3.1 Estrategias Agónicas en la resolución de conflictos.	68
4.2.3.2 Estrategias afiliativas en la resolución de conflictos.	70
4.2.3.3 Estrategias de prevención de la violencia en la resolución de conflictos.	72
4.2.3.4 Formación para la paz y el desarrollo de competencias ciudadanas.	80
4.2.4. La educación preescolar.	89
4.2.4.1 Problemas y retos de la educación de la primera infancia.	94
4.2.4.2 La educación preescolar en Colombia.	96
4.2.4.3 La educación preescolar en el sector rural del Distrito de Santa Marta D.T.C.H.	99
4.3. MARCO LEGAL	102
5. DISEÑO Y DESARROLLO METODOLÓGICO	109
5.1. METODOLOGÍA	109
5.1.1. Paradigma cualitativo.	109
5.1.2. Estudio de casos.	110
5. 2. POBLACIÓN	112

5.3. POBLACIÓN PARTICIPANTE	116
5.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN	117
6. RESULTADOS	120
6. 1. TECNICAS DE TRATAMIENTO E INTERPRETACIÓN DE DATOS	120
6.2. Caracterización de las estrategias de resolución de conflictos en el aula preescolar.	125
6.2.1. Categorías centrales.	125
6.2.1.1 Estrategias agónicas aplicadas por las docentes en la resolución de conflictos en el aula preescolar.	126
6.2.1.2 Estrategias de prevención de la violencia aplicadas por las docentes en la resolución de conflictos en el aula preescolar.	138
6.2.1.3 Estrategias afiliativas aplicadas por las docentes en la resolución de conflictos en el aula preescolar.	157
6.2.2. Categorías emergentes.	165
6.2.2.1 Protagonista del conflicto.	165
6.2.2.2 Predominancia de género en el conflicto.	166
6.2.2.3 Tipos de conflicto.	167
6.2.2.4 Motivos de la conducta conflictiva.	172
6.2.2.5 Actitud de los afectados.	180
7. CONCLUSIONES	183
8. RECOMENDACIONES	186
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	188
ANEXOS Y APENDICES	211

## LISTA DE TABLAS

	<b>Pág.</b>
Tabla 1. Etapas psicosociales de Erikson.	40
Tabla 2. Estadios de los juicios morales de Jean Piaget.	51
Tabla 3. Población participante.	116
Tabla 4. Estrategias agónicas aplicadas por las docentes en la resolución de conflictos en el aula preescolar.	133
Tabla 5. Estrategias de prevención de la violencia aplicadas por las docentes en la resolución de conflictos en el aula preescolar.	148
Tabla 6. Estrategias afiliativas aplicadas las docentes en la resolución de conflictos en el aula preescolar.	160



## LISTA DE GRÁFICAS

	<b>Pág.</b>
Gráfica 1. Respuestas de los niños ante el interrogante: 2. ¿Qué sucede cuando uno de tus compañeros o tú no respetan los acuerdos establecidos en la clase?	134
Gráfica 2. Respuesta de los niños ante el interrogante: 3. ¿Cuáles son los conflictos que se presentan en el salón de clases?	135
Gráfica 3. Respuesta de los niños ante el interrogante: ¿Qué hacen tus padres cuando te peleas con tus hermanos o amigos?	136
Gráfica 4. Respuestas de los padres ante el interrogante: 6. ¿Utiliza el castigo físico y/o verbal en la crianza de sus hijos?	136
Gráfica 5. Respuesta de los padres ante el interrogante: 4. ¿A qué acude para que su hijo o hija cumpla con sus responsabilidades?	137
Gráfica 6. Respuestas de los padres ante la pregunta: 3. ¿Qué normas familiares contemplan en la interacción diaria?	151
Gráfica 7. Respuestas de los niños ante el interrogante: 5. ¿Cómo colaboras en la casa?	152
Gráfica 8. Respuesta de los padres ante el interrogante: 2. ¿Qué valores fomentan o enseñan al interior de la familia?	153
Gráfica 9. Respuestas de los niños ante el interrogante: 4. b ¿Qué hacen tus padre cuando tú no organizas tus juguetes?	154
Gráfica 10. Respuestas de los padres ante el interrogante: 5. a. ¿Qué hace usted cuando su hijo o hija miente?	154

Gráfica 11. Respuestas de los padres ante el interrogante: 5. c. ¿Qué hace usted cuando su hijo o hija le hace un reclamo?	155
Gráfica 12. Respuestas de los padres ante el interrogante: 1. ¿Cómo son las manifestaciones de amor y ternura más frecuentes dentro de los miembros de la familia?	156
Gráfica 13. Respuestas de los niños ante el interrogante: 10 ¿Cómo manifiestas el cariño que les tienes a tus familiares?	156
Gráfica 14. Respuestas de los padres ante el interrogante: 9. ¿Qué actividades recreativas comparte con su hijo o con su hija?	157
Gráfica 15. Respuestas de los padres ante el interrogante: 10. ¿Cómo toma las citaciones al preescolar por mal comportamiento de sus hijos?	161
Gráfica 16. Respuestas de los niños ante el interrogante: 1. ¿Se pone de acuerdo la profesora con tu grupo de compañeros, en los comportamientos que le son permitidos y los que no?	178
Gráfica 17. Respuestas de los padres ante el interrogante: Gráfica 17. Respuesta de los padres ante el interrogante: 7. ¿Cuáles son las situaciones de conflicto más frecuentes en la familia?	179
Gráfica 18. Respuestas de los niños ante el interrogante: 9. ¿Qué sientes cuando no respetan tu turno, tu trabajo realizado, te quitan la silla o algunos útiles escolares?	180

## LISTA DE FIGURAS

	<b>Pág.</b>
Figura 1. Estrategias agónicas aplicadas por las docentes en la resolución de conflictos en el aula preescolar.	133
Figura 2. Estrategias de prevención de la violencia en la resolución de conflictos aplicadas por las docentes en el aula preescolar.	149
Figura 3. Estrategias afiliativas aplicadas por las docentes en la resolución de conflictos en el aula preescolar.	161
Figura 4. Frecuencia de ocurrencia de las estrategias para la resolución de conflictos en los dos casos en estudio.	162
Figura 5. Protagonistas del conflicto.	166
Figura 6. Predominio de género en el conflicto.	167
Figura 7. Tipos de conflicto.	172
Figura 8. Motivos de la conducta conflictiva.	177

## LISTA DE ANEXOS

	<b>Pág.</b>
Anexo A. Diario de campo.	212
Anexo B. Entrevista semiestructurada dirigida a los padres de familia.	213
Anexo C. Entrevista semiestructurada dirigida a las docentes.	216
Anexo D. Entrevista semiestructurada dirigido a los niños y niñas.	219
Anexo E. Grupo focal.	222
Anexo F. Archivo fotográfico.	223

## RESUMEN

Caracterizar las estrategias docentes aplicadas en la resolución de conflictos en los procesos de socialización en el aula de preescolar, permite una reflexión del papel de la educación en la construcción de una cultura para la paz en comunidades rurales en condición vulnerable por el fenómeno de la violencia.

El proceso de socialización en niños y niñas de 5 y 6 años de edad es fundamental en su formación para la vida en sociedad. El niño se inserta funcionalmente en un grupo gracias a los aprendizajes adquiridos en la interacción social cotidiana, mediante los cuales logra aprendizajes que van constituyendo una forma de ser, de actuar y que contribuyen paulatinamente a la conformación de su personalidad.

El conflicto hace parte de la vida en común de los niños y niñas en edad preescolar, la aplicación de estrategias de resolución de conflictos por parte del docente, ofrece al educando una referencia de actuación ante las posibles situaciones de conflicto a las que se enfrenten los niños y las niñas; referente, que será positivo para la instauración de la cultura pacífica en la medida en que el aprendizaje de la solución del conflicto no permita que la violencia haga su aparición.

En consecuencia es pertinente afirmar que la metodología cualitativa de investigación a través de dos estudios de casos, con las técnicas de observación no participante, la entrevista semiestructurada y el grupo focal, permitió evidenciar que la aplicación de estrategias agónicas en la resolución de conflictos obstaculizan la formación para la convivencia pacífica y que por el contrario, la aplicación de las estrategias de la prevención de la violencia y de las estrategias afiliativas en la resolución de conflictos minimizan los impulsos agresivos; por lo tanto son esenciales en el desarrollo de competencias ciudadanas de los educandos.

**Palabras claves:** Estrategias docentes - Resolución de Conflictos – Socialización - Educación preescolar.

## INTRODUCCIÓN

El trabajo de investigación: “ESTRATEGIAS DE RESOLUCION DE CONFLICTOS EN EL AULA, APLICADAS POR DOCENTES, EN PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS DE 5 Y 6 AÑOS DE EDAD, DEL SECTOR RURAL DE SANTA MARTA D.T.C.H., procura ser una reflexión sobre el papel de la educación en la construcción de la cultura de la no violencia, análisis que parte desde el rol del docente frente a situaciones de conflicto en el aula, se apoya en la investigación aplicada a la educación, para profundizar en el conocimiento sobre el tema y constituye un aporte para contribuir a la transformación de comunidades consideradas en situación de vulnerabilidad por el fenómeno de la violencia.

La institución educativa como eje transformador de la cultura, debe asumir el compromiso de trabajar desde sus diferentes ámbitos de actuación en la construcción de nuevas formas de relación entre las personas, para que puedan asumir los conflictos de manera positiva y resolverlos de manera activa y pacífica; más en un entorno marcado por la violencia como es nuestro país y de manera particular las estribaciones de la Sierra Nevada de Santa Marta, lugar en el que se desarrolla la investigación presentada en este informe.

El aula de preescolar, ha sido considerada por los expertos como un espacio privilegiado para incidir en la formación de los niños y niñas, considerando que una parte importante de su futuro como seres humanos, se inicia en esos primeros contactos con adultos y pares fuera del ámbito familiar. Es desde allí que se dan pasos importantes en la estructuración de la personalidad, en el establecimiento de amplias y diversas relaciones sociales y en la comprensión del mundo social y natural del que se hace parte. Por ello, es tan importante que se trabaje de manera consistente y apropiada frente a las manifestaciones de violencia y se unan esfuerzos con todos los actores de la comunidad educativa en la transformación cultural requerida para alcanzar una convivencia pacífica.

Surge entonces, como objetivo de investigación, la caracterización de las estrategias docentes aplicadas en la resolución de conflictos en los procesos de socialización de niños y niñas de 5 y 6 años de edad. Caracterizar estas estrategias docentes, permite una reflexión acerca del papel de la educación en la construcción de una cultura para la paz en comunidades rurales vulneradas por el fenómeno de la violencia.

Para avanzar en la comprensión del problema planteado, se retoman investigaciones sobre resolución de conflictos y convivencia escolar desarrolladas a nivel local, nacional e internacional. Desde esos estudios es

posible conocer formas creativas de afrontar las relaciones humanas, con todos los conflictos que ellas generan y una visión positiva de los desencuentros entre las personas para avanzar en formas de socialización más humanizantes. Asimismo, se presentan intervenciones curriculares y experiencias de atención a las interacciones en el aula.

En el marco de referencia se reseñan como antecedentes las investigaciones sobre el conflicto dirigido al nivel preescolar; también se hace alusión a otras investigaciones realizadas en los demás niveles de formación e inclusive con extensión a las comunidades, en cuyas conclusiones se da cuenta de algún aporte para comprender este fenómeno en la primera infancia; en el marco teórico se abordan temas como la socialización en el nivel preescolar, la formación emocional, diferentes perspectivas sobre los conflictos, el papel de los maestros en la resolución de conflictos y la formación para la paz en torno al tema del desarrollo de competencias ciudadanas y, por último en el marco legal se revisan los fundamentos de la Constitución Política de Colombia de 1991 (Colombia. Presidencia de La República, 2008), la Ley general de educación 115 de educación en el ámbito preescolar (Congreso de la República de Colombia, 1994), la Ley 1098 del 2006: Ley de infancia y adolescencia (El Congreso de Colombia, 2006), la Ley 1295 del 2009 (Congreso de la República de Colombia, 2009, párr. 3), que atiende a la población colombiana en condición de vulnerabilidad, y otras disposiciones educativas que tienen relación con el ordenamiento legal de nuestro país.

Esta amplia mirada permite una mayor comprensión del tema y proporciona importantes pistas para la comprensión e interpretación de la información recogida en el proceso de investigación.

Es importante destacar que los niños aprenden a resolver sus propios conflictos, sobre todo, desde la observación del comportamiento del adulto, generalmente de aquel con el que se identifican. Por ello, el docente, en la mayoría de los casos, se convierte en un modelo a imitar, lo que evidencia la trascendencia del papel del maestro en estos primeros niveles de formación en el aula de preescolar y la necesidad que tiene de conocer las condiciones de vida histórico-culturales de la comunidad educativa, las diferentes dimensiones del desarrollo del ser humano, para construir currículos que apoyen el adecuado desarrollo socioemocional, como fundamento para el aprendizaje de comportamientos pacíficos en los niños de edad preescolar.

Se utilizó la metodología cualitativa de investigación, con el diseño de estudio de caso y como técnicas para la recolección de información, la observación no participante y la entrevista semiestructurada a docentes, padres y estudiantes participantes en la investigación y el grupo focal.

El proceso de investigación hizo evidente que las estrategias agónicas aplicadas por las docentes generan interacciones agresivas en el aula, condición que es reforzada por la violencia intrafamiliar, situaciones que se convierten en un obstáculo para la formación en la convivencia pacífica tan necesaria en esta zona devastada por la violencia.



## 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Plantear el problema de investigación implica hacer una detallada descripción de la condición social de la región, la comunidad, y de la institución escolar, en cuanto al efecto negativo de la violencia en los educandos, así mismo cuestionar el rol del docente, de los educandos y de la familia frente a la resolución de conflictos como primer paso hacia la transformación cultural, en la perspectiva de la formación para la convivencia pacífica y el desarrollo de competencias ciudadanas.

La Institución Educativa Distrital Técnica Ecológica de La Revuelta (INEDTER), donde se desarrolla el proyecto de investigación: “Estrategias de resolución de conflictos en el aula, aplicadas por docentes, en el proceso de socialización de niños y niñas de 5 y 6 años de edad, del sector rural de Santa Marta D.T.C.H.” se encuentra localizada en la zona amortiguadora<sup>1</sup> del Parque Nacional Natural Tayrona, en las estribaciones de la Sierra Nevada de Santa Marta, al norte del departamento del Magdalena.

Esta institución está conformada por 10 sedes ubicadas en las veredas: Palangana, Las Tinajas, Cacahualito, México, Las Colinas, Calabazo, La Estrella, La Danta, Agua Fría y la Revuelta; acoge alrededor de 1.800 educandos, en los niveles de preescolar (grado transición), básica primaria y media técnica vocacional.

Esta región es afectada por el fenómeno de violencia, que por décadas se ha generalizado en nuestro país, manifestada en el paramilitarismo, movimientos guerrilleros, el desplazamiento forzado masivo, agudizado en el año 2005 y que en los años posteriores ha continuado de manera paulatina en grupos de familias y de etnias de la Sierra Nevada de Santa Marta; igualmente, es una zona con presencia de cultivos ilícitos (Derechos Humanos Magdalena, 2010).

Estas situaciones generan en las comunidades consecuencias negativas de todo orden y de manera preocupante tienen una fuerte incidencia en la población infantil menor de 6 años de edad, pues es común que tanto en grupo de docentes, del cual hago parte como maestra del grado de transición como en el de los directivos de la institución, se exprese de manera reiterada, la preocupación de que estos niños del nivel preescolar ya

---

<sup>1</sup> Zona Amortiguadora: Lugar al que se le disminuye la afectación en los sitios periféricos a los espacios, por ejemplo del Sistema de Parques Nacionales Naturales previene la afectación humana para preservar su fauna y flora de acuerdo con el artículo 5 del decreto 622 de 1977 (*Secretaría General de la Alcaldía Mayor de Bogotá DC, s.f.*).

evidencian signos de retraimiento, ausentismo escolar comportamientos agresivos y dificultades de aprendizaje. Es también significativa la vivencia de un ambiente institucional y de aula altamente hostil y elevados porcentajes de deserción en niños mayores que lo hacen para contribuir con el sustento familiar y por comportamientos de indisciplina.

Realidades como estas obstaculizan los procesos formativos y derivan en problemáticas complejas, como se puso de manifiesto en el primer Consejo Educativo Regional, adelantado por la Alcaldía Distrital de Santa Marta en el municipio de Guachaca en mayo 8 del 2008, en que surge como una necesidad sentida en la región, el desarrollo de políticas educativas de prevención de la delincuencia juvenil, la drogadicción, el alcoholismo, la prostitución, el embarazo adolescente, el madresolterismo y otras problemáticas que perpetúan las condiciones de violencia y miseria en la región.

El Estado hace presencia en la región con sus políticas de seguridad, con los programas de desmovilización y de reintegración a la sociedad de los grupos al margen de la ley, también con la asignación de parcelas y asistencia técnica en cultivos de pancoger para la erradicación de cultivos ilícitos, lo cual se considera insuficiente pues no posee políticas estructurales de resocialización en articulación con el sistema educativo, que busquen disminuir la violencia.

La impunidad, la desconfianza en las autoridades locales y del Estado que están aún más presentes en el sector rural, hacen que la violencia sea una forma de vida, instaurándose en la cultura y en especial en el núcleo familiar, fenómeno denominado por Galtung, 1990 (como se cita en García, 2001) como “violencia cultural” (p. 168), que se evidencia en todas las manifestaciones de la vida en sociedad.

La institución educativa tiene la responsabilidad de contextualizar su práctica pedagógica en procura del desarrollo de las comunidades en las que está inmersa; y ante casos que evidencian un contexto violento, con ambientes de aula y familiar violentos, debe promover a través de la investigación, la búsqueda de estrategias pedagógicas, que formen para la convivencia pacífica.

Es así como la mirada se dirige a la educación preescolar, donde se establece que los programas educativos para las edades más tempranas estimulan y benefician el crecimiento adecuado del ser en sus características personales, en el reconocimiento de sus emociones, sentimientos y pensamientos en interacción con otros (Reveco & Mella, s.f.), aprendizajes que preparan no sólo para la vida escolar, sino en lo más importante: para la vida en sociedad. Para ello resulta indispensable la adopción del desarrollo

de habilidades y competencia ciudadanas o sociales según Rodríguez, Ruíz y Guerra (2007), desde el nivel de preescolar, donde sea visible la coherencia entre lo que se enseña y la experiencia real de vida del educando, en una nueva concepción del niño y de la niña como personas con capacidades de agencia y por lo tanto constructores de nuevas formas de relación y acción, como parte de una comunidad que requiere de una sana convivencia.

Considerando a la educación preescolar como el escenario para orientar la formación de la incipiente personalidad, establecer las bases de la interacción en grupo y para avanzar en la transformación de los aspectos socioculturales que obstaculizan la convivencia pacífica, surgen las siguientes preguntas de investigación:

¿Cómo se aborda la resolución de conflictos en el aula de preescolar?

¿Promueven las estrategias aplicadas por docentes la convivencia pacífica entre sus educandos?

¿Cuáles son las interacciones entre pares y maestro-estudiante que fomentan u obstaculizan los procesos de socialización?

¿Cómo es el ambiente familiar de niños y niñas de 4 y 6 años de edad en cuanto a resolución de conflictos en los procesos de socialización?

## 2. JUSTIFICACIÓN

La razón de ser o el fundamento de este trabajo de investigación se sustenta en la incidencia de la educación en la transformación cultural de las comunidades, rescatando el valor trascendental de la educación preescolar, como espacio de socialización en que se hace presente de manera cotidiana el conflicto, situación que debe ser aprovechada por los docentes para instaurar comportamientos pacifistas en procura de contribuir a la construcción de una cultura para la convivencia pacífica.

La educación preescolar contribuye al desarrollo de competencias en el niño y la niña para desempeñarse efectivamente en los posteriores niveles de formación y aún más importante desarrolla en él y ella competencias ciudadanas o sociales según Rodríguez, et al. (2007), que contribuirán en su formación para la vida; el espacio preescolar les ofrece un sin fin de experiencias que le proporcionan conocimientos sobre su entorno, donde adopta hábitos positivos de interacción y desarrolla posibilidades de modificarlos (Ministerio de Educación Nacional, 2010a) ya que favorece la socialización primaria, siendo decisiva en la estructuración de la personalidad, en el establecimiento de valores morales en tanto permite la identificación y desenvolvimiento en contextos y roles socialmente aceptados. Cano (2007) hace una interpretación de Wallon (1968) para afirmar que el niño desde los 3 a los 6 años, pasa por un *estadio de personalismo*, donde se inicia la construcción de la identidad, de ahí la importancia de incidir en el desarrollo de niños que crecen dentro de comunidades caracterizadas por la violencia.

El aula de preescolar es un espacio privilegiado para la apreciación del contexto en que crecen los niños y niñas, en él se mezclan creencias, percepciones y costumbres transmitidas por las comunidades a través de generaciones, Ruíz (2009) afirma: "(...) el docente debe preparar el ambiente de aprendizaje a partir de las expresiones de cultura que se generan en su salón de clases, institución y comunidad (...)" (p.13); en esta perspectiva, una misión importante del docente es desarrollar momentos de aprendizaje que lleven al educando a percibir críticamente la realidad y a actuar de manera acertada frente a ella.

Esto implica desarrollar y aplicar estrategias que faciliten el conocimiento de las condiciones, sociales, culturales, políticas y educativas de las comunidades donde desarrolla su labor formativa, para lo cual la investigación aplicada a la educación se convierte en una herramienta valiosa que permite profundizar en las problemáticas y las fortalezas de los grupos humanos y proporciona los elementos para convertirse en soporte de la impostergable transformación sociocultural.

La resolución de conflictos en el aula, como elemento importante de desarrollo de los procesos de socialización, se fundamenta en la construcción de valores democráticos y en el desarrollo de la ciudadanía en niños y niñas, que les permita interactuar armónicamente dentro de su grupo social en el reconocimiento y respeto a la diferencia, participar en la consecución de metas que beneficien a todos y acudir al diálogo y la generación de acuerdos para resolver las diferencias. El apropiado conocimiento de los problemas que se presentan en el aula preescolar, así como de los aprendizajes agenciados en la institución educativa y en el ámbito familiar, proporciona los elementos necesarios para crear estrategias que permitan a los y las estudiantes incorporar en sus estructuras mentales y emocionales, maneras positivas y no violentas de enfrentar los conflictos; convirtiéndose así el adecuado manejo de estas situaciones en prioridad para comunidades marcadas por la violencia, como lo es la comunidad abordada en esta investigación.

Las interacciones que los niños viven en ámbito familiar y escolar, son determinantes para que se produzca su socialización. El niño se inserta funcionalmente en un grupo gracias a los aprendizajes adquiridos en la interacción grupal y, en la cotidianidad hace de esos aprendizajes su forma de ser, de actuar. La socialización es un proceso fundamental en la estructuración de la personalidad y en estrecha relación con la *situación social de desarrollo*, tal como lo plantea Vigotsky (1983) (como se cita en Chavarría & Orozco, 2009) es oportuna su intervención, pues este momento genera una nueva condición en el niño y la niña de redescubrir su mundo, generándose en él y ella transformaciones en sus procesos cognitivos y estimulando cambios en su desarrollo emocional y su conducta social; entonces se puede prever que a través de las interacciones bien dirigidas sea factible que el niño adopte el comportamiento pacífico como rasgo de su personalidad.

Es en el aula, donde se evidencia la forma en que los niños y niñas resuelven sus pequeños problemas, razón por la que es fundamental, que el maestro conozca las características generales del desarrollo evolutivo y moral en esta etapa de la vida, para que desde el preescolar se propenda por una adecuada atmósfera de enseñanza y aprendizaje, en una educación ampliada que incluya a la familia, la escuela y la comunidad, orientada a la construcción de un perfil de estudiante crítico, reflexivo creativo y con valores humanos.

El desarrollo de habilidades y competencias ciudadanas o sociales como la mediación del conflicto es una estrategia pedagógica para la prevención de la violencia en la resolución de conflictos en el aula, que obliga a identificar todos aquellos aspectos que contribuyen a la modificación de una conducta (Bandura, 1977) (como se cita en Garrido, 2000), a pesar de que se defienda

en las teorías de desarrollo, la tesis de que no se aplica la mediación como tal; así se expresa en la obra de Siglo XXI: Asociación Filosófica de México A.C (2007) en cuanto analiza el trabajo de Pérez (s.f.) en su afirmación de que: “Los niños de 2 a 10 años comúnmente emplean la coerción, mientras que los adolescentes de 11 a 18 años con frecuencia aplican la negociación tanto como la coerción.” (462), también es cierto que los niños aprenden a actuar por imitación del adulto y si el adulto resuelve los conflictos a través de la mediación, les proporciona el ejemplo para la resolución activa pero no violenta de sus conflictos.

Resultados de investigaciones demuestran condiciones particulares en los niños y niñas para participar en procesos de mediación, Gadner (1996) (como se cita en Andrade, 2004), toma los trabajos de Olson para afirmar que:

“(...) demuestran la posibilidad de los niños pequeños de distinguir, por ejemplo, cuándo el punto de vista de alguien puede no corresponder a los hechos, aún si es expresado con sinceridad y amabilidad. También sostiene que hay evidencias de que los niños desde los 4 años pueden representar por sí mismos el pensamiento probable del otro y diferenciarlo del suyo”. (p. 86)

Así mismo Johnson y Johnson (2000) (como se cita en Mena, Romagnoli & Valdés, 2009), plantean la efectividad de trabajar en la resolución de conflictos: “(...) estudiantes evaluados, una vez que terminaron su entrenamiento en resolución de conflictos, retuvieron sus conocimientos y habilidades en los conflictos que ocurrieron en la sala de clase, y los transfirieron a instancias fuera del aula o de la escuela” (p. 18). Se trata entonces de hacer del conflicto un pretexto para la socialización; lo que Mejía (2001) (como se cita en Andrade, 2004), ve oportuno cuando propone: “(...) darle un tratamiento pedagógico que permita construir los dispositivos específicos para asumirlos y convertirlos en una dinámica de cambio en los procesos de socialización” (p. 31). De manera que, la educación se convierte en reacción de transformación cultural cuando desde el aula, en la experiencia misma los niños adoptan nuevas conductas en la resolución de conflictos, contribuyendo así a la construcción de tejido social.

Es oportuno señalar que el desempeño del docente del sector rural en comunidades con características de violencia, tiene un valor agregado que

le exige un objetivo primordial y es el educar para la paz, al respecto Fernández (2006) propone:

“(…) como una opción interesante intentar describir, a partir de los elementos propios de la cultura institucional, cómo la educación pudiera estar contribuyendo o no a la conformación de alumnos críticos, autónomos y solidarios, capaces de superar el vacío moral dominante, y valorar su compromiso para la construcción de sociedades más justas y más humanas”. (p. 251)

El desarrollo de la presente investigación contribuirá a conocer de manera más amplia y profunda la forma como se asume el conflicto en el aula de preescolar, pretende aportar conocimiento a la institución educativa sobre los procesos de formación que se están desarrollando en el grado de transición, busca incentivar la construcción de una cultura de paz desde la escuela y generar espacios de reflexión de la comunidad educativa sobre la convivencia escolar.

Igualmente, contribuye a salvaguardar los derechos de los niños establecidos en la Convención sobre los Derechos del Niño (Organización de Naciones Unidas, 1989), a hacer realidad lo planteado en la actual Constitución Política de Colombia, en cuanto se promueve una educación que garantiza la protección del niño y de la niña, cuando se le trata con ternura, se le proporciona la confianza para manifestar pensamientos y emociones y censura toda forma de maltrato físico y psicológico. Además pretende promocionar una educación de calidad, al resaltar la connotación que se le da a niños y niñas en edad preescolar de “ser social y cultural” según la Ley General de Educación 115 de 1994 (El Congreso de la República de Colombia, 1994) y asegurar el sano desarrollo socioemocional en la primera infancia, enunciado en el Código de la Infancia y la Adolescencia (El Congreso de Colombia, 2006) en consideración específica a los artículos: 29, en cuanto busca contribuir a la formación *integral* de niños y niñas de 5 y 6 años al atender el desarrollo “ (...) emocional y social del ser humano (...)” (p.5) y al artículo 43, cuando determina la responsabilidad en la formación moral de las instituciones, cuando promulga: “(...) garantizar a los niños, niñas y adolescentes el pleno respeto a su dignidad, vida, integridad física y moral dentro de la convivencia escolar” (p. 11).

Finalmente, teniendo en cuenta el rigor científico con que se desarrolla la presente investigación, sus resultados pueden ser transferibles a otras instituciones educativas en contextos similares.



### **3. OBJETIVOS**

#### **3.1. OBJETIVO GENERAL**

Caracterizar las estrategias de resolución de conflictos en el aula, aplicadas por docentes, en el proceso de socialización de niños y niñas de 5 y 6 años de edad, del sector rural del Distrito de Santa Marta D.T.C.H.

#### **3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Describir las estrategias pedagógicas aplicadas por docentes para la resolución de conflictos en el aula de preescolar.
- Establecer las interacciones que en el hogar y en el aula fomentan u obstaculizan los procesos de socialización de niños y niñas en edad preescolar en relación con el conflicto.
- Identificar las estrategias de resolución de conflictos que fomentan la cultura de la no violencia en el aula.

## **4. MARCO DE REFERENCIA**

En este apartado se sitúa a la investigación específicamente dentro del tema de resolución de conflictos en el aula, guía la investigación en cuanto parte de los resultados de otras investigaciones y de la teoría existente, para profundizar en su conocimiento y se aborda el marco legal que tiene como propósito salvaguardar los derechos fundamentales de la primera infancia.

### **4.1. MARCO DE ANTECEDENTES**

La violencia en las instituciones educativas por muchos años ha sido tema de preocupación de pedagogos e investigadores, cuando se asume el aula como un espacio de proliferas relaciones interpersonales y de expresión libre en el que pueden aflorar múltiples concepciones o creencias y, como es natural en la dinámica de grupos, algunas buscan imponerse sobre las otras generando así conflictos.

La indagación realizada a nivel departamental, nacional e internacional permite ver cómo a la luz de la ciencia se aborda el conflicto en la primera infancia, desde sus causas, manifestaciones y consecuencias en una perspectiva pedagógica hacia la socialización soportada en una nueva concepción de la infancia.

En el departamento del Magdalena se destaca el trabajo denominado “Factores familiares, educativos y políticos asociados a la violencia en jóvenes del sector urbano del Municipio de Ciénaga (Magdalena) desarrollado por Correa, Manjarrés, Montes y Polo (2003), investigadores del programa de psicología de la Universidad del Norte. Esta investigación de carácter cualitativo, a través del diseño etnográfico, permite corroborar la fuerte incidencia de los aprendizajes al interior de la familia, que luego se reflejan en el aula de clase. Se hizo evidente además, que el carácter disfuncional de las familias por la ausencia de su papel como formadora en valores sociales para la vida adulta, es un factor asociado a la violencia juvenil, ya que los jóvenes investigados crecieron en familias extensas, con marcada violencia intrafamiliar, en hogares cuya figura autoridad era la madre, el hermano mayor o cualquier otro familiar, con poca comunicación y relaciones ajenas a la ternura, al amor, situaciones que alimentan una cultura de violencia, venganza y lucha.

A nivel Nacional es importante para esta investigación el proyecto “Creatividad y resolución de conflictos en la escuela” Moncada y Mejía (2004), pertenecientes al grupo de investigación *Educación y desarrollo Humano* de la Universidad San Buenaventura de Cali, considerando que las

condiciones de violencia que allí vive la población infantil son similares a las de los niños y niñas del sector rural del Distrito de Santa Marta D.T.C.H., utilizando la investigación-acción-participativa en el Centro de Desarrollo Comunitario de Siloé en Cali, aplicaron una propuesta de intervención con el fin de fortalecer la mediación simbólica en la resolución no violenta del conflicto, a partir de las expresiones artísticas y lúdicas; entre los hallazgos se reafirma la existencia del conflicto como un hecho de socialización necesario para el crecimiento de los grupos y se evidencia la necesidad de trabajar en una comunicación efectiva para llegar al consenso, para lo cual se requiere desarrollar habilidades sociales para el manejo adecuado del conflicto, tanto en docentes como en educandos.

En el panorama internacional se toman trabajos de Centroamérica, Suramérica y de España, que se orientan a las estrategias de resolución de conflictos en niños preescolares y se desarrollan en espacios rurales y urbanos. En México son significativas las investigaciones desarrolladas en el nivel preescolar denominadas: “Las participaciones sociales en la educación preescolar. Cuatro estudios de casos”, tal como se reseña en el reporte de la ACUDE<sup>2</sup>, *Asociación Civil hacia una Cultura Democrática* (s.f.) y Delgado (2008). El propósito: “conocer y teorizar los procesos de participación social en el nivel preescolar” (p.1), lo cual fue posible con la aplicación de la teoría autofundante constructivista y el estudio de casos. De sus resultados se ponen de relieve los encontrados en el 4to caso: *Un preescolar en los bordes de la zona rural en la ciudad de México*, en cuanto afirma que la violencia se disminuye en la interacción grupal cuando se permite tiempo para que el niño interiorice las normas de comportamiento establecidas por él y cuando se reconoce como miembro integrante del grupo.

En Lima Perú, Andrade (2004), trabajó el proyecto: “El desarrollo de la habilidad para resolver conflictos interpersonales a través del juego dramático. Un estudio en niños de cinco años” apoyado por el centro de investigación social Grupo de Análisis para el Desarrollo –GRADE<sup>3</sup>. El objetivo de investigación se dirige a “(...) determinar cómo el juego dramático contribuye al desarrollo de la habilidad para resolver conflictos interpersonales en niños(...)” (p. 3), emplea la investigación cualitativa descriptiva de corte etnográfico, con el método estudio de casos logrando hallazgos importantes para profundizar en el conocimiento sobre el tema de resolución de conflictos, en cuanto se evidenció como la resolución de conflictos se favorece haciendo uso de la palabra con originalidad e inventiva por parte de los niños, buscando el beneficio común; las causas de los

---

<sup>2</sup> ACUDE Asociación Civil hacia una Cultura Democrática (s.f.) con sede en la ciudad de México, nace en el 2001 para el respeto de los derechos humanos de los niños y de las niñas para el fortalecimiento de la cultura democrática.

<sup>3</sup> Grupo de análisis para el Desarrollo -GRADE (s.f.) Centro de investigación privado de Lima, creado para promover la discusión, la planeación y la ejecución de políticas públicas.

conflictos obedecieron a conductas casuales o de interés colectivo, la docente sólo intervino cuando los niños agotaron todos los recursos de resolución de conflictos sin tener éxito.

En España, se tiene el reporte de la tesis doctoral desarrollada en la Universidad Complutense de Madrid: “Estrategias de resolución de conflictos en preescolares” Hazas (2010), cuyo objetivo se dirigió a “(...) identificar la diversidad de estrategias de resolución de conflictos, tanto afiliativas como agonísticas, que tienen lugar durante el periodo post-conflicto, y analizar su posible relación con variables de sujeto (...) de diada o relacionales” (p.20). Mediante la combinación de metodologías como la sociométrica y la observación directa, llega a importantes conclusiones, entre las que se destacan: la existencia de variedad de estrategias de resolución de conflicto entre pares; la diferenciación que logran los niños y niñas a esta edad entre pares considerados mejores amigos, pares que le gustan y pares con los que juegan y, la no discriminación en cuanto al sexo para establecer relaciones de preferencia o de rechazo.

También en ese país se presentan los resultados de la tesis: “Las disputas entre niños durante los primeros años de la escolaridad. Implicaciones psicológicas y educativas” Bermejo (2004), de la Facultad de Psicología de la Universidad de Murcia. El objetivo es llegar al análisis del origen de las disputas, para encontrar la explicación de cómo se presenta el modelo sucesivo de inicio, afronte y resolución de conflictos en niños de 4 a 8 años de edad, al tiempo que se confirma la notable potencialidad en el progreso cognitivo y socioemocional, comparado con cualquier otra relación entre los seres humanos. En esta investigación se utiliza el diseño de observación sistematizada preparada y no participante de carácter longitudinal, encontrándose que los comportamientos competentes se observan en la relación entre pares del mismo género en edad preescolar, condición que desaparece en la escolaridad, y que los grupos de alto impacto social presentan relaciones conflictivas, los grupos menos prominentes revelan inmadurez en la competencia conductual y cognitiva y los grupos moderados son más aptos para establecer interacciones adecuadas y positivas en posición estratégica comparados con otros.

De la indagación sobre el conflicto en los procesos de formación, se observa que la investigación cualitativa es el enfoque más utilizado en el estudio de esta problemática, utilizando diseños como etnografías, estudios de caso, estudios descriptivos y longitudinales y otros que incluyen metodologías mixtas como los sociométricos. Las técnicas de recolección de información más utilizadas son la observación, en varias modalidades y las entrevistas, entre otros, que permiten un acercamiento más genuino a las vivencias de los niños y niñas. Se hace evidente una nueva mirada sobre los niños y las niñas como seres con la capacidad para aprender formas positivas de

resolución de conflicto. Así mismo, es destacable la asunción del conflicto como una situación normal en los procesos de socialización y como una oportunidad para la formación pacifista, dadas las oportunidades de desarrollo cognitivo y socioemocional que ofrece, privilegiando el uso de la palabra, el arte, la lúdica y la identidad grupal en las estrategias de resolución de conflictos; al tiempo que se destaca la importancia del contexto y su incidencia en los procesos de transformación cultural.

## **4.2. MARCO TEÓRICO**

El propósito es desarrollar aspectos teóricos y conceptuales sobre la socialización en la primera infancia, las estrategias de resolución de conflictos, los fundamentos de la educación preescolar, la formación para la paz y las competencias ciudadanas, como elementos fundamentales para la comprensión del tema y de los hallazgos de investigación.

**4.2.1. La socialización en la primera infancia.** En la medida en que el niño y la niña crecen se evidencian en él y ella transformaciones, siendo de especial interés para el presente trabajo los procesos de socialización en la primera infancia, pues en ellos “(...) el niño aprende los modos de una sociedad, de un grupo social estable y duradero, de tal manera que puede funcionar en ellos” (Lara & Ocampo, 1995, p. 77), iniciando así su socialización.

Los aprendizajes de la socialización inicial le van indicando la manera de interactuar en un nuevo escenario fuera del hogar, como lo es la institución educativa y la comunidad en general, estas nuevas experiencias van a generar situaciones tensionantes que fácilmente lo llevan a enfrentar diversos conflictos; de la manera positiva en que los afronte podremos decir que el niño y la niña están desarrollando una sana socialización y una adecuada preparación para la vida en comunidad.

La socialización puede definirse como la adopción de patrones de comportamiento socialmente establecidos en las características personales del individuo, en un proceso denominado por Vigotsky (1979) (como se cita en Gutiérrez, Ball & Márquez, 2008), como “internalización” (p. 693), y que son observados en la conducta habitual del niño.

Vigotsky (1982/1984) (como se cita en UNESCO, 1999), también identifica en el niño su condición natural para la socialización, que se constituye en elemento fundamental para su desarrollo cognitivo, el niño y la niña toman del adulto la información del mundo circundante para luego conducir su comportamiento e interactuar con él.

El primer paso hacia la socialización se da cuando el niño y la niña empiezan a construir una imagen de sí mismos, le dan connotación particular a todas aquellas actitudes que construye de manera colectiva, le dan su sello personal y adquieren identidad.

*La Identidad* se inicia cuando el yo se hace presente en la vida del niño (Prada, 1984) y a partir de esta noción establece relaciones de similitud con otra persona, adoptando su comportamiento o rol; Von (1986) se sustenta en el trabajo de Lacan para identificar este proceso como “*fenómeno de espejo*” (p. 204), proceso en el cual el medio social empieza a demandarle determinados comportamientos en lo que se manifiesta como rol social.

*El rol social* cumple un papel fundamental en la construcción de la identidad, para el desempeño del rol social es indispensable el estatus y el rol, (Lara & Ocampo, 1995) así lo explican: “(...) el estatus es una posición en la estructura social y a la que le corresponde una conducta esperada o rol, que implica valores y sentimientos socialmente adquiridos” (p. 78). En la concepción que tiene el niño o la niña de cómo actuar a partir de la imagen que tiene de sí mismo, puede identificar estatus de edad, de sexo y de las funciones que debe desempeñar dentro de un grupo.

Las múltiples interacciones que se dan en la socialización de los niños y de las niñas se van haciendo cada vez más complejas e interviene de manera natural en su proceso de desarrollo; Lara & Ocampo (1995) destacan el trabajo de Piaget cuando sustenta la importancia de la *maduración* en el proceso de socialización, la socialización cobra gran valor cuando los agentes de la sociedad influyen en su adquisición de ideas y en la forma de ver la realidad, condición que le confiere seguridad para adoptar nuevos comportamientos al asumir un nuevo estatus. De igual manera, el niño y la niña percibirán la nueva imagen que otros estructuran de él o de ella, ampliarán el conocimiento de las normas sociales y participarán en la socialización de otros.

El niño se inserta funcionalmente en un grupo gracias a su socialización y esto lo logra en aprendizajes que obtiene inicialmente gracias a la observación, en el análisis de su entorno y específicamente al imitar la conducta de modelos que le son afines, entonces el proceso de socialización (Lara & Ocampo, 1995) se da través del aprendizaje de comportamientos por observación de modelos y por imitación. La observación de modelos ofrece una gran variedad de posibilidades de aprendizajes para la construcción de un modelo de comportamiento propio, este proceso se da a partir de lo que le es significativo en todo lo que le rodea, de ahí la importancia de la cultura en la construcción de identidad, de igual manera la imitación se convierte en el mayor punto de referencia de actuación para el niño y para la niña.

*La imitación* como el acto de reproducir fielmente las acciones de un cercano al niño, es frecuentemente recreada en el juego que luego incorpora en su comportamiento habitual, gracias al incremento de la memoria y a la capacidad de internalizar imágenes y acciones, es una habilidad de imaginarse a sí mismo en acción separado del mundo circundante (Lara & Ocampo, 1995). Esta es una característica en el desarrollo de los niños y de las niñas que le permiten una fácil adaptación al asumir comportamientos idóneos en la conformación de la identidad y en ese trayecto de vital importancia, en el proceso de identificación que a continuación se explica:

*La identificación* es un proceso en que el individuo estructura la imagen de sí mismo en el cumplimiento de las posibilidades de actuación ofrecidas por las personas con quien se identifica y del contexto en que se desenvuelve. Sutton (s.f.) lo define como el proceso en que “(...) el individuo va forjando un ideal del yo, un ideal al cual siempre aspira, que norma su conducta y sus expectativas; y que está constituido por identificaciones con ideales culturales, parentales y de figuras significativas” (p1), dándole seguridad de actuación en un contexto determinado.

La identificación se origina desde la imitación o conducta de imitar “a” (Lara & Ocampo 1995) para ganar una recompensa o lograr mayor atención, es un proceso que se inicia en la vida temprana del niño y de la niña y se prolonga lo largo de la misma, se da espontáneamente, conlleva una relación íntima con el modelo, donde el imitador(a) adopta conductas complejas, que luego replica haciéndolo sentir más seguro(a), elevando su autoestima y deseo de superación, la identificación que el niño y la niña, inicia con sus padres está dotada de patrones de comportamiento, de formas de sentir que le proporcionan destrezas cualidades, ideas, valores y costumbres propias de su cultura que le darán las habilidades para interactuar eficazmente en su entorno más próximo.

Algunos aspectos que llevan al niño y a la niña a imitar son: el poder, la recompensa, la raza y el género del modelo a imitar. En la medida en que los niños van creciendo los modelos deseables o envidiables para imitar se encuentran en un medio mucho más amplio como la televisión, los libros y la institución educativa.

**4.2.1.1 Agentes de socialización.** La socialización en su función de interacción social (Lara & Ocampo, 1995), se manifiesta en los procesos internos de construcción de la identidad y en el desempeño del rol social a partir de modelos e influenciado por agentes sociales como la familia, la institución educativa y la comunidad.

- *La familia.* Es el primer agente modelador del comportamiento que tiene cada niño y cada niña en la sociedad, en ella establece interacciones



que le ayudaran a construir su autoimagen y la imagen de los demás, en sus interacciones se cimentan los valores que regularán las interacciones futuras (Fernández, 2006).

De las relaciones familiares el niño y la niña estructuran su *diferenciación* según Bowen (1978) (como se cita en Ibáñez, Guzmán & Vargas, 2010), parte fundamental del yo y que le será característica personal, la diferenciación es establecida cuando se está entre uno mismo y los demás, pero en conciencia de lo que se es como individuo, como miembro familiar, pero lo más importante según (Ibáñez, et al., 2010) es que “(...) enfatiza la habilidad de afrontar en forma adaptativa el estrés y la ansiedad” (p. 53), condición fundamental para la resolución adecuada de conflictos.

Por otra parte (Océano Centrum, s.f.) plantea que la estructura familiar y el tamaño de la familia afecta también el desarrollo social, en las familias numerosas es común ver que los niños y las niñas tengan mayores responsabilidades y mayores prohibiciones, además de que tiene gran incidencia en el desarrollo del lenguaje y por ende en el desarrollo cognitivo en entornos sociales restringidos, lo que no sucede en miembros de familias pequeñas que demuestran mayor seguridad ante la presencia de extraños, es así como la crianza es intervenida por los cambios sufridos al interior del hogar como producto de una nueva sociedad, donde la madre se ausenta para trabajar y su papel es transferido a otros miembros de la familia, esto no sólo afecta las relaciones del niño y de la niña dentro de la familia sino que afecta las interacciones que establecen con otros cuando amplía su campo de acción. Fernández (2006), asevera que la desintegración familiar, el desamor de la pareja, el maltrato y la resolución violenta de los conflictos, son experiencias de aprendizaje para el niño en cuanto resuelve sus conflictos mediante el uso de la fuerza, Correa (2004), aconseja establecer un acuerdo sobre el estilo de crianza por los adultos a cargo del niño y de la niña y generar ciertas pautas que le indiquen cómo actuar, Campojo (s.f.), encuentra que varios autores coinciden sobre el aprendizaje de la conducta agresiva como: Coleman (1980); Eady (1982); Kralcoski (1982); Lystad (1982) y Rosembaum y O’Leary (1981), pues afirma: “existe un aprendizaje del comportamiento agresivo; han encontrado que una persona que se desarrolla en un hogar donde existe violencia, presenta después esos comportamientos” (p. 74), no es difícil determinar que un niño o niña con conductas agresivas ha experimentado violencia intrafamiliar.

- *El estilo de crianza.* Es el mayor dilema para padres y educadores, es encontrar la forma de educar o lograr que el niño y la niña adopten comportamientos que los formen para la vida en sociedad, no es sólo propiciar el desarrollo del individuo como ser aislado sino dentro de un grupo; pero ¿Cómo hacer que el niño y la niña en edad preescolar superen



su egocentrismo, para hacerles entender que son seres en relación con otros?

Al niño y a la niña debe hacerseles comprender hasta qué punto se les reconoce su libertad de actuar, es necesario que él y ella observen modelos de actuación apropiados de parte de los adultos, se les debe exigir un determinado comportamiento en la medida en que consideremos que ya lo tienen aprendido. Los mensajes que se les envían deben ser ajustados a su edad, características de desarrollo e intereses, para que comprendan las explicaciones del por qué es necesario que actúen de esa manera y no de otra, los adultos también deben ser coherentes con los mensajes que emiten con su comportamiento, el ejemplo puede ser una herramienta útil al educar.

Al interior de la familia se teje todo un entramado de interacciones que repercuten en la vida social del niño y de la niña, Sarmiento (1994) se basa en el trabajo de Garry para realizar la siguiente clasificación de las relaciones al interior del hogar:

*Padres dominantes-accesibles:* ejercen una autoridad cargada de misticismo y prudencia, estos padres generan una relación de sumisión, influyen en todas las interacciones sociales del niño y de la niña; no les permiten interactuar con otros niños, escogen el tipo de recreación sin tener en cuenta los intereses de sus hijos, al igual que eligen las amistades, en constante preocupación y buscan siempre evitarles problemas.

Estos padres tienden a sobrevalorar las capacidades de sus hijos y de sus hijas mostrándose muy ambiciosos; logrando en el niño y la niña angustia ante la posibilidad de no alcanzar sus metas, generalmente son niños y niñas poco virtuosos, envidiosos, inseguros y con autoestima negativa.

*Padres dominadores-rechazantes:* son padres sobreprotectores, insensibles, marcada contemplación de las costumbres y reglas, limita el desarrollo del niño y de la niña, limita el comportamiento liberador, demasiado control sobre el dinero, maltratan física y psicológicamente a sus hijos e hijas, establecen interacciones carentes de amor, apáticas e indiferentes, ante esto el niño y la niña pueden desarrollar conductas fundamentalistas, reacción colérica ante temas de sexualidad, son retraídos, roban, mienten, no se sienten adecuados en las interacciones sociales, escrupulosos, anhelantes de aprobación, con carencia emocional, de concentración y poca voluntad.

*Padres sumisos accesibles:* ofrecen el consentimiento total a los mandatos del niño y de la niña, con marcada defensa contra otra autoridad, los sobrevaloran y adquieren compromisos económicos para complacerlos, dan mimos extremos ante los quebrantos de salud; un niño y una niña que

experimentan esta interacción son carentes de autocontrol, son nerviosos, se les dificulta seguir normas escolares, entran en cólera para lograr sus objetivos, temprano despertar de su sexualidad, inmaduros y demandantes.

*Padres sumisos-rechazantes:* son los que pierden el dominio de sus hijos e hijas, evitan conflictos accediendo a las demandas, establecen normas demasiado flexibles e incoherentes, no muestran interés por sus ocupaciones, no garantizan su bienestar, se le priva al niño y a la niña de todo elemento de juego o de recursos económicos.

Estos niños y niñas buscan gratificación negativa, son algo independientes, establecen relaciones caprichosas, se esmeran en recibir amor, retan a quienes le manifiesten superioridad o dominio, agreden a los animales, aunque tienen limitada capacidad comunicativa tienden a conservar buenas relaciones con otros niños y niñas de su misma edad, son destructivos, mentirosos y pueden mostrar conductas delictivas en su adolescencia.

Esta relación genera en el niño y la niña sentimientos egoístas centrados en sí mismos, de total subordinación, escasa interacción social, indecisión, sin criterio, dependencia o de oposición a los progenitores, emancipados y con deseos de huida.

Los modelos de crianza punitivos o demasiado laxos dan origen al comportamiento conflictivo (Fernández, 2006), el estar en constante observación del comportamiento so pena del castigo o el no recibir el límite de actuación, generan en el niño y en la niña un comportamiento ansioso que fácilmente los lleva a entrar en conflicto con otros; se ha de encontrar un equilibrio a la hora de educar y entablar la relación padre-hijo en el amor; pero en reconocimiento legítimo de los padres como la autoridad.

La televisión y los otros medios de información impactan de manera negativa la socialización de los niños (Fernández, 2006), cuando estos son usados de manera irresponsable, es necesario educar a las familias en la escogencia de programas para sus hijos e hijas y hacer de las situaciones de violencia emitidas por estos medios, una oportunidad de reflexión y de aprendizaje positivo de los conflictos.

- *La institución educativa.* Ocupa un lugar preponderante en cuanto a la potenciación de los aprendizajes de sus educandos. Vigotsky (1994) (como se cita en Rockwell, 2000) encuentra en el contexto escolar una “fuente de desarrollo” (p. 21); pero no sólo propicia aprendizajes, del clima que allí se genere el educando puede experimentar momentos de relajación o de fuerte estrés. Fernández (2006), afirma que el estrés es desencadenado por varios factores internos de la institución que en su jerarquización y organización interna en sí misma alberga distensión y conflicto, la crisis de valores por el

desacuerdo entre los profesores y la comunidad educativa, en cuanto a qué valores son esenciales e imprescindibles para toda persona y por el desconocimiento y discrepancia de los valores culturales establecidos por la Institución en grupos étnicos y religiosos específicos.

Así mismo, Fernández (2006), encuentra que la disconformidad entre las formas de distribución de espacios, de organización de tiempo, de pautas de comportamiento, contenidos basados en objetivos de creatividad y experimentación incoherentes con el contexto del aula, el énfasis en los resultados de rendimiento del educando aplicado a la norma sin tener en cuenta las diferencias individuales y los roles profesor-estudiante en comunicación asimétrica y conflictiva (p. 42) puede desencadenar en un ambiente institucional altamente agresivo.

Los profesores son de gran influencia para los niños y para las niñas como modelos Océano Centrum, (s.f.), en la forma como se comportan, en las normas que establecen, las pautas de comunicación, sus estrategias docentes; están determinadas por sus valores y concepciones sociales, que a su vez influyen en la conducta social del niño y de la niña, esto conlleva al compromiso del docente de estar en continua formación para hacer frente a los distintos acontecimientos en el aula.

Aunque la niña y el niño sean el centro del accionar en la implementación curricular y aunque se pretenda en el aula un clima participativo y democrático, es el docente quien debe dirigir el clima del aula; estableciendo normas claras, planeando actividades del interés del infante; pero en especial desarrollando actividades que conlleve a la cooperación, a la solidaridad y al respeto mutuo.

En general las relaciones que se establecen dentro de la comunidad educativa determinan la socialización de sus educandos. A continuación se realiza una breve descripción de las relaciones: *docente-docente*, *profesor-estudiante* y *estudiante-estudiante* según Fernández (2006):

*Relación docente-docente*: el comportamiento de los docentes es observado e imitado por sus educandos; de igual manera estas relaciones afectan positiva o negativamente el clima institucional; situaciones de grupos enfrentados, la falta de consenso sobre el estilo de enseñanza y las normas de convivencia, la inconsistencia en las actuaciones ante los educandos, la dificultad para trabajar en equipo, la falta de apoyo entre compañeros, la falta de respeto a la vida personal, la falta de implicación con el Proyecto Educativo Institucional, la imagen del profesor victimizado por los directivos o compañeros fomentan actos de violencia escolar.

La unión entre docentes para el acuerdo de maneras lógicas y consecuentes de abordar situaciones de conflicto, minimizan las confrontaciones al generar en el alumnado una imagen de relación estable entre compañeros de trabajo.

*Relación docente – estudiante:* los individuos son socializados a través del sistema educativo que ante los cambios vertiginosos de roles, se ve en la necesidad de innovar en las relaciones con sus educandos; el docente determina el aprendizaje, estimula y cataliza las necesidades de aprendizaje, supervisa la dinámica del aula, previene posibles conflictos actuando de acuerdo con las circunstancias.

La falta de interés o motivación para aprender por parte del niño o de la niña, su baja autoestima y la falta de comunicación pueden ser un obstáculo en la relación maestro-estudiante y que en muchos casos se ve agravada por las dificultades del docente de mantener el control del grupo, de hacer valer su autoridad, poca comunicación, en la relación de poder que establece con los niños a su cargo, en la aplicación de metodologías y contenidos poco activos y con poca sensibilidad al entramado relacional de los educandos para la inclusión de los sentimientos en el currículo.

Toda interacción en el aula es determinada por el papel asumido por el docente; así lo determina Buitrago, Cabrera, Guevara & Sánchez (2009) cuando citan a Mañu (1999), pues sugiere un perfil de docente que: “(...) inspire confianza para que establezca una comunicación fluida con fuerte espíritu crítico, de tal manera que una interacción no llegue como una imposición sino como algo agradablemente estar disponible quiere decir que se facilite acudir a los estudiantes en el momento preciso” (p. 18). Es misión entonces del docente establecer con sus educandos una relación segura, con ánimo reflexivo, en una actitud de servicio dinamizada por el afecto, que le permita intervenir entre sus estudiantes en el momento exacto y de manera oportuna.

El desempeño del maestro se ha transformado por las modificaciones en los comportamientos del educando actual, al respecto Buitrago, et al. (2009) afirma: “(...) El docente no es ya la autoridad no cuestionada, sino que pasa a ser un guía que ayuda a las personas a desarrollar sus capacidades y habilidades y a realizar sus aspiraciones y a mantener un constante y cercano contacto personal con sus alumnos y estudiantes” (p. 16). Es difícil, pero no imposible repensar la educación ampliando no solo el espacio de aprendizaje sin el establecimiento de nuevas relaciones docente– estudiante.

*Relación estudiante-estudiante:* las interacciones positivas o negativas que surgen de la relación estudiante-estudiante, son las que ofrecen mayores oportunidades de aprendizaje entre los pares, Berdnt (2004) (como se cita en Hazas, 2010) afirma que los amigos “son una fuente de influencias

positivas y negativas, en las actitudes, conductas, y otras características importantes para un adecuado ajuste socio-cognitivo” (p. 84), en ellas se comparte o se confronta, los comportamientos están sujetos a los parámetros de comportamiento establecidos por la institución y que entran en juego con otros marcos de comportamiento asumidos por el educando en otros espacios de socialización como la familia y su entorno más cercano.

La relación que el niño establece con sus pares (Océano Centrum, s.f.) o iguales puede servir de modelador social, donde los juicios morales son de gran importancia, el niño y la niña buscan en sus amigos camarería, reconocimiento, apoyo e independencia, se someten a las reglas del grupo de iguales buscando aceptación. Son muy comunes las comparaciones sociales entre iguales, que se inician en el preescolar y se consolidan con la edad, habitualmente se crean situaciones competitivas que terminan en conflicto.

De la infinidad de relaciones que se establecen entre pares, muchas de ellas pueden estar cargadas de agresividad, definiéndose el esquema dominio-sumisión (Fernández, 2006) es aprendido en la interacción con los pares y es usado para obtener el poder y control, pero esta condición no es obstáculo para una sana socialización ya que según Fernández (2006) los grupos de iguales también se unen para interactuar, se rigen por sus reglas creando su propia cultura, siendo de gran beneficio para el desarrollo de la dimensión socioafectiva en el niño y la niña.

Para Fernández (2006), las actitudes insolidarias y de irrespeto, la coacción, ejercer dominio, la agresión continuada y el integrar niños con necesidades especiales y de grupos étnicos sin una anticipada preparación del grupo para recibirlos, afectan negativamente el clima del aula; ya que pueden generar situaciones muy agresivas, el maestro requiere de habilidad para hacer de estas situaciones momentos de aprendizaje, en la aplicación adecuada de estrategias de resolución de conflictos de manera no violenta, pero la práctica pedagógica puede asumirse más en la prevención de la violencia que en la contingencia, cada actividad que se cimienta en comportamientos guiados por valores humanos disfruta con facilidad de un clima de aula apropiado para una sana socialización del niño y de la niña, Boggino (2003) (como se cita en Andrade, 2004), señala que la escuela constituye un espacio social en el cual el educando se forma en valores confrontando las referencias sociales y familiares con aquellas propias de la escuela.

El ambiente de aula también influye en el comportamiento de los niños y de las niñas, un ambiente acogedor, en que se faciliten interacciones amorosas, fundamentadas en la confianza; en una adecuada comunicación invita a imitar comportamientos libres de censura y a inhibir comportamientos agresivos, Garrido (2000) así interpreta el trabajo de Bandura (1977) en tanto

encuentra relación entre la conducta y el ambiente al afirmar: “(...) las intervenciones que modifican el ambiente son eficaces para modificar la conducta (...)” (p.6), se deduce que la conducta es guiada por la intervención en los ambientes.

De acuerdo al perfil o estilo del docente, utilizará las estrategias que él considera le puede ayudar a resolver conflictos en el aula y así lograr mejores aprendizajes, Barrero (2000) advierte que al cambiar de una disciplina autoritaria a una disciplina democrática y participativa se pueden producir hechos de violencia, pues los estudiantes se forman la idea de que no hay disciplina, pero cuando el nuevo modelo de interacción en el aula se impone por su solidez, aparecen otras interacciones de convivencia.

El docente ha de ser hábil al propiciar un ambiente de aula que no le dé cabida a la violencia en la resolución de conflictos, el medio en que se desenvuelve el niño y la niña afecta su desarrollo y su comportamiento no sólo depende de los factores hereditarios, las actitudes, hábitos y rasgos del carácter; son estimulados o inhibidos por el medio ambiente en las interacciones interpersonales, en consecuencia se toma la propuesta de Danoff, Breitbart y Barr (1981) (como se cita en Sarmiento, 1994) en cuanto sostiene que es importante tomar conciencia de que en el desarrollo interactúan la dimensión física, corporal, socioemocional y cognitiva al hacer posible la adquisición de conocimientos, al dar oportunidad a la experiencia y a los hallazgos, tomar en consideración todas las destrezas y capacidades del niño y de la niña, reconocer en el juego una metodología específica para el aprendizaje, hacerles ver su singularidad y al desarrollar toda su originalidad para provecho de la humanidad, desarrollar el pensamiento reflexivo como estrategia de resolución de conflictos, ayudarles a identificar su emocionalidad para autocontrolarse sin dejar de ser autónomos, orientar todas sus expectativas en el desarrollo del método constructivista, dirigir el saber hacia las interacciones y hacerles tomar conciencia que hacen parte activa de un grupo dentro de una comunidad y de una cultura en general.

La prevención de la violencia en las instituciones no solo se queda en regular las interacciones al interior del aula, es necesario fundar una cultura institucional para la paz, esta se contempla en la elaboración del currículo y en la vida misma de la institución, en su vivencia en aulas, corredores y patios, que se extiende a la comunidad circundante. Es importante tener en cuenta a Fernández (2006) cuando escribe sobre *la educación intercultural*, definida como “ (...)la valoración del otro, en reconocimiento de la diferencia con tolerancia y solidaridad” (p. 110), la *educación para el desarrollo socioemocional*, al señalar que hace parte del currículo oculto, fomenta el crecimiento individual en la construcción de una firme y sana autoestima en sus educandos y la *educación para la ciudadanía*, en relación a educar para la formación de líderes, personas comprometidas y con sentido de equidad,



con presencia activa en su formación, que da un adecuado manejo de sus emociones y desarrolla un pensamiento reflexivo de sus acciones y el de los demás en virtud de las consecuencias.

- *La comunidad.* El entorno más amplio del niño y de la niña, fuera del hogar y de su institución preescolar es la comunidad, su vecindario, del que toma toda la cultura que pronto le ayudará a construir su identidad. De la comunidad se adquieren todos los conocimientos sobre su estructura y se adquiere a través del aprendizaje que es facilitado por otro, Bruner (s. f.) resalta el papel del aprendizaje en la construcción cultural, puesto que el aprendiz incorpora las normas para que se dé el aprendizaje, atribuyéndole *significado social*, Bruner (s.f.) continúa otorgando al desarrollo del pensamiento, el poder del conocimiento de una comunidad sobre la forma en que enjuician, la idea que se tiene de la realidad y sus efectos en esos juicios.

Al hablar de comunidad se incorpora toda su transmisión cultural y al identificar la comunidad donde se desarrolla este trabajo de investigación como vulnerable al flagelo de la violencia, es inevitable afirmar que ésta se da también por transmisión cultural.

Galtung (1990) (como se cita en García, 2001) sustenta cómo la sociedad está impregnada de violencia transmitida en la cultura, es la “esfera simbólica de nuestra existencia, ejemplificada en indicadores sociales como la religión, la ideología, las ciencias empíricas, las ciencias formales y sociales, que pueden ser utilizados para justificar o legitimizar la violencia, la guerra” (p. 167).

Situación que se hace evidente en la educación inicial en distintos espacios en que los niños comparten con sus padres, sus pares en el aula o en su descanso, pues es fácil observar como recrean situaciones agresivas que les son habituales en su entorno familiar y comunitario. El sistema educativo entonces es el elemento fundamental para la transformación de la cultura, pues a través de él se hace posible la modificación de la forma de percibir y adoptar las formas de vida y de transmitirla, Bruner (s.f.) afirma que la comprensión del ser humano radica en el conocimiento de su cultura, transmitida a través de su sistema educativo; determina el papel de la cultura en el desarrollo cognitivo del individuo cuando estructura su identidad, a medida que adquiere la representación social de su realidad y la transmite de generación en generación. Judson (2000), subraya en su obra, la necesidad de educar para la no violencia y cómo hoy en día la formación en las instituciones se perfila hacia el desarrollo de la persona fundamentada en valores humanos, con costumbres y actitudes pacifistas a través de la vivencia y la integración, en un esfuerzo para la construcción de la cultura de la paz, desde la institución preescolar donde la práctica educativa (Tremblay,

Gervas & Petitclerc, 2008), se convierte en un instrumento para abordar el conflicto desde la socialización.

En el proceso de socialización el individuo logra el reconocimiento de sí mismo como sujeto que experimenta emociones y sentimientos que dirige sus pensamientos para actuar de acuerdo a las exigencias del medio con que interactúa, dándose lugar a su proceso de desarrollo afectivo y moral.

Chica (2007), otorga gran valor al desarrollo del conocimiento de las emociones, considera que se encuentra en estrecha relación con las habilidades cognitivas y comportamentales, pues estas son reflejo de su aprendizaje cultural, su importancia radica en la transformación del tejido social a través del adecuado manejo de las emociones ya que de la cultura se recibe su legado; aunque este sea igualmente transformado por sus individuos.

Todos los aspectos mencionados influyen en la configuración de la personalidad en la primera infancia. Al respecto Erikson (s.f.) propone en su teoría psicosocial ocho crisis de la personalidad que se manifiestan a lo largo de la vida del individuo y que determinan su socialización:

**Tabla 1. Etapas psicosociales de Erikson.**

<b>Etapas</b>	<b>Edad</b>	<b>Virtud</b>
<p>Confianza básica Vs. Desconfianza básica</p> <p>En la reacción de la madre ante la necesidad de alimentación el niño desarrolla confianza o desconfianza.</p>	0 a 18 meses	Esperanza
<p>Autonomía Vs Vergüenza y duda</p> <p>Adquiere conocimiento de lo que es capaz de hacer, de su responsabilidad de hacer y lo que es seguro de realizar, necesitan que lo regulen, en esta etapa desarrolla la voluntad, aprende a auto limitarse y sigue sus preferencias, si no encuentran un control externo consistente puede construir baja autoestima con duda y vergüenza de sí y ser tímidos.</p>	18 meses a 3 años	Deseo
<p>Iniciativa Vs. Culpabilidad</p> <p>El impulso por alcanzar sus aspiraciones se debate entre las reflexiones sobre si está bien o mal realizarlas.</p>	3 a 6 años	Propósito



### Etapas psicosociales de Erikson. (Continuación)

Destrezas Vs. Inferioridad  El niño está en capacidad de desarrollar labores que lo preparan para la vida adulta.	6 años a la pubertad	Competencia
Identidad Vs Confusión de identidad  El yo construye un marco de comportamiento que lo adapte a la vida social, pero conservando sus destrezas, sus aspiraciones y en atención a sus carencias.	Pubertad temprana a la edad adulta	Fidelidad
Intimidad Vs. Aislamiento  Las personas buscan pareja, si fracasan se aíslan.	Adulthood temprana	Amor
Productividad Vs. Estancamiento  Inquieto por asegurar y orientar a la generación que le sucede para evitar sentirse íntimamente deprimido.	Adulthood intermedia	Cuidado
Integridad Vs. Desesperanza  El adulto mayor se muestra conforme con lo que fue su vida y empieza a admitir la posibilidad inminente de su fallecimiento o se llena de desaliento.	Vejez	Sabiduría

**Fuente:** Erikson (s.f.)

Para comprender más estos sentimientos y su incidencia en las interacciones de los niños y niñas de 5 y 6 años de edad, se toma la interpretación que hace Elkind (1999) del trabajo de Erikson aclarando que Elkind (1999) le añade dos características más a estas crisis, basado en su experiencia en el trabajo con niños y en investigaciones sobre el tema:

*Iniciativa y Pertenencia Vs. Culpa y alienación.* Como antes se mencionó Elkind (1999) agrega la característica de *pertenencia a un grupo o al derecho de estar en relación con alguien*, por el contrario el termino de alienación es definido como separarse del grupo o ruptura en la relación establecida; ya que el niño en edad preescolar se caracteriza por ese deseo de interactuar como un hecho culminante en la maduración del lenguaje y en la naciente superación de su egocentrismo, pero en ocasiones se aísla cuando centra su atención en sus propios intereses.

El tener iniciativa le confiere esa capacidad de decisión, de imaginar y de actuar, el niño y la niña buscan interactuar verbalmente así refuerzan su iniciativa y aunque la capacidad del lenguaje supera con mucho su comprensión conceptual, se debe fomentar el diálogo ya que la mediación verbal es de gran importancia para el conocimiento y la resolución de problemas.

En las interacciones verbales y el juego se determina el sentido de integración o pertenencia al grupo; un niño o niña que no desarrolla la percepción de pertenecer a un grupo puede generarle sentimientos de alienación que no lo dejará interactuar debidamente entre el grupo. El sentido de pertenecer es poco y más el sentido de estar en compañía del otro; un ambiente cooperativo los hace mostrarse seguros y positivos en su actitud, características que fomentan la aceptación por sus compañeros y la sensación de pertenecer; lo que no hacen los ambientes hostiles, autoritarios que fomentan el sentido de alineación y lo vuelven hostil y agresivo provocando el rechazo o evitación del grupo.

Asimismo, la armonía de los programas preescolares interviene en el sentido de competencia contra la impotencia y para ello es fundamental fomentar el imperativo estructural Elkind (1999), afirma que los psicólogos distinguen en general entre la motivación intrínseca el deseo de desarrollar toda su capacidad cognitiva, cuando se da aliento al imperativo estructural se favorece su sentido de competencia y seguridad en sus habilidades encontrándose una relación entre lo cognitivo, lo emocional y lo social, es una simbiosis que se sustenta de acuerdo a la funcionalidad de los deseos y de las capacidades.

**4.2.1.2 El proceso de comunicación.** La comunicación hace parte esencial en los procesos de socialización Berger y Luckmann (2003)(como se citan en Gómez, 2011), le dan gran valor, en cuanto a través de ella fluye el conocimiento de la realidad social, en las interacciones que la comunicación propicia, cobran significado y se hacen significantes todas las creencias y relaciones de causa y efecto de las acciones para darles una jerarquía de juicios, siempre que estos sean los mismos juicios que señalan las significaciones socialmente construidas.

La comunicación es el vehículo natural para compartir creencias saberes y conductas socialmente aceptadas, contribuyendo al conocimiento del entorno en cuanto propicia aprendizajes al interior de las personas en un proceso eminentemente social Vigotsky (1978) (como se cita en Cerezo, 2007).

Fernández (2006), considera la importancia de ofrecer experiencias que permitan apreciar la vivencia del otro y el asumir actitudes auténticas y cordiales en el proceso de comunicación utilizado para la distribución de conocimientos, afectos emociones y valores para una sana socialización, libre de violencia.

La comunicación tomada como principal elemento de socialización, supera el acto básico de comunicar para extenderse hacia la transformación de la cultura como un acto que se construye en comunidad; Valverde (2009) afirma: “Es posible crear un clima de intercambio y comprensión profunda

entre los sujetos participantes en el acto comunicativo al exponer a debate sus ideas, construcciones o significados” (p.5) hecho fundamental en la interacciones.

En la comunicación se tiene conciencia del otro y se actúa de acuerdo a los parámetros establecidos y dados a conocer mediante las interacciones, es así como se evidencia en la Teoría del aprendizaje (s.f.); pues se da gran trascendencia a las interacciones sociales como el elemento fundamental para el desarrollo del lenguaje como un acto comunicativo y determinante de la conducta; en cuanto referencia el trabajo de Bruner en su explicación desde de la relación del niño con su madre donde “(...) se dan rutinas en las que el niño incorpora expectativas sobre los actos de la madre y aprende a responder a ellos. Estas situaciones repetidas reciben el nombre de formatos” (párr. 50) que lo preparan para la socialización.

La comunicación es fundamental en la vida de la institución educativa, el desarrollo de habilidades comunicativas en el niño y la niña hacia su preparación para la ciudadanía se encuentra impregnado de la cultura, del entorno social que influye en sus comportamientos como seres sociales, es el medio que le permite interpretar las vivencias en un entorno cercano y a encontrar la forma de relacionarse para convivir (Díaz, 2009). Un aula que establece la comunicación a partir del diálogo minimiza el comportamiento agresivo Marsellach (s.f), en cuanto el niño sabe que sus necesidades manifiestas son atendidas.

La comunicación ofrece la facultad establecerse cuando se facilita un espacio de apertura, en reconocimiento del otro y se tiene la capacidad de escuchar conservando el autocontrol, según Goleman (1998). La comunicación con sus mecanismos inhibe la agresión en la relación, pues con ella se ponen de manifiesto, el amor, los sentimientos y los valores al querer agradecer y al adoptar comportamientos acertados (Fernández, 2006).

El acto comunicativo no sólo se limita a la emisión de mensajes, requiere de un retorno para establecer de manera real el vínculo comunicativo, ese retorno viene impregnado de sentimientos, pensamientos y propósitos, atribuyéndosele un significado según Bruner (s.f.) en cuanto se reconoce esa participación su condición de oyente o de hablante.

Entonces la socialización y la comunicación coexisten en estrecha interrelación, la socialización se da en el acto comunicativo y la comunicación se desarrolla en el proceso de socialización. La comunicación no sólo favorece la socialización en el niño y de la niña, según Díaz y Durán (2006) es fundamental para su desarrollo socioemocional, también impulsa otros procesos de desarrollo como el motor, el del lenguaje y el cognitivo.

El niño y la niña empiezan su propio proceso de comunicación en el hogar, y es donde experimenta las primeras situaciones de conflicto; Díaz y Duran (2006), detectan frecuentes fallas de la comunicación entre padres e hijos dando paso a la confrontación, porque los padres usan el esquema de comunicación establecido con la pareja para comunicarse con sus hijos y así los hijos no cumplen con las expectativas del padre.

La comunicación contemplada desde el intercambio de conductas cuyo fin es regular mantener y hacer posibles las relaciones humanas, pueden mantener ambientes estables óptimos para aprendizajes a través de relaciones, comportamientos (comunicaciones) flexibles adecuadas y de bienestar.

La comunicación aplicada a la educación da esencial cuidado al uso de la palabra, explora plenamente los recursos del lenguaje en búsqueda de la originalidad, lo interesante, lo que mantenga la atención en el contenido. El docente hace especial énfasis en utilizar los recursos no verbales en función del contenido, con inflexiones de la voz, el contacto visual, la expresión del rostro en coherencia con lo que dice, el movimiento de las manos y el cuerpo.

La comunicación se desarrolla en circunstancias influenciadas por las características físicas, y de posición, saliendo a flote la personalidad que en actitud dialógica se ajusta y crece en interacción con otros, Moreno y Rodríguez (1998) proponen expresar sentimientos, expectativas y requerimientos, en el respeto de los sentimientos, expectativas y demandas del otro desde la posición de docente acordando límites, determinando expectativas, reflexionando no enjuiciando, cuando es integro en sus deseos y emociones al tiempo que considera y respeta los de los demás, es alegre, presto a la acción, con discernimiento, apertura, renovado y tolerante y atento.

Este estilo de comunicación según el Moreno y Rodríguez (1998) supone un docente que: hace un análisis con el grupo del significado de lo que aprende, propicia el desarrollo de la capacidad de utilizar lo aprendido en otros ámbitos, crea la posibilidad de aprendizaje en el habla y la escucha, da un sentido más amplio de la comunicación más allá de emitir o recibir mensajes, comprende que la comunicación se da desde las múltiples perspectivas de las personas que intervienen en ella, aprende a descifrar los códigos de comunicación que crea el niño y la niña, es consciente de los aprendizajes que se propician fuera del aula y fundamentalmente está convencido que comunicar es un acto social cooperativo.

**4.2.1.3 Proceso de desarrollo afectivo y moral en el niño y la niña en edad preescolar.** El desarrollo afectivo es regulado por el desarrollo moral en el niño y en la niña, de manera que se manifiestan simultáneamente; aunque en este escrito se tratan por separado para una mejor comprensión de los mismos.

- *Proceso de desarrollo afectivo.* La afectividad es la apreciación positiva o negativa que el individuo hace de su entorno en su posibilidad de acción (Páez & Carbonero, 1993), Granada (2010) le da un carácter más amplio al término al considerarla como la interacción del hombre con todo lo que existe, consigo mismo y con otros seres humanos; en la interacción con el entorno el ser supe todas sus necesidades de subsistencia, de los procesos internos de percepción y de las ideas construye su autoconocimiento para ponerse en acción entre otros, en un comportamiento regulado por las tradiciones, costumbres y relaciones sociales transmitidos a través de la educación.

Alcalá, Camacho, Guiner, Guiner e Ibáñez (2006), se fundamentan en la teoría de Watson y Clark; 1994, para identificar dos condiciones afectivas en el ser como lo es el *afecto positivo*, que genera una sensación de gratificación expresada en vitalidad y atención concentrada en su nivel más alto y de decaimiento moral y de estancamiento en su nivel bajo; por el contrario el *afecto negativo* es una sensación de displacer expresado en su nivel alto por la rabia, miedo y ansiedad; pero que se manifiesta también con apatía y silencio en su nivel bajo.

Con frecuencia encontramos el término de emocionalidad como sinónimo del término de afectividad, pero en las siguientes definiciones se puede deducir que la emocionalidad es parte constitutiva de la afectividad.

Buss y Plomin (1984) (como se citan en Díaz, Pérez & Sánchez, 1999) la definen como la "(...) activación intensa en respuesta a sucesos ambientales, esta activación se expresa tanto en la conducta como en el afecto (...)" (p. 67), la emocionalidad entonces es esa fuerza que hace reaccionar sometida a procesos internos afectivos.

Tous (1990) identifica en la emocionalidad la facultad de actuar, reaccionar o cohibirse de manera positiva o negativa, la emocionalidad positiva es definida como la habilidad para adaptarse, la reactividad, la acción, la sociabilidad y la regulación de la actividad y la emocionalidad negativa como la capacidad de mostrar afectos negativos como el miedo y la ansiedad.

De igual manera, al indagar sobre el tema emocional se encuentra que emoción y sentimiento son tratados como si significaran lo mismo, situación

que conviene aclarar para entender mejor los conceptos de afectividad y emocionalidad.

Hobson (1985) (como se cita en Cornejo, 2003), hace esa distinción:

(...) los sentimientos son procesos voluntarios concientes que están conectados con el proceso cognitivo. Se caracterizan por estar procesados e integrados. Tienen un valor de aprobación o de desaprobación e implican cierto tipo de juzgamiento (...) El individuo reconoce y diferencia la causa que le provoca ese sentimiento que se manifiesta corporalmente.

Las emociones (...) no son procesadas, integradas o diferenciadas. Por lo general el individuo, desconoce la causa o la razón de lo que siente o la intensidad por la que reacciona ante un estímulo pequeño. El individuo se siente invadido y sin control. (p. 140)

Tener conocimiento de las emociones nos ayudan a regularlas, conteniéndolas para no desencadenar en actitudes agresivas y dirigiéndolas hacia motivaciones positivas. La capacidad de conocer los sentimientos (Goleman, 1998), afecta la percepción que se tiene de la realidad, de los propios pensamientos y de cómo repercutan en otros, a continuación se presenta en detalle las capacidades emocionales del ser para interactuar efectivamente entre otros (Goleman, 1998):

*Conciencia de uno mismo:* conciencia de los propios estados internos, recursos e intuiciones.

*Autoestima:* certeza de las capacidades y limitaciones personales.

*Autoconfianza:* convicción del auto conocimiento y de las propias destrezas.

*Autorregulación:* contención de las emociones internas.

*Autocontrol:* aptitud para regular las emociones y contener actitudes precipitadas que originan oposición.

*Confiabilidad:* apego desinteresado a la verdad y a las virtudes.

*Integridad:* actuar en consecuencia de los actos.

*Adaptabilidad:* habituarse a nuevas circunstancias.

*Innovación:* aceptación y estímulo hacia la creación de otras formas de pensar y de nuevas revelaciones sobre una realidad.

*Motivación:* los sentimientos que estimulan a alcanzar las metas.

*Motivación al logro:* es el esfuerzo demás para alcanzar el máximo ideal.

*Compromiso:* cooperar para la obtención de metas comunes.

*Iniciativa:* ser oportuno para actuar.

*Optimismo:* mantener el impulso para alcanzar las metas sobreponiéndose a la dificultad.

*Competencia social:* orientan las interacciones

*Empatía:* percepción de los sentimientos y carencias en el otro.

*Comprensión de los demás:* ser sensibles a los pensamientos y necesidades ajenas.

*Orientación hacia el servicio:* intuir y brindarse a solventar las dificultades en otros.

*Aprovechamiento de la diversidad:* ser oportuno en valorar lo que los demás nos ofrecen.

*Conciencia política:* reconocer las tendencias emocionales de los grupos.

*Habilidades sociales:* aptitud para estimular en otros la reacción esperada.

*Influencia:* afectividad para hacer cambiar de opinión.

*Comunicación:* ser real y confiable en lo que se quiere transmitir.

*Liderazgo:* imprimir entusiasmo y dirección a la acción grupal.

*Canalización:* propiciar transformaciones.

*Resolución de conflictos:* habilidad para hacer llegar a acuerdos ante situaciones de pugna o contraposición.



*Colaboración y cooperación:* aptitud para aunar esfuerzos con otros en la consecución de objetivos.

*Habilidades de equipo:* facilidad para mantener la cohesión grupal en virtud de sus objetivos.

La empatía, el desarrollo de habilidades sociales, el autocontrol, la resolución de conflictos ofrecen a los niños y a las niñas todo un repertorio de actuación positiva que favorecerán las interacciones en el aula, esto les permite enfrentar situaciones que les generan estrés de una manera pacífica y les desarrolla la habilidad de actuar *asertivamente*, si se toma la definición de Fernández (1999) (como se cita en Andrade, 2004) sobre la asertividad como: "(...) la destreza que permite expresar sentimientos, pensamientos, sin herir a los demás siendo respetuosos evitando los juicios, las críticas que rompen la comunicación" (p.42), se puede decir que un niño o una niña aprende a ser asertivo cuando tiene conciencia de sus posibilidades de actuación al entrar en interacción con otros, expresando sus sentimientos, pensamientos, ideas o propósitos sin intervenir en los sentimientos, pensamientos y deseos de los demás.

El trabajo de Goleman (1998) es fundamental para aplicar estrategias positivas de resolución de conflictos. Propiciar en el niño y en la niña el conocimiento de sus emociones y sentimientos, enseñarles a controlar las reacciones que estos impulsan, es darles elementos suficientes para enfrentar los conflictos con serenidad. Enseñarles a actuar conforme a las reglas establecidas en un determinado contexto conduce según Goleman (1998), a desarrollar aptitudes para el autocontrol, la confiabilidad, la integridad, la adaptabilidad y a la innovación, estos estados personales son eficaces en la resolución de conflictos.

Tener conciencia de los motivos internos, implica domarlos para interactuar efectivamente dentro de un esquema socialmente establecido; Goleman (2005), en su teoría sobre la inteligencia emocional sustenta que toda creación del ser humano se lleva a cabo en la interacción humana y al interior del mismo ser, por lo que se hace necesario aclararlas, explicarlas y dirigir las a lo creado. El conflicto como consecuencia de las relaciones humanas se debe entender desde la interpretación de la interacción misma; se toman entonces los enunciados de Goleman (2005) para liberar de la violencia toda interacción humana:

Identificar las respuestas constructivas de las emociones propias y las demás, desarrollar la competencia emocional como autorregulación de la rabia, fomentar competencias comunicativas en la capacidad para transmitir sentimientos y propios intereses. Con habilidades necesarias de entablar un diálogo constructivo con otras personas, propiciar el conocimiento de



emociones básicas (alegría, temor, tristeza, rabia) en sí mismos y en otros, expresar sentimientos en distintas formas y lenguajes (juego, gestos, palabras, obras de teatro, etc.), reconocimiento de que se pueden manejar para no hacer daño a otros, hacer comprender que las normas ayudan a mantener un buen trato en el juego y la actividad en el aula, establecer el conocimiento y respeto básico de las reglas de comunicación en el respeto de la palabra, dar a conocer estrategias sencillas en la resolución de conflictos en cómo establecer acuerdos de manera creativa y concertada.

El desarrollo de la inteligencia emocional proporciona la capacidad de reconocer los sentimientos, en la expresión y comprensión de los sentimientos del otro, a lo que se le conoce como empatía, en el control del carácter independencia y la capacidad de adaptación tomada como simpatía y la capacidad de resolver problemas en forma interpersonal con persistencia, cordialidad, amabilidad y respeto (Goleman, 1998).

La inteligencia emocional o subjetiva se funda y repercute en la autoestima, la comunicación, las normas y las relaciones sociales; aspectos significativos de la vida humana (Goleman, 1998), una adecuada orientación de la inteligencia emocional converge con los fines de la pedagogía humanizada en la formación de una sociedad en evolución potenciando el desarrollo humano de sus individuos.

Fernández (2006), sustenta que contener los impulsos agresivos propios y de los demás augura un sano desarrollo social, pues se actúa en libertad y responsabilidad; el contener los impulsos libera de la agresividad, la reacción irracional como respuesta, ya que mantiene la voluntad a merced de los estímulos externos, controlarlos da cuenta de conocer las consecuencias de las acciones.

El autocontrol no implica una renuncia o negociación de los sentimientos, pueden ser expresados de manera adecuada conforme a la situación, la rabia por ejemplo, la melancolía o el temor son catalizadores de nuevas experiencias; Goleman (1998) afirma que son sentimientos propicios para dirigir la automotivación, son positivos cuando se gestionan de manera adecuada. Se identifica el autocontrol de las emociones, como una herramienta indispensable al interactuar entre otros implicando al individuo según Guerrero (2000) (como se cita en Andrade, 2004) "(...) autoevaluar el propio estado emocional, prestar atención a cómo se siente el otro; explicar las emociones en juego y legitimarlas, invitar al otro a expresar, descargarse solo uno por vez" (p. 35), el autocontrol supone el tener conciencia de su mismo yo y del otro con que se interactúa, requiriendo un manejo eficaz de la comunicación.

Las emociones, los sentimientos y los juicios morales determinan la calidad de las interacciones en la primera infancia, instante en que el niño y la niña empiezan a estructurar una identidad a partir de la concepción que tiene de su yo, surgen en él y ella, una serie de sentimientos que determinarán el tipo de personalidad que se está formando por tanto, se ha de tener un conocimiento profundo del desarrollo evolutivo de la moral y la emocionalidad del niño y de la niña en edad preescolar.

- *Proceso de desarrollo moral.* La moral entendida como un cúmulo de reglas y normas dinamizada por los valores, dirige y armoniza las interacciones de la vida en sociedad, Grijalbo S.A. (1998) considera las reflexiones de Savater para definirlo como un acto voluntario, en la condición original reflexiva que toma en cuenta los detalles con profundidad, cataloga y aspira, en un deseo de autoconservación y de desarrollo para trascender como esfuerzo apasionado de reconocer la condición humana en sí mismos. Es el comportamiento individual que demuestra la aceptación de los marcos de actuación para la vida en sociedad.

Mucho se ha estudiado sobre la moral (Freud, 1914, 1920, 1923/1980, 1927, 1929; Durkheim, 1922/1972; Bovet, 1912; Badwln, 1897) (como se citan en Bonilla & Trujillo, 2005) trabajos que han fundamentado las teorías de otros autores contemporáneos (Piaget, 1932/1983; Kohlberg, 1987; 1984/1992; Guillian, 1982/1985; Rest, 1983; Knowles, 1992) (como se citan en Bonilla & Trujillo, 2005), siendo de especial interés para este trabajo de investigación la teoría de Piaget (1932/1984) y la teoría de Kohlberg (1984/1992) (como se citan en Vemengo, 2007); de quienes se toman importantes elementos para la intervención en la educación, dado el carácter de educabilidad de los juicios morales (Vemengo, 2007) y que permiten un mayor conocimiento del desarrollo de la personalidad en el niño y la niña de 5 y 6 años.

De estas teorías se toman las formas en que el niño y la niña elaboran el juicio moral y la noción de justicia. Hersch, Reimer & Paolitto (1984) (como se citan en Bonilla & Trujillo, 2005) explican los juicios morales de la siguiente manera:

Un juicio moral se produce cuando un hecho introduce un desequilibrio, que genera un conflicto en el sistema de valores que posee un individuo, si ésta persona desea restaurar el equilibrio debe clarificar en qué cree y justificar la decisión que tome ante sí mismo y

quizá ante otras personas como proceso cognitivo, que es posible reflexionar sobre valores y ordenarlos en cierta jerarquía lógica. (p.82)

Esta es una definición generalizada, pero los juicios morales en niños y niñas de 5 y 6 años de edad, se determinan en la medida en que cumplen o no con las normas que regulan sus interacciones tanto en el hogar como en la institución educativa y su comunidad más próxima; ellos actúan de acuerdo a las reglas sin reflexionar sobre ellas, sólo las cumplen en virtud de lo que se espera de él, actúan en obediencia a los parámetros establecidos por otros (Vemengo, 2007).

El juicio moral para Piaget (1932/1971) (como se cita en Vemengo, 2007), es la asunción de una regla en pleno conocimiento de sus implicaciones al optar o no por ella. Los juicios morales son analizados por Piaget (1971) (como se cita en Vemengo, 2007) desde “La práctica de la regla (...) la conciencia de la misma” (p.28), a fin de hallar establecer coherencia entre ellas y determinar el estado de desarrollo en que se encuentra el niño y la niña, a continuación se presenta un cuadro que explica en detalle los estudios de Piaget (1932/1971) (como se cita en Vemengo, 2007, p. 29):

**Tabla 2. Estadios de los juicios morales de Piaget (1971)**

ESTADIOS	PRÁCTICA DE LAS REGLAS	CONCIENCIA DE LAS REGLAS
Primer estadio Motor e individual	Se establecen esquemas más o menos ritualizados, pero individuales.  Reglas motrices y no reglas propiamente colectivas.	La regla no es coercitiva. Es puramente motriz.
Segundo estadio Egocentrismo	El niño imita las reglas que recibe del exterior pero no coordina las mismas con otros niños.	La regla es considerada sagrada e intangible de origen adulto y de esencia eterna.
Tercer estadio (7 u 8 años)  Cooperación	El niño comienza a considerar las reglas como forma de control mutuo.  Las mismas son consideradas unificadas para todos.	La regla está considerada como una ley debida al consentimiento mutuo que es obligatorio respetar.
Cuarto estadio (11 – 12 años) Codificación de reglas	El código de las reglas a seguir es conocido por la sociedad entera.	

**Fuente:** Vemengo (2007)

Piaget (1932/1971) (como se cita en Vemengo 2007) explica que la moral en la infancia se aborda desde: “(1) la subordinación del niño con respecto a las reglas y otro tocante a (2) la comprensión de las reglas como formas de regulación colectiva que tienen el fin de la cooperación mutua” (p. 28), hacia los 5 años el niño y la niña tienen arraigada la noción del cumplimiento de la norma como un deber, estas normas para ellos provienen del adulto, son inamovibles, acabadas y sin relación con otros aspectos para su cumplimiento, determinan la relación con el adulto que es visto por él y ella, como alguien con poder y total sabiduría; este aspecto es considerado como *nivel de heteronomía*, ya al finalizar la infancia el niño y la niña experimentan el *nivel de autonomía*, en que cumplen con la regla siempre que se ajuste a las normas construidas por el grupo al que pertenecen, en reconocimiento pleno de sus deberes y al goce de sus derechos en relación equivalente con los otros miembros del grupo y en observación del *respeto mutuo y la cooperación* (Vemengo, 2007).

En cuanto a la noción de justicia Piaget (1932/1983) (como se cita en Bonilla & Trujillo, 2005) la divide en justicia *retributiva* y justicia *distributiva*; los niños y las niñas que evalúan la justicia desde el punto de vista retributivo, se encuentran bajo el influjo del adulto; la justicia de tipo distributivo se manifiesta en ellos y en ellas, cuando eluden el castigo asumiendo relaciones de equidad y de obediencia recíproca, les es más fácil entender situaciones internas y decidir ante nuevas normas.

De acuerdo con esta postura de Piaget (1932/1983) (como se cita en Bonilla & Trujillo, 2005), la resolución de conflictos entre niños y niñas de edad preescolar es factible en la medida en que el docente demande el cumplimiento de la norma; luego toda interacción en el aula debe estar regulada y el niño y la niña deben tener conocimiento claro de las reglas.

Kohlberg (1992) (como se cita en Linde, 2009) inicia sus trabajos desde el trabajo de Piaget (1932) y aunque tienen puntos de coincidencia también discrepa en otros, presenta su trabajo desde el enfoque cognitivo evolucionista sobre los juicios morales. Con respecto a esta teoría, la atención de este trabajo de investigación se dirige al estudio sobre el nivel preconventional de los juicios morales en sus estadios 1 y 2, que corresponden al desarrollo evolutivo de los niños y niñas en la primera infancia y al tema de la justicia y los juicios morales de obligada intervención en la resolución de conflictos.

*Nivel preconventional:* los niños y niñas de 0 a 10 años no hacen una reflexión sobre las normas y de la obediencia al mandato de otros, las reglas no son inherentes a ellos y se acatan en virtud a sus efectos y sobre una acción específica; actúan de acuerdo a sus propios intereses y a los intereses de sus más allegados.

Estadio 1: (moralidad heterónoma). Para el niño y la niña de 10 a 12 años, una acción es moral en sí misma, no en él o ella, se acatan las reglas sin someterlas a discusión (absolutismo), en esta etapa son incapaces de contemplar distintas perspectivas.

Estadio 2: (moralidad individual e instrumental). El niño y la niña aprenden a apreciar las situaciones desde distintos puntos de vista, descubren en los otros intereses o conveniencias distintas a la propia, aunque los generalice a otros al tiempo que descubren que pueden ser cambiantes, se tiene lo justo cuando se da en estricta correspondencia.

Rahim, Buntzman y White (1999) (como se citan en Bonilla & Trujillo, 2005) y Piaget (1932/1983); Kohlberg (1984/1992) (como se citan en Bonilla & Trujillo, 2005) consideran que la justicia “es la estructura de interacción interpersonal” (p. 118), fundamento esencial en la consolidación de sanas relaciones interpersonales, como conducta pacífica y cotidiana en el aula.

La justicia para Kohlberg (1984/1992) (como se cita en Bonilla & Trujillo, 2005) en el estadio 1, está dada en la correspondencia mutua; es un dar y recibir de actitudes y de objetos, las normas son iguales para todos y en todo momento sin privilegios, en el estadio 2 se reconoce como un ser entre otros con intereses que lo mueven a satisfacerlos por sí mismos o a través de los demás en acciones recíprocas, la igualdad es contemplada en la perspectiva de suplir una carencia y no en cumplir un deseo, la universalidad de esta teoría se da en el control de intercambio equitativo.

De las teorías antes expuestas, se encuentra que Kohlberg (1984/1992) (como se cita en Bonilla & Trujillo, 2005) ratifica la teoría de Piaget, en cuanto a que los juicios morales de los niños se hacen en virtud al acatamiento de las reglas que le son impuestas por agentes externos a él; por lo tanto el niño inicia su socialización desde el análisis de su comportamiento regulado por las reglas, proceso en que encuentra indispensable la acción del adulto quien se las da conocer y establece su autoridad en la vigilancia de su cumplimiento, este es un proceso que se inicia en la familia, continúa en la institución educativa y luego se amplía a otros contextos sociales.

Toda la emocionalidad y los principios morales por los que se rigen el niño y la niña son manifestados en sus actitudes cuando interactúan con otros, esta se hace manifiesta muy a menudo entre los preescolares y de manera particular en las situaciones de conflicto protagonizadas por niños o niñas que se encuentran en superación de su egocentrismo (Slaby, Roedell,

Arezzo & Hendrix, 2001)<sup>4</sup> pues la oportunidad de resolver los conflictos en reconocimiento del otro es mínima.

Aunque la mayoría de niños y niñas de 5 años de edad, ya se apropian de su emocionalidad su experiencia les permite ser más eficaces para resolver conflictos pues incorporan lo que saben de su opositor y lo que comprenden del conflicto para resolverlo (Slaby, et al., 2001).

En esta edad preescolar el niño y la niña presentan cierta madurez en sus estructuras de desarrollo, de igual manera evolucionan su comportamiento ante situaciones de conflicto; el niño y la niña de 4 y 5 años de edad tienen un mejor manejo de su emocionalidad, por haber ganado fortaleza en su corteza frontal, como lo manifiestan Tremblay, et al. (2008), mejoran su manera de expresarse y de interactuar, pero continúan agrediendo de manera indirecta y verbal.

La moral en el niño y la niña de 5 y 6 años como antes se menciona, se presenta como moral *heterónoma* o *realismo moral* denominado así por Piaget (1932) (como se cita en Leiva, 2006; Granados & Franco, 1994), la concepción moral existe en dependencia a la existencia de las reglas y su castigo, estas simplemente existen y se les obedece actuando según la referencia de actuación del adulto, las reglas son inmodificables, para el niño un acto es malo si es sancionado y es digno de castigo según las consecuencias, el juicio moral es de *restricción*, los actos son buenos o son malos, no depende del motivo que se tuviera sino en el daño causado, los eventos físicos-naturales se presentan como castigo divino por un mal comportamiento.

Krogh y Lamme (1983) (como se citan en Slaby et al., 2001) presentan las siguientes características comportamentales de niños de 3 a 8 años de edad:

---

<sup>4</sup> Slaby, Roedell, Arezzo y Hendrix (2001), es una obra de destacada importancia en este proyecto de investigación para la construcción del marco teórico en la profundización del conocimiento sobre la resolución de conflictos en el aula de preescolar, por tal motivo a continuación se presenta una breve biografía de los autores:

Ronald G. Slaby es un científico senior del Centro para el Desarrollo de la Educación en Newton (Massachusset), PhD de la universidad de Wisconsin con más de 25 de experiencia en conferencias sobre educación y pediatría de la universidad de Harvard con publicaciones sobre agresión, el rol de género, la prevención de la violencia, habilidades sociales, niños con necesidades especiales y superdotados, prevención de la violencia juvenil y la violencia en los medios de comunicación entre otros.

Wendy C. Roedell, PhD de la universidad de Washington, psicóloga del desarrollo, ha trabajado en educación en el campo de la primera infancia. Asesora, investigadora universitaria y administradora a nivel local, estatal y regional.

Diana Arezzo, PhD de la universidad de Wisconsin, psicóloga clínica y del desarrollo.

Kate Hendrix, (SCD Escuela de salud pública de Harvard) científico del comportamiento, especialista en educación, en salud pública, metodología de la investigación y desarrollo infantil (Slaby, Roedell, Arezzo & Hendrix, 2001).



*Egocentrismo:* entre las 3 y 4 años, el niño tiene la incapacidad de identificar su punto de vista del de los demás, procede según sus intereses, aunque participa de actividades colaborativas para recibir reconocimiento.

*Egocentrismo externa:* actúan según sus necesidades; pero identifican en los demás circunstancias que le son beneficiosas.

*Igualdad rígida:* el niño de 5 y 6 años reclama igualdad de beneficios para todos, es su fundamento para trabajar en una actividad cooperativa, analiza las circunstancias con más de una perspectiva y es sensible a las emociones y necesidades del otro. Estas son condiciones importantes para la mediación de conflictos porque puede ofrecer más de una solución y puede llegar a acuerdos en reconocimiento del otro.

*Relatividad moral:* a los 7 y 8 años de edad reflexiona sobre los comportamientos de sus compañeros en relación a la escala de valores de estos.

Abordar el tema del desarrollo evolutivo de la moral y la emocionalidad en el niño proporciona herramientas de conocimiento en la actividad docente para dar un tratamiento apropiado a la resolución de conflictos en el aula, al prever los juicios y puntos de vista del niño que será diferente de acuerdo con la edad de los implicados y a la situación específica.

La Asociación Mundial de Educadores Infantiles – AMEI WAECE (2010), considera que potenciar un adecuado desarrollo moral en los niños y niñas en la primera infancia es fundamental en su formación para la convivencia pacífica, pues es en este instante de sus vidas en que se interiorizan los parámetros de actuación socialmente establecidos y que los llevara a actuar de manera adecuada, en los distintos entornos de su vida futura.

Por tanto, es en la comunidad educativa donde se centra la gesta de una formación para la paz, poniéndose en juego todo el entorno del niño y de la niña: familia-institución-comunidad, en que el nivel de educación preescolar gana protagonismo, pues en las edades de los niños y de las niñas que este nivel acoge, es donde se da el mayor grado de interacción entre individuos y donde se construyen comportamientos de manera definitiva, a la luz de los juicios morales; siendo el tema de las normas y reglas de comportamiento de especial consideración pues a través de ellas se dinamiza y se dirige la vida en el aula ya que ofrecen pautas que permiten al niño y a la niña evaluarse positiva o negativamente en su actuar.

*Las normas y reglas de comportamiento en niños y niñas de 5 y 6 años de edad.* Las normas permiten la convivencia y responden al contexto y evolución personal y social de quienes las construyen; el núcleo familiar

establece las primeras normas que conducen el comportamiento del niño y de la niña y de la efectividad de estas, procede una sensación de ser o de actuar de manera adecuada en cualquier contexto diferente al familiar, ya en el ámbito educativo el incumplimiento a la norma es el motivo más frecuente de conflictos en el aula, el niño o la niña no adoptan las reglas porque las perciben como algo impuesto, al tiempo que conciben la sanción como un capricho del docente, como algo injusto.

La aplicación o práctica de las reglas por parte de los niños supone también dependencia del estadio de desarrollo, Piaget (1932/1983) (como se cita en Bonilla & Trujillo, 2005) distingue los siguientes cuatro *estadios*:

Primer estadio: (*motor*), el niño y la niña de 0 a 2 años de vida, conducen su comportamiento de manera personal, de actos repetitivos e iguales, sólo existen reglas de ejecución individual.

Segundo estadio: (egocéntrico), aunque el niño y la niña juegan al lado de otros, sus conductas se dirigen de acuerdo a su particular forma de experimentar el mundo, siguen las reglas como un aprendizaje observado de la conducta del adulto, el niño y la niña entre 2 y 5 años, buscan interactuar con otros sin dejar de buscar sus propios intereses.

Tercer estadio: (cooperación naciente), entre los 7 u 8 años, el niño y la niña buscan interactuar en el juego regulado por pequeños pactos colectivos pero todavía persiguen gratificar sus propios intereses.

Cuarto estadio: (codificación de la regla), ya se tiene conciencia de la regla, el niño y la niña entre 10 y 12 años de edad, se colaboran en la construcción de las reglas, acuden a los acuerdos, crean un conjunto de normas que se ajustan a su particular forma de asumir lo justo, el interés común es el acatamiento a la regla como tal.

Fernández (2006) aconseja, asociar las normas a los objetivos educativos, crear un plan de acción con el grupo para determinar las normas de comportamiento en clase, al tiempo que se fija el límite y la consecuencia natural a ese mal comportamiento; de igual manera se enuncian el premio, estímulos o consecuencias naturales para los buenos comportamientos.

Cuando el grupo regula su actuar y establece sus propias sanciones, incorpora las reglas en su actuar como una concesión que se ajusta a sus creencias, costumbres, expectativas y necesidades, dándoles viabilidad y permanencia.

La razón por la cual grupos generan ambientes altamente agresivos y emancipados corresponden a que no se establece un sistema de pautas de



comportamiento. La clave para prevenir y resolver dificultades consiste en establecer normas claras y marcar las consecuencias que se derivan de su ruptura.

El docente erróneamente piensa que el niño tiene graves dificultades emocionales, alude que ha intentado todo por cambiar el ambiente de indisciplina, olvidándose que lo que da buenos resultados no son las estrategias, sino la forma de aplicarlas. El maestro que es disciplinado, coherente y razonable, se comunica clara y directamente, crea un sistema de pautas y se muestra como modelo a seguir, el niño y la niña reciben el estímulo para auto disciplinarse, repite el modelo por reacciones habituales, por mantener costumbres establecidas.

Iniciar procesos de transformación en la cultura a través de la educación, requiere de un acto reflexivo del acontecer en el aula y de las estrategias pedagógicas aplicadas de manera consciente y planeada para alcanzar la meta propuesta; implica renunciar a estrategias de control fundamentadas en el castigo y adoptar una disciplina en el aula que promueva a la reflexión sobre los actos y fomentar así el comportamiento pacífico en la resolución de conflictos desde el aula.

Zuleta (1994) considera que se ha de cambiar las palabras premio – castigo por consecuencias positivas y negativas que deben estar en equilibrio necesario para que las reglas en el salón de clases sean eficaces, Zuleta (1994) plantea que para establecer límites se ha de estar atentos a la forma en que los niños reflexionan en sus interacciones, dejar los prejuicios, intervenir en el comportamiento sin tratar de cambiar sus emociones, examinar la situación en la búsqueda de respuestas sobre el acontecimiento al plantear los siguientes interrogantes: ¿en qué momento ocurrió?, ¿cuáles son los efectos?, ¿hasta dónde se tiene responsabilidad del hecho?, ¿de qué manera se hace frente a la situación?, si se comprenden las respuestas y se determina el grado de compromiso, analizar la situación con los colegas e invertir tiempo para aplicar un método de ejecución.

Las normas cumplen con particularidades específicas según Zuleta (1994):

*De planteamiento:* el niño debe tener conciencia clara de cómo se espera que él actúe.

*Descripción:* es un sencillo relato que le permite al niño conocer de qué forma y en qué momento comportarse.

*Definición:* le permite al niño comprender que toda acción tiene consigo el sentido del bien o del mal, le permite discernir entre una actitud positiva de una negativa.

*Comunicación:* se establece una jerarquía de actitudes positivas.

*Método:* la dinámica de procedimiento en la interacción grupal facilita el reconocimiento del compromiso propio y el de los demás.

*Sistema:* entendido como el orden, responsabilidad, valores y actitudes que resulta de los hábitos o rutinas de trabajo en el aula.

Las normas deben ser explicadas, flexibles, objetivas, deben tratar un comportamiento específico del niño. Para determinar la eficacia de una norma se debe cumplir con los siguientes requerimientos según Zuleta (1994): resultar de un acuerdo, el niño ha de estar en capacidad de entenderla y cumplirla, se caracteriza por la sensatez, obedece a las expectativas del niño y tiene una duración estimada.

Zuleta (1994), continúa reafirmando la necesidad de que el docente haga un recuento de lo que se ha cumplido de la norma y de lo que falta, revise a través del tiempo tanto el cumplimiento como el incumplimiento, sin ser tan severo al analizar los resultados.

Pero la exigencia al acatamiento de la norma implica el reforzamiento de la excelencia humana partiendo de un análisis que ha de estar centrado en el desarrollo armonioso, en que se respeten los diversos ritmos y las diferencias individuales, lo que conducirá a obtener garantías para el logro del aprendizaje y de comportamientos adecuados con seguridad, motivación y autonomía.

Es entonces necesario, rescatar desde el desarrollo humano las verdaderas necesidades del niño (Arango, 2009), prestándole la ayuda adecuada para tratar de minimizar sus dificultades y lograr una buena interacción desde su contexto social. Estos reforzadores no buscan condicionar la conducta final sino catalizar los motivos deseos e inclinaciones, para obtener satisfacción en el cumplimiento de una norma. Una educación de control al servicio de la comunidad, se basa sólo en el refuerzo positivo descartando por completo el castigo o reforzador negativo, Lacasa y Pérez (1998) declaran que en este tipo de control se busca primero, que cada miembro de la comunidad respete y cumpla las normas, y en segundo lugar que se sienta libre, éste es el inmenso poder del refuerzo, cuando un reforzador es aplicado siempre que ocurra la acción puede perder eficiencia, debe dejarse un tiempo adecuado para entregársele explicando al niño cuando lo recibirá (al finalizar la mañana, a la hora del recreo por ejemplo). Es más eficaz dirigir la atención

del niño y de la niña en la motivación; esto es factible cuando se educa con amor y a través del ejemplo, el factor más importante que impulsa al niño y a la niña a adoptar una conducta, proviene del cariño que se siente hacia dicha persona.

Es decir la identificación permite al niño aprender más rápido una conducta que por reforzadores.

Meneses (1995), se opone a la lucha por el poder entre adulto-niño sugiere evitarla y tratar de dirigirlo por canales constructivos y útiles, rechaza el premio y el castigo, sugiere aliento a las conductas positivas y disciplina a una mala conducta, al animársele en actividades de cooperación, responsabilidad, respeto por el orden y el derecho de los demás.

Poner en práctica una pedagogía humanizada, busca no dejarle espacio a la violencia y orienta la educación hacia los valores de la convivencia, la paz, la participación, la responsabilidad democrática, la pluralidad, la identidad y valoración de las diferencias, que sirven de vehículo para el seguimiento de las reglas y de las normas.

*Los valores:* educar en valores facilita la convivencia, ya que ellos dirigen el comportamiento del individuo, toda vez que recibe una opinión aprobatoria de su actuar; en concomitancia al concepto de valor de González (1994) cuando opina que es la “(...) cualidad que percibimos en los seres consistentes en una relación de sentido positivo entre dichos seres y algún campo de acción humana” (p. 137).

De acuerdo con el sentido de humanidad y las posibilidades de autorrealización, los valores se jerarquizan en virtud de las necesidades de los grupos humanos, según la variación de la época y las condiciones particulares “(...) con la cultura, con la raza, las características de cada individuo, con la situación económica y política de los pueblos” (González, 1994, p. 138).

Por lo tanto, se establecen en las formas de vida del ser, es una condición humana que lo identifica, pero se interiorizan a través del aprendizaje en un diálogo interno y en la comprensión del entorno, no es el deseo sino lo deseable, que implican un sacrificio para que valgan la pena, se deben orientar entonces las motivaciones, las presiones internas (tendencias de las costumbres, las pulsaciones, el súper ego), Rebol (1999) lo explica desde el trabajo de Aristóteles en tanto afirma que le “gana la espontaneidad” (p. 59), no son condiciones naturales, son adquiridas y con algo de esfuerzo. Se destaca lo humano que más allá del interés colectivo pertenecen a la humanidad.

González (1994) los clasifica en: *valores del conocimiento* como el deseo de comprender, *valores morales* en ser honesto en renuncia del amor propio y *valores estéticos* mirados como un deber ser para la humanidad en el cultivo de la admiración.

Granados y Franco (1994) declaran que los valores resultan de las interacciones, de emitir juicios sobre los acontecimientos y de autoevaluar las propias acciones. Los valores se desarrollan valorando tomando posición: es justo – injusto, me gusta – no me gusta – es bello – feo, etc. La práctica constante del sistema valorativo posibilita la toma de decisiones con criterio.

La construcción de valores se da en el proceso de reflexión de un hecho que genera un conflicto contrastando la actuación fundamentada en un valor que busca un bien común para las partes enfrentadas, así lo sugiere Ocampo (1995): “Si se busca generar un proceso de desarrollo de valores se hace necesario establecer una relación comparativa por oposición a una relación autoritaria para que el niño elabore sus valores y reconocimientos y no percibirlos como impuestos” (p. 283), se aconseja permitir a los niños la expresión de distintas perspectivas, intervenir lo menos posible en sus juicios, fomentar un ambiente de confianza en la reflexión y facilitar la independencia en sus estimaciones o en sus relaciones significativas (Ocampo, 1995).

Domit (1991), determina que los valores se ubican en tres categorías: los valores *ser* hacen referencia a juicios sobre características que orientan el saber, como atributo personal, que implica la voluntad, los ideales, el sentido de justicia y la relación con los comportamientos incorrectos, los valores *hacer*, se orientan a las acciones que involucran intereses, deseos dándoseles una connotación temporal y de lugar y los valores *tener*, suponen el poseer; en el preescolar se refiere al “derecho de usar”. Esta perspectiva se encuentra en coherencia con el trabajo de de Delors (1998) (como se cita en Posada, 2006) y con la Asociación Mundial de Educadores Infantiles AMEI-WAECE (2006), quien desde sus principios aborda la educación a lo largo de la vida desde los siguientes cuatro estructuras:

*Aprender a conocer*, es decir adquirir los instrumentos de la comprensión *aprender a hacer*, para poder influir sobre el propio entorno, *aprender a vivir juntos*, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas y por último *aprender a ser*, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores y que son la esencia del desarrollo de competencias ciudadanas.

Es así como se constata que la educación en la primera infancia no sólo prepara para la vida escolar sino para toda la vida del individuo en sociedad, el mantener una escala de valores centrada en el ser, generan bienestar

psicológico; como educadores los principios se dirigen hacia las metas del ser en consecuencia de sí mismo y del otro.

El niño descubre los valores concretos en la familia donde aprende a amar y respetar, los va ampliando en la escuela de acuerdo con su edad, a lo verdadero y lo justo, el maestro pasa a ser representante de los valores, la generosidad, el equilibrio, el dinamismo; siendo estos valores abstractos, por tanto intelectuales que a través de la pedagogía debe hacerlos concretos sin caer en el condicionamiento de la conducta, se busca estimular la conducta deseable en coincidencia con los fines de la educación.

El docente con su actitud de apertura y su responsabilidad en la formación de valores en los niños, ha de tener muy claro el conocimiento de sí mismo, la adaptación y el sentido de entrega a los demás en servicio; además de conocer el desarrollo moral y emocional en el niño.

La institución educativa debe promover la construcción de una nueva sociedad, desde el respeto a la diferencia como lo que enriquece la vida e impulsa a la creación y al desarrollo del pensamiento en el imaginario de comunidad de lo justo. Se requiere sobreponerse a la dificultad que le genera la liberación de una educación, disciplinar y homogénea, Zuleta, (1994) lo sustenta en el trabajo de Dostoievski al explicar: “La dificultad de nuestra liberación procede de nuestro amor a las cadenas, amamos a los amos de la seguridad (...)” (p.15), quitándonos autonomía e iniciativa para actuar.

La base de las relaciones y de todo intento de transformación es el amor, para que sea aceptada una nueva propuesta que aplique la transformación de conductas en la generación de una nueva cultura, así lo asevera Zuleta (1994): “Porque el respeto y las normas sólo adquieren vigencia allí donde el amor, el entusiasmo, la entrega total a la gran misión se da” (p. 12). El niño sólo respeta las normas e interioriza comportamientos orientados en la práctica de valores, cuando es consciente que sus acciones generan consecuencias positivas y negativas, proceso que se estructura en una disciplina coherente.

Hoy en día se demanda de la educación una consonancia entre formación académica y formación para la paz, el espacio preescolar en su función de educar para la vida pacífica, debe desde el área socioafectiva desarrollar habilidades de actuación fundamentada en la vivencia de valores como “(...) la justicia, libertad, cooperación, respeto, solidaridad, la actitud crítica, el compromiso, la autonomía, el diálogo, la participación.” (AMEI WAECE, 2010, p. 89) y en especial brindando estrategias para el abordaje positivo de situaciones de conflicto, estas son habilidades que permitirán a los futuros individuos ser eficaces dentro de la sociedad.

**4.2.2. El conflicto.** El conflicto es definido por Chica (2007) como una confrontación entre dos o más implicados movidos por sus intereses y necesidades, si esta contraposición no es guiada por medios pacifistas, puede activar mecanismos de agresividad y fácilmente terminar en situaciones de violencia.

El conflicto tiene un matiz cotidiano en la vida de los niños y de las niñas en edad preescolar, ya que se encuentran en superación de su egocentrismo para hacer parte de la actividad en pequeños grupos, precisan la incorporación de un nuevo marco de comportamiento y mientras esto ocurre pueden presentarse fricciones con las nuevas personas con que entran en interacción, sin estar exentos de experimentar algún grado de agresividad que puede controlar. Auberni (s.f) reconoce la capacidad de reacción violenta del hombre ante una situación de confrontación; pero también le reconoce la posibilidad de reaccionar de manera pacífica: “Aprendemos a ser violentos también podemos aprender a no serlo” (p. 4).

La agresividad humana es inherente al ser humano Fernández (2006) afirma: que traemos en nuestra genética conductas con “esquemas defensivos y por tanto agresivos” (p. 25), el conflicto puede exaltar la agresividad del individuo; pero no por ello ha de generar violencia.

Los procesos psicológicos son de origen biológico y sociocultural, el origen biológico estriba en la capacidad de enfrentamiento como mecanismo de supervivencia y el origen social resulta de los procesos de socialización cuando se actúa de acuerdo con las normas y sus significados ante una situación desafiante (Fernández, 2006), también influyen en el comportamiento agresivo, según Marsellach (s.f.) las condiciones específicas hormonales, algún proceso fisiológico neuronal, malnutrición y patrones erróneos de comportamiento observados al interior del hogar.

Es comprensible la presencia de la agresividad en situaciones de conflicto; sin embargo la reacción violenta es regulada por el aprendizaje social (Fernández, 2006). La violencia según (Chica, 2007), se identifica en comportamientos deshonestos, de abuso y usurpación de la autoridad y con deseos de perjudicar o lesionar, el tema de resolución de conflictos en la infancia es de gran interés para los docentes y padres de familia ya que afecta positiva o negativamente a los niños en su proceso de socialización.

La agresividad se hace presente desde los primeros meses de vida del ser humano (Tremblay et al., 2008) es decir es una condición en el ser humano como instinto de conservación, en la primera infancia se exhibe según Marsellach (s.f.) con el fin de causar una lesión física o psicológica, se manifiesta directamente con atropello corporal o de palabra, también se desplaza a causar daño en los objetos de la persona con quien entra en



confrontación o simplemente contiene la agresión expresando resentimiento con gesticulaciones o murmuraciones.

El conflicto superado desde las actitudes de cooperación y en la utilización de mecanismos de mediación siempre se convierte en conflicto positivo que estimula el crecimiento de los implicados Chica (2007). Se confiere legitimidad al conflicto siempre que se resuelva en protección de la dignidad humana, el compromiso, la independencia, el trato respetuoso sin distingo de raza, sexo, credo religioso clase social etc., la aprobación a la diferencia; valores humanos que se defienden en la negociación fundada en los valores de convivencia como la determinación, la bondad, la equidad, la fraternidad, la concordia y el acuerdo que le atribuyen características de resolución justa del conflicto.

El conflicto que se resuelve en reconocimiento justo de los enfrentados inhibe la agresividad y confiere dignidad a las relaciones.

**4.2.2.1 Manifestaciones de violencia en el aula preescolar.** El aula preescolar es el espacio privilegiado para el encuentro y desencuentro entre pares. La vida preescolar es un espacio de tiempo del niño y de la niña en que buscan nuevos acercamientos, donde el interactuar implica el desempeño de un nuevo rol, los enfrentan a situaciones que les generan algún grado de tensión y conflicto; la experiencia asumida de este tipo de situaciones los llevará a actuar de manera pacífica o de manera violenta.

La violencia entre dos o más personas se presenta por antagonismo, falta de solidaridad y desamor, según la concepción de Fenbrenner (1979) (como se cita en Fernández 2006), muchas veces el niño o la niña presentan variantes de la personalidad Moncerrat (1995) que con seguridad generan situaciones de conflicto o simplemente reproducen en el ambiente en el cual se desenvuelven, como se describe a continuación:

- *Movimiento excesivo.* Se presenta en el niño o en la niña, en un estado de inquietud, no se pueden concentrar para desarrollar la tarea, se entretienen con facilidad en otras actividades, son explosivos, irritables, interactúan más en el trabajo grupal, de difícil adaptación por las relaciones conflictivas que generan. Ante esta situación el docente ha de mostrarse controlado y sin demasiada atención a lo que hacen para no gratificar su mal proceder, para mantenerlos más atentos las actividades deben desarrollarse bajo un esquema previamente planeado, el estímulo y el elogio pueden dirigir su comportamiento, ha de evitárseles experiencias que les lleve al descontrol y permitirles jugar con libertad.
- *El negativismo.* El manifestar negación vuelca atención sobre sí, es necesario restablecer la relación niño-adulto para que siga la instrucción

verbal; se inicia dando órdenes en situaciones agradables para que el niño o la niña las siga con aceptación y se gratifica seguidamente con una mirada, gesto o palabra de aprobación, ser pausado entre las órdenes, en la medida en que aumente la obediencia se puede premiar con objetos para mantener la motivación, estrategias que se irán eliminando gradualmente hasta suprimirlos ya que lo deseable es lograr la motivación intrínseca como ya se hizo mención, que provocan desarrollo del ser; ha de ser más dirigida la atención a estimular la autoimagen positiva.

- *La agresividad.* El niño o la niña que causan daño más o menos grave a otros; producido generalmente por una frustración al enfrentarse a una situación inesperada, conducta altamente reforzada por el ambiente sociocultural sin olvidar el componente biológico que en algunos niños tienen predisposición a desarrollarla, como también la edad y el sexo.

Las actitudes violentas son movidas por sentimiento de ira, que Judson (2000), define como el resultado de experiencias injustas, produciendo resentimiento, expresándose violentamente ante una circunstancia parecida. Este sentimiento se puede afrontar de manera positiva, al niño y a la niña se les debe hacer tomar conciencia de sí mismos, como un sentimiento natural del ser humano, debemos mostrarnos tranquilos ante una situación como esta y dirigir el pensamiento del niño y de la niña hacia una visión serena y controlada.

Estas conductas se eliminan en la medida en que se eliminan los modelos agresivos que el infante pueda imitar, por ejemplo el uso del castigo es mejor proponer otras vías de la solución como la del diálogo reflexivo y el establecimiento de normas claras y gratificando comportamientos positivos incompatibles con la agresividad.

- *El temor.* La mayoría de temores aparecen hacia los tres años de edad y responden a una experiencia negativa, por imitación o por solo instinto de supervivencia. El niño y la niña aprenden a dejar el miedo al igual que como lo aprendieron, se puede realizar una actividad necesaria a través de etapas para minimizar el temor hacia ella. También se puede pedir que manipulen algún objeto que le agrade mientras se enfrentan a una situación de temor, ha de hacerse reconocer sus temores pero sin darle demasiada atención para no reforzar esta conducta.

- *El niño distraído.* Hábito que repercute negativamente en el aprendizaje. Son niños y niñas siempre dirigidos a hablar con los compañeros ignorando la instrucción del docente, manifiestan no saber lo que van a realizar, causado en la mayoría de los casos por la presentación de contenidos mal adaptados por desconocimiento de su capacidad particular de aprender. Esta condición es fácilmente superable con la



utilización de soportes pedagógicos visuales, aditivos, quinestésicos, etc., y en la utilización de razonamientos inductivos y deductivos; Nancea S.A. (1999) analiza a Boujon para plantear:

“Es importante tomar en cuenta la importancia del descanso, que la atención es aumentada a primeras horas de la mañana disminuye después de comer y se reactiva al final de la mañana y de la tarde, se debe trabajar la memoria (sin que sea la base de adquisición cognitiva) para que el niño tenga conciencia de ella y aprenda a dirigirla”. (p. 132)

Tomando en cuenta estas consideraciones el aprendizaje se hace más eficiente y placentero, es importante tener en cuenta que el día lunes es poco eficaz en el rendimiento por ser un día de transición en los ritmos entre el fin de semana y la que inicia, al igual que la modificación de la jornada a lo largo de la semana, se deben tener en cuenta los momentos de mayor eficacia para los periodos de aprendizaje y los momentos de menor rendimiento en actividades que no supongan esfuerzos de atención, es comprobado que la eficacia de la atención disminuye después de la primera media hora y el tiempo de atención sostenida en un niño preescolar de 5 años es de veinticinco minutos.

- *Comportamiento apositivo desafiante de la autoridad.* Es conocido como un trastorno del neurodesarrollo identificado como trastorno de oposición desafiante (Rigau, García & Artigas, 2006). Se manifiesta en un continuo comportamiento de rebeldía, oposición, desobediencia, protesta contra toda persona que le represente superioridad, este comportamiento indisciplinado se presenta desde los dos o tres años de edad y es causante de conflicto intrafamiliar y de disrupción en el aula.

Greene (1998) (como se cita en Rigau, García & Artigas, 2006), propone para su intervención el programa *Collaborative Problem Solving* donde se define como un trastorno para aprender o para poner en práctica: “(habilidades ejecutivas [autorregulación, memoria de trabajo, capacidad de cambio y habilidad para resolver problemas], habilidades en el procesamiento del lenguaje, habilidad para regular las emociones... y habilidades sociales)” (p. S85) y como una imposibilidad de establecer una relación de conformidad con quien ejerza la figura de autoridad.

Se aconseja evitar posturas argumentativas, pues es más eficaz impedir conductas indeseadas estableciendo la autoridad, se busca ponerse en la situación del niño o de la niña, de manera conjunta se analiza el comportamiento tratando de establecer qué lo causa y en forma consensuada se halla la solución a los problemas o simplemente ignorar el comportamiento puede ser la mejor estrategia; pero manteniéndose vigilante, pues al brindarle una atención negativa aumenta su frecuencia de aparición, si este comportamiento supera los seis meses, manifestando agresión física a las persona u objetos debe remitirse al especialista, porque un inadecuado manejo de la situación puede desarrollar conductas des adaptativas en la adolescencia (Rigau, García & Artigas, 2006).

- *La curiosidad sexual.* Es fuente de conflictos en los niños y las niñas de edad preescolar (Prada, 1984), a esta edad inician su proceso de identificación con el padre del mismo sexo, esto les genera un sinnúmero de inquietudes sobre las diferencias de los genitales de ambos sexos y de las diferencias sexuales del adulto con el niño, experimentan entonces un periodo de exploración que les generan diversas emociones, Prada (1984) considera que el órgano sexual para el niño y para la niña es fuente de gratificación y también de temor ante la reacción de sus padres.

Continuando con esta perspectiva, al momento de analizar el sistema educativo, se podría afirmar que los mismos pasos que se repiten en la naturaleza del conflicto familiar, se producen igualmente en la génesis de los conflictos en la institución educativa.

- *La competitividad.* Es otro factor que incide en el conflicto dentro del aula, tiene relación con la competitividad que se genera dentro de un grupo, por ello es necesario trabajar sobre la solidaridad y el trabajo en equipo.

Fernández (2006) también hace una descripción de interacciones violentas que comúnmente se presentan en el aula:

- *El acto disruptivo.* Es la imposibilidad de restaurar el proceso de enseñanza aprendizaje, por la indisciplina, apatía produciendo desadaptaciones ansiedad y conflictos, en una actitud abierta de agresión hacia el docente; con afecto, lealtad y una verdadera comunicación se puede restablecer el vínculo de autoridad.
- *El vandalismo o destrozo.* Manifestación agresiva desviada en contravención de las reglas establecidas.
- *Los robos.* Es un acto común entre pares preescolares, el docente deber ser vigilante y establecer compromisos con sus estudiantes para que esto no afecte negativamente el ambiente del aula.

- *Abuso entre compañero.* Uno o varios niños, ejercen violencia por espacios largos de tiempo en compañeros que se muestran temerosos o que saben que son incapaces de enfrentárseles o de buscar quien los defienda.
- *Agresión grupal.* El grupo que no percibe los límites dentro del aula se une para agredir a otro, esta agresión se desvanece cuando se le brinda seguridad al agredido y se le orienta para no aceptar la agresión de otros, utilizando mecanismos no violentos de defensa.
- *Victimización.* Es una actitud asumida por el niño o por la niña que consideran es un trato ajustado a su condición de sobreprotección, apariencia física y condición social, al no encontrar apoyo de sus pares, ni algún tipo de vínculo con el docente, son niños o niñas con baja autoestima que se muestran aislados y tristes; el estar expuestos a situaciones prolongadas de agresión puede quebrantar su salud.
- *La víctima provocativa.* Causa y hace parte de la agresión para obtener algún reconocimiento, reflexionar sobre el hecho y establecer la responsabilidad en el mismo, fomentar relaciones afiliativas y de guianza del grupo, puede reducir este comportamiento en el niño y en la niña.
- *El agresor.* No permite la comunicación, no asume su responsabilidad en los actos agresivos que ejerce, antes lo sustenta como reacción de un acto de hostigamiento. Él o ella creen que le es factible salir airoso del acto de violencia asumido, no negocian y goza del reconocimiento y temor de sus pares. Requiere del desarrollo de habilidades sociales para interactuar con el grupo y de llegar a la reflexión y a acuerdos en privado.
- *El deseo de venganza.* Surge por agresión recibida, se necesita fortalecer la autoestima y establecer una comunicación de confianza y habilidad para superar la frustración.
- *El estrés del profesor.* Puede convertirse en un elemento provocador de conflicto, la ansiedad por cumplir las metas educativas superando las pocas condiciones para el aprendizaje en el aula, como escasez de material pedagógico y mala infraestructura, el desorden en el grupo, el trabajar con el tiempo en contra y el deseo de brindar una educación de calidad, pueden hacer que el docente pierda el control y asuma actitudes autoritarias.

El docente debe ser hábil para prever estas situaciones en el aula y mantener un estilo abierto de comunicación con sus educandos y compañeros, Hargreaves (1975) (como se cita en Fernández, 2006) sustenta que “La excelencia de un docente es demostrada en su entusiasmo, en la acogida del niño con dificultades, preserva la integridad de sus

educandos, genera un ambiente activo, solidario y armonioso” (p. 69), propiciando espacios para el aprendizaje libre de agresión.

- *Ausentismo escolar.* El no asistir con regularidad a la institución educativa trae como consecuencia bajo rendimiento en el aula, situación que obedece a subvaloración o maltrato intrafamiliar, este niño o niña establece pocas interacciones dado su comportamiento colérico, brusco e inseguro. El docente está llamado a brindarles confianza y su aprendizaje debe estar ajustado a su propio ritmo y a la exigencia de su entorno familiar.

La familia ejerce un papel protagónico en la formación de la personalidad del niño y de la niña porque en ella se establecen las primeras interacciones y de igual manera es donde se adquieren comportamientos socialmente inapropiados generando conflictos en las futuras interrelaciones de sus hijos.

Las características familiares incrementan el riesgo de enfrentar conflictos de manera inadecuada o violenta, especialmente en las familias en que predomina: la ausencia de una relación afectiva cálida y segura por parte de los padres, escasa disponibilidad para atender a los hijos, fuertes dificultades paternas para enseñarles a respetar límites, utilizando de forma combinada métodos permisivos o autoritarios y en ocasiones con el castigo físico, desconociendo que el maltrato contribuye a deteriorar aún más las relaciones familiares (Díaz, 2009).

**4.2.3. Estrategias de resolución de conflictos.** La constante inquietud ante el interrogante: ¿qué hacer para resolver un conflicto que se presente en la cotidianidad en un momento de aprendizaje?, obliga a indagar en la práctica pedagógica y en la literatura que circula alrededor del tema, encontrándose que muchos autores ofrecen las siguientes pautas como estrategias en la resolución de conflictos en el aula.

**4.2.3.1 Estrategias Agónicas.** Guerrero (2000) (como se cita en Andrade, 2004), se fundamenta en los trabajos de Fisher y Ury al detectar fallas en las interacciones y las clasifica como *estrategias agónicas* en la resolución de conflictos; estas se dan cuando “una o ambas partes no se prestan atención; los mensajes son expresados de manera deficiente y son malinterpretados” (p.35) generando la agresión, Slaby et al. (2001) también se refieren a las estrategias agónicas como respuesta del niño o de la niña cuando se resiste, confronta explicando el por qué no accede, postergando el sometimiento o simplemente evitando someterse.

Verbeek y de Waal (2001) (como se citan en Hazas, 2010) afirman que las estrategias agónicas en la resolución de conflictos se manifiestan cuando la persona demuestra sentimientos de enojo, ira en sus gestos, forma de hablar, y posturas corporales; en ataque e intimidación, ansiedad y actitud

de protesta, como respuesta a otra persona que también se muestra con ira, ataca e intimida o se encuentra en actitud de protesta.

Hazas (2010) hace una clasificación de la estrategia agresiva de resolución de conflicto de acuerdo con tipo de participación y a la dirección de la conducta, manifestada de manera encubierta al decir que:

“*La estrategia directa* es aquella que dirige uno de los antagonistas (agresor o víctima), o un interventor, hacia uno de los antagonistas o hacia otro interventor. La *estrategia colateral* sería aquella que dirige uno de los antagonistas, o un interventor, hacia sí mismo, hacia un tercero no implicado, hacia un recurso social o físico, o hacia el medio físico”. (p.33)

Cano (2007) además de la estrategia agresiva directa encuentra la “Agresión encubierta. Se dan los celos y el odio como defensa para controlar la agresión abierta. Agresión negativa. Es la reacción de oposición, el niño hace lo contrario que se espera de él” (p.83) para establecerse o fijar una posición.

- El castigo. Es la estrategia agónica más aplicada en el aula para mantener la disciplina, Roncancio y Gaitán (1995) ofrecen la siguiente clasificación del castigo:

*El castigo verbal.* Reprobar algún comportamiento inapropiado utilizando palabras humillantes o haciendo destacar sus dificultades.

*El castigo físico.* Lesionar al otro a fin de restringir un comportamiento.

*El castigo psicológico.* Ocurre cuando se ataca el concepto que el niño o la niña tiene de sí mismo.

*El castigo afectivo.* Privar del amor para obtener un comportamiento apropiado del niño.

*El castigo privativo.* El retirar juguetes o diversión.

*El castigo de lectura y/o escritura.* Actitud equivocada del docente o del padre de familia, pues solo despierta rechazo hacia estos esquemas de aprendizajes.

*El castigo escrito.* Es el mensaje escrito enviado a los padres de la actitud indisciplinada del niño o de la niña y que Blandón, Patiño y Yusti (1992) (como se citan en en Roncancio & Gaitan, 1995) afirman que en un alto porcentaje termina en violencia intrafamiliar.

El efecto del castigo es altamente negativo en el desarrollo moral del niño y de la niña, Judson (2000) declara que el menosprecio es relacionado con personas que han sufrido algún tipo de discriminación o que se encuentran en desigualdad socioeconómica y afirma también que nadie se ha librado con facilidad de los sentimientos producidos por el maltrato.

Generar confianza en un trato amoroso en reconocimiento de las posibilidades de la otra persona, propicia una comunicación abierta franca y segura; es el primer paso para la resolución del conflicto. Las personas huyen o atacan básicamente por temor, pero si se sienten apreciadas y respetadas, fácilmente puede manifestar una inconformidad de manera pacífica.

Una relación basada en el afecto permite la manifestación de la disconformidad de manera serena, Fernández (2006) sustenta el ambiente de aula adecuado como reforzador de conductas positivas, en oposición de los efectos transitorios del uso del castigo; aconseja el uso de la consecuencia natural y de la consecuencia lógica sin que se tenga que padecer una lesión o sufrir una restricción por un mal comportamiento. La consecuencia natural es asumida por el niño como el resultado de un mal proceder y la consecuencia lógica implica una reflexión y no se acepta como algo funesto. Slaby et al. (2001) justifican el uso de las consecuencias como una forma de saber cómo actuar y su efecto radica en hacer la reflexión justo en el momento en que ocurre el hecho.

**4.2.3.2 Estrategias afiliativas en la resolución de conflictos.** La actitud del docente frente a situaciones de conflictos es fuente de aprendizaje para los educandos que lo observan. Las relaciones estrechas de aprecio son entendidas cuando se desarrolla su significado en actividades que promueven el aprecio (Fernández, 2006) y cuando se reflexiona en grupo sobre lo positivo de sentirnos amados; si queremos actitudes pacifistas de los niños y de las niñas ante posibles conflictos lo ideal es desarrollar la habilidad de interacción pacífica.

La noción de aprecio es aprendida por el niño según Judson (2000), cuando el docente demuestra el aprecio que le tiene, explica su significado en una

relación estrecha y real al tiempo que encuentra con el grupo la importancia de sentirse apreciados.

Las partes en contraposición aplican las estrategias afiliativas cuando reconocen el conflicto que se presenta; no obstante lo dejan de lado, dando mayor importancia al objetivo o al interés que lo genera. (Andrade, 2004; Hazas, 2010; Pérez; 2009).

Campojo (s.f.) propone el cambio de conductas agresivas por conductas socialmente aceptadas al intervenir ante una posible situación de conflicto, desvaneciendo su protagonismo o haciendo uso del buen humor para desalentarlo.

La siguiente es una clasificación de las estrategias afiliativas en la resolución de conflictos ofrecidas por Guerrero (2000) (como se citan en Andrade, 2004) quien se fundamenta en el trabajo de Girard y Koch:

*Competir* (asertivo): cuando las personas se encuentran o se perciben en una situación de emergencia.

*Colaborar* (asertivo y cooperativo): las inquietudes de las partes son o se sienten demasiado importantes.

*Transigir* (entre asertivo y cooperativo): los objetivos de ambas partes son moderadamente importantes.

*Acomodar* (cooperativo): cuando uno evalúa estar equivocándose.

A esta clasificación también se anexa la estrategia afiliativa de *evitar*, encontrada en el trabajo de Hazas (2010):

*Evitar* (no asertivo-no cooperativo): el motivo es trivial o si hay intereses más importantes en juego.

Las estrategias afiliativas en la resolución de conflictos actúan como mecanismos cercanos, de distensión, para la reparación de una relación y lograr estabilidad dentro del grupo según Waal (2000) (como se cita en Pérez, 2009) , así se deduce también de la obra de la Asociación Filosófica de México A.C (2007) cuando presentan el trabajo de Pérez (s.f.), en su afirmación de que los docentes aplican estrategias afiliativas actuando de forma pro social cuando: se ofrece aclarar dilemas, es usual la comunicación gestual en las observaciones, al traer a la memoria los pactos establecidos con el grupo, si se estimula la participación y se expresa un pensamiento e idea de un plan de contingencia para el manejo adecuado de la emocionalidad individual y grupal.



**4.2.3.3 Estrategias de prevención de la violencia en la resolución de conflictos.** Las nuevas experiencias del niño y de la niña en la vida preescolar son de grandes aprendizajes para su desempeño, en un nuevo rol que amplía su mundo.

Aunque los conflictos sean prolíferos en el aula de niños y niñas de 5 y 6 años de edad, estos pueden estar libres de violencia, cuando ellos aprenden a interactuar entre otros de acuerdo a los parámetros observados en situaciones específicas. Para ello es necesario hacer tomar conciencia al niño y a la niña de su emocionalidad y cómo manejarla en sus interacciones, al tiempo que se genera en el aula la afirmación de que no es necesario ser agresivos ante una situación de tensión.

En esta estrategia se reconoce la existencia de una contraposición; pese a que su resolución se encuentra libre de violencia; Meyers (1995) (como se cita en Campojo, s.f.) se sustenta en el trabajo de Bandura (1973) para hacer la propuesta de el “enfoque del aprendizaje social sugiere controlar la agresión contrarrestando los factores que la provocan: reducir la estimulación aversiva, recompensar y modelar la no agresión y producir reacciones incompatibles con la agresión” (p. 76), son estrategias orientadas a generar comportamientos que den cuenta de un adecuado manejo del conflicto y que minimice todo estímulo violento que afecte las interacciones en el aula preescolar.

Si el maestro en el aula ayuda a sus educandos a identificar los aspectos favorables de la resolución no violenta del conflicto, la agresión se toma entonces como una estrategia vana e inadmisibles en las relaciones sociales (Slaby et al. 2001).

Entre las estrategias de prevención de la violencia en la resolución de conflictos cabe mencionar:

- *Consecuencias significativas.* Son estrategias reflexivas para hacer tomar conciencia de los actos al niño y a la niña y los ayuda a tomar una actitud frente a ellos, pues es necesario hacerles entender que todo comportamiento genera un efecto (Slaby, et, al., 2001), que puede ser apropiado o inapropiado de acuerdo a las reglas de comportamiento acordados en el grupo; Chapman y Zahn-Waxler (1982) (como se citan en Salby, et al., s.f) argumentan que “(...) en niños pequeños el uso del razonamiento desarrolla en ellos el autocontrol y la autorregulación a largo plazo” (p 27), de ahí la conveniencia del uso de esta estrategia, en lugar del castigo para lograr una sana socialización; la violencia en las interacciones rompe la comunicación y hace que el niño o la niña asuman actitudes por temor y no le dan cabida a pensar en las consecuencias positivas y negativas (Slaby, et al., 2001).



El grupo ha de conocer las reglas que lo regulan y se pueden construir los límites de manera consensuada, Slaby, et al. (2001) aconsejan que para que el límite sea aprehendido el docente puede esperar un instante después de la transgresión de la regla, cuando el niño o la niña estén en calma y presenten un comportamiento más adecuado, el docente ha de explicar la razón de ser de la regla de igual manera debe hacerse un análisis de las consecuencias positivas y negativas de no acatarla. El uso de consecuencias negativas y positivas regula las interacciones en el aula y minimiza las explosiones violentas ante los conflictos que se presenten (Slaby, et. al., 2001) proporcionan pistas del comportamiento, orientan al niño y a la niña a evitar las consecuencias negativas y a conseguir las positivas.

La siguiente es una clasificación de las consecuencias significativas de acuerdo a su función propuesta por Slaby, et al. (2001):

*Consecuencias correctivas relacionadas:* se aplica la consecuencia acordada con el niño en la construcción de reglas, justo en el instante en que la infringe.

*Reparaciones:* se convida al niño a restaurar la relación estableciendo compromisos con la persona lesionada o reponiendo el objeto estropeado.

*Práctica inmediata de conductas alternativas:* una vez se sobrepasa el límite, de manera dialogante se fomenta a pensar en otras formas de solución al conflicto y también la docente motiva a adoptar comportamientos adecuados.

*El estímulo:* es otra estrategia de prevención de la violencia toda vez que genera en el niño y en la niña, un estado de confort que les hace evitar las conductas indeseadas, Salby, et al. (2001) sugieren la alabanza del buen comportamiento en la participación de algún proceso de aprendizajes, la disposición de gastar tiempo en una tarea, destacar el esfuerzo en el trabajo realizado; esto se hace en los momentos de atención individualizada, de manera franca y sin llegar a comparaciones.

*Las recompensas:* suelen ser un estímulo para el niño y para la niña, cuando se da reconocimiento por una buena acción o el recibir obsequios como premio por asumir actitudes positivas, hacen inhibir en ellos y en ellas las actitudes que no lo son. De igual manera, la atención que el docente brinde a un niño o a una niña por un mal comportamiento puede ser apropiada por él o ella como una recompensa (Slaby, et al., 2001).

Mucho se ha escrito en favor o en contra de las recompensas como en Schwaetz; 1990, y Sutherland; 1993 (como se citan en Slaby, et al., 2001) que opinan "(...) sobre los efectos perjudiciales potenciales de las recompensas en el desarrollo de la confianza en sí mismos y la motivación

interna de los niños” (p 11), por el contrario Cameron y Pierce (1994) (como se citan en Slaby, et al., 2001) declaran que “(...) en la mayoría de los casos las recompensas no disminuyen las motivación interna” (p 11). Lo cierto es que las recompensas minimizan los actos de violencia y evitan las consecuencias negativas de disciplinar con castigo.

*Dar la opción de cambiar el comportamiento:* es necesario que el niño tenga una diferenciación del proceder correcto y del incorrecto (Slaby et al., 2001), una vez se analicen las conductas pueden surgir muchas otras formas de comportarse.

*La atención eficaz:* son todas aquellas actitudes y manifestaciones dirigidas a destacar comportamientos positivos en niños y niñas que habitualmente presentan dificultades de comportamiento, se trata de ignorar el mal comportamiento cuando él o ella lo hace para obtener un reconocimiento del docente y del grupo, de esta manera se minimiza el protagonismo y desvanece la gratificación para el agresor(a) (Slaby, et al., 2001).

Las siguientes estrategias de prevención de la violencia son las más utilizadas en la resolución de conflictos:

- *La mediación.* Cornelius y Faire (1997) (como se citan en Fernández, 2006), le atribuyen a la mediación la función de arbitraje en un conflicto para impedir que una de las partes tome ventaja. Se pretende interferir en la confrontación para encontrar un punto de equilibrio, donde las partes se muestren conformes con los acuerdos que se establecen como reconciliación; Valencia y Zapata (2007) le imprimen un carácter tolerante, diligente e intencional para minimizar la agresión en la confrontación, en que el mediador no puede tomar posición, ayuda a delimitar el conflicto y orienta a la resolución eficaz, la mediación puede convertirse en una forma de interacción cotidiana donde se da solución de manera directa entre los implicados.

Para muchos teóricos la mediación es mucho más eficaz cuando se administra desde un tercero en igual condición a la de los implicados, Burguete (1999) (como se cita en Valencia & Zapata, 2007), opina que: “desde el punto de vista de las teorías cognitivas, la interacción entre iguales es uno de los ejes básicos para trabajar la gestión de conflictos y la posible resolución por parte de los mismos miembros involucrados en él” (p.19).

La mediación tiene como función básica llegar al acuerdo desde los aspectos en común de los enfrentados; Stenhouse (1997) (como se cita en Chica, 2007) identifica la necesidad de llegar a encuentros superando las diferencias: “La afirmación de las diferencias no pueden olvidar la existencia

de importantes aspectos comunes en la experiencia humana más diversificada” (p. 8), se puede llegar a un punto de acuerdo.

La legislación colombiana interviene en caso de violencia intrafamiliar y en defensa de los derechos fundamentales de sus individuos y en especial de la primera infancia, mediante la Ley de conciliación 640 del 2001. Si estamos educando para la vida desde la infancia, lo adecuado es introducir al niño y a la niña dentro de los parámetros de actuación que en un futuro se le demandará.

- *Conciliación.* Intervenir en la resolución de conflictos requiere del docente el desarrollo de habilidades de persuasión, que le den una salida negociada a cualquier tipo de negociación.

La conciliación como técnica de negociación pretende generar una solución pacífica al conflicto, se parte entonces desde el estímulo al ofrecimiento de excusas por actuar de manera agresiva a quienes lo hicieron, se invita a la honestidad en la manifestación de los sentimientos en la narración de lo sucedido, se aclaran las apreciaciones erradas y los valores desde donde son analizadas las actitudes.

El mediador define el campo del conflicto asegurándose ante todo de no manipular ni de dejarse manipular de los posible efectos de la resolución del conflicto, para luego analizar las posibilidades que ofrecen las normas de comportamiento con respecto al hecho, aclarando su interpretación y el valor sentimental que se le haya asignado, la reflexión de sus consecuencias lleva a establecer acuerdos.

De igual manera, es indispensable instaurar la voluntad de resolver el conflicto, ser sensible a la necesidad de resolverlo con prontitud, descartar cualquier dificultad psicológica de los enfrentados, tener capacidad de decisión, ser creativo en las soluciones que se ofrecen, garantizar el cumplimiento de los acuerdo y tener en cuenta que la solución puede mostrar resultados inesperados (M. Vidal, comunicación personal, 02 de febrero de 2010).

- *Los pactos.* Es la estrategia más ágil y efectiva en la resolución de conflictos, se establecen una vez se supere la confrontación y su eficacia se mide en su cumplimiento. Estos pactos según Judson (2000) surgen del lenguaje colectivo sobre el comportamiento virtuoso que reflejan las reglas que lo regulan.

- *El diálogo:* es otra estrategia pedagógica de prevención de la violencia en la resolución de conflictos, es un mecanismo pedagógico que también es

usado en la resolución directa de la confrontación a través del dialogo se transmiten los valores y las normas que regulan el comportamiento.

El diálogo se construye entre dos o más, es el vehículo perfecto para llegar al consenso y a la desmitificación del poder de la violencia, Bruner (1995) (como se cita en Jaimes, 1999), le da una connotación aún mayor al relacionarlo con la conservación de la cultura; los saberes de una sociedad se mantienen y transmiten en el uso adecuado de la palabra.

El diálogo no solo erradica la violencia del conflicto ayuda a estructurar la personalidad en el niño y la niña ya que según Galinsky y David (1988) (como se citan en Slaby et al. ,2001) incentiva en ellos “(...) su propio desarrollo de juicio moral” (p 27), su uso en la vivencia cotidiana para la superación de conflictos como un comportamiento adecuado en las distintas interacciones de los niños, les desarrolla habilidades sociales y ciudadanas, que les permiten sentirse más seguros y menos agresivos al percibirse socialmente aceptados.

Ya un niño o niña de 5 años de edad puede dar un manejo adecuado a sus interacciones y el espacio preescolar es oportuno si se tienen dificultades en ello; el Ministerio de Educación Nacional (República de Colombia, 2009) afirma que a esta edad tienen la “capacidad de razonar acerca del mundo social influye en las relaciones de amistad con otros niños, en el juego cooperativo, en la adopción de roles en los juegos, en la resolución de conflictos y en sus juicios morales” (p 69), es apto para dar un adecuado manejo al conflicto.

- *La cooperación.* La cooperación o el compartir es una habilidad que el niño va madurando en la medida en que estructura su percepción de las necesidades en el otro, los niños de 5 y 6 años de edad buscan estar con otros, se inicia el juego colectivo, es una excelente oportunidad para adelantar actividades cooperativas.

Para Judson (2000) compartir es dejar que otros utilicen objetos, el manifestar sentimientos, ideologías, vivencias y lo aprendido en una investigación; un niño que aprende a compartir adquiere mejores aprendizajes, se libera de la inhibición y mejora su conducta. El comunicar algo que se desconoce en una actividad cooperativa, establece un dominio sobre los demás, desarrolla destreza para guiar a otros niños y niñas y facilita la resolución de conflictos, debe manifestarse de manera natural y ser prudente cuando no se quiere comunicar.

Aprender a interactuar con un comportamiento cooperativo, potencia la capacidad de resolución de conflictos, en la medida en que el niño o la niña

encuentran nuevas formas de enfrentar situaciones que les genera ansiedad (Valencia & Zapata, 2007).

El modelo pedagógico cooperativo (Vera, 2009) ofrece múltiples beneficios en el proceso de socialización de niños y niñas en edad preescolar; Ferreiro y Calderón (2000) le atribuyen gran trascendencia, en cuanto permite la adquisición de conocimientos desde quien aprende haciéndolos más duraderos, se logra una visión más completa del objeto en estudio, contextualiza la práctica pedagógica, influye en la instauración de características personales y contribuye a la cultura institucional, pues es definitivo en la construcción de normas y el comportamiento escolar.

En la conformación de grupos heterogéneos del método cooperativo, Johnson y Johnson (1979) (como se citan en Cano, 2007) destacan sus beneficios cuando se expresa que “(...) parece ser efectiva en la medida que estimula a los niños y a las niñas a externalizar sus pensamientos, sus expectativas y sus argumentaciones, produciendo en los estudiantes un cambio cognitivo enriquecedor, siendo los participantes de distintos niveles de habilidad” (p. 95) facilitándose la mediación del aprendizaje de resolución de conflictos en la interacción entre pares.

La interdependencia positiva es posible, de acuerdo al trabajo de Slavin (1992) (como se cita en Cano, 2007) cuando se basa en la recompensa, se da en el reconocimiento del trabajo conjunto a partir de los aportes individuales; como método pedagógico favorece el ambiente de aprendizaje privilegiando las interacciones, en lo que Escorcía y Gutiérrez (2002) denominan *ecología del aprendizaje*.

- *El juego.* Momento de goce, creatividad y esparcimiento, aspectos fundamentales en la estructuración de las dimensiones de desarrollo del ser humano. Es el estado natural del niño y de la niña en edad preescolar, en él y ella se recrea toda su experiencia de vida y asimilan de mejor manera la realidad que les rodea, también Piaget (2002), lo conceptualiza como el medio para desarrollar procesos de pensamiento: “A través del juego el niño encuentra placer y crea una inteligencia especial que tiene formas propias que le llevan a un plano amplio de su razonamiento” (p. 200).

Establecer espacios fijos de juegos en el aula fomenta la exploración y descubrimiento de los niños, la estructuración y activación de las relaciones humanas, lo preparan para las interacciones sociales, a sobreponerse a las frustraciones y miedos y a vivenciar el amor; elementos que enriquecen la búsqueda de la identidad. El lenguaje cumple un papel fundamental en el juego; pues a través de él es expresado ya sea en la emisión de monosílabos hacia el primer año de vida o la explicación de lo que quieren

representar cuando juegan junto a otros niños de 2 y 3 años, o en el juego grupal a partir de los 4 y 5 años, en que a esta edad ya el niño y la niña superan de manera gradual su egocentrismo y buscan más estar entre otros, dándose el juego asociativo (Cano 2007).

*El juego asociativo:* en el juego asociativo según Cano (2007) los niños y las niñas se agrupan en un interés común hacia los 5 años, en tanto las acciones de un líder se identifican con él o ella, mas con dificultad para asumir las reglas del grupo; ya a los 6 años se establecen las pautas de comportamiento grupal, cuando se ponen de acuerdo en el juego los niños y las niñas aprenden a asumir las pautas al interpretar algún rol o papel dentro del grupo, idean la táctica para alcanzar la meta, miden fuerzas de manera honesta, participan activamente y son fraternos al ayudarse.

*El juego simbólico:* el juego simbólico o función semiótica según Báez (1984), surge desde los 2 o 3 años y se extiende hasta los 7 años, en este juego el niño y la niña toman un objeto y le atribuyen el significado que tiene de otro objeto; le asignan sus características y funcionalidad que se manifiesta cuando le incorporan el lenguaje, cuando le dan el nombre del objeto que quieren representar.

*El juego creador:* el juego creativo tiene una fundamentación lúdica espontánea, así lo interpreta Guzmán (1990) del trabajo de los esposos Bühler, en cuanto encuentra que el juego “(...) es juego si hay placer, deseo personal de hacer, ausencia de imposición exterior o búsqueda de un resultado definido” (p. 62) es la expresión de la autorrealización.

Dentro del juego creador la expresión artística (plástica, lírica y musical), es un gran recurso para la resolución no violenta del conflicto, en especial en el juego dramático, ya que en él se ponen de manifiesto toda la emocionalidad y pensamiento de los niños y de las niñas y porque se desarrolla en pequeños grupos donde todos participan colaborativamente en su ejecución.

*El juego cooperativo:* el MEN (2009) le da gran valor a al juego cooperativo porque ayuda a construir la “(...) personalidad de los niños, en el crecimiento de su autoestima, en el fortalecimiento de sus valores y en la formación del criterio propio” (p. 72), en su relación con el grupo se identifica como miembro que lo conforma contribuyendo a la estructuración de la personalidad.

*El juego dramático:* el juego dramático en la concepción de Andrade (2004) es el principal vehículo para la manifestación de sentimientos intereses y necesidades, se nutre de la interacción personal y grupal haciendo de la comunicación su principal elemento de socialización; la expresión dramática pone en evidencia las carencias y posibilidades del niño, es la oportunidad



para practicar roles a los que les atribuye sentido en la medida en que los personajes emergen con la ayuda de los pares con quienes juega; es la distensión que se logra al darle vida de manera representada a todas aquellas inminentes angustias, Mevius (1997) (como se cita en Andrade, 2004) afirma que nace de la vivencia misma y es dinamizada por muchas y nuevas experiencias.

Las investigaciones de Thomae, 2001; Hendrik, 2001 y Correa, 2001 (como se citan en Andrade, 2004) sirven para caracterizar al juego dramático, se puede decir que requiere de abundante interacción de juego en grupo, el juego gira en torno a lo que se quiere representar a través de otras personas u objetos a los que se les atribuye un significado; siendo el desarrollo del juego simbólico un elemento determinante, este juego es descrito y dirigido bajo un esquema de actuación que toma las funcionalidades de lo que se quiere representar que se construye colectivamente; aunque suelen surgir representaciones repentinas y originales, el juego dramático es una manera de representar la realidad de manera creativa y lúdica, donde el error hace parte del mismo juego.

El docente ha de agudizar su observación en las interacciones entre pares para identificar posibles situaciones de conflicto y estimular la aplicación de estrategias de resolución libres de violencia, Guerrero (2000) (como se cita en Andrade, 2004) afirma que investigaciones han demostrado que los conflictos suelen presentarse y agravarse justamente por no actuar y gestionarlos en el momento adecuado y con los recursos apropiados, el docente debe prever cuándo se está generando un conflicto para hacerle contingencia de manera hábil y creativa.

De igual manera el docente debe estar atento a los focos de violencia para minimizar sus efectos en el ambiente del aula, situaciones como: espacio limitado, escasez de material pedagógico y de mobiliario, pueden generar situaciones de confrontación, Judson (2000) aconseja hacer consciente al grupo de sus limitaciones y de la importancia de actuar sujetos a la norma, sugiere ser flexible ante las conductas de desaliento ante alguna actividad, se busca la causa de la apatía o se deja para otro momento en que haya mejor disposición, no es necesario ser tan estricto con el cumplimiento de la actividad si no hay participación en el grupo. Hacerle ajustes a las rutinas, imprimir una chispa de buen humor, hacer movimientos corporales, emplear juegos de palabras rítmicas acompañadas con sonidos corporales según Slaby, et al. (2001) contribuyen a disipar la sensación de confrontación en el aula. Para Judson (2000) la lectura de cuentos, un improvisado guion y la presentación de títeres, puede estimular la comunicación en el momento de manifestar una inconformidad en el grupo, también el asignar un nombre al grupo da identidad grupal, sentido de pertenencia y cohesión grupal.

En el aula se intercambian creencias, emociones, pensamientos, juicios morales que al encontrar consenso se vuelven principios de aprendizaje creándose un sistema de significaciones que regula la interacción grupal, haciendo parte del currículo latente. El docente debe mediar en ese auto aprendizaje de los niños y de las niñas y puede aprovechar ese lenguaje interno para desarrollar sus objetivos de formación. Desde el preescolar se inicia la educación de los sentimientos y emociones en conciencia tanto de los propios como los de los demás en un clima de libertad en un aprendizaje con voluntad conservándose siempre la originalidad y el interés, pues como lo defiende Kremer (1997), “(...) la preponderancia de nuestros instintos personales marcan nuestra vida social asigna un fin directo y permanente en nuestra actividad individual” (p. 29) sin mella en la esencia del ser en el proceso educativo.

El aula de preescolar es el espacio socializador por excelencia, donde el niño y la niña de 5 años se encuentran aptos para asumirlo, el Ministerio de Educación Nacional (República de Colombia, 2009), determina que a esta edad el niño y la niña están en “capacidad de razonar acerca del mundo social influye en las relaciones de amistad con otros niños, en el juego cooperativo, en la adopción de roles en los juegos, en la resolución de conflictos y en sus juicios morales” (p. 69), luego el conflicto estimula su capacidad de análisis.

La resolución pacífica del conflicto o lo que Auberni (s.f.), denomina *Gestión Alternativas de Conflictos*, tiene como meta restablecer el equilibrio superándolo desde los motivos, adquiriendo compromisos, pero ante todo convirtiéndose en una experiencia de aprendizaje. Y esa es también una necesidad de este proyecto de investigación: hacer del conflicto un pretexto para la socialización desde el aula.

**4.2.3.4 La formación para la paz y el desarrollo de competencias ciudadanas.** La educación como elemento fundamental en el proceso de socialización en la primera infancia, encuentra los medios pedagógicos para la transformación de la cultura de la violencia hacia el desarrollo del comportamiento pacífico; por tanto se hace indispensable abordar el tema de la formación para la paz y el desarrollo de competencias ciudadanas como procesos que tienen incidencia en la conformación de la personalidad de niños y niñas en edad preescolar que les proporciona todo un esquema de actuación para la vida en sociedad.

La AMEI WAECE (2010) define la formación para la paz, como un proceso que se debe iniciar desde los primeros años de vida, donde los niños y niñas experimentan la vivencia de los valores humanos y el acatamiento a las reglas y normas que orientan su comportamiento hacia la interacción con



otros, entonces la formación para la paz ha de tomarse como un elemento fundamental en el proceso de socialización en la primera infancia.

Un niño o una niña que se ha desarrollado en ambientes sanos en su proceso de socialización tienden a ser más confiados, son más sociables procuran establecer relaciones armónicas y pueden comunicarse con mayor efectividad (Young & Fujimoto, 2004), estas condiciones facilitan su motivación hacia la actitud pacífica en las interacciones.

Una persona actúa de forma pacífica cuando ha logrado interiorizar la paz dentro de sí, en su vivencia personal y social, según la AMEI WAECE (2010): “(...) Cuando las energías del pensamiento, de la palabra y de la acción están en equilibrio, estables y libres de violencia, la persona está en paz consigo misma con sus relaciones y con el mundo (...).” (p. 8).

Esto supone la iniciación de un proceso de formación justo cuando se empiezan a estructurar las características personales en el niño y en la niña, donde todos los procesos de su desarrollo se encuentren en estrecha relación con la cultura de la paz, ya que la formación para la paz según la AMEI WAECE (2010), implica: “(...) la formación de rasgos de su personalidad en el plano afectivo y el cognitivo que permitan sentir ser y actuar en correspondencia con una cultura de la paz.” (p. 41).

La institución educativa se orientará a la consecución de la formación para la paz cuando eduque en “(...) la convivencia, en el respeto, en actitudes como la asertividad y la empatía; garantía para que progresivamente adquieran destrezas en la resolución de conflictos y puedan hacer de nuestra sociedad un espacio de inclusión, democracia y justicia.” (Buitrago, et al., 2009, p.8).

Formar para la paz conlleva al acatamiento del cumplimiento de los derechos humanos, a desarrollar en el niño y en la niña de edad preescolar una actitud crítica ante el conflicto, en prevenir situaciones de violencia, en el comportamiento orientado en la educación en valores; donde la convivencia es la condición sustancial del desarrollo social en la primera infancia (Bocaz & Herrera, 2007).

Se requiere entonces del concurso de todos los agentes de socialización de los niños en edad preescolar para la vivencia pacífica en todas las instancias de formación de la vida de los niños y de las niñas; para ello las comunidades educativas han de contemplar la formación para la vida pacífica como un elemento constitutivo de los proyectos de vida de sus educandos, donde el desarrollo moral, la vivencia de valores, el respeto a los derechos humanos y el desarrollo de habilidades sociales y competencias ciudadanas, sean estrategias de prevención de la violencia, que intervienen

en la formación para la paz (AMEI WAECE, 2010; Auberni, s.f.; Chica, 2007; Slaby, et al., 2001; Tremblay, et al., 2008).

*Los derechos humanos:* son condiciones básicas de vida que requiere todo individuo para desarrollarse y realizarse con dignidad como ser humano. Estos se instauran en la persona en el proceso de socialización, son manifestación de lo que es valioso para la vida humana. El 10 de diciembre de 1948 se da la proclamación de los Derechos Humanos para proteger la vida digna y en condiciones de justicia y los países miembros de la Organización de las Naciones Unidas se comprometen a cumplir la obligación de legislar al interior de los gobiernos en defensa de los Derechos Humanos (Naciones Unidas, s.f.).

Tienen los componentes de dignidad y de universalidad e indivisibilidad como sus partes constitutivas; la perspectiva de *dignidad* se toma cuando toda constitución jurídica o política es propia de cada individuo sin distinciones en sus condiciones físicas, de cultura, de raza, económicas o de preferencias sexuales y son *universales e indivisibles*, toda vez que los derechos adquiridos por gestión política o civil no pueden darse sin los derechos sociales económicos y culturales (AMEI WAECE, 2010).

El desconocimiento de los derechos humanos constituyen una violación a la dignidad humana y pueden ser motivo de conflicto afectando las interacciones, por ello es fundamental la formación para la vida pacífica en el respeto a los derechos humanos pues: “(...) satisfacen necesidades materiales y espirituales de los seres humanos, son susceptibles de ser interiorizados por ellos y convertidos en motivos que orienten su actividad en las diversas esferas de la vida, en lo personal y en lo social.” (AMEI WAECE, 2010, p. 24).

En consecuencia, la institución preescolar debe ser el espacio propicio de formación para la vida pacífica, por lo que es necesario trabajar en el conocimiento de los derechos humanos, desde todas las áreas del conocimiento y en el desarrollo de todas las competencias educativas, en tanto se dirija a la resolución de conflictos como consecuencia del desconocimiento del aprecio de la diferencia y como mecanismo de intervención de las confrontaciones interpersonales a fin de evitar el abuso o la injusticia (AMEI WAECE, 2010).

Esta iniciativa es factible cuando se desarrollan las competencias ciudadanas desde los primeros instantes de socialización, ya que el niño y la niña toman conciencia de sí mismos y del otro en interacción.

- *El desarrollo de competencias ciudadanas.* El Ministerio de Educación Nacional colombiano propone el desarrollo de competencias

ciudadanas, para orientar de manera eficaz el comportamiento individual y grupal, el desarrollo del pensamiento crítico y la empatía para dinamizar el ambiente de aula, en la perspectiva de la cultura de la no violencia.

La formación en competencias ciudadanas en contextos de violencia, tiene como requisito la intervención desde los primeros niveles de educación, para hacer de la vida habitual un actuar en coherencia a las expectativas del grupo o comunidad y lograr de esta manera la transformación real de las formas de vida de una sociedad. Las competencias ciudadanas hacen relación al comportamiento aprendido del individuo en consecuencia a su interacción con otros; para mayor claridad sobre el tema a continuación se definen los términos de competencia y ciudadanía: la *competencia* es la aptitud personal de utilizar los conocimientos y medios al alcance para responder de manera adecuada ante una determinada situación, la OECD (2003) (como se cita en Contreras, 2009) establece que “la competencia” “supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz” (p. 40); la definición no sólo se limita a la experticia del individuo en la realización de un trabajo, está impregnada además del distintivo personal en interacción con otros.

La construcción de la noción de *ciudadanía* parte del reconocimiento de nuestra individualidad en interacción con nuestros iguales, la similitud es identificada como aquello que nos distingue como seres humanos, en nuestra dignidad humana, y que por estar dentro de una comunidad nos hacemos partícipes tanto de responsabilidades como de derechos, Mockus (2004) (como se cita en Posada, 2006), considera que el ciudadano es aquel que tiene conciencia del otro en un sentido amplio de alteridad, tomando posesión de su situación personal, como si fuera la propia y también con aquel con quien no se relaciona pero supone su presencia, en un sentido amplio de humanidad; es quien participa como miembro activo de una comunidad en la consecución de metas que representen un bienestar común.

La formación en competencias ciudadanas como estrategia de prevención de la violencia en la resolución de conflictos parte de los procesos *cognitivos* como: tener una visión múltiple de la situación, desarrollar una sana percepción de las motivaciones del otro, con aptitud de imaginar más de una alternativa de solución, actuar responsablemente, con capacidad de cuestionarse sobre sus propias acciones, y de convalidar algún tipo de convicción; de una sana *emocionalidad* al lograr autocontrol, empatía; con capacidad de *comunicarse* efectivamente sin comprometer la dignidad del otro y en reconocimiento del *entorno* al satisfacer las expectativas del grupo o comunidad en que se desenvuelve (Chaux, Lleras & Velásquez, 2004).

Quiere esto decir que el desarrollo de competencias ciudadanas depende en gran medida de una sana socialización o de un adecuado desarrollo moral, que en términos sinónimos (Laorden, 1995), se conciben en la medida en que el individuo incorpora en su comportamiento normas y reglas que lo benefician y benefician a la sociedad.

Ahora bien, es necesario revisar qué se ha hecho sobre desarrollo psicosocial para la primera infancia, como antes se plantea, la realidad lleva a la interpretación de que la normatividad y las políticas estatales se encuentran dirigidas a promoverlo como garantía de defensa de los derechos del niño y de la niña, en contemplación del espacio en que se brinda, de ser productores culturales mediante los procesos educativos, que son en última, procesos de socialización y de desarrollo humano, podemos proponer, arriesgar e innovar acciones educativas y de formación ciudadana que se mueven en la tensión entre la tradición y lo nuevo, lo aceptado y las resistencias culturales a lo nuevo, lo instituido y lo instituyente y que supere el interrogante sobre: ¿Cómo educar para la ciudadanía?

Existen experiencias que en tanto se contextualicen, reflexionen y ubiquen en el ámbito educativo, se reconocen como pistas e ideas orientadoras para desarrollar las propias propuestas con sus didácticas, discursos y prácticas cotidianas.

La construcción para la ciudadanía es contemplada en la Ley 115 de 1994, cuando tiene dentro de sus objetivos: “formar en los principios democráticos de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.” (Restrepo, 2006, p. 154). De este objetivo es de especial interés el tema de la convivencia, por cuanto el espacio preescolar ofrece ricas y variadas experiencias de socialización, para lo cual el niño y la niña deben desarrollar habilidades que le permitan interactuar armónicamente con otros, y si se toma el concepto de ciudadanía de Cepeda (s.f.) (citada en Ministerio de Educación nacional, s.f.a.) como “ ‘(...) premisa básica de que es característica de los seres humanos vivir en sociedad’ ” (p. 149), es conveniente garantizar una sana socialización en la primera infancia, donde se inicia la estructuración de la personalidad en los educandos, como un impulso hacia la transformación cultural de comunidades afectadas por la violencia.

Restrepo (2006) propone un análisis de este suceso en tanto afirma que con la expedición de los estándares para todos los niveles de formación en el 2003, se fijan metas básicas y comunes de educación, ya que de ella surgen los lineamientos curriculares para los planes de área que nutren los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), especialmente con la articulación de los estándares básicos de competencias ciudadanas (Ministerio de Educación Nacional, s.f.a) a todas las áreas de conocimiento fundamentales

y optativas, a la formación vocacional y al desarrollo de competencias laborales; pues se pretende la formación de ciudadanos que velen por los derechos humanos, que contribuyan al bien común y con capacidad de tomar decisiones adecuadas para la resolución pacífica del conflicto. Estos estándares (como se citan en Restrepo, 2006) son definidos como:

(...) el conjunto de conocimientos, habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articuladas entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática (...) se trata de ofrecer a los niños y niñas las herramientas necesarias para relacionarse con otros de una manera cada vez más comprensiva y justa y para que sean capaces de resolver problemas cotidianos. (p. 165)

Los estándares contemplan tres dimensiones básicas de formación (MEN, s.f.) donde los temas de “Convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias” (p. 166), hacen parte de valores básicos de interacción; aunque se le puede dar mayor énfasis a una determinada dimensión que responda a una necesidad específica en el aula.

Nótese que los estándares básicos de competencias ciudadanas están propuestos para desarrollar desde el grado primero del nivel de básica primaria, en la actualidad el MEN (2010a) propone un documento (borrador) donde se aborda el desarrollo de competencias comunicativas, corporales, estéticas, matemáticas, en ciencias naturales y sociales y en tecnologías de la información y la comunicación para el nivel preescolar.

En este orden de ideas las competencias ciudadanas en el preescolar pueden desarrollarse desde las competencias en ciencias sociales; este borrador toca los temas de: la *identidad y diversidad cultural*, la *autonomía* y la *convivencia*; son competencias que hacen parte del plan curricular en el desarrollo de las dimensiones ética y socio-afectiva contempladas para el nivel preescolar (Ministerio de Educación Nacional, s.f.c.).

En la dimensión ética se pretende dar los elementos necesarios para que el niño desde su primera infancia aprenda a vivir entre otros, en la construcción de un ambiente sano generado por una relación humanizada; siguiendo la premisa del MEN (s. f.): “(...) el maestro disminuirá su poder como adulto permitiendo que los niños tomen decisiones, expresen puntos de vista, y aún sus desacuerdos respecto a algunas posiciones del adulto. Propiciará las relaciones entre los niños, base para la formación de la noción de justicia, el intercambio de puntos de vista y la solución de problemas entre ellos

mismos” (párr. 165), donde la dimensión socio-afectiva es de gran importancia para el niño y la niña, de acuerdo con el MEN (s.f.) donde “el afianzamiento de su personalidad, autoimagen, autoconcepto y autonomía, esenciales para la consolidación de su subjetividad, como también en las relaciones, de esta forma va logrando crear su manera personal de vivir, sentir y expresar emociones y sentimientos frente a los objetos, animales y personas del mundo, la manera de actuar, disentir y juzgar sus propias actuaciones y las de los demás, al igual que la manera de tomar sus propias determinaciones” (párr. 131).

El Ministerio de Educación Nacional constantemente organiza encuentros y seminarios ofrecidos por cajas de compensación familiar, universidades, cámara de comercio y ONGs (CCONG *Confederación Colombiana de ONG*, s.f.), también las universidades se vinculan a este esfuerzo de educar para la democracia como la Universidad Católica de Manizales, que dentro del proyecto Análisis de Espacios Democráticos en el Ámbito Escolar (Díaz, 1999) quien trabajó con veinticinco escuelas de básica primaria del sector urbano en la ciudad de Manizales, realizando procesos de reflexión y acción con los niños y niñas de 4 y 5 años y del nivel de primaria, así como con sus respectivos maestros.

La Universidad de Manizales y el CINDE<sup>5</sup> (*Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-CINDE*, s.f.), mediante el doctorado en ciencias sociales niñez y juventud realiza, investigaciones y hace públicas las ponencias respecto a la formación de ciudadanía, lo público y la socialización política.

El instituto para la Investigación educativa y el Desarrollo Pedagógico-IDEP, de Bogotá, tiene un material didáctico denominado «, Vida de Maestro. Caja de Herramientas. El Instituto Luis Carlos Galán para el desarrollo de la democracia, concretado en libros y cartillas educativas, así como experiencias investigativas sobre la democracia, los valores y la formación ciudadana. RED DE PACIFICADORES Y LIDERAZGO CIUDADANO» forman parte organizaciones de derechos humanos como Codhes, Minga, Cinep, Comisión de Justicia y Paz, Programa de Desarrollo y Paz del Magdalena Medio, programa por la paz, Planeta Paz, Andas, Comisión Colombiana de Juristas, Fundación Social, Fundación dos mundos, Fundación país libre, Indepaz, casa de la mujer, Desepaz, Justapaz, ILSA, Gad. Ceda vida, Instituto Popular de Capacitación de Medellín, Comité permanente por la defensa de los Dh, Benpsota, Reiniciar, Progresar,

---

<sup>5</sup> CINDE Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (s.f.), es una fundación sin ánimo de lucro creada en 1977, para velar por un entorno adecuado en el desarrollo de óptimo de la salud física, psicológica y social de niños y jóvenes que viven en condiciones de vulnerabilidad a nivel mundial a través del trabajo con las familias las instituciones educativas y la comunidad; en Colombia funcionan tres centros: en Bogotá, Medellín y Manizales.



Sembrar y la corporación región, entre otras» (El Espectador- BID, Separata, 2001, p. 23).

Hoy en día el Ministerio de Educación Nacional (2010b) desarrolla programas para la formación de la vida ciudadana al orientar proyectos educativos de formación en competencias ciudadanas en las instituciones estatales en contextos de violencia, en los departamentos municipios y distritos del país.

El desarrollo de competencias ciudadanas, es fundamental en la formación para la paz, en la prevención de la violencia, promueve los valores de interacción y proporciona todo un entramado de comportamientos socialmente aceptados que le dan permanencia, toda vez que se incrustan dentro de la cultura, de acuerdo con el concepto de la AMEI WAECE (2010) sobre competencias ciudadanas: “Es formar parte de una colectividad con valores y normas que expresan el consenso, la racionalidad, la libertad, el respeto a los demás y la solidaridad que constituyen los cimientos de la misma.” (p.23).

Al abordar el tema de competencias ciudadanas es inevitable reflexionar sobre el desarrollo de habilidades sociales, como estrategia de prevención de la violencia en la resolución de conflictos. El desarrollo de habilidades y competencias ciudadanas o sociales permiten al niño y a la niña adquirir un esquema de actuación que los hace sentir apropiados. Las nuevas experiencias del niño y la niña en la vida preescolar son de grandes aprendizajes para su desempeño, en un nuevo rol que amplía su mundo Slaby et al. (2001). El desarrollo de habilidades sociales, facilita la formación del comportamiento pacífico, Spivack y Shure 1974; Krasnor y Rubin 1983; Denham y Almeida 1987 (como se citan en Slaby, et al., 2001) sostienen que “Las habilidades fundamentales para la resolución de problemas pueden ser aprendidas y practicadas por niños en los ambientes de la infancia temprana, lográndose como resultado una reducción de los niveles de agresión” (p. 42).

Gresham y Elliot (1990) (como se citan en García, García & Rodríguez, 2009) expresan: “Las habilidades sociales son conductas aprendidas, socialmente aceptables, que le permiten a una persona interactuar de una forma eficaz con los otros y evitar las respuestas socialmente inaceptables” (p 296), no solo evitan la violencia en la resolución de conflictos, también fortalecen la autoestima, aumentan la confianza individual y en el grupo con que se interactúa, y la habilidad de ser asertivos; esto genera autosatisfacción y felicidad, al igual que fructifica en conductas que propician un óptimo ambiente de aula requerido en aprendizajes de calidad.

Tener la iniciativa para interactuar, buscar nuevas amistades, actuar de manera colaborativa, utilizar estrategias negociadas de resolución de conflictos en lugar del uso de la agresión, ser consciente de su emocionalidad y de los sentimientos de otros, son habilidades en concepto

de García et al. (2009) fundamentales para la resolución pacífica de conflictos.

Las habilidades sociales se instauran en el comportamiento del niño y de la niña cuando se practican con frecuencia constituyéndose en hábitos, para ello es indispensable la realización de actividades conjuntas entre pares y despertar en los niños la motivación de vivenciarlas para adquirirlas (AMEI WAECE, 2010).

Un tema fundamental en el desarrollo de las habilidades sociales y competencias ciudadanas o sociales es la *resolución de conflictos*. Auberni (s.f.) define la resolución de conflictos como un proceso que requiere del deseo de resolverlo, atender los requerimientos de la contraparte, ser empático y llegar a un acuerdo que sea satisfactorio para todos. El conflicto se resuelve cuando las partes se establecen sin sacrificio de alguna, saber solucionar conflictos de manera pacífica es tener conciencia de sí mismo y del otro encontrando un equilibrio en las necesidades de ambos.

Aunque por las características personales del niño y de la niña de 5 y 6 años de edad que se encuentran en superación de su estado egocéntrico y se abren a las interacciones grupales, es normal la proliferación de conflictos, sin embargo no es razón para que la violencia sea la que dirija el ambiente de aula. Vega (2004) reproduce la afirmación de Piaget cuando encuentra que “el conflicto entre los niños reduce el egocentrismo y estimula la diferenciación” (p 11), el conflicto les permite salir de sí mismo para tener un sano autoconcepto en interacción con otros.

Luego el conflicto es una condición positiva en las interacciones para el desarrollo del niño Vigotsky (2000) (como se cita en Ministerio de Educación Nacional, 2010c) da gran importancia a las interacciones en el origen de los aprendizajes, lo considera “(...) como un producto de la interacción social y de la cultura” (p 12), el aprendizaje entonces de la resolución no violenta del conflicto surgiría de la vivencia social.

La resolución de conflictos sugiere encontrar de nuevo el equilibrio en la relación; mas requiere mejores perspectivas de convivencia, Auberni (s.f.) propone la gestión alternativa de conflicto, aborda el conflicto como situación obligada en las relaciones a las que se debe afrontar de la mejor manera llegándose acuerdos justos, reales y duraderos.

Fernández (2006), ofrece como metodología de resolución de conflictos, al encontrar el objeto o razón de la pugna o contraposición: el proponer diferentes posibles soluciones, analizar los pro y los contra, escoger la solución que más se ajuste a las partes, asumirlas y replantearlas si no funcionan.



El siguiente es el proceso de resolución de conflictos según el trabajo de Bruner (s.f.):

*El ensayo:* aplica varias estrategias de solución, descartando hasta encontrar la más adecuada.

*Autocorrección:* hace uso de los conocimientos previos, de experiencias exitosas de solución de conflictos y las vuelve a aplicar.

*Sensibilidad:* es consciente que un conflicto tiene más de una solución, la escogencia de la más adecuada depende de las circunstancias y de sus efectos.

*Significado:* se hace uso de la creatividad para encontrar una alternativa de solución compartida; surge de las concepciones que cada miembro tiene sobre el conflicto y la manera de abordarlo.

Cuando el conflicto en primera infancia se resuelve de manera violenta se debe apoyar a la víctima, se le puede hacer consciente de sus emociones e incitarlo a manifestar a su oponente, que no está en disposición al aceptar de nuevo la agresión, la docente invita a disculparse y se dirige la atención para llegar a un pacto, si esto no es posible se espera el momento oportuno para que otro par medie, de acuerdo con Fernández (2006) ya que estas pueden ser condiciones para llegar a una solución mediada.

Todo problema crea un conflicto en la opinión de Cortina (1997) (como se cita en Fernández, 2006), quien sostiene que la rivalidad de necesidades sobre un asunto común, es causa de ansiedad no resuelta, minimiza la eficacia en el trabajo y le conduce a actitudes erráticas. La inadecuada resolución de conflictos entonces, no sólo influye en el comportamiento, también afecta el desempeño académico.

Desarrollar en el niño habilidades para la resolución de conflictos como lo propone Andrade (2004): “favoreciendo que el niño gestione él mismo su propio conflicto” (p.51), genera en el niño y la niña la autoconfianza e independencia para actuar en el reconocimiento positivo con quienes interactúa; siendo el espacio preescolar el lugar más adecuado para iniciarlo.

**4.2.4. La educación preescolar.** Cada persona tiene su particular forma de ser y de relacionarse con su realidad, este esquema se desarrolla en los primeros años de vida y da los fundamentos esenciales para posteriores desarrollos y para la formación de diversas capacidades y cualidades personales.

*Carnegie Corporation* (1994) (citada en AMEI WAECE, 2006) determina que "(...) la capacidad de aprendizaje del cerebro no solo interviene en la salud sino en el tipo de interacción social y el ambiente que lo rodea" (p.24). De ahí la importancia de incidir en esos primeros aprendizajes del individuo para una adecuada formación, que garanticen los fundamentos para establecer relaciones gratificantes y armoniosas que beneficiaran el proceso de socialización en los niños y en las niñas. Los centros educativos son el principal paso a la socialización, donde se aprende a compartir, a esperar el turno, a respetar entre otros: comportamientos reforzados, continuados u obstaculizados en el seno familiar.

La AMEI WAECE (2006) hace referencia a la investigación realizada por Schwenhart, encontrando que los "(...) niños que fueron sometidos a un "buen programa de preescolar" disfrutaron de un nivel de escolaridad significativamente superior" (p. 24). La calidad de los programas educativos para la primera infancia es garantizada por las políticas educativas de cada país, la educación en la primera infancia que se aborda desde la vinculación con la familia y las leyes educativas, es de gran utilidad para el niño y para la niña, como para el centro educativo al que asisten.

El identificar la necesidad de formación del individuo desde su primera infancia implica la realización de una indagación sobre los estudios científicos en lo referente a los procesos de aprendizaje, hoy la tendencia según la AMEI WAECE (2006) es darle importancia tanto a las estructuras internas constitucionales, biológico-funcionales como a las condiciones externas sociales, culturales y educativas, es así como destaca que Piaget en su concepción de adaptación y Vigotsky con el enfoque histórico cultural buscan determinar que la herencia y el medio condicionan el desarrollo del individuo. Se interpreta entonces que el cerebro humano determina nuestra condición humana; sin embargo no determina el surgimiento de nuestras cualidades psíquicas por si solas, por ende se hace necesaria la interacción.

Se busca valorar la relación entre lo biológico y lo social en la educación y de qué manera los factores internos, del sistema nervioso central y la actividad nerviosa principal inciden en lo determinado por factores externos y en los que la educación ejerce su rol; entonces la importancia de la educación en la primera infancia se fundamenta en el axioma de la fisiología actual de acuerdo con la la AMEI WAECE (2006) cuando afirma: "No hay formación del sistema nervioso central que posea una función estrictamente limitada y en determinadas condiciones esta formación se puede incluir en otros sistemas funcionales y participar en otras acciones" (p.165), esta interdependencia de las dimensiones de desarrollo del ser hacen pensar que se debe analizar el comportamiento del individuo contemplado como una unidad.

Cada vez son más consistentes los reportes de trabajos científicos que dan cuenta de los efectos positivos en la salud, el desarrollo evolutivo y el comportamiento a lo largo de la vida de los individuos que iniciaron su formación a edades muy tempranas, Reveco y Mella (s.f.) hacen referencia a los trabajos de Myers, 1992; Marcon, 1994; High Scope, 1994 y Fujimoto, 1994, para deducir que el desarrollo en la primera infancia determina el avance cognitivo, la estructuración del ser como individuo y la vida en sociedad en posteriores estados de desarrollo.

También Tremblay, et al. (2008), encuentran relación directa entre el inadecuado manejo del conflicto en la edad preescolar y las conductas ulteriores, pues se ha encontrado evidencia de que las personas agresivas presentan dificultades cognitivas y socioafectivas; por ende con dificultades académicas que impiden terminar la secundaria y con pocas posibilidades de alcanzar estudios universitarios, desmejorando su calidad de vida. Es así como se relaciona al comportamiento agresivo en la primera infancia con dificultades psicoafectivas, depresión y comportamiento opositivo, que en la mayoría de los casos presentan dificultades del comportamiento en la vida adulta como: la delincuencia, enfermedad, alcoholismo y drogadicción. La importancia de la educación preescolar radica en que en este periodo “(...) el educando que todavía tiene su sistema nervioso en formación, su psiquismo en construcción y su personalidad en formación” (Tremblay, et al., 2008, p. 174), recibe de manera más eficaz su intervención.

La primera infancia es una etapa privilegiada en cuanto al desarrollo del ser humano, según Tremblay, et al. (2008) presenta un acelerado crecimiento, pues al nacer el niño tiene un tercio del tamaño del cerebro adulto, pero al paso del primer año ya casi ha alcanzado su tamaño normal. Este crecimiento no sólo es acelerado en el aumento de su masa sino en el desarrollo de todas sus posibilidades funcionales. Escobar (2006) también afirma: “Es un período vital, caracterizado por un potente ritmo evolutivo, donde la capacidad de adaptación del sistema nervioso y del cerebro es un factor determinante para el desarrollo posterior” (p. 183). El programa *JUNJI, INTEGRA Y MINEDUC* (1998) (como se cita en Reveco & Mella, s.f.) del país de Chile, enfatiza en la efectividad de la educación en la primera infancia del niño del sector rural, comparado con el niño y la niña del sector urbano, en cuanto a que su desarrollo socioemocional es mucho más positivo, por encima de su desarrollo cognitivo.

Entonces educar para la paz desde la primera infancia, se convierte en un reto altamente tangible, dadas las condiciones del desarrollo evolutivo del niño y de la niña en esa etapa de formación y de la estrecha relación afectiva que establece con su docente. Mustard (2000) (como se cita en Bocaz & Herrera, 2007) ha demostrado que en este momento de socialización se encuentran en una clara condición de docilidad y de ajuste a

nuevas condiciones del medio; claro sin dejar de lado la estrecha relación que tiene esta condición con su desarrollo cognitivo, la AMEI WAECE (2006) así lo expresa al interpretar el pensamiento de Vigotsky cuando expone: “La psiquis es social por su origen y es un producto de la historia de la sociedad” (p. 159), luego la esencia del ser es determinada por las interacciones.

Las transformaciones a nuevas sociedades implican transformaciones en las diferentes estructuras organizativas de la sociedad y la educación es la primera en enfrentar este requerimiento; es así como la comunidad internacional se convierte en veedora de este proceso y lo impulsa ofreciendo directrices generales, que los países miembros se acogen o no se acogen de acuerdo a sus políticas internas.

La educación preescolar en el ámbito internacional es abordada de distintas maneras, pero lo pertinente es tomar en cuenta las políticas adoptadas por los países y la experiencia obtenida sobre el trabajo dirigido al desarrollo del currículo en la educación inicial, se destaca el trabajo adelantado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2006) (como se cita en Organización de los Estados Americanos, 2009) en cuyas conclusiones se reseñan las siguientes políticas de los países participantes:

- (i) atención al contexto social de la primera infancia; (ii) bienestar, desarrollo temprano y enseñanza como núcleo de la educación y atención preescolar, respetando los medios y estrategias naturales de aprendizaje del niño/a; (iii) creación de estructuras de gobierno que garanticen un sistema responsable y aseguren su calidad; (iv) desarrollo de guías y estándares curriculares para los servicios de educación y atención preescolar, en colaboración con los grupos de interés; (v) cálculo de la financiación pública basado en el logro de los objetivos pedagógicos de calidad; (vi) reducción de la pobreza y la exclusión infantil mediante políticas fiscales, sociales y laborales y aumento de los recursos en los programas universales para la infancia; (vii) fomento de la implicación familiar y comunitaria en los

servicios de atención preescolar; (viii) mejora de las condiciones laborales y de la formación profesional de los educadores y cuidadores infantiles; (ix) garantía de autonomía, financiación y respaldo a los servicios de la primera infancia; e (x) interés por un sistema de educación y atención preescolar que apoye un aprendizaje amplio, participación y democracia. (p. 255)

Un elemento común al currículo de la OCDE<sup>6</sup> (s.f.), es el aprendizaje a través de la lúdica, en general el currículo en estos países se caracteriza porque no ofrecen directrices específicas, algunos son muy generales y otros muy específicos; pese que en realidad cubren las necesidades de la primera infancia atendiendo al contexto y a la legislación de cada país.

La atención de niños y niñas de 0 a 8 años de edad en la América Latina varía de un país a otro, pero en su gran mayoría concuerdan en asistir a la infancia desde la gestación y se hace desde el sector educativo y/o del sector de la protección social, según la Organización de Estados Americanos (2009), en este documento también se menciona que a la primera infancia se atiende en fundaciones promovidas por ONGs<sup>7</sup>, “(...) asociaciones privadas, parroquias, municipios, despachos de la primera dama, o algunos sectores de la administración pública” (CCONG, s.f., p. 8) y a través de programas informales.

Situación que se replica en los países de América Latina, el currículo en algunos países se presenta unido a la educación escolar compartiendo “(...) fundamentos, los ejes curriculares y los temas transversales, y presentan una organización similar en ciclos, áreas curriculares o de desarrollo, o núcleos generadores, así como objetivos o competencias capacidades, y actitudes” (p. 10), en otros países al contrario se presentan propuestas para cada grado preescolar y otros tiene definida una educación intercultural para las poblaciones con lengua materna distinta a la oficial.

Para La AMEI WAECE (2006) la atención del infante debe girar en torno a:

---

<sup>6</sup> OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (s.f.) que tiene por misión la promoción de políticas de bienestar económico y social en el mundo.

<sup>7</sup> ONG: Organización No Gubernamental, estas organizaciones procuran en todo el mundo la defensa de los derechos humanos, la erradicación de la pobreza, la exclusión y la consolidación de la democracia (CCONG, s.f.).

- Analizar al niño. Elaborándose los proyectos educativos desde el estudio del entorno, el currículum ha de tener pertinencia de naturaleza antropológica, psicopedagógica, ecológica social y cultural; particularmente en cada tipo de sociedad, región o grupo específico.
- Estipular objetivos. Han de estructurarse en términos de desarrollo, expresando aspiraciones como metas de desarrollo multilateral y armónico realizado en la interacción del conocimiento del mundo de lo social, los objetos sus características y cualidades a través del lenguaje afectivo entre pares.
- Fijar metodología. Esta debe implicar objetivos de desarrollo personalizado con los intereses sociales. El educador debe asegurar que se dé una formación para vivir en sociedad en una intervención activa, planificada e intencional; que parta del nivel de desarrollo de cada niño y de la niña, y de los conocimientos previos, con estrategias que apoyen las adquisiciones en ambientes tranquilos, de confianza en que los niños y las niñas se sientan considerados y respetados. La actividad debe ser la fuente de conocimiento, debe responder a los intereses y motivaciones, en una construcción consiente y significativa.
- El juego como metodología por excelencia en la realización de las actividades. Los horarios han de planearse de acuerdo con las necesidades físicas, fisiológicas y psicológicas, para la actividad libre y de rutina de conocimiento, a nivel individual y grupal, el espacio debe garantizar las necesidades de juego, autonomía de movimiento, de socialización.
- Evaluar objetivos. Esta evaluación tiene razón de ser en la medida en que se aplique de manera periódica, sistemática y flexible, utilizada como recurso de adecuación de los procesos y cómo observatorio permanente del desarrollo del niño y de la niña.

**4.2.4.1 Problemas y retos de la educación de la primera infancia.** Hacia 1997 Mialaret en su informe ante la UNESCO (como se cita en AMEI WAECE, 2006) señala un gran desequilibrio entre las afirmaciones teórica, las condiciones pedagógicas y la puesta en práctica de tales planteamientos, en una gran distancia entre lo que se hace y lo que podría hacerse. Situación que sigue latente.

Actualmente se destacan problemas como: el nivel educativo en relación con las demandas de la sociedad y aquellos que corresponden a la teoría y la práctica educativa, la falta de recursos para el mantenimiento de programas educativos, la necesidad de cobertura y mejora de la calidad, la aceptación de modelos pedagógicos no pertinentes, la falta de articulación entre los distintos sectores que desarrollan programas para la primera infancia la falta

de equidad, la insuficiente preparación del personal docente en este nivel educativo, la concepción de asistencia en la prestación del servicio y no de educación y la poca legislación sobre la prestación del servicio presentándose proliferación de centros educativos y de igual manera la multitud de “currículos” ajustados a los criterios de cada centro educativo.

En lo referente a la cobertura y calidad, es un tema de interés mundial que lo sufren países desarrollados como los llamados tercermundista, con mayor intensidad. El que se logre una amplia cobertura en la prestación del servicio no implica calidad, aunque afirma la AMEI WAECE (2006) que por lo menos garantiza que el niño alcance niveles mínimos de desarrollo. No obstante se denuncia que en los estudios desarrollados de las intervenciones para el desarrollo infantil temprano (DIT), en los Estados Unidos y en los países en vía de desarrollo, se evidenciaron fallas en sus inicios, de manera particular reseña deficiencias en el programa de Colombia, denominado Hogares comunitarios, según Young y Fujimoto (2004), en que se impartía educación preescolar no formal; por falta de control de calidad, de supervisión, y capacidad para monitorear y evaluar a nivel nacional.

En este mismo documento se dice que un programa educativo de calidad es aquel apropiado a cada etapa de desarrollo del niño y de la niña, que satisface sus necesidades de aprendizaje en el que se le consideran sus diferencias individuales.

Algunos criterios de calidad son: la actividad del infante como centro de educación, la integralidad de los programas, la participación en la actividad de la comunidad, la familia y el niño, la pertinencia en el respeto a los contextos, la cultura y valores en un currículo diversificado, otros criterios como la innovación y la modernización en la construcción de aprendizajes significativos y con apoyo a las tecnologías, la flexibilidad al ofrecer diferentes modelos de atención y la sostenibilidad en la apropiación de servicios y programas no solo para niños o niñas, sino para padres y comunidad en que se asegure su permanencia y continuidad.

Otra preocupación en la educación de la primera infancia (Younh & Fujimoto, 2004) son los problemas de la centralización y descentralización, en uno y otro se señalan orientaciones metodológicas, con propuestas curriculares abiertas y flexibles que permitan su adecuación a las distintas realidades. Sin embargo se tienen como retos del milenio en la atención de la educación infantil propuestos por la AMEI WAECE (2006):

- Generalización de una nueva cultura de la infancia, ligada a la modificación de la realidad socioeconómica en que vive el niño y la niña. El infante debe contar con atención desde la etapa prenatal y antes del ingreso a la escuela en todas las posibilidades de desarrollo de su potencial humano.



- Educarse en las posibilidades de desarrollo emocional y motriz en integración de la exploración, el vínculo con él o los adultos más significativos, la comunicación y el equilibrio. Educarse en el afecto la motivación y el mero placer de hacerlo, el aprovechamiento de lo lúdico, el juego espontáneo, en la construcción de la personalidad, en el desarrollo de su autoestima, la tolerancia, la paz interior, la capacidad de asumir retos y la acogida ante las dificultades. También son prioridades la atención a la salud nutrición y desarrollo del lenguaje en procura de un desarrollo armónico.
- La participación de los padres en los procesos de formación ya que en el entorno familiar es donde se gestan los estilos de comunicación interpersonal e irán definiendo en el niño los comportamientos ante experiencias, pensamientos y sentimientos hacia los demás.
- El mejoramiento de la calidad de educación en la primera infancia desde la investigación científica para mayor claridad conceptual sobre el niño en ambientes concretos.
- Uso de la tecnología con criterio pedagógico incorporando el elemento humano, cultural y contextual en el desarrollo de habilidades de los artefactos con criterio ético sobre su uso.
- La formación del docente preescolar con características específicas en cuanto a la relación con el niño basada en el amor, un ser paciente y activo, que su relación con el trabajo sea de responsabilidad, de gran vocación y deseo de actualización, que en la relación consigo mismo sea equilibrada y goce de salud física y mental que le ayudarán en la toma de decisiones.
- Articular mejor el nivel preescolar con el nivel de educación primaria, tener mayor influencia sobre esta en una integración equitativa.

**4.2.4.2 La educación preescolar en Colombia.** En Colombia el reconocimiento de la educación preescolar es asombrosamente reciente. A continuación se destacan aspectos importantes en su desarrollo y lento proceso de consolidación:

La atención y protección a la primera infancia nace desde la necesidad de asistir a madres trabajadoras, con la Ley 83 de 1946 “Ley Orgánica de la Defensa del Niño” (Cerde, 1992, p.65), brindando cuidado a madres gestantes, madre de recién nacido cabeza de hogar, niño en lactancia y en edad preescolar; esta Ley se da en respuesta a la Declaración de Derechos Generales promulgada por la Liga de Naciones en 1923.



La prestación del servicio educativo en Colombia bajo responsabilidad del Ministerio de Educación Nacional, según documento de la República de Colombia, (2006) se inicia con la creación de los Jardines Infantiles Nacionales en 1962, donde se garantiza formación y preparación para la vida escolar de niños de 3 a 6 años de edad, en 1976 el Ministerio de Educación nacional con el decreto 088, da reconocimiento al preescolar como el primer nivel de educación de educación formal al tiempo que diseña el plan curricular para niños de 4 a 6 años (República de Colombia, 2006).

Luego el sector productivo es integrado al Estado (Cerda, 1992) para la defensa de la familia y el menor mediante la Ley 75 de 1968, creando el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF<sup>8</sup> (República de Colombia, s.f.) que financiado con el 2% de las nóminas de empleados públicos y privados, presta atención a la población infantil más pobre del país; desde la creación de los Centros de Atención Integral al Niño Preescolar (CAIP) bajo la Ley 27 de 1974.

En el trabajo de Fernández y Galvis; 2006 (como se citan en república de Colombia, 2006) se encuentra que en 1979 a partir de la Ley 7 se crea el Sistema Nacional de Bienestar Familiar, para la protección de los derechos de niños y niñas al aunar esfuerzos con las entidades del estado para atender dificultades de las familias y de la infancia; Ley que de acuerdo con Rubiano, Pinzón y Gutiérrez (2010), fue implementada por los decretos 2388 de 1979 y el decreto 1137 de 1999, de igual manera es competencia del Sistema de la Protección Social según Ley 789 del 2002.

Más adelante la Ley 27 de 1974 y la Ley 7 de 1979 son modificadas por la Ley 28 de 1981 (República de Colombia, 2006), donde se aclara que los CAIP son jurisdicción del Sistema Nacional de Bienestar Familiar.

En 1984 mediante decreto No. 1002, se incluye dentro del plan de desarrollo la política de atención a la primera infancia “Cambio con equidad” para el periodo de gobierno de 1982 a 1986 (República de Colombia, 2006), en este el MEN propone el plan de estudios para la educación preescolar y reconoce el concepto de asistencia integral de la infancia, con el apoyo de la familia y de la comunidad.

Con la creación de los Hogares Comunitarios de Bienestar del ICBF en 1986 (Bernal, Fernández, Flórez, Gaviria, Samper & Sánchez, 2009), se atiende a la infancia menor de 6 años en condiciones de pobreza, en los niveles 1 y 2 del Sisbén, por medio de las Madres Comunitarias, pues se pretende

---

<sup>8</sup> ICBF Instituto de Bienestar Familiar, dependencia del Ministerio de la protección social, creada en 1968 para la protección de y progreso de la primera infancia, la infancia, la adolescencia y la familia colombiana (República de Colombia, s.f.).

alcanzar la mínima medida en nutrición, salud, desarrollo cognitivo y psicosocial.

En una evaluación de la universidad de los Andes en unión temporal con Profamilia (Bernal, et. al., 2009), sobre el impacto de los programas de atención a la primer infancia, realizada a los hogares Comunitarios del ICBF en el 2007, por más de 20 años de servicio, se identifican “(...) beneficios asociados con aspectos nutricionales, de desarrollo cognitivo y de desarrollo psicosocial (...)” (p. 16).

Para el año 1987 se da la integración de los Ministerios de Educación y Salud, creándose el Programa de Educación Familiar para el Desarrollo Infantil (PEFADI) y el Plan Nacional de Supervivencia y Desarrollo (SUPERVIVIR) como programas de educación no formales, siendo conveniente mencionar otros programas creados de manera paulatina como hace referencia la Organización de Estados Iberoamericanos (s.f.): los Hogares Comunitarios del ICBF, Experiencias de Preescolar en Zonas Urbano Marginales PREZOMA, Atención Integral al Preescolar, Hogares Infantiles, casas vecinales, SOS aldea de niños Bogotá, Programa grado cero, Programa para el Mejoramiento de la Educación, la Salud y el Ambiente PROMRSA, Programa “Familia Mujer e Infancia” FAMI

En 1991 la Constitución política de Colombia en el artículo 67, (Colombia presidencia de la República, 2008), se establece la obligatoriedad de la educación de 5 a 15 años y se incluye como mínimo un grado del nivel preescolar.

La obligatoriedad de un grado de preescolar, es ratificada en la Ley General de Educación 115 (El Congreso de la República de Colombia, 1994), en esta Ley se designa la atención de niños de 5 y 6 años en el grado 0 a fin de ofrecer un aprestamiento para la escolaridad y la vida en comunidad, en acciones coordinadas con el Ministerio de la Salud y el ICBF, más tarde en 1997 se universalizó la educación preescolar en instituciones del estado.

Con el decreto No. 2247 de 1997 (Ministerio de Educación Nacional, 1997), el Ministerio de Educación Nacional, reglamenta la organización de la prestación del servicio de educación preescolar y propone el diseño del currículo, un año después se dan a conocer los lineamientos pedagógicos para la educación preescolar.

Le corresponde al Ministerio de educación Nacional y al ICBF promover la planeación curricular para la primera infancia a fin de ser asumidos por las normales nacionales en la capacitación de profesionales que se encargaran de la atención de niños y niñas regulares y con necesidades especiales. También a garantizar la adecuación en atención a la infraestructura de

guarderías de atención integral, centros de bienestar, hogares juveniles, ludotecas, jardines y escuelas infantiles sitios de recreación y deporte y de restaurantes, para una adecuada prestación del servicio tanto en el sector urbano como rural con el apoyo de entes departamentales, municipales y distritales.

Desde 1990 (República de Colombia, 2006) a la fecha se han venido desarrollando como objetivo del estado y de los distintos gobiernos, políticas específicas de preservación de los derechos de la infancia en salud, educación, vivienda, prestación de servicios, recreación y deportes como parte fundamental para el logro de los programas de desarrollo del país.

**4.2.4.3 La educación preescolar en el sector rural del Distrito de Santa Marta D.T.C.H.** Dadas las condiciones sociopolíticas y culturales de la población residente en el sector rural del Distrito de Santa Marta, el Ministerio de Educación Nacional en coordinación con el ICBF (Calvo, 2007) y por medio de la secretarías de educación, es responsable de brindar atención educativa, siguiendo las políticas de inclusión, se refieren estas al apoyo que el Estado ofrece a la población más desprotegida, cuyo objetivo es salvaguardar los derechos de la infancia para garantizar las mismas oportunidades de desarrollo que el resto de la población infantil colombiana.

Las políticas educativas de inclusión son dirigidas a la población en condición de vulnerabilidad, que según Calvo (2007) padece de: “pobreza, desintegración familiar, maltrato intrafamiliar (...)” (p. 6), así mismo al sector rural de baja densidad o de poca cobertura, al sector urbano marginal, a la población con necesidades especiales o de talentos excepcionales, de diversidad étnica, afrodescendientes y a la población por fuera de la edad reglamentada para el grado que cursa, para ello se adoptan estrategias pedagógicas que suplan las necesidades específicas de esta población como por ejemplo *los círculos de aprendizaje*, este método de aprendizaje utiliza las estrategias del modelo pedagógico escuela nueva<sup>9</sup> (Ministerio de Educación Nacional, 2010c), que priorizara el aprendizaje de las áreas de conocimiento fundamentales y que da gran énfasis al desarrollo de competencias ciudadanas.

Sin embargo, la población infantil de 0 a 4 años de la zona rural del Distrito de Santa Marta no es atendida por la secretaria Distrital, en algunas veredas se presta atención a niños y niñas de 3 y 4 años a través de los hogares comunitarios del ICBF, aunque se proyecta la construcción de un jardín social para la atención de 320 niños y niñas de 5 años, por parte de la

---

<sup>9</sup> Escuela nueva. O escuela activa, surge como resistencia a la escuela tradicional al final del siglo XIX tomando consistencia a mediados del siglo XX, defiende la tesis de aprendizaje como producto del acto espontáneo de quien aprende, se distinguen como impulsores de esta gesta educativa a María Montessori y a Ovidio Decroly (Ministerio de Educación Nacional, 2010c).

Fundación Carulla, que como operador prestador del servicio es avalada por el Banco de Oferentes del Ministerio de Educación Nacional, siguiendo las orientaciones técnicas del MEN y del ICBF a través del Plan de Atención Integral (PAI) para la primera infancia, en desarrollo del Programa de Atención Integral para la Primera Infancia PAIPI<sup>10</sup> (Rubiano, et al., 2010). (M. Acosta, comunicación personal, 03 de marzo de 2012). Sólo se reporta en el Sistema de Información de Matriculas (SIMAT) una cobertura educativa de 455 niños y niñas de 5 y 6 años en el sector rural del Distrito. (A. Varela, comunicación personal, 29 de febrero de 2012). Población que también es atendida por el ICBF, en desarrollo del Programa de Alimentación Escolar (PAE) y quien contribuye también con atención alimentaria al resguardo indígena de la Sierra Nevada de Santa Marta, que congrega a las poblaciones Kogui, Maly y Arhuaco. (N. Dávila, comunicación personal, 28 de febrero de 2012)

Algo similar se presenta en el sector urbano del Distrito de Santa Marta D.T.C.H. ya que en los años 2010 y 2011 se dejaron de atender 7.592 niños y niñas que representan el 84% de la población objetivo del Distrito, al no gestionarse los recursos del CONPES 123, haciéndose perentoria su atención en el 2012; sólo se pudieron atender 1.843 niños y niñas que corresponde al 16% de los 9.435 niños y niñas sisbenizados en el año 2007. Esto fue posible con los recursos del PAIPI y del CONPES 123 en vigencia del año 2009 y a con el ICETEX<sup>11</sup> (*Instituto Colombiano de crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior-ICETEX, s.f.*), mediante el fondo de fomento para la primera infancia, como administrador de los recursos a nivel Nacional, Departamental, Municipal y Distrital y en convenio con el MEN, en cuanto se giraron \$ 2. 191.929.877 millones para la atención de niños y niñas de 5 años de la zona urbana y marginal que no acceden al sistema educativo, en articulación con el ICBF brindándose atención de educación, cuidado y nutrición por espacio de 8 horas, 5 días a la semana en los Hogares Comunitarios del Bienestar Familiar. (M. Acosta, comunicación personal, 03 de marzo de 2012).

En la actualidad, el Distrito de Santa Marta cuenta con políticas de gobierno dirigidas a la población infantil menor de 4 años, coordinadas con el ICBF en relación con la atención en los jardines infantiles, en desarrollo del proyecto de nutrición y la formación de padres; con el Ministerio de Salud en el desarrollo del programa de crecimiento y desarrollo en su propósito de asegurar la calidad educativa, para ello la administración gestiona sus recursos según el alcalde del Distrito de Santa Marta (C. Caicedo,

---

<sup>10</sup> PAIPI Programa de Atención a la Primera Infancia, son personas naturales o jurídicas que contratan con el estado para prestar servicios de atención integral a la primera infancia (Rubiano, Pinzón & Gutiérrez, 2010).

<sup>11</sup> ICETEX Organismo del Estado que impulsa la Educación Superior en Colombia y en el exterior, facilitando créditos propios o de otras entidades para personas de alto desempeño académico y de bajos recursos económicos (*Instituto Colombiano de crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior-ICETEX, s.f.*)

comunicación personal, 06 de marzo del 2012) desde la Unidad Distrital de Cooperación y Relaciones internacionales. También se evidencia la cooperación entre distintas instancias del Estado para brindar una atención integral a los menores de 0 a 6 años sisbenizados y en condición de desplazamiento de los sectores urbano y rural del Distrito, toda vez que los adscritos al Departamento para la Prosperidad Social DPS<sup>12</sup> (s.f.), antigua Agencia Presidencial para la Acción Social y la Cooperación Internacional, deben certificar la atención de sus hijos e hijas en el sistema educativo y de salud de la Nación. (L. López, comunicación personal, 07 de marzo de 2012). Afirmación corroborada por la jefe de enfermería del corregimiento de Guachaca (J. Hernández, comunicación personal, 08 de marzo de 2012), quien reporta la atención de 151 niños y niñas de 1 mes a 10 años de edad, como población subsidiada y sisbenizada, en la ejecución del programa de crecimiento y desarrollo; en él se ofrecen controles a madres gestantes, promoción y prevención una vez hayan dado a luz y atención a planificación familiar, de igual manera adelantan con los niños y niñas programas de nutrición, vacunación e higiene oral.

El Departamento para la Prosperidad Social, tiene a marzo del 2012 1.946.530.000 inscritos en el programa, en el año 2006 se hizo un estudio del impacto del programa aportándose como resultados: el incremento del 15% al 19% del consumo de bienes básicos familiares descritos en vestuario, educación y alimentación, en este último es destacable el aumento del 1.2% del consumo de alimentos proteicos, dos veces por semana y la ingesta de leche, hortalizas huevos y carne por parte de la población infantil menor de 5 años, reduciéndose en un 10% la desnutrición crónica en niños entre 0 y 2 años y en un 21% la enfermedad diarreica en la población infantil residente en la zona rural.

La falta de atención educativa a niños y niñas menores de 4 años es preocupante, pues no están recibiendo los estímulos educativos necesarios para lograr un desarrollo pleno de sus capacidades, las madres gestantes desconocen la importancia de la estimulación inicial por lo tanto no la aplican, desaprovechando una etapa significativa en los distintos procesos de desarrollo evolutivo de sus hijos e hijas; los padres desconocen los cambios comportamentales, emocionales y cognitivos en las diferentes etapas de desarrollo del niño y de la niña, llevándolos adoptar erróneos estilos de crianza; se subvalora la necesidad de brindar el acompañamiento psicológico a los niños y niñas menores de 4 años teniendo en cuenta el ambiente de violencia en que están creciendo; la falta de centros y de

---

<sup>12</sup> Departamento para la Prosperidad Social DPS (s.f.), es la entidad del gobierno que busca generar desarrollo en las comunidades menos favorecidas, promueve la unión de los colombianos e integra las regiones, la conforman las siguientes entidades gubernamentales: la Agencia Nacional para la Superación de la Pobreza Extrema-ANSPE, la Unidad de Atención y Reparación Integral a Víctimas, la Unidad Administrativa especial para la Consolidación Territorial, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar-ICBF y el Centro de Memoria Histórica.

personal capacitado para brindar atención en educación y la falta de motivación y promoción a las familia que residen en veredas y zonas apartadas o de difícil acceso para vincularse en procesos educativos que estimulen la adquisición de un aprendizaje de calidad, repercute de manera negativa en los procesos educativos, esto se evidencia en los niños y niñas de 5 y 6 años de edad que ingresan al grado de transición, ya que presentan dificultades en el desarrollo de habilidades y destrezas en procesos cognitivos, así como también se observan limitaciones en el lenguaje y en su proceso de adaptación y socialización en el aula preescolar.

#### **4.3. MARCO LEGAL**

Para la adecuada comprensión del tema de investigación, se hace necesario abordar el marco legal que rige la protección de los derechos del niño y de la niña, la educación preescolar y la educación rural.

En primera instancia, la Constitución Política de Colombia de 1991, (Colombia presidencia de la República, 2008), consagra el tipo de país, sociedad y ciudadano que se quiere formar y las instituciones que lo hacen posible, a la vez que establecen los derechos fundamentales de los niños y de las niñas en coherencia con la convención sobre los Derechos del Niño (1989) según el Artículo 44:

Son derechos fundamentales de los niños: vida, la integridad física, la salud, la seguridad social, la alimentación equilibrada su nombre y su nacionalidad, tener una familia y no ser separado de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral (...). (párr. 105)

Y en especial se toma el siguiente artículo por cuanto busca una formación para la vida en sociedad, tema de interés en este trabajo de investigación y que es fundamento para el desarrollo de proyectos educativos para la paz:

Art: 67: La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura:

La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la



recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.

El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y quince años de edad y que comprenderá como mínimo un año de preescolar y nueve de educación básica.

La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos.

Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; (...). (Colombia Presidencia de la República, 2008, párr. 183)

También se toma la Ley General de Educación 115 de 1994 (El Congreso de la República de Colombia, 1994), que en sus Decretos reglamentarios orienta la práctica educativa bajo los enfoques sociológicos, antropológicos, epistemológicos, psicológicos y pedagógicos. Se fundamenta en el aspecto epistemológico, al partir de saberes comunes a saberes formales y en el aspecto antropológico en cuando toma la realidad contextual del infante como ser social y cultural apto para un desarrollo armonioso en interacción con su comunidad, con actitudes y valores que lo definan como miembro activo de su comunidad.

Por tal motivo, son de especial interés los objetivos específicos de la educación preescolar de la Ley 115 de 1994 (El Congreso de la República de Colombia, 1994):

Art. 16: son objetivos específicos del nivel preescolar:

- a) Conocimiento del propio cuerpo y posibilidades de acción, así como la adquisición de su identidad y autonomía.
- b) El crecimiento armónico y equilibrado del niño de tal manera que facilite la motricidad, el aprestamiento y la motivación para la lecto-

escritura y para la solución de problemas que impliquen relaciones y operaciones matemáticas.

c) El desarrollo de la creatividad, las habilidades y destrezas propias de la edad; como también de su capacidad de aprendizaje.

d) La ubicación espacio-temporal y el ejercicio de la memoria.

e) El desarrollo de la capacidad para adquirir formas de expresión, relación y comunicación para establecer relaciones de reciprocidad y participación de acuerdo con normas de respeto, solidaridad y convivencia.

f) La participación en actividades lúdicas con otros niños y adultos.

g) El estímulo a la curiosidad para observar y explorar el medio natural familiar y social.

h) El reconocimiento de su dimensión espiritual para fundamentar criterios de comportamientos.

i) La vinculación de la familia y la comunidad al proceso educativo para mejorar la calidad de vida de los niños en su medio y,

j) La formación de hábitos de alimentación, higiene personal, aseo y orden que generan conciencia sobre el valor y la necesidad de la salud.

(p.11)

La atención para la formación de niños y niñas de 5 y 6 años de edad toma en cuenta el componente más importante; como lo es el currículo, para hacer una propuesta pedagógica, estructurada en un esquema de áreas optativas y fundamentales que en la Ley General de Educación colombiana se plantean en los Art. 5º, 15º y 79 (El Congreso de la República de Colombia, 1994, pp. 6, 11, 32), en armonía con otras disposiciones, como la que hace especial énfasis en la dimensión socio-afectiva y la dimensión



ética emanadas del MEN (s.f.), mencionadas anteriormente. Y de manera particular el Decreto 2247 de 1997 (Cerdeña, 2003; Ministerio de Educación Nacional, 1997) que describe la manera en que transcurre la actividad preescolar bajo los principios de integralidad, participación y lúdica:

*Integralidad:* cuando “reconoce el trabajo pedagógico integral y considera al educando como ser único y social en interdependencia y reciprocidad permanente con su entorno familiar, natural, social étnico y cultural” (p. 104), contemplándose al educando dentro de las particularidades de acuerdo al entorno social.

*Participación:* reconoce la organización y el grupo de trabajo como espacio propicio para la aceptación de sí mismo y del otro, en el intercambio de experiencias, aportes, conocimientos e ideales por parte de los educandos, de los docentes, de la familia y demás miembros de la comunidad a la que pertenece, y para la cohesión, el trabajo grupal, la construcción de valores y normas sociales, el sentido de pertenencia y el compromiso personal y grupal. (p. 105)

*Lúdica:* describiéndose como el vehículo por el cual el educando elabora sus saberes, en reconocimiento de sí, dentro de un entorno “físico” y “social” se expresa y desarrolla su personalidad en interacción con otros, participa en la construcción de reglas de convivencia y las cumple. Disfruta del goce de la creatividad de la inventiva, en reconocimiento de su emocionalidad, para desarrollar perspectivas de un mundo nuevo.

Por último es importante destacar que la participación de la familia es primordial en la formación de los educandos, por lo que se hace necesario incluir la fundamentación legal ofrecida por los Artículos 69, 70 y 71 de la Ley General de Educación 115 de 1994 (El Congreso de la República de Colombia, 1994), toda vez que recomienda una metodología pedagógica ajustada a las condiciones especiales de la comunidad educativa, establece la necesidad de la formación docente para atender en este caso una población en condiciones de vulnerabilidad causada por la violencia, y de fomentar la formación para la restitución de los individuos a la sociedad, ya que esta investigación desarrolla pautas de comportamiento en momentos de aprendizaje para la prevención de la violencia en la resolución de conflictos.

Los derechos de la primera infancia son resguardados también por el Sistema de la Protección Social (Rubiano, et. al., 2010), creado mediante Ley 789 de 2002. Pero el logro más importante alcanzado para la protección de la primera infancia colombiana es el Código de Infancia y Adolescencia 1098 del 2006 (El Congreso de Colombia, 2006), donde se le reconocen sus derechos en consonancia a las políticas internacionales de derechos

humanos y a la constitución vigente, con la exigencia de estricto cumplimiento de la familia, la sociedad y el estado; establece que el ICBF es responsable de adelantar políticas de atención integral a la primera infancia y a la adolescencia al tiempo que debe colaborar con entidades a nivel nacional, departamental, municipal y distrital en el desarrollo de políticas públicas de atención a la infancia y a la adolescencia.

La legislación colombiana a través del Código de la Infancia y la Adolescencia (El congreso de Colombia, 2006) tiene también la finalidad de defender el crecimiento adecuado en la primera infancia, en contemplación del entorno familiar y comunitario del niño y de la niña al protegerlos (as) del trato indigno y de la exclusión, de igual manera su objetivo primordial es garantizar los derechos humanos emanados de organismos internacionales y de la Constitución política colombiana al tiempo que establece como responsables de este cumplimiento a la familia, al la sociedad y al Estado.

Así mismo el Código de la Infancia y la Adolescencia Ley 1098 (El Congreso de Colombia, 2006), es un marco legal para tener en cuenta en este trabajo de investigación, en especial cuando especifica el derecho a la educación y al desarrollo integral en la primera infancia:

Art: 28: Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a una educación de calidad. Esta será obligatoria por parte del Estado en un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será gratuita en las instituciones estatales de acuerdo con los términos establecidos en la Constitución Política. Incurrirá en multa hasta de 20 salarios mínimos quienes se abstengan de recibir a un niño en los establecimientos públicos de educación. (párr. 78)

De igual manera, en el mencionado código se establecen las características y derechos de los niños y niñas en la primera infancia:

Art: 29: La primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero

(0) a los seis (6) años de edad. Desde la primera infancia, los niños y las niñas son sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales, en la Constitución Política y en este código. Son derechos impostergables de la primera infancia, la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial. En el primer mes de vida deberá garantizarse el registro civil de todos los niños y las niñas. (párr. 79)

Además da reconocimiento cultural para la protección de la infancia y adolescencia de la población indígena y demás grupos étnicos.

Con el acto legislativo 04 del 2007, se reforman los artículos 356 y 357 de la constitución política de Colombia (Congreso de la República, 2007) y a través del Sistema General de Participación SGP, se establecen las potestades y recursos por parte del estado a los entes territoriales, para garantizar la salud y educación, al asegurar su inclusión al sistema educativo colombiano y al brindar alimentación a la población en situación de pobreza y en edad preescolar.

Estos recursos son sometidos al análisis y administración del Consejo Nacional de Política Económica y Social CONPES (Departamento Nacional de Planeación, 2010), emanado de la Ley 19 de 1958, es dirigida por la Presidencia de la República, el gabinete ministerial, el Director del Departamento Administrativo de Presidencia de la República, el Director del Departamento Nacional de Planeación y el Director del Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e innovación-COLCIENCIAS y son viabilizados por las políticas públicas Nacionales de primera infancia promulgadas cada 4 años por los gobiernos en vigencia.

A través de la Ley 1295 del 2009 (Congreso de la República de Colombia, 2009) de atención integral a la primera infancia (AIPI)<sup>13</sup> se da atención

---

<sup>13</sup> AIPI: (República de Colombia, 2011) programa de la presidencia de la República de Colombia, en a través de la Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia -AIPI- y la Comisión Especial de Seguimiento para la Atención Integral a la primera infancia, que con la participación de directores o delegados de: el Departamento Administrativo de la presidencia de la República, la Presidencia de la República, el Ministerio de Salud y Protección Social, el Ministerio de Educación Nacional, el Ministerio de Cultura, el Departamento Nacional de Planeación, el Departamento Administrativo de la Prosperidad Social y del Instituto Colombiano de Bienestar

integral a la infancia a partir de madres gestantes hasta niños y niñas de 6 años en condiciones vulnerables, con políticas que proporcionen una adecuada nutrición, salud y una educación de calidad.

Esta Ley, tiene como característica la integración de los ministerios de salud, educación, de la protección social y del ICBF; que en coordinación del Departamento Nacional de Planeación, se cuenta con los recursos financieros para el desarrollo del plan de atención integral a la primera infancia.

Responsabiliza al gobierno a nivel departamental, municipal y distrital desarrollar programas contextualizados de atención integral para la infancia.

También es de gran importancia para la prestación del servicio de la educación en el sector rural la Ley 1295 del 2009 que “reglamenta la atención integral de los niños y las niñas de la primera infancia de los sectores clasificados como 1,2, y 3 del Sisbén” (Congreso de la República de Colombia, 2009, párr. 3) garantiza el cumplimiento del Código de Infancia y Adolescencia (El Congreso de Colombia, 2006) en especial a la población infantil en condiciones vulnerables.

---

Familiar; procura mejorar las condiciones de vida de madres gestantes y a niños menores de 6 años pertenecientes a los tres primeros niveles del SISBÉN, dándose el reporte del proceso y ofreciéndose propuestas para el logro de sus objetivos semestrales al Gobierno Nacional, a las Comisiones Sextas del Senado y a la Cámara de representantes.

## 5. DISEÑO Y DESARROLLO METODOLÓGICO

El diseño y el desarrollo metodológico muestran el proceso sistemático que a la luz de la ciencia permiten dar un carácter de veracidad a la realidad investigada.

### 5.1. METODOLOGÍA

Para el desarrollo de los objetivos de la presente investigación se considera pertinente una metodología que permita hacer una interpretación profunda sobre la resolución de conflictos en el aula preescolar desde la perspectiva del docente, centrando la atención en la interacción cotidiana en los espacios formativos y el modo como se desencadenan y resuelven los conflictos en el marco de los procesos de socialización. Por consiguiente, se inscribe en el paradigma cualitativo.

**5.1.1. Paradigma cualitativo.** El paradigma cualitativo como método de investigación permite según Guardián-Fernández (2007):

La recuperación de la subjetividad como espacio de construcción de vida humana, la reivindicación de la vida cotidiana como escenario básico para comprender la realidad socio-cultural e histórica y la intersubjetividad y el consenso, como vehículo para acceder al conocimiento válido de la realidad humana. (p.112)

Se asume que a través del paradigma cualitativo es posible acceder a las comprensiones particulares como parte de una realidad vivida, circunscrita a factores históricos, culturales y sociales, que permiten dar sentido y significado a las experiencias cotidianas. Se trata de abordar las estrategias de resolución de conflictos aplicadas en el aula, entendiendo que estas son variadas, cambiantes y que se aplican de acuerdo con unas circunstancias específicas, que exigen una observación sistemática atendiendo a todos los detalles del contexto y de las personas implicadas.

Taylor y Bogdan (1992) señalan como rasgos propios de la investigación cualitativa: ser inductiva, se relaciona más con el descubrimiento y el hallazgo que con la comprobación o verificación; holística, al asumir la situación o escenario en una perspectiva de totalidad, como un todo integral, que obedece a una lógica propia de organización, de funcionamiento y de

significación; interactiva y reflexiva, los investigadores son sensibles a los efectos que causan sobre las personas que son parte del estudio; naturalista, quien investiga trata de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas; libre, no impone visiones o perspectivas previas o se hacen explícitas cuando se utilizan; abierta, no excluye la recolección y análisis antagónicos, todas las perspectivas son valiosas, todos los escenarios y personas son dignos de estudio; humanista, se busca acceder por distintos medios a lo privado o a lo personal como experiencias particulares, captado desde las percepciones, concepciones y actuaciones de quien lo protagoniza; rigurosa, quien investiga debe resolver los problemas de validez y confiabilidad por las vías de la exhaustividad (análisis detallado y profundo) y del consenso intersubjetivo (interpretación y sentidos compartidos).

Estos supuestos estarán presentes en la comprensión de diversas situaciones de conflicto que se presentan en el aula de clases, en la relación con los individuos participantes en la investigación y en la aplicación de diversas técnicas e instrumentos seleccionados para recoger la información en diálogo permanente con los fundamentos teóricos que dan cuenta de las situaciones estudiadas. El investigador se convierte en el vehículo de interpretación influenciado por el componente comunicacional de una sociedad, en sus manifestaciones y organización. (Bartolomé & Sandín, 2001).

La comprensión del contexto sociocultural de la población en ambientes violentos, exige acceder a la identificación de sus causas y consecuencias, para lo cual es importante propiciar la participación no sólo de los maestros; también se requiere de la participación de los estudiantes y de los padres de familia, en procura de determinar cómo se desarrollan los procesos de socialización de niños y niñas, cómo se resuelven los conflictos, para posteriormente orientar el proceso formativo hacia la incorporación cultural de alternativas de solución pacífica de los conflictos, en procura de reconstruir el tejido social.

Dentro de las tradiciones de investigación que se inscriben en el paradigma cualitativo, según Cresw (1998) (como se cita en Hernández, Fernández & Baptista, 2008) y Denzin y Lincoln (1994) (como se citan en Stake, 1998) se ha seleccionado *el estudio de casos*.

**5.1.2. Estudio de casos.** Mediante este tipo de investigación se pretende que a través de fases de reflexión y comprensión cada vez más afinadas se pueden establecer relaciones entre los sujetos participantes y el contexto en que se encuentran inmersos y a la vez relacionar ese contexto con lo que acontece cotidianamente en el aula de clases. Esta trama de relaciones complejas no es asequible a la simple observación, por tanto es necesario

acudir a diversas formas de interacción del investigador con la población participante en la investigación para poder desentrañar el sentido y el significado que tienen para ellos.

En esta perspectiva Walker (1983) reconoce en el estudio de casos la condición cambiante de los hechos observados en que el investigador ha de contemplar la situación en específico para seleccionar los datos que le aportan sentido en atención a la historia de vida, a las características personales, propósitos y apreciaciones de los individuos en estudio.

Para Stake (1998), “El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes (p.11). Por tanto, el estudio de casos pretende comprender un caso particular, sin interés por comprender otros casos o un problema general (Creswell, 1998; Stake, 1998). La búsqueda de la comprensión está unida a la intención de alcanzar “ese algo” propio del caso, esto es, apreciar su unicidad y su complejidad (Creswell, 1998; Guba & Lincoln, 1985; Merriam, 1998; Stake, 1998).

Según Arzaluz (2005) el estudio de caso tiene las propiedades de:

1. Facilitar la observación de los fenómenos en estudio en el espacio e instante en que se manifiestan,
2. Arrojar datos desde distintos focos de información en un tiempo determinado; permitiendo una visión global del entramado de la interacción social y de la profundidad de la acción colectiva y su sentido socialmente construido.
3. Permitir la percepción del devenir en la interacción humana.
4. Admitir el replanteamiento de concepciones y explicaciones de otras maneras novedosas de investigar.

Pero también presenta como limitaciones (Arzaluz, 2005) la inclinación del investigador por sacar conclusiones generales a partir de hecho particulares sin la aplicación adecuada del método científico y sin la suficiente validez que sustente la experiencia y los costes de tiempo y dinero.

Para Stake (1995) los casos pueden ser intrínsecos, instrumentales y colectivos: el estudio de casos es *intrínseco*, cuando el caso está determinado por lo que se quiere conocer, la situación que se intenta resolver o el campo de investigación y del que se busca conocer desde el estudio detallado de la dinámica particular como se presenta, es *instrumental*, al conocer y entender una problemática general desde el conocimiento de las características de un caso en particular y puede ser *colectivo*, cuando además de poseer las características del caso instrumental, se conforma un colectivo de casos para que cada caso aporte



al conocimiento de la problemática que los convoca (Grupo Laboratorio para el Análisis del Cambio Educativo L.A.C.E. HUM. 109, 1999).

El estudio de casos de esta investigación es de carácter instrumental y colectivo se encuentra conformado por dos casos con las mismas características, en lo que denominan Przeworski y Teune (1970) (como se citan en Arzaluz, 2005) “sistema similares” (p. 117), ya que los individuos participantes de la investigación comparten la misma condición sociocultural de vulnerabilidad por el fenómeno de la violencia. Pretende identificar las estrategias aplicadas por docentes en el aula preescolar en la resolución de conflictos, en la perspectiva de avanzar hacia una formación para la convivencia pacífica.

Los dos casos participantes comparten una misma institución, una comunidad en condición de vulnerabilidad, con sus características ambientales, socioculturales, económicas y políticas, enmarcadas en los efectos negativos de la violencia. Igualmente importante es atender a las particularidades de cada docente, en su trayectoria, sus valores, sus pensamientos sus creencias, con la responsabilidad de la privacidad y negociación del informe, pero con el cumplimiento ético de ser veraz en el registro de los acontecimientos objeto de investigación.

## **5. 2. POBLACIÓN**

La población es definida como la agrupación de todos los elementos que hacen parte del objeto de estudio y que coinciden con un orden y características particulares, según la interpretación que hacen Hernández, et al. (2008) sobre el trabajo de Selitis (1974), por lo que se puede afirmar que la población de esta investigación está conformada por docentes que aplican estrategias de resolución de conflictos en el aula de clases de niños y niñas en edad preescolar dentro de un contexto específico, del sector rural del Distrito de Santa Marta D.T.C.H. Esta investigación se desarrolla en la Institución Educativa Distrital Técnica Ecológica de La Revuelta, de la cual se hace una breve descripción de acuerdo con (Stake, 1998) para proporcionar un mejor conocimiento de las condiciones específicas en que se presenta el conflicto en el ámbito preescolar:

La Institución Educativa Distrital Técnica Ecológica de La Revuelta, se encuentra ubicada en la zona amortiguadora del Parque Nacional Natural Tayrona sus escuelas se encuentran localizadas sobre la Troncal de Oriente vía a Riohacha y hace parte del sector rural del Distrito de Santa Marta D.T.C.H. Es una comunidad educativa que alberga a los educandos de 10 veredas.

El nivel de formación de los padres de familia, se puede decir que oscila entre el analfabetismo y la educación primaria según las fichas de matrícula que hacen parte de los documentos reglamentarios de la institución, la mayoría de familias obtienen sus ingresos de los servicios que prestan en el Parque Nacional Natural Tayrona como guías, arrieros, vendedores, jornaleros, vigías y en los servicios que demanda el alojamiento y alimentación de los turistas que visitan el parque, otro pequeño grupo se dedica a la venta de plantas ornamentales y frutales como también a la venta de productos producidos en sus parcelas, otros buscan desempeñarse en la bananera o en las distintas fincas, condición propicia para la trashumancia ya que su desempeño gira en torno a las cosechas. Estas veredas fueron fundadas por grupos de colonos mestizos, provenientes del interior del país, de los departamentos de Cundinamarca, Antioquia, los Santanderes y algunos de los llanos orientales, que huyendo de la violencia en los años 50, encontraron en esta región una nueva forma de vida (N. Abril, comunicación personal. 19 de octubre del 2009). La población afrocolombiana proviene del Cesar, Atlántico y Bolívar; en una minoría residen indígenas de la comunidad Kogui provenientes de la Sierra Nevada de Santa Marta. (A. Varela, comunicación personal, 29 de febrero de 2012).

La mayoría de las familias residentes en esta región han permanecido en ella por largo tiempo, alrededor de 60 años; sin embargo un gran número de ellas son víctimas de desplazamiento de municipios vecinos. Condición que los obliga a vivir en hacinamiento y a conformar familias extendidas.

La comunidad cuenta con los recursos básicos de salud prestados en dos centros, buen fluido eléctrico, agua traída por gravedad de las quebradas cercanas, recolección de basuras y gas domiciliario. Su comunicación es fácil y segura con el país de Venezuela, el departamento de la Guajira y la ciudad de Santa Marta a través del transporte internacional e interdepartamental. La telecomunicación es eficiente, se presta a través de las distintas compañías de telefonía celular, con señal de televisión estatal y privada. Las escuelas fueron beneficiadas con el servicio de internet, por medio del programa COMPARTEL<sup>14</sup> (*e-Colombia, s.f.*), donde 5 de las 10 sedes fueron dotadas con sus salas de informática, servicio que se hace extensivo a las comunidades en horas de la tarde.

El alumnado como es de esperarse es de una condición socioeconómica baja, en su mayoría son mestizos, un bajo porcentaje son afrodescendientes e indígenas. El profesorado reside en la ciudad de Santa Marta D.T.C.H., distante a una hora aproximadamente, la mayoría de los docentes cuenta con formación profesional universitaria en licenciatura y algunos con

---

<sup>14</sup> COMPARTEL: Programa del Ministerio de Tecnologías de la Información y las comunicaciones para zonas apartadas y de escasos recursos en telefonía e internet (*e-Colombia, s.f.*).

postgrado, aunque con bajo conocimientos en etnoeducación y afrocolombianidad; estos temas son relegados a los docentes de área de ciencias sociales. La característica étnica media entre mestizos y afrodescendientes, tienen una edad promedio de 32 años, la mayoría sobrepasa los 6 años de experiencia pedagógica y participan algunos en sus horas extras en la formación por ciclos para adultos, reglamentado por el decreto 3011 de 1997 (Ministerio de Educación Nacional, s.f.b). La relación es de constante colaboración y cada sede se preocupa por dejar una huella única en su particular forma de lograr su desarrollo institucional.

Esta institución educativa atiende en su sede principal a estudiantes desde los 5 años de edad en el grado de transición hasta el ciclo de formación para adultos, en las otras nueve sedes ofrece los niveles de preescolar y básica primaria, seis de las escuelas son de carácter multigrado, es decir que en una misma aula se forman niños y niñas de diferentes grados de escolaridad, alberga una cantidad promedio anual de 1.431 estudiantes.

En su estructura física la sede principal cuenta con las aulas para el grado transición de preescolar, la básica primaria y para la secundaria, la biblioteca, sala de informática, cafetería y baños para hombres y mujeres con 5 baterías sanitarias cada uno y el patio; cuatro sedes más tienen las aulas para el grado de transición del nivel preescolar y para el nivel de básica primaria. Las demás sedes de modalidad multigrado sólo cuentan con un aula de estudio, la biblioteca y dos baterías sanitarias.

No tiene un programa específico de atención a la comunidad y a estudiantes desplazados o en condiciones de miseria. El Plan Mundial de Alimentos se hace presente en la comunidad al brindar un mercado mensual y el ICBF se vincula con los menores de 14 años de edad, al ofrecer los almuerzos o desayunos, gestión que es coordinada con los operadores y la Secretaría de Educación Distrital de Santa Marta D.T.C.H.

Esta comunidad educativa se destaca por su interés en que niños y jóvenes obtengan una excelente formación académica, aunque en ocasiones se vea influenciada por la tensión causada por las acciones paramilitares y la presencia constante de la fuerza pública en el sector; de igual manera la institución acoge a gran número de población adulta en condición de desmovilización, hecho que no es tomado en cuenta para construir los proyectos pedagógicos orientados a educar para la paz.

Un espacio importante de encuentro de todas las sedes es la celebración de la feria artística, de la ciencia y de la tecnología. En este evento cada escuela con sus docentes y estudiantes exponen sus experiencias pedagógicas significativas y posibilitan la interacción de niños y jóvenes de las distintas veredas, en la sede principal.

El vínculo de las familias con la institución educativa es limitado al conocimiento de los procesos de aprendizaje de los niños por parte de los padres, aunque algunos se motivan y participan en el gobierno escolar. Las relaciones entre docente y padres de familia se dan en función al desarrollo de los educandos; y la interacción entre los docentes con los estudiantes tiene algunas debilidades; aunque el docente sea comprensivo de las dificultades que afrontan sus estudiantes se da la queja constante del bajo rendimiento y el alto nivel de agresividad presente en las relaciones cotidianas, tanto con sus pares como con sus docentes, muchas veces los padres y madres de familia manifiestan sentirse incapaces de contener los comportamientos agresivos de sus hijos en el seno del hogar. Esta es una gran limitante en el proceso de formación de los educandos, aunque la institución cuente con el servicio de psicorientación, la cantidad de docentes orientadores y coordinadores no es suficiente para la población que atiende, a esto se suman las distancias entre las sedes que dificulta aún más la comunicación y el normal desarrollo de los proyectos como se tiene planteado en el proyecto educativo institucional, PEI.

La institución en su organización se rige por a las políticas educativas Distritales y Nacionales, enmarcada en el desarrollo y constante evaluación del Proyecto Educativo Institucional PEI, según el Art. 138 de la Ley 115 de 1994.

El PEI de la Institución Educativa Distrital Técnica Ecológica de La Revuelta “INEDTER”, se estructura desde sus ejes fundamentales en el desarrollo de competencias básicas del saber, permeado de manera transversal por el desarrollo en competencias ambientales, a partir de los Proyectos Ambientales Escolares, PRAE, reglamentados por el Artículo 36 del decreto 1860 de 1994 (Ministerio de Educación Nacional y Ministerio del Medio Ambiente, 2002) dando cumplimiento al Artículo 14 de la Ley 115. En esta perspectiva la institución también se vincula a la Unidad de Parques<sup>15</sup> en el Parque Nacional Natural Tayrona en los distintos encuentros que ellos programan con las comunidades.

Dado el contexto en que se encuentra ubicada la institución, toma como elemento fundamental el desarrollo de competencias en agroecología y ecoturismo con la perspectiva del desarrollo de las competencias laborales en ecoturismo, estableciendo convenios con la Caja de Compensación familiar del Magdalena CAJAMAG y el servicio Nacional de aprendizaje SENA de Santa Marta D.T.C.H.

---

<sup>15</sup> Unidad de Parques: Parques Nacionales Naturales de Colombia, es una unidad administrativa especial para el manejo de los Parques Nacionales Naturales y de la coordinación del Sistema Nacional de Áreas protegidas, es dependencia del sector del Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible, según el artículo el artículo 67 de la Ley 489 de 1998 (*Parques Nacionales Naturales de Colombia, s.f.*).

EL desarrollo de competencias del estudiantado en tecnología, información y comunicación, se desarrolla solo en la asignatura de informática y tecnología sin que se incorpore en las demás áreas del conocimiento, olvidando la necesidad de la formación de los educandos con una visión de integralidad y con la intención de desarrollar en ellos un perfil que encuentre una fácil acogida en el campo laboral.

### 5.3. POBLACIÓN PARTICIPANTE

La población participante es una pequeña porción de la población total, que reúne todas sus características generales, de acuerdo con Sudman (1976) (como se cita en Hernández, et al., 2008); fue seleccionada siguiendo el criterio del investigador (Hernández, et al., 2008); en consecuencia obedece a la escogencia de docentes que atienden grupos de distinta modalidad pedagógica: como lo es enseñar a un grupo del grado transición al que se identifica como el caso 1 o el atender al grupo de transición con educandos de distintos niveles y grados de formación académica como lo es el caso 2 o simplemente ser parte de la comunidad educativa, como lo es la docente que conforma el grupo focal; igualmente es seleccionado un grupo de niños y niñas que se destaca por asumir comportamientos agresivos en el aula de preescolar y a sus respectivos padres de familia y como integrantes del grupo focal, padres de familia niños que cursan el grado de transición y que tienen como característica el residir en la misma vereda o comunidad. La siguiente tabla 3 especifica la cantidad de personas que conforman la población participante:

**Tabla 3. Población participante**

POBLACIÓN PARTICIPANTE				
Docentes	Niñas	Niños	Padres de Familia	Total Individuos
3	7	10	29	48

**Fuente:** Diario de campo (Anexo A).

Entonces, la selección de la población participante se da de manera deliberada, pues se pretende la representación de una población tipificada como vulnerable por distintos actores de la violencia cultural, política y social, por lo que se puede decir que el criterio más pertinente a seguir es la *intencionalidad* (Hammersley & Atkinson, 2001).

La información recogida de estos actores al aplicar las técnicas e instrumentos previstos para este fin, permite describir y comprender las alternativas de resolución de conflictos en el aula y el hogar e identificar estrategias que fomentan u obstaculizan los procesos de socialización de niños y niñas en edad preescolar con el propósito de analizar el papel del docente del sector rural de Santa Marta D.T.C.H. en los procesos de formación para la convivencia pacífica.

#### **5.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN**

Como técnicas de recolección de la información se utilizan: la observación no participante, la entrevista semiestructurada y el grupo focal o *focus group* (Hernández, et al., 2008).

*La observación* no participante se desarrolla como trabajo de campo en un tiempo de cuatro semanas, para contemplar a la manera de Yin (1994) (como se cita en Ayuso & Ripoll, s.f.) “(...) los fenómenos en su propio contexto” (p. 8), donde el observador experimenta de manera directa las particularidades de las interacciones de la población escogida, sin ser un impacto que lleve a modificar el comportamiento habitual frente a las situaciones de conflicto; sencillamente como la palabra lo dice: observa todas las situaciones específicas que respondan a los objetivos de los instrumentos de recolección de la información y que se encuentran en directa relación a los objetivos de la investigación; siguiendo las indicaciones de Stake (1998), el observador registra de manera detallada las interacciones de conflicto presentadas en el aula, registra las historias cuidando de no hacer inferencias ni relaciones al tiempo que registra, este paso se deja para el proceso posterior de análisis, a fin de no perder detalles del suceso, ya que busca los detalles en las situaciones que le den mayor comprensión y profundidad del caso en estudio.

Las observaciones son registradas en el diario de campo, que como instrumento (Grupo L.A.C.E. HUM. 109, 1999), es un recurso que se convierte en la memoria de la investigación y que sigue como descriptores de observación a los protagonistas del conflicto, la naturaleza del conflicto, causas del conflicto, la estrategia docente en la resolución del conflicto como también la actitud que asumen los afectados; no obstante se está siempre abiertos a nuevas experiencias, para ello se deja un apartado para las observaciones de otras situaciones, que en esta investigación se relacionan con situaciones que contribuyen a una adecuada socialización en el manejo adecuado del conflicto. Estas anotaciones son comparadas con la producción circulante, que según Schatzman y Straus (1979) (como se citan en Monistrol, 2007) están dirigidas a la construcción de una interpretación a la luz de la teoría de la situación en estudio. (Ver diario de campo. Anexo A)



El trabajo de campo de observación es desarrollado en horas de la mañana, dos horas para cada caso, en 15 observaciones respectivamente hasta que según el criterio de Glaser y Strauss (1967) (como se citan en Martínez, 2006) ya “(...) no se encuentran nuevos datos (...)” (p 184) llegando así a su fin.

La entrevista semiestructurada permite hacer manifiesta la voz del participante ajustada a sus sentimientos y a su forma de ser, de acuerdo con Corbetta (2003) (como se cita en Tonon, 2009), esto es posible en la medida en que se ofrece libertad de expresión al entrevistado; en el desarrollo de las respuestas se obtiene la información en una relación personal entre el investigador y el entrevistado, que desde una guía o cuestionario se indaga sobre los sentimientos, creencias y significaciones sobre la resolución de conflictos e incluye el nivel de formación de los padres y de las docentes, aspectos a observar en el entrevistado; en su forma de expresarse al responder y observaciones del entrevistador

Las entrevistas son desarrolladas con las docentes de preescolar, con los niños y niñas y sus padres. La entrevista permite la descripción de situaciones cotidianas de conflicto en el aula y en el entorno familiar, se dirige a que el entrevistado use un lenguaje cotidiano, son utilizadas también, algunas preguntas aclaratorias para verificar el significado que en particular tiene el entrevistado sobre términos, tópicos o concepciones surgidos en la entrevista y por último, pero son más importantes las preguntas de opinión, pues permiten conocer sentimientos, valoraciones y características personales del entrevistado. (Ver entrevistas, anexos B, C y D)

Finalmente, la familia de manera más amplia es integrada al trabajo de investigación, a través del *grupo focal*, definida por Hernández, et al. (2008), como la conformación de grupos con pocos integrantes que se reúnen para discutir sobre diversos tópicos y que para este trabajo de investigación se pretende una disertación sobre las estrategias de resolución de conflictos al interior del hogar, en un ambiente de distensión y de este modo ahondar en el conocimiento del problema objeto de estudio, desde las concepciones, creencias y costumbres en la misma voz de los implicados y en consideración de sus circunstancias.

También se pretende establecer la veracidad de las respuestas obtenidas de las entrevistas realizadas a los padres ya que estas pueden cambiar cuando los entrevistados se encuentran en evidencia ante la comunidad de la que son miembros.



El *grupo focal* se reúne durante (6) sesiones para discutir específicamente sobre el proceso de socialización de niños en edad preescolar, el conflicto y las estrategias de resolución de conflictos; ello permite obtener importante información sobre las creencias y costumbres acerca de los procesos de incorporación a la vida social de niños y niñas y la manera como asumen los conflictos en el ámbito familiar, así como logra una mejor percepción del contexto en que se desarrollan los niños y niñas de 5 y 6 años de edad del sector rural de Santa Marta D.T.C.H. (Ver sesión del grupo focal anexo E)

## 6. RESULTADOS

### 6.1. TECNICAS DE TRATAMIENTO E INTERPRETACIÓN DE DATOS

La técnica de tratamiento e interpretación de la información en este proyecto de investigación se enmarca en el *análisis de contenido*, si se toma la definición de Krippendorff (1982) (como se cita en Hernández, et al., 2008), como una técnica que permite interpretar de manera correcta y fiable la información obtenida, en contemplación a las circunstancias que afectan un hecho.

Para ello se hace uso de herramientas como la “interpretación directa y la suma categorial” (Stake, 1998, p. 69). La interpretación directa surge de la reflexión de cómo se dan las estrategias docentes de resolución de conflictos en el aula de preescolar, se parte de su descripción para el análisis y la suma categorial resulta de la frecuencia con que se repiten los datos que le aportan significación al objeto en estudio, esta es explicada mediante tablas, histogramas y gráficas circulares donde se evidencian los datos en “(...) un conjunto de puntuaciones ordenadas en sus respectivas categorías” (Hernández, et al., 2008, p. 496).

El siguiente es un proceso de tratamiento de la información, según Martínez (2006) quien fundamenta esta ruta de análisis basados en varios teóricos:

*Primer paso:* se realiza de acuerdo con Easterby-Smith, et al. (1991) (como se cita en Martínez, 2006) en “(...) la lectura y relectura de las transcripciones y notas de campo” (p. 186), es la asimilación de datos, que se obtienen de la observación, de la aplicación de las entrevistas y de las conclusiones de las sesiones del grupo focal, esto se hace en constante revisión.

*Segundo paso:* es la agrupación de los datos por características, que según Strauss y Corbin (1990) (como se citan en Martínez, 2006) es “La organización de los datos recolectados a través del uso de códigos” (p. 187). La codificación se identifica como las veces en que se repite cada categoría de acuerdo con Greemberg, Edinson, Korzeny, Fernández-Collado y Atkin (1980) (como se citan en Hernández, et al., 2008) resulta de identificar el *universo, las unidades de análisis y las categorías de análisis* (Hernández, et al., 2008, p.413), el universo de la información para el caso de esta investigación pone especial atención a las estrategias aplicadas por docentes en la resolución de conflictos, en procesos de socialización de niños y niñas de 5 y 6 años de edad, los códigos son agrupados en *unidades de análisis*; estos son partes que contienen significados del objeto de estudio, se escogen palabras y acciones que representan la estrategia de

resolución de conflictos para luego ser ubicadas en *categorías de análisis*, proceso que corresponde al siguiente paso. (Hernández, et al., 2008, p.413)

*Tercer paso:* se da en el cotejo entre los datos y la teoría circulante, donde se hayan relaciones de similitudes con otros trabajos, dándose la identificación de las categorías, en lo que Glaser y Strauss (1967) (como se citan en Martínez, 2006) denominan como: “La constante comparación de los códigos y categorías que emergen con los subsecuentes datos recolectados y con los conceptos sugeridos por la literatura” (p. 187).

*Cuarto paso:* tal como plantean Marshall y Rossman (1995) (como se cita en Martínez, 2006) determinan “La búsqueda de relaciones entre las categorías que emergen de los datos” (p. 187), encontrándose correlación entre los datos peculiares e identificándose en este caso, otras categorías que responden a relaciones de causa y efecto en la manera en que se resuelven los conflictos en el aula preescolar.

Los hechos observados en el aula, son corroborados con la información obtenida en las entrevistas y en las sesiones con el grupo focal, tomándose la perspectiva de los niños y las niñas, las docentes y los padres de familia, lográndose la *fiabilidad sincrónica*, según Kirt y Miller (1986) (como se citan en Castro, 2006) quienes la definen como la “(...) constatación y uniformidad de los resultados sobre un mismo objeto de estudio aplicando intensivamente instrumentos diferentes” (p. 510), en otras palabras, se establece de esta manera la *triangulación* en la investigación, que “(...) resulta de obtener evidencias de más de una fuente que converjan en un mismo hecho” (Ayuso & Ripoll, s.f., p. 13). Esta interpretación es sustentada luego en la literatura circulante según Ruíz-Olebuenaga (1996) (como se cita en Ayuso & Ripoll, s.f.) en cuanto explica: “(...) las afirmaciones del investigador vienen corroboradas por las de otros colegas (...)” (p. 13) determinándose así la *validez interna* y la *validez externa*.

La interpretación de la información obtenida, hace uso de categorías que pretenden abarcar relaciones de significado entre los diferentes aspectos hallados y la teoría existente; tal como lo plantea Feyerabend (1987) (como se cita en Chavarría & Orozco, 2009) “(...) los hechos que registra nuestro conocimiento están ya interpretados de alguna forma y son, por tanto, esencialmente teóricos” (p. 12) y se establecen a medida que se desarrolla el proceso de investigación.

El análisis de las categorías parte desde la descripción de las estrategias docentes en la resolución de conflictos en el aula, se hacen desde el análisis *horizontal y transversal* contemplado por Hazas (2010): el análisis *horizontal* resulta de la reflexión sobre el suceso, el entorno, las interacciones, la incitación, el origen de la confrontación y sus consecuencias tanto en los

implicados en el conflicto como en quienes observan y el análisis *transversal*, se establece cuando se entra en consideración del hecho en sí, cuando en la estrategia aplicada se estudia el grado de confrontación de los que intervienen en el conflicto, tomando en cuenta la secuencia del acontecimiento, la dimensión temporal y el sitio donde se desencadena.

Este trabajo de investigación se compromete con el propósito de contribuir al conocimiento sobre el conflicto y sus formas de resolución, no se asegura la generalización, pues esta es dada en la medida en que los resultados se “mantengan como verdad en otros casos” (Hazas, 2010, p. 16).

En lo posible trata de ser una guía de investigación para aquellas comunidades que guardan idénticas características a las de la comunidad en que se desarrolló este trabajo de investigación como lo es: dibujarse sobre el fenómeno de la violencia colocando a los educandos en condición de vulnerabilidad.

Es un estudio de casos poco preocupado por la generalización sino “por lo peculiar, lo subjetivo y lo idiosincrático” Rodríguez, et.al, (1996) (como se citan en Ayuso & Ripoll, s.f., p.17).

Entrando ya en detalle y siguiendo el análisis de resultados del trabajo realizado por Andrade (2004) el siguiente es una contextualización del espacio de observación:

Los dos casos observados desarrollan su actividad en el sector rural, en escuelas de carácter público, para una mejor comprensión del contexto en cada caso a continuación se presentan las reseñas históricas de las sedes de los casos participantes en la investigación, concedidas en entrevistas por habitantes de las veredas:

### **Sede José María Córdova**

La sede de Agua Fría, fue construida entre 1962 – 1965 por el batallón José María Córdova, el terreno fue donado por los hermanos Pineda Valaguera (Félix – Juana de Dios y Lorenzo) desde entonces no ha recibido ayuda de la administración pública, se construyeron 3 salones, 1 baño, 1 cocina y una habitación que luego fue adecuada para el salón de clases y la sala de internet.

La empresa Promigas<sup>16</sup> (s.f.) instaló el encallado, luego fue construido el salón múltiple entre el año 1997 y el año 1998 por la empresa de los

---

<sup>16</sup>PROMIGAS (s.f.), compañía colombiana que transporta y distribuye gas natural y combustibles, tiene como acciones dentro de su política de responsabilidad social el apoyo a la educación para la equidad, justicia y prosperidad.

bananeros FUNDEBAN<sup>17</sup> (Presidencia de la República de Colombia, s.f.). El Ministerio de Medio Ambiente aportó a la Junta de Acción Comunal en presidencia del Señor Henry Parra la construcción de (3) baterías sanitarias con su lavamanos, el restaurante escolar y puertas para los salones. La directora Ortensia Vinas aportó \$200.000. La obra de mano fue aportada por la comunidad, al igual que el combustible para el uso de la volqueta propiedad de Unidad de Parques, en ese entonces la secretaria de desarrollo estudio la construcción de otra aula; pero en realidad la comunidad construyó las bases, muros y bigas de amarre con el dinero recibido del Plan Colombia<sup>18</sup> (Wikipedia la enciclopedia libre, s.f.).

Otras empresas han aportado recursos tecnológicos como el televisor, la grabadora y COMPARTEL donó 5 computadores para el uso de internet. Otros apoyaron con su trabajo como la señora Tatiana Álvarez con 6 años de servicio en el restaurante escolar sin recibir salarios. Adelaida Oliveros por 9 años también lo hizo sin contraprestación y Santos Donato también está al cuidado y el mantenimiento de aseo del colegio; Son personas que han estado al pendiente de los niños de manera desinteresada. (N. Abril, comunicación personal, 23 de mayo de 2011).

La docente atiende a un grupo de 22 niñas y niños entre 5 y 6 años de edad, nueve son niñas y 11 son niños, es un salón más o menos adecuado en cuanto a la infraestructura, aunque un poco oscuro y poco ventilado; aunque cuenta con el mobiliario adecuado para los niños en edad preescolar y con la cantidad requerida. La docente tiene 30 años, es licenciada en educación preescolar y ha desarrollado varios diplomados de actualización, con experiencia pedagógica de 10 años, vive en Santa Marta D.T.C.H.

### **Sede La Estrella**

Hacia 1980 aproximadamente, se dio la necesidad de crear una escuela en la vereda, debido que un grupo de parceleros invadieron las tierras Boldices, entonces surgió la necesidad de reunir todos los niños en un lugar, el cual llamaban la carretera vieja, era como un bolsillo y tenían varios árboles frutales, allí un joven casi sin experiencia enseñaba a los niños conceptos sencillos, normas de cortesía, y buen vocabulario.

---

17. FUNDEBAN Fundación para el Desarrollo Social de la zona noreste Bananera de la Sierra Nevada de Santa Marta, como programa de la presidencia de la República para la financiación de proyectos que busquen la paz (Presidencia República de Colombia, s.f.)

18. PLAN COLOMBIA: O Plan para la paz, la Prosperidad y el Fortalecimiento del Estado, celebrado entre Colombia y Estados Unidos para el desarrollo social y económico de Colombia a través de políticas antidrogas y para ponerle fin al conflicto armado (Wikipedia, s.f.).

Después con la ayuda del líder comunal Emilio Sánchez Rodelo, se logró hacer una enramada con palma, el entusiasmo con que los niños acudían todas las mañanas motivó a la Junta de Acción Comunal a pedir ayuda a los dueños de finca que se encontraban en la vereda; todos se unieron a la campaña para levantar la escuela, esta era una construcción de dos piezas grandes y un corredor, que fue dotado por el ICBF en cuanto a la asistencia alimentaria, ayuda buscada por la comunidad que también dotaba a otras veredas, con insumos para el recreo. En 1985 se dio el cambio del lote por medio del dueño de la finca Las Palmas, el señor Emilio Sánchez.

El joven que estaba encargado renunció y la Junta se vio en la obligación de ir a la secretaria de educación para solicitar un docente y enviaron un profesor llamado Julio Rodríguez Lic. en Matemáticas, vivió con su familia 7 años en la escuela.

En el año 1990 llega la Directora Yefery, que buscando ayuda de toda la comunidad reunió todo el personal y les comenta de un político llamado Euclides Gómez, Concejal que propone modificar toda la escuela.

Así pasaron muchos años en el proceso de la política, hasta que al fin en el año 1996 salió el proyecto de la escuela, desapareció la pequeña escuela y apareció la moderna y lujosa con 3 aulas grandes, rectoría, restaurante escolar, sala de internet dotado por COMPARTEL, 5 baños y un buen patio para el recreo de los niños.

La Fundación Pro-sierra<sup>19</sup> (*Fundación Pro-Sierra Nevada de Santa Marta, s.f.*) siempre colabora con los distintos eventos culturales y artísticos, Corpamag<sup>20</sup> (*Corporación Autónoma Regional del Magdalena, s.f.*) también ha apoyado con implementos escolares, FUNDESBAN, también aporta implementos de aula, Promigas en el 2005 donó la pintura para la sede y la Biblioteca infantil. Toda esta gestión se debe a la Junta de Acción Comunal con las distintas fundaciones. Hoy en día se gestiona el proyecto para ser aprobada la construcción de la cancha múltiple, el cerramiento de la sede, el aire acondicionado para la sala de internet y las rejas protectoras de los ventanales de las aulas (O. de Herrera, comunicación personal, 23 de mayo de 2011).

---

<sup>19</sup> Fundación Pro-Sierra, la Fundación Pro-Sierra Nevada de Santa Marta es una organización no gubernamental que desarrolla actividades científicas tecnológicas y de investigación para generar divulgación y conocimiento en la conservación y protección de la Sierra Nevada de Santa Marta (*Fundación Pro-Sierra Nevada de Santa Marta, s.f.*).

<sup>20</sup> CORPAMAG: La Corporación Autónoma Regional del Magdalena es una institución del Estado creada para administrar el medio ambiente y los recursos naturales del departamento de la Magdalena, adscrita al Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible (Corporación Autónoma Regional del *Magdalena, s.f.*).

La docente de esta sede, se desempeña en la modalidad pedagógica de aula multigrado, atiende 17 niños y niñas del grado primero y nueve niños de transición, ocho son varones y sólo asiste una niña.

Este es un salón grande, ventilado, con buena luz, buen decorado; pero con precario mobiliario, y de escaso material pedagógico. La docente vive en esa comunidad hace más de 15 años, madre cabeza de hogar con dos hijos adolescentes, tiene 42 años de edad y es licenciada en Humanidades.

Es innegable la presencia del conflicto en los procesos de socialización y en las edades de 5 y 6 años puede desencadenarse de manera violenta, de su manejo depende que este sea una excelente oportunidad de aprendizaje o por el contrario puede afectar negativamente el desarrollo psicoafectivo del niño y de la niña.

Bermejo (2004) considera de gran relevancia el conflicto en los primeros años de educación en cuanto firma: “Este contexto es altamente influenciado en el desarrollo cognitivo y social de los niños y niñas preescolares, donde se pueden detectar dos claras secuencias en la dinámica de situaciones de disputa que se corresponde con la distinción entre conflicto constructivo y conflicto destructivo” (p.1), por consiguiente el conflicto puede ser fuente de desarrollo socioemocional o por el contrario puede ser un obstáculo, todo depende de las estrategias de resolución que se apliquen; son necesarias pautas para el manejo de conflicto dadas las nuevas interacciones que establece el niño y la niña a su ingreso al preescolar.

**6.2. Caracterización de las estrategias de resolución de conflictos.** La siguiente es la caracterización de las estrategias de resolución de conflictos aplicadas por las docentes en la resolución de conflictos en el aula, que surgen de la descripción a partir de los datos obtenidos en el trabajo de campo mediante la observación, la aplicación de entrevistas a los niños y niñas, a los padres de familia y a las docentes y de las conclusiones del grupo focal, que son presentadas por categorías de análisis para una mejor comprensión del objeto en estudio.

Las categorías de análisis son expuestas de manera clasificada, desde cómo se da el hecho en observación en sus características particulares, para el análisis de contenido cotejado con la teoría existente y evidenciado por el análisis de frecuencia, en lo que Hernández, et al. (2008) identifica como la agrupación de frecuencias en que se repite un dato y que se enmarca en una determinada categoría.

**6.2.1. Categorías centrales.** El análisis de las estrategias de resolución de conflictos, aplicadas por las docentes en el aula, es organizado en categorías centrales y otras categorías, las categorías centrales son descritas en tres



categorías: las estrategias *agónicas*, las estrategias de *prevención de la violencia en la resolución de conflictos* y las estrategias *afiliativas*; de este análisis surgen otras categorías que parten del análisis del *tipo de conflictos* presentados, los *motivos* de las conductas conflictivas, la *influencia del género* en el conflicto, los *protagonistas* y la *actitud de los afectados*.

**6.2.1.1 Estrategias agónicas aplicadas por las docentes en la resolución de conflictos en el aula preescolar.** Estas estrategias son utilizadas por los casos en estudio, para resolver conflictos presentados en el aula de preescolar y son manifestadas en la confrontación física y psicológica de parte de las docentes hacia sus educandos, a continuación se describen las estrategias agónicas más empleadas:

- *La amenaza.* Constituida por mensajes verbales que consisten por ejemplo en el anuncio de retiro de privilegios, recordatorio de castigos y atemorizar haciendo acto de presencia en actitud hostil, como se aprecia en el siguiente relato ocurrido en el caso 1:

*La docente, los niños y las niñas sentados en el piso en forma de círculo realizan el decorado de una cartelera, colocando un mensaje ambientalista, pegando recortes de la naturaleza y dejando las huellas de las manos de sus manos; un niño que presenta un movimiento brusco y descontrolado es amenazado por la docente de ser enviado al patio si sigue en desorden; finalmente es excluido de la rifa de los niños que colocarán su huella en la cartelera, otro niño sin querer rasga un poco la cartelera en un extremo, la docente muestra un gesto de enfado y con tono severo, responsabiliza al grupo diciéndoles: ¡Yo no sé, la gente va a decir, que cartelera tan fea!.*

La amenaza, puede también provocar un mal comportamiento, Mc Kay (1985) (como se cita en Campojo, s. f.) explica esta situación cuando dice: “una amenaza puede provocar en la persona ansiedad o ira, que la lleva a agredir” (p. 75) o a actuar de manera equivocada sin razón aparente.

- *Sermonear.* Se presenta en situaciones como el siguiente ejemplo del caso 2, en que la docente en tono de regaño reclama por un mal comportamiento y explica la forma en que se debió actuar:

*La docente entrega fichas geométricas de madera al grupo, indicándoles que deben clasificarlas por color y los amenaza con retirar el material si se pelean, cuando se retira de la mesa, uno de los niños toma en sus manos varias de las fichas, otro le trata de rapar algunas diciéndole: ¡tienes muchas!, el niño llama a la profesora y ella lo ignora, otros tres niños se le abalanzan quitándoles fichas al tiempo que afirman: ¡dame esta! , otro dice: ¡las quiere todas!, la docente*

*interviene redistribuyendo el material al tiempo que les regaña recordando que deben actuar según la norma de buen comportamiento en grupo y el deber de trabajar compartiendo, uno de los niños sale del salón con enfado, vuelve y quita a la fuerza al grupo algunas fichas y se arroja al piso para clasificarlas, la docente grita su nombre, este la ignora y luego otros cuatro niños se le suman desobedeciendo el llamado de la docente que les reprende con voz fuerte: ¡deben trabajar en la mesa!; pero luego acepta que trabajen en el piso.*

En estudios realizados por Risley y Baer, 1973; Combs y Slaby, 1977 (como se citan en Slaby, et.al., 2001) se encuentra que “(...) cuando la respuesta del maestro es reprender o sermonear al agresor, la atención, aunque sea negativa y con el fin de detener la agresión, puede aumentar en cambio la probabilidad de que el acto agresivo se repita” (p. 13) porque lo que el niño o la niña busca, es ser el centro de atención en ese momento.

- *Aceptar la agresión entre pares.* Esta situación se da cuando la docente no atiende los llamados de la víctima por la agresión recibida; favoreciendo la resolución violenta del conflicto; como se observa en el siguiente hecho presentado en el caso1:

*La docente y el grupo se encuentran en el piso distribuidos en círculo, se hallan realizando una cartelera llamada “Manitas creativas” cuyo tema es la conservación de las icoteas, un niño se encuentra en constante movimiento, se levanta se sienta, mueve los brazos, la docente lo mira de manera directa y amenazante, luego se dirige al grupo con ademanes intimidantes con la mirada y las manos, de esta manera amenaza constantemente a quien se encuentre en indisciplina, un niño golpea en la espalda al niño que se encontraba inquieto, él se queja ante la docente, ella lo regaña y lo cambia de lugar, amenaza con sacar del salón a quienes no estén en orden; pero no hace ningún llamado al niño agresor.*

Permitir o ignorar la agresión entre pares, está habilitando el uso de la violencia para la resolución de conflictos, Siegel y Kohn, 1959; Berkowitz 1993 (como se citan en Slaby, et al., 2001) afirman: “Es factible que la agresión en presencia de un adulto que no reacciona aumente con el tiempo, presumiblemente porque los niños interpretan la falta de reacción del adulto como una aceptación tácita de su agresión” (p. 13), pueden prever que toda vez que agrede a sus pares la docente no cuestionará su comportamiento.

Esta situación es corroborada por Olweus (1993a) (como se cita en Slaby et al., 2001) cuando dice: “Permitir o estimular que los niños se sometan a demandas irracionales de otros puede promover la formación de relaciones

del tipo abusador-víctima” (p. 66) igualmente no se descarta que en nuevas oportunidades sea el agresor.

- *Ejercer control.* La constante observación para mantener la disciplina castigando, amenazando, gritando, palmoteando o exigiendo el trabajo; trae continuos brotes de indisciplina como afecto adverso, así se aprecia en el siguiente hecho sucedido en el caso 1:

*Mientras la docente llama a los niños y a las niñas, uno por uno a escribir en el tablero, algunos niños se sientan aparte, la docente les grita que vuelvan al puesto; pese a que se niegan, la docente los ignora mientras revisa el trabajo de una niña en el tablero; luego firmemente pide a los educandos que vuelvan al puesto y ellos acceden, son motivados a salir al frente para escribir en el tablero y relatar una historia, algunos hablan en el grupo y la docente con firmeza palmoteando y alzando la voz les llama la atención por no estar atentos y les recuerda que quien se porte mal no pasa al tablero.*

Esta es la estrategia agónica más aplicada por las docentes para resolver los conflictos en el aula, el niño al no autocontrolarse protagoniza constantemente actos de agresión e indisciplina y manifiesta poca disposición hacia el aprendizaje generado por una disciplina coercitiva, provoca constantes fricciones con el docente y con sus pares. De igual manera esta estrategia repercute negativamente en el proceso de aprendizaje, pues el docente al tratar de mantener al grupo disciplinado, hace un sacrificio importante de los momentos de aprendizaje, al tiempo que se disipa la disposición para aprender, pues el educando sólo se enfrasca en la lucha contra quien lo controla, Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein (1989) (como se cita en García, et al., 2009) afirma: “las estrategias centradas solo en el control de la clase, no necesariamente producen un mayor interés por el aprendizaje” (p. 295), desvirtuándose en ocasiones la esencia de la docencia, como lo es el propiciar aprendizajes.

Esta es la estrategia que genera mayor fricción dentro del aula, es una explicación del por qué la institución vivencia ambientes de aula tan violentos; una de las necesidades a resolver que generó el problema de investigación.

De igual manera se ejerce control al grupo mediante el autoritarismo, el grito, el llamado a cumplir la norma, el uso de la fuerza y el castigo situaciones que se describen a continuación:

*El autoritarismo:* es asumido cuando la docente en todo momento se presenta como la única opción a seguir y lo ejerce utilizando la fuerza y el

castigo. Esto trae consecuencias muy negativas para el ambiente del aula y para la misma formación de los educandos. Véase la siguiente situación ocurrida en el caso 1:

*Ante los errores en la lectura de una niña, la docente le dice con firmeza: ¡presta atención a lo que lees!, ante su negativa la docente llama a unos compañeritos para que se sienta motivada y lea con ayuda de ellos, la niña se niega, la docente la amenaza con quitarle el recreo, la niña triste pregunta: ¿puedo comer?, la docente contesta: ¡lo pensaré!, la niña lee el texto y la docente le impone de nuevo su lectura pues le recuerda que se lo preguntará, ante una nueva equivocación, la docente le grita: ¡recuerde la letra que estas estudiando!, la niña llora y la docente le regaña advirtiéndole: ¡de igual manera cuando termines de llorar, debes leer!.*

Las actitudes fuertes y temerarias dificultan la experiencia y el normal desarrollo de la actividad preescolar, Greenhalgh, 1994; Weisberg & Elias, 1993; Silvestre, 1995; Perry, 1999 (como se citan en Mena, et, al., 2009) destacan la estrecha relación entre el desarrollo socioafectivo y el aprendizaje, pues un ambiente de confianza con el docente y los pares, de goce y alegría, donde es reconocido y respetado, genera en el niño una gran motivación y responsabilidad hacia su propio aprendizaje.

*El grito:* corresponde al estilo de comunicación de docentes autoritarios que se imponen a la fuerza, como se aprecia en el siguiente suceso del caso 2:

*La docente grita desde su pupitre a un niño que se monta en la mesa de trabajo del grupo de niños que inician el coloreado de un sello grande de un animal, el niño se arroja al piso, luego se levanta y manifiesta no tener colores, la maestra le ofrece unos plumones, pero se niega a recibirlos; el niño vuelve a la mesa de trabajo y pide colores prestados a sus compañeros para realizar la actividad.*

El grito es una estrategia muy negativa en el proceso de socialización de niños y niñas en edad preescolar, León (2002) (como se cita en Ruíz, 2009) encuentra que: “El grito y el regaño pueden influir negativamente en el proceso de integración al entorno del aula y al contexto social” (p.10), en esta situación se afecta la interacción profesor-estudiante y se lesiona la autoconfianza limitando las posibilidades de interacción del individuo.

*Llamado a cumplir la norma:* en una manifestación constante por mantener al grupo controlado la docente recuerda a sus educandos las normas de comportamiento en clases para disipar los conflictos que se presentan en el aula, así se constata en el caso 2:

*Mientras la docente se halla en su pupitre revisando los conocimientos de los niños de manera personalizada, algunos niños manipulan algunas figuras geométricas, uno de los niños rapa algunas figuras a su compañero, este acepta que las tome; sin embargo le dice ¡ratero!, ¡se las ¡robó!; la docente se percata y les dice: ¡pueden compartir! Dos niños más salen del salón corriendo, la docente les grita: ¡deben comportarse en el salón de clases! y amenaza con ponerlos a barrer el patio si no se portan bien, otros niños se les suman, la docente les advierte: ¡si no se portan bien les quito el desayuno!*

La exigencia constante del cumplimiento estricto de la norma de comportamiento en el aula de clases so pena de la sanción, genera ansiedad en los niños y mayor número de enfrentamientos con aquellos niños o niñas a los que les es difícil obedecer (Barrero, 2000).

*Uso de la fuerza:* cuando la docente establece contacto físico con el niño o la niña, por lo general se presenta halándolo del brazo, o al llamarle la atención con rabia que se descifra en la modulaciones y fuerza de la voz, rigidez del rostro y de la mirada reprobatoria e intimidante, quitar con fuerza objetos de las manos del niño o de la niña y en la utilización de frases temerarias, borrar el tablero o el trabajo realizado en la libreta de manera sorpresiva y en actitud hostil, palmotear o golpear la mesa y separar con fuerza a los niños cuando están en disputa; es un comportamiento que puede ser imitado por el educando cuando ve que la docente logra lo que desea o cuando dicho comportamiento es aprobado por otros adultos como se observa en el siguiente situación en el caso 1:

*Por accidente, una niña riega agua de su termo en el piso, la docente regaña a la niña, con una mirada intimidante de censura recordando los hábitos de orden; la madre que en ese momento llega a recogerla, busca una mecha y limpia.*

El niño aprende de manera “vicaria” cuando el “modelo agresivo” es “reforzado” por reaccionar de manera agresiva (Campojo, s.f., p. 75). Esta es una estrategia que al igual que la amenaza, el grito, el rechazo, el sermonear son consideradas como castigo.

*El castigo:* el castigo es descrito como todo acto de agresión física y psicológica, en este análisis se hace especial énfasis al referido en el aula de clases cuando hay restricción física del espacio, cuando se sitúa en un rincón del salón o se le prohíbe al grupo tener algún tipo de interacción con el niño castigado, la imposición de un trabajo o poner la queja ante los padres para que castiguen a sus hijos en la casa; esta es una práctica poco recomendable pues aumenta la posibilidad del surgimiento de la violencia en

la resolución de conflictos. A continuación se presenta un episodio ocurrido en el caso 1:

*La docente realiza con el grupo el conteo de números escritos en el tablero, un niño llora porque una de sus compañeras le ha pegado, la docente pregunta: ¿qué paso? con tono temerario, los niños no contestan, la niña agresora baja el rostro malhumorada y de vez en cuando mira al niño y a la docente de reojo, con una mirada fija que luego dirige al piso, la docente mira al grupo con impaciencia al tiempo que dice: ¡ese vicio de ella, de estar golpeando porque se le da la gana!, ¡Porque no se halla con nadie!, ¡Porque ella es ella, ¡No más! y la toma del brazo, coloca una silla con una mesa aparte y la sienta mientras le dice: ¡te vas a sentar sola hasta que aprendas a soportar a los demás!.*

Ante esta situación, es mucho más viable el uso de estrategias que estimulen el comportamiento adecuado, así se dirige la atención hacia la consecución de un logro entrando en competencia con sus pares y no hacia el castigo ya que según Lacasa y Pérez (1998) quienes se cimientan en el trabajo de Skinner, en cuanto argumenta que esta forma de corrección suele ser inútil.

- *El rechazo.* Es la crítica desaprobatoria de la persona, el no permitir el acercamiento a la docente con miradas reprobatorias, que sólo estimulan un comportamiento agresivo posterior. como se observa en el siguiente suceso del caso 1:

*Los niños se encuentran en la lectura individual de un cuento, la docente en su escritorio coloca el próximo trabajo en las libretas de los niños, una niña observa algo en el cuento y corre hacia su profesora, ella la mira con severidad y la niña se devuelve. Pasados unos minutos se presenta disrupción en el grupo, pues pierden el interés en el cuento, unos conversan, dos niños forcejean; pero se separan cuando uno de los niños muestra mayor fuerza, se arman pequeños grupos, unos cantan otros conversan, otros se peinan; la docente se levanta y hace pregunta de comprensión lectora a una de las niñas, ante su negativa la docente se dirige al grupo diciendo: ¡a mí me gustaría oír a...! y el grupo responde: ¡a mí también!, la niña se muestra tímida y no contesta, la docente desiste y pide al grupo que sigan leyendo y anuncia que castigará a quien este en desorden.*

La relación docente-estudiante es de vital importancia para el desarrollo socioemocional del niño; de acuerdo con León (2002) (como se cita en Ruíz, 2009): “(...) Si un niño y niña sienten que la maestra atiende sus preguntas, se preocupa, le responde sus inquietudes y necesidades, él o ella responderán en forma positiva; mas si sienten que no es así, buscaran



inconscientemente, la manera de “lidiar” con esta maestra. Estas estrategias pueden ir desde ignorar o no hacer caso, hasta actos agresivos de distinto tipo ” (p. 6). Con el rechazo se corta todo tipo de comunicación, perdiéndose oportunidades de aprendizaje al desatender las necesidades e interés de los niños.

- *Preguntar por la causa de la agresión.* La conducta agresiva es en ocasiones una condición en el actuar del niño que surge sin causa aparente, por casualidad, muchas veces el niño reacciona de manera impulsiva y no tiene una explicación para tal respuesta, obsérvese el siguiente hecho del caso 2:

*Un niño golpea a su compañero, la docente a lo lejos le grita: ¿por qué lo golpea?, el niño lo vuelve a hacer y la docente se acerca recordándole la necesidad de tratar bien a los compañeros de clases y amenaza al grupo con no dejar salir al recreo a quien se encuentre en desorden.*

Ante un hecho de confrontación difícilmente se obtiene respuestas de los niños, “es inútil preguntarle a un niño por qué le pegó a un compañero de clase. Más bien el maestro debe enfocarse en los efectos dolorosos de la agresión en todos los niños involucrados” (Slaby, et.al., 200, p. 27) porque generalmente ellos no tienen una explicación.

- *Dar a cada quien lo que desea.* Si se encuentra en disputa el material de trabajo o parte del mobiliario del aula, la docente procura al máximo que cada niño tenga lo que desea o necesita para evitar la confrontación como se aprecia en el siguiente suceso del caso 2:

*Dos niños forcejean por una silla de adulto, la docente interviene y con firmeza toma la silla en disputa y les ofrece otras aconsejándoles que todo tiene solución si se tiene paciencia.*

Es una estrategia que limita el desarrollo de habilidades sociales o ciudadanas en los educandos, pues “no sólo les quita a los niños la necesidad de encontrar maneras cooperativas de usar recursos limitados, sino que también les da el mensaje de que el control individual de los objetos es importante” (Slaby, et al, p. 71). Es una estrategia que pone fin al conflicto de manera momentánea, pero no garantizan que estos no se vuelvan a presentar; centrar el cumplimiento de la disciplina de manera inflexible y severa solo perpetúa el uso de la fuerza en las interacciones.

A continuación se presenta en la tabla 4 y la figura 1, un estado comparativo de los dos casos en cuanto a la aplicación de las estrategias agónicas en el aula de preescolar:

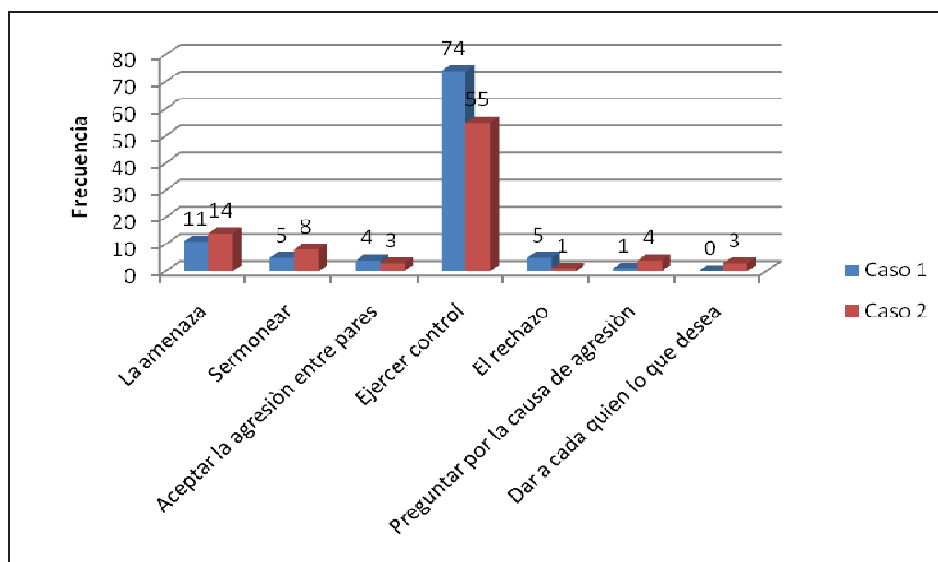


**Tabla 4. Estrategias agónicas aplicadas por los docentes en la resolución de conflictos en el aula preescolar.**

Estrategias agónicas	Caso 1	Caso 2	Frecuencia
La amenaza	11	14	25
Sermonear	5	8	13
Aceptar la agresión entre pares	4	3	7
Ejercer control	74	55	129
El rechazo	5	1	6
Preguntar por la causa de agresión	1	4	5
Dar a cada quien lo que desea	0	3	3
Total	100	88	188

**Fuente:** Diario de campo (anexo A)

**Figura 1. Estrategias agónicas aplicadas por las docentes en la resolución de conflictos en el aula preescolar.**

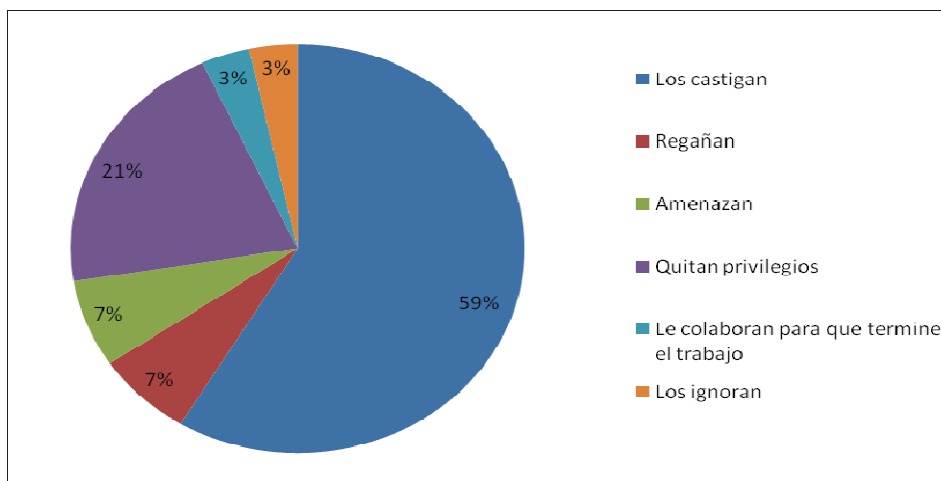


Ejercer control es la estrategia agónica más empleada por las docentes en los dos casos, siendo el caso 1 quien presenta mayor ocurrencia, seguida de la amenaza que se presentan con mayor frecuencia en el caso 2; este caso también supera con algo de ventaja al caso 1 en la aplicación del sermón, el

caso 1 supera al caso 2 en la aceptación de la agresión entre pares, al igual que el rechazo se observa mucha más aplicación que en el caso 2, el caso 2 supera al caso 1 en la aplicación de las estrategias de preguntar por la causa de la agresión a los implicados y en dar a cada quien lo que le corresponde.

La aplicación de estrategias agónicas observadas en el aula es confirmada en las entrevistas aplicadas a los niños y niñas (ver anexo D), como se aprecia en la siguiente Gráfica 1:

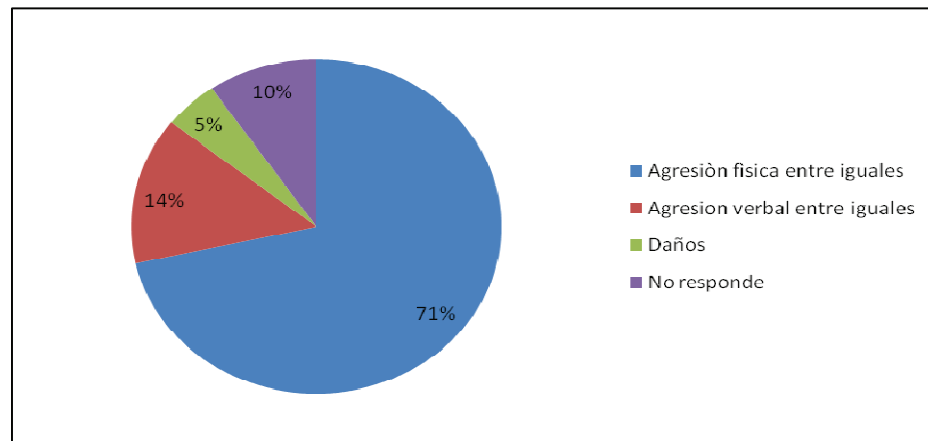
**Gráfica 1. Respuestas de los niños ante el interrogante: 2. ¿Qué sucede cuando uno de tus compañeros o tú no respetan los acuerdos establecidos en la clase?**



El castigo, como estrategia agónica es establecido en consecuencia a un mal comportamiento; este castigo se describe como: sentarse en su silla mirando hacia la pared o alejado del grupo y al lado del tablero en un 59%, el quitar privilegios consiste en dejar sin almuerzo, sin merienda o sin recreo a quien se porte mal, este es representado con un 21%, en un 7% el regaño y las amenazas son estrategias utilizadas para corregir la indisciplina y muchas veces va acompañando al castigo; sólo un niño manifestó que la profesora colabora y aconseja para que los niños se porten bien, dato identificado en el 3%; se determina este mismo porcentaje para la respuesta del niño que afirma que la profesora deja o ignora a quien se muestra indisciplinado.

Las estrategias agónicas generan ambientes de aula altamente violentos como se constata en la entrevista aplicada a los niños y niñas (ver anexo D) explicadas en la gráfica 2:

**Gráfica 2. Respuesta de los niños ante el interrogante: 3. ¿Cuáles son los conflictos que se presentan en el salón de clases?**



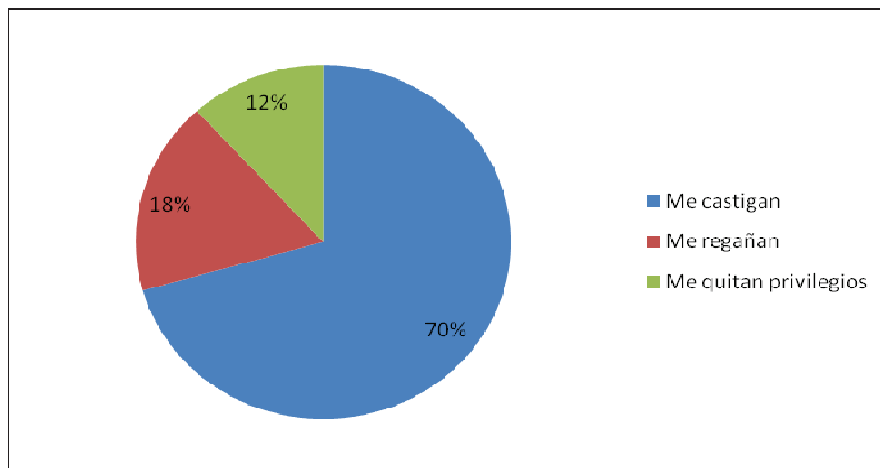
Encontrándose que en un 71% de los niños manifiestan la existencia de la agresión física entre iguales, en un 14% la agresión es verbal, un 10% no responde y en un 5% manifiestan la agresividad con daños al mobiliario o al material de trabajo en el aula.

De igual manera esta actitud rebelde de los niños y las niñas, de desobediencia y de agresión entre hermanos se manifiesta también en el hogar, así lo expresaron los padres en el desarrollo de las sesiones del grupo focal (ver anexo E).

Puede ser esta manifestación, efecto de la aplicación de estrategias agónicas aplicadas por parte de los padres en la crianza de sus hijo, como se corrobora en las conclusiones de los padres en las sesiones del grupo focal (ver anexo E) en cuanto manifiestan que educan a través del castigo porque así fueron educados.

Esta situación también se constata en los datos arrojados de las entrevistas aplicadas tanto a los niños como a los padres de familia participantes de la investigación, donde se aprecian en la gráfica 3, las respuestas dadas por los niños (ver anexo D) sobre las estrategias utilizadas por los padres en la resolución de conflicto:

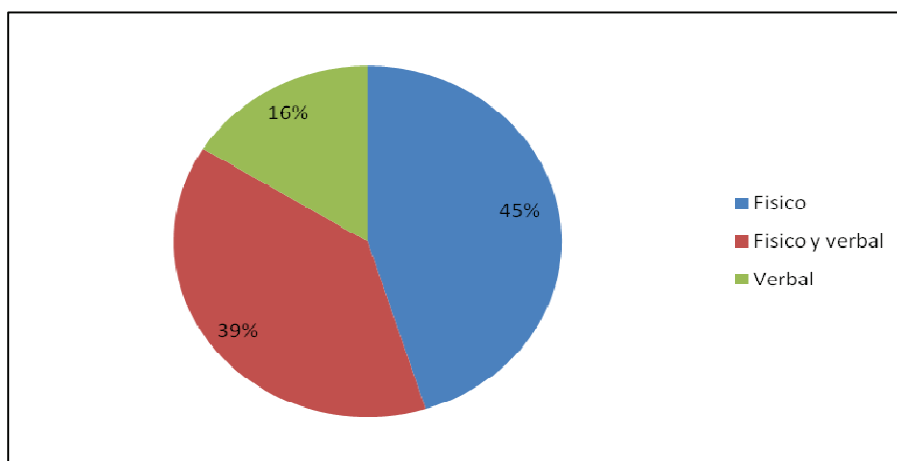
**Gráfica 3. Respuesta de los niños ante el interrogante: ¿Qué hacen tus padres cuando te peleas con tus hermanos o amigos?**



Los niños coinciden en el uso del castigo físico en un 70%, cuando el tipo de conflicto desencadena en una agresión o falta a los valores que se inculcan en la familia este castigo es acompañado por el regaño o cantaleta en un 18% y en un 12% quitan privilegios.

La respuesta de los padres (ver anexo B) ante el uso del castigo en la crianza de sus hijos, como se observa en la siguiente gráfica 4 fue:

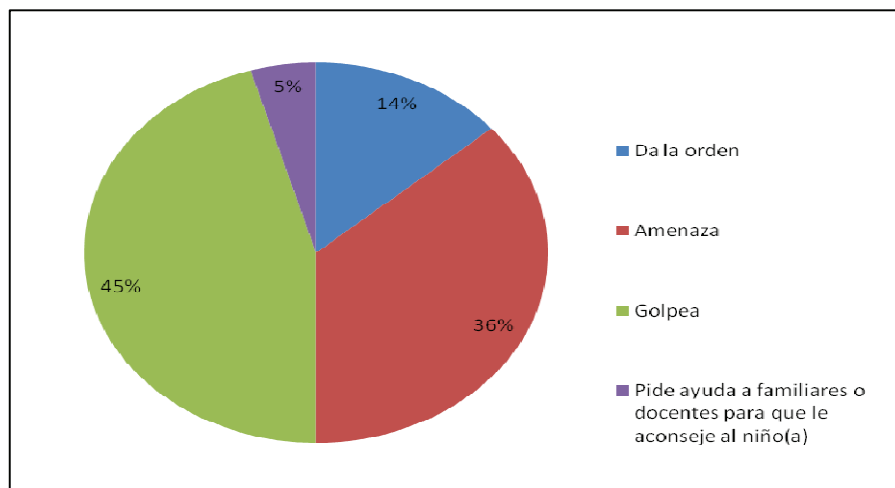
**Gráfica 4. Respuestas de los padres ante el interrogante: 6. ¿Utiliza el castigo físico y/o verbal en la crianza de sus hijos?**



Un 45% de los padres usa el castigo físico, un 39% utiliza el castigo físico y verbal y sólo el 5% castiga verbalmente.

El uso de la violencia en las interacciones familiares, se describen en las entrevistas realizadas a los padres de familia (ver anexo B), así se constata en los siguientes datos reflejados en la gráfica 5:

**Gráfica 5. Respuesta de los padres ante el interrogante: 4. ¿A qué acude para que su hijo o hija cumpla con sus responsabilidades?**



El golpe o castigo físico con correa, chancla, varita o las palmadas asumidas por un 45% de los padres ejemplifican un estilo de crianza autoritario; un 36% amenaza para ser obedecido, un 14% sólo dan la orden y un 5% de los casos busca la ayuda de terceros para lograr que sus hijos cumplan con las responsabilidades.

Por estas circunstancias, no es de extrañar la conducta violenta de los niños y de las niñas en todas sus interacciones “(...) los niños están aprendiendo de sus padres la conducta agresiva y la utilizan en contextos distintos. Los padres, pues, *son el modelo a quien imitan* los hijos agresivos” (Garrido, 2000, p. 2). Situación que llama a la reflexión, cuando en el aula este aprendizaje es afianzado por las figuras de autoridad. Al respecto Bandura (1965) (como se cita en Garrido, 2000) hace relación de situaciones como esta para explicar el *aprendizaje vicario* al afirmar que: “la contigüidad da cuenta del aprendizaje” (p. 3), para afirmar que la aplicación de estrategias agónicas por parte de la docente en el aula preescolar está reforzando las conductas violentas para resolver conflictos observadas por los niños y las niñas en su entorno familiar, pronosticándose el afianzamiento de la cultura de la violencia.

Se interpreta entonces, que la conducta agresiva en niños y niñas en edad preescolar es consecuencia de un círculo vicioso establecido por las

experiencias de violencia sufridas tanto en el entorno familiar como en la institución educativa.

**6.2.1.2 Estrategias de prevención de la violencia aplicadas por las docentes en la resolución de conflictos en el aula preescolar.** Son estrategias que desarrollan en el niño y las niñas habilidades sociales y competencias ciudadanas al dar oportunidad a la interacción pacífica inclusive en los momentos de conflicto.

- *Dar un trato amoroso.* La atención verbal, especialmente con afirmaciones positivas, con la aprobación, el levantar los ánimos, las consideraciones, las lisonjas y las expresiones de afecto, se constituyen en demostraciones de amor, así se observa en el caso 2:

*Los niños y las niñas inician la actividad de artística, una madre de familia ingresa al salón, su hijo al percatarse de su presencia se niega a trabajar, la docente le pregunta la razón de su negativa y el niño no le responde, la docente le pregunta a la madre: ¿lo mimas mucho? Y añade: ¡porque él normalmente trabaja en clases!, la madre responde negativamente y se aleja. La docente se sienta al lado del niño y en tono cariñoso lo estimula a trabajar orientándole el trabajo y lo motiva para que se lo muestre a su madre después.*

La forma de motivar, de dar estímulo manifestando aprecio e interés por el niño o por la niña, se constituye según Mc Ginnis y Goldstein (1990/1996), en un trato amoroso y en una manera de incentivar el trabajo.

- *Las consecuencias significativas.* Es un llamado a la crítica del comportamiento, pueden también referirse a la ganancia de un premio o un estímulo usándose como refuerzo de la conducta general, es utilizada para modificar una conducta disruptiva o para evitar situaciones de conflicto, como se aprecia en el siguiente evento registrado del caso 2:

*Se acerca la hora de salida y los niños y las niñas se muestran deseosos de partir preguntando: ¿ya vamos a salir?, ¿Qué hora es seño?, la docente hace el llamado a la disciplina, grita el nombre de un niño que sale corriendo al patio, trata de motivar al grupo anunciando que rifará almuerzos para quienes trabajen ordenadamente, el niño entra del patio con enojo y los demás se disponen a terminar su trabajo.*

La ganancia de un premio o de un reconocimiento como resultado de un comportamiento esperado se convierte en la motivación para el educando "(...) el refuerzo justifica la ejecución (...)" (Garrido, 2000, p.3). Mc Ginnis y Goldstein (1990/1996), expresan: "Los maestros estimulan conductas

deseables cuando les recuerdan a los niños las y a las niñas las consecuencias naturales positivas que pueden esperarse, o cuando les ofrecen consecuencias positivas relacionadas con estas” (p. 10), esto los estimula a conservar una actitud asertada; pero también es un llamado a la reflexión, a analizar las consecuencias negativas como el resultado natural de un mal comportamiento a lo que se conoce como las “consecuencias significativas” (Slaby, et al. 2001, p. 39).

Para razonar efectivamente con el niño o la niña se debe actuar en el momento mismo en que adrede lastima a otro niño o niña, en ese instante el docente como estrategia de solución propone la norma, razonando sobre las consecuencias del mal proceder y fija el límite, esta es una situación vivida en el caso 2 como se aprecia en el siguiente relato:

*Un niño golpea a su compañero al sentirse incomodo de trabajar en un espacio tan reducido, los niños, trece en total deben compartir la única mesa para trabajar, la docente al observar la causa del conflicto, en tono cariñoso invita a los niños a la reflexión diciéndoles: “solo tenemos esa mesa para trabajar, van a trabajar acosados; pero deben tener paciencia” y a manera de diálogo comenta con el grupo sobre las consecuencias negativas de los actos inapropiados: ¡ya ustedes saben lo que sucede cuando se portan mal, ¿verdad?!. Esto genera en el aula un ambiente de confianza y confortable que propicia y mantiene relaciones de buen trato.*

*Los niños se muestran sensibles ante las peticiones de la docente hacia el trato tolerante, son conscientes de su responsabilidad en establecer relaciones armónicas, los niños disfrutan el ambiente de aula generado y procuran mantenerlo al contemplar un comportamiento adecuado.*

Debe tenerse en cuenta que tan pronto el niño o la niña repita la conducta agresiva se corrige en virtud de las consecuencias de su proceder y se asume que él o ella sabe el por qué (Slaby, et al., 2001).

- *Impedir victimización.* El desarrollo de habilidades sociales incluye la orientación hacia la solución adecuada del conflicto, ofreciendo elementos verbales de expresión de sentimientos ante cualquier caso de agresión, esta es una experiencia vivida en el caso 2 como se relata a continuación:

*Los niños se encontraban jugando cuando en el patio de recreo, sin motivo aparente una niña muerde a un compañero; sus amigos avisan al docente de vigilancia; pese a que nadie da una explicación del por qué se presentó la agresión, todos se concentran en la marca dejada en el brazo, los niños son llevados ante la docente que aún se*



*encuentra en el salón de clases y los niños le explican la situación, ella pregunta a la agresora: ¿por qué, qué te llevó a morder así al niño?, ella no habla y el niño agredido tampoco, el profesor de vigilancia le reprocha el comportamiento diciéndole: ¡no está nada bien lo que hizo!. La docente le dice a la niña: ¡mire lo que hizo a su compañero! y la responsabiliza: ¡Ud. le explica a la mamá cuando venga a recogerlo! y pregunta al niño: ¿por qué se dejó morder?, castiga a la niña prohibiéndole que hable con alguien y le prohíbe al grupo hablarle a la niña.*

Se observa en esta investigación que el manifestar el desagrado o descontento por una situación en que el niño o la niña se ve afectado constituye el impedimento a la victimización, el docente impide la victimización en el aula “motivando y apoyando conductas asertivas en la víctima” (Slaby, et al., 2001, p. 39).

- *Motivación al cambio de la conducta agresiva.* El docente media en el conflicto, aconsejando y orientando la manera de actuar con normas de cortesía y de comportamiento en el aula, hace el llamado al compañerismo y al compartir, al trato respetuoso, a ser tolerantes y pacientes, acontecimiento observado en el caso 1:

*A primera hora de la mañana, la docente recibe al grupo elogiando las maquetas que los niños y las niñas elaboraron en casa para participar en el “festival del nacimiento” organizada en el Parque Nacional Natural Tayrona; vecino a la institución. Los niños agrupados de manera libre entran en competencia, todos explican y comparan el trabajo hecho, otro niño ingresa al salón con su trabajo y uno de los del grupo le critica diciéndole: ¡qué pichurria!, la docente al escuchar se le acerca y lo llama aparte para preguntarle con rostro severo ¿qué es pichurria?, sin esperar respuesta dice en voz alta mirando al grupo: “yo quiero saber qué significa la palabra pichurria”, el niño oculta su rostro, unos niños se acercan corriendo a ver qué ocurre, la docente los detiene al decirles: ¡nadie los ha llamado!, en ese instante la madre regresa y pregunta: ¿qué pasó?, la docente se aparta con el niño y le contesta señalando al niño: ¡después le cuento!, la madre observa desde la distancia impuesta por la docente, el niño llora y la docente le sigue preguntando por el significado de la palabra; le da dos opciones para que conteste diciéndole: “es feo o es chiquito” el niño calla, la madre en defensa del niño le contesta: ¡seño es chiquito!, la docente la ignora y en tono conciliador le aconseja que lo piense y que cuando se haya calmado le explica que quería decir.*

El docente es el guía natural para dirimir conflictos “Los niños pueden ser motivados de manera más favorable para cambiar sus propios hábitos agresivos” (Slaby, et al., 2001, p. 20).

- *Dar atención eficaz.* El maestro da uso efectivo de la atención cuando se ignora un mal comportamiento repetitivo observado en un estudiante, para no reforzar negativamente dicha conducta, así se registra del siguiente hecho observado en el caso 1:

*Los niños ingresan corriendo al salón, seguidamente toman sus puestos, una niña que estaba en el salón sigue jugando con un rompecabezas, la docente se dispone a iniciar la clase y le indica que debe guardarlo, la niña la ignora, la docente utiliza los gestos y la voz de manera autoritaria al tiempo que dice: “una niña debe guardar el material utilizado en el recreo” lo dice sin nombrarla ni mirarla los compañeritos miran con curiosidad, la niña lo guarda.*

Si la respuesta es afirmativa al interrogante: “¿Le prestan atención los adultos en el aula de clase a un agresor, sermoneando al niño sobre el incidente en el momento que ocurre? Todos estos eventos pueden servir como recompensas para la agresión y aumentan la probabilidad de que la agresión continúe y probablemente aumente” (Slaby, et al., 2001, p. 24).

Pero si se da la agresión, lo adecuado es conservar la serenidad para separarlos; es indispensable “intervenir para detener la agresión tan rápidamente como sea posible con un tono de voz suave y de manera aparentemente casual (sin alterarse, para no brindar atención negativa)” (Slaby, et al., 2001 p. 26). Ejemplo que se observa a continuación del evento ocurrido en el caso 2:

*Al ingresar al aula, dos niños forcejean tratando de arrebatarse una silla, la docente hace presencia y con firmeza, toma la silla en disputa y ofrece otra para que cada niño tenga una, les hace el llamado a un buen comportamiento y les explica la necesidad de corregirse para cuando sean grandes, hace la petición de respeto para tratarse como compañeros y con un comportamiento adecuado para relacionarse.*

Otra forma de ofrecer atención eficaz o planeada es la alabanza a conductas socialmente aceptadas, se convierten en un refuerzo, en un buen pretexto para eliminar el castigo en el aula según (Slaby, et al., 2001) esta atención “Puede influenciar el deseo del niño de repetir la conducta” (p. 9). El siguiente suceso ocurrido en el caso 2 lo explica:

*La docente hace el llamado de atención con un grito a un pequeño grupo de tres niños que se golpean entre sí, otros tres niños*

*deambulan por el salón, la docente hace juegos de movimientos corporales acompañados de una canción, para evitar que más niños se agredan; alaba a un niño porque demuestra goce al cantar.*

Es muy importante estar atentos a toda actitud cooperante, conciliadora o de cohesión de grupo para ser resaltadas, esto mejora notablemente la comunicación entre el maestro y el estudiante. “Un maestro eficaz observa las respuestas de los niños cuidadosamente para descubrir cuáles formas de atención son las más valoradas por cada niño. La atención significa lo máximo para los niños (...)” (Slaby, et al., 2001, p. 14).

- *Desmantelar el conflicto antes de que se produzca.* Hacer presencia ante un inminente ataque, es una capacidad del docente para intervenir, sin dar gratificación negativa a quien agrede, el propósito es evitar una agresión en la interacción, es estar expectante ante cualquier indicio de agresividad como se observa a continuación en el caso 2, donde la docente prevé el conflicto dentro de una interacción aparentemente amistosa:

*Dos niños se encuentran en un espacio abierto, se sienten libres y deseosos de jugar, corren se ríen y se tumban al piso forcejeando, la docente a lo lejos les recuerda: ¡deben de jugar sin maltratarse!, ¡nada de juego brusco!, los niños se miran y entre risas, simulan no haber escuchado, forcejean para ver quién es el más fuerte, luego se levantan y corretean entre los demás compañeros.*

El espacio abierto y la disposición para el juego es una oportunidad de interacción en que los niños y las niñas no sólo miden fuerzas sino que utilizan para el disfrute y el juego, consiste en hacer que el acto violento del forcejeo realizado con el contacto suave en medio de risas sólo sea el pretexto para el acercamiento buscando ser par del compañero; en este caso la docente interviene recordando la norma de comportamiento, como prevención a lo que Berkowitz (1993) (como se cita en Slaby, et al., 2001) afirmara: “los juegos de roles de escenas agresivas probablemente sirven como “ensayo” de actos agresivos y llevan a aumentos subsecuentes de la agresión real” (p. 23), la docente lo interpreta como una inminente agresión, en lo que describe Campojo (s.f.) como: “Tener la capacidad de identificar el momento en que los sentimientos son tan fuertes para desalentar una posible interacción agresiva” (p. 76).

- *Estimular al desarrollo de habilidades sociales.* Permite adoptar comportamientos asertivos para evitar la agresión, al incentivar el trabajo colaborativo y a actuar de acuerdo a los valores humanos aprendidos en el aula y en la casa, como se aprecia en el siguiente evento registrado del caso 2:

*Mientras la docente en su mesa asigna la siguiente actividad en las libretas, algunos niños hablan, otros se ríen y juegan, un niño hace ruido pegándole a la mesa, la docente grita su nombre llamando así su atención, recuerda al grupo la importancia de permanecer en orden, un niño pide permiso a la docente para ir al baño, ella accede censurándole que no es el momento para hacerlo, luego dos niños forcejean por un sacapuntas, cuando uno logra repararlo, el dueño del sacapuntas se queja ante la docente, ella recuerda el uso de las normas de cortesía, de pedir prestados los útiles escolares, el otro niño devuelve el sacapuntas.*

El ofrecer a los niños parámetros de interacción, en el comunicarse, en qué decir, cuándo utilizar la frase adecuada; minimiza la oportunidad del uso de la fuerza en el niño y la niña para relacionarse con sus pares, “Se ha detectado que frecuentemente la agresión se instala en el aula debido a que algún niño o niña no sabe la forma adecuada de solicitar un juguete, el ingreso a un juego o un turno” (Slaby, et al., p. 5). También Bandura (1973) (como se cita en Marsellach, s.f.) lo establece cuando afirma: “Parece que la ausencia de estrategias verbales para afrontar el estrés a menudo conduce a la agresión” (párr., 15), reafirmando la importancia de desarrollar competencias comunicativas en el niño y la niña.

Otro recurso muy interesante para el desarrollo de habilidades sociales en los niños y las niñas es la utilización del computador en el aula, la expectativa por usar este recurso logra tener al niño y a la niña comprometido para respetar el turno de su uso, así se aprecia en el relato del caso 1:

*La docente utiliza el Internet como recurso pedagógico; haciendo uso transversal de las TICs, para motivar al grupo en la observación de especies marinas y de esta manera los niños y las niñas adquieran mayores elementos para participar en las actividades programadas por los funcionarios del Parque Nacional Natural Tayrona.*

*La motivación del grupo para utilizar la computadora, el goce de los colores y de los movimientos de las imágenes y el poder conocer nuevas especies marinas; hacen que se despierte la curiosidad de los niños y de las niñas, quienes en su estado de asombro hacen del ambiente de aula un espacio propicio para que se optimicen los procesos de aprendizaje y de armonía en las interacciones; pues los niños y las niñas adoptan normas de comportamiento como: dar buen uso al equipo, permanecer en el puesto y esperar el turno, actitudes que disminuyen la violencia en cualquier situación de conflicto entre el grupo.*

*La docente en todo momento anima al grupo para que tengan paciencia y esperen el turno, pues deben compartir las computadoras; organizó la clase para que tres computadoras sean usadas por grupos de 5 niños y niñas y 2 más sean usadas por grupos de 4 niños y niñas.*

El preparar a los infantes de hoy en las habilidades del uso del computador no sólo los introduce a la “comunidad digital” (Montero, García, & Rincón, 2008, p. 191), de igual manera los introduce en una nueva experiencia de aprendizaje que les permite formarse en competencias para la ciudadanía.

- *Incentivar valores de interacción con el entorno.* La sensibilización hacia el cuidado de la naturaleza permite al niño y a la niña el desempeño de roles en la vida real, esta situación es vivida en el caso 2 como se aprecia en el siguiente relato:

*Transcurrido el momento del “Buenos días”, donde la docente ofrece la bienvenida, dirige la oración y da las primeras orientaciones de la jornada, los niños y la niña del grupo se disponen a visitar el vivero aledaño a la institución, donde recogerán unas masetas para ser sembradas luego en el jardín en desarrollo del Proyecto Ambiental Escolar “Sembremos vida”, actividad realizada en forma conjunta con los demás grupos de la escuela. Esta es una actividad muy motivante para los niños, ellos alegremente caminan conversando, cuidándose entre sí en la marcha por la carretera, relevándose de manera cooperativa el transporte de las plantas cuando estas son pesadas para algunos. La docente les va haciendo las recomendaciones del cuidado que deben tenerles y comenta en qué sitios las van a sembrar.*

*La docente explica las normas de seguridad a seguir en el desplazamiento hacia el vivero, los niños y las niñas se muestran muy receptivos y obedientes, una vez en el vivero observan las plantas, algunas niñas dicen los nombres de las plantas que reconocen, otros niños admiran sus colores y sus olores, es una actividad que despierta altamente su atención y admiración; observándose en los niños un comportamiento sereno y alegre en un ambiente que invita a las expresiones fraternas, al admirar la belleza de las flores, fácilmente se manifiesta el contacto físico cariñoso entre compañeros al abrazarse para acercarse a ver una plantita a la que solo le emergen algunas hojitas; la docente afirma que están contentos porque van a adornar su escuela.*

La docente utiliza la instrucción del comportamiento adecuado para prevenir accidentes y el uso de las normas de cortesía, como una forma de asegurar

la transferencia de habilidades aprendidas a los acontecimientos de la vida real; como lo proponen Stokes y Baer (1977) (como se citan en Mc Ginnis & Goldstein, 1990/1996) cuando hablan de la generalización pedagógica: “De este modo, se puede estimular a los niños para usar una habilidad particular en una variedad de situaciones problemáticas naturales y ambientes de la vida real”(p.32), dándose la generalización en el aprendizaje.

- *El control de las emociones.* Ayudar a los niños y a las niñas de 5 y 6 años de edad, a identificar sus sentimientos como emociones propias de su ser, le proporcionan autoconocimiento, de igual manera aprenden a manifestarlas adecuadamente, acorde a las situaciones que se les presenten, como ejemplo se presenta a continuación una vivencia observada en el caso 1:

*El momento del recreo, que es asumido por los niños y niñas como una oportunidad de interacción, que disfrutan mucho y buscan conservar; es un espacio en el que algunos niños salen al patio a merendar y jugar libremente, otros niños se quedan en el salón de clase toman la merienda y piden a la docente que les deje jugar con los juguetes, la docente accede y los niños alegremente se integran alrededor de los juguetes, un niño quiere arrebatar un juguete a una niña, la docente observa y aboga por la niña diciendo al niño que la deje jugar pues ella fue la primera en pedir los juguetes; el niño accede; luego la docente pide al grupo que compartan los juguetes con un niño que no ha jugado.*

El juego y el asumir roles en un juego los mantiene absortos y unidos en un ambiente de goce que todos protegen, la intervención de la docente al indicar a los niños las reglas para usar los juguetes, ayuda a desarrollar en ellos el autocontrol de “los sentimientos fuertes” (Slaby, et al., 2001, p. 55). Es una experiencia que permite dar un paso para que en reconocimiento de sus sentimientos empiecen a reconocer los sentimientos de los demás. A esta edad, de acuerdo con Slaby, et al., (2001) “los niños empiezan a obtener habilidades en la toma de perspectiva y en la comprensión de los sentimientos de las otras personas (...)” (p. 70).

- *Dejar que resuelvan sus conflictos.* En muchas ocasiones la docente toma la determinación de dejar que los niños y las niñas resuelvan ellos mismo sus diferencias, así se aprecia en el siguiente evento del caso 2:

*Un niño elabora un avión de papel y cuando lo arroja al aire y cae otro niño lo toma para lanzarlo también, el dueño se le abalanza y forcejean, finalmente este se sobrepone rapándosele con fuerza, la docente los observa desde su escritorio y deja que los niños resuelvan la situación, al ver que los demás niños se indisciplinan los invita a*



*hacer ejercicios de rotación de brazos en distintas direcciones acompañados de una melodía que va indicando el movimiento a realizar.*

Al no intervenir la docente de este caso en el conflicto posibilita el desarrollo de habilidades sociales para la resolución de conflicto; pues según Brownwell y Carriger (1990) (como se citan en Slaby, et al., 2001) “Los niños a menudo muestran más respuestas activas para resolver problemas con sus pares que con los adultos porque sus pares los involucran en niveles similares de estatus, poder, tamaño y destrezas sociales” (p. 43), mediatizado por su condición de amigos o de pares.

- *La lúdica.* El juego, la inventiva, el goce, el buen humor, el arte, invitan al niño o a la niña a tomar otra perspectiva de interacción grupal permite el sentimiento de goce de la lúdica, como se narra en el siguiente relato del caso 2:

*Al iniciar la jornada la docente motiva al grupo para que se pongan todos de pie y con rostro jovial inicia una melodía que involucra movimientos corporales para que los niños y las niñas los imiten, ellos alegremente entonan la canción y la imitan, la docente alaba el gusto con que uno de los niños realiza el ejercicio.*

*El juego imitativo es una estrategia de la docente para centrar la atención de los niños y disipar un ambiente continuado de disrupción e indisciplina que se ha presentado en el aula. Genera un ambiente de goce que todos quieren conservar por largo tiempo y disuelve la actitud punitiva o pendenciera de algunos niños o niñas.*

Esta estrategia puede servir para producir distensión y propiciar el encuentro entre partes en oposición ya que desarma toda actitud hostil, según (Andrade) (2004) “Esta actividad entraña un proceso intenso, placentero (...)” (p.15). El arte es el vehículo de la comunicación toda vez que da salida a toda manifestación de sentimientos, pensamientos o posiciones. Moncada y Mejía (2004), dan gran importancia al arte por su incidencia en el desarrollo de la inspiración del niño, para establecer interacciones más reales en la manifestación pura de su emocionalidad.

- *La mediación.* La intervención de la docente para disipar el conflicto entre pares se convierte en un ejemplo de administración adecuada de las situaciones de confrontación y aunque los niños no apliquen la técnica de mediación como tal, ya que en muchos casos quien media termina llevando la situación a la docente para que aplique la sanción, es muy valioso evidenciar la aceptación de un tercero para mediar en el conflicto, así se aprecia en las notas del diario de campo del caso 1:



*Los niños se encuentran en el patio de recreo, un grupito de cuatro niñas se aparta un poco, dos niñas tratan de persuadir a una compañera que ya no desea jugar más porque otra de las compañeras le dice que se salga del juego porque ella ya no le habla, una de las niñas llama a otra compañera que juega con dos niños para que la defienda, esta niña le pregunta a la niña hostil: ¿oye tu por qué no le hablas, si siempre juegan juntas?, la niña interrogada con mirada apenada no contesta, quien preguntaba, alegremente corre y les dice vengan juguemos, todas se le unen y rápidamente se disuelve el conflicto.*

Al preguntársele a la docente por la forma en que entre ellos resuelven los conflictos, la docente confirma esta observación al expresar que los niños buscan mediadores que generalmente son niños que identifican como líderes dentro del grupo; para que resuelvan los pequeños conflictos en ausencia de algún docente.

La actitud de los pequeños líderes en la disolución de conflictos generalmente es la de razonar, convencer o distraer sobre la causa del conflicto usando un tono amistoso, pero en ocasiones en que el agresor se muestra reacio se ha observado que utilizan la crítica agresiva y las amenazas de excluir de los grupos de juego; en si toman una posición autoritaria. Aunque los niños y niñas observados no apliquen la técnica de mediación como tal, logran resolver el conflicto; pero es más destacable el hecho de que las partes acepten la presencia de una tercera persona, la mediación es un recurso de innegables bondades en la administración adecuada del conflicto; pero es una técnica que requiere del conocimiento de las características comportamentales de los implicados.

Esta estrategia no siempre ofrece los resultados que se esperan cuando el adulto media entre pares, en ocasiones parece ser un impedimento según la obra de Pérez (s.f.) (como se cita en Siglo XXI: Asociación Filosófica de México A.C, 2007), es mucho más viable que el docente motive a otro compañero cercano a alguno de los enfrentados para que disuelva el conflicto, indicándole que no se deben pelear ya que la a mediación es más aceptada entre pares amigos, entonces lo adecuado es desarrollar habilidades de mediación en los niños y niñas para ayudar a construir un clima de aula más positivo.

- *Estímulo a la vivencia de valores.* Muchas veces el cuidador o docente de niños y niñas en edad preescolar debe tomar en cuenta las características personales, para establecer una comunicación directa y efectiva y a través del diálogo, procura fomentar el comportamiento dirigido

por los valores entre sus educandos. Obsérvese el siguiente evento del caso 2:

*Ante la escasez de material, un niño se desmotiva y se hace a un lado del grupo mirando por la ventana en actitud enojada, la docente lo llama para que vuelva al grupo y él la ignora, la docente trata de motivarlo llamándolo con cariño, le recuerda que el material se debe compartir, le promete un premio si trabaja, le recuerda que el papá siempre le pregunta por su comportamiento y que ella siempre le dice que ¡Se porta bien!, le hace el llamado a conservar esa buena imagen y le recuerda que no puede salir al recreo como consecuencia negativa de no trabajar, le pregunta: ¿por qué se rebeldizó?, el niño cabizbajo no responde, otro niño lo critica diciendo ¡quiere bastante material! la docente mira al grupo para decir: ¡más tarde él hace el trabajo!, el niño se aleja y toma del armario un juego, otro compañero se levanta del puesto y se lo rapa, el niño se arroja al piso llorando, la docente pregunta: ¿qué pasa? el niño agresor se hace el inocente y se integra al trabajo con el grupo, el niño sigue llorando y la docente explica al grupo que llegó triste ese día al colegio y lo ignora, el niño finalmente realiza el trabajo.*

Una de las condiciones para establecer el diálogo es “(...) adaptarse a las características de género, cultura y estilo personal del otro” (Andrade, 2004, p. 35).

Las estrategias para prevenir la violencia en la resolución de conflictos tienen una frecuencia de ocurrencia mayor en el caso 2 que en el caso 1, obteniéndose el siguiente registro en la tabla 5 y la figura 2:

**Tabla 5. Estrategias de prevención de la violencia aplicadas por las docentes en la resolución de conflictos en el aula preescolar.**

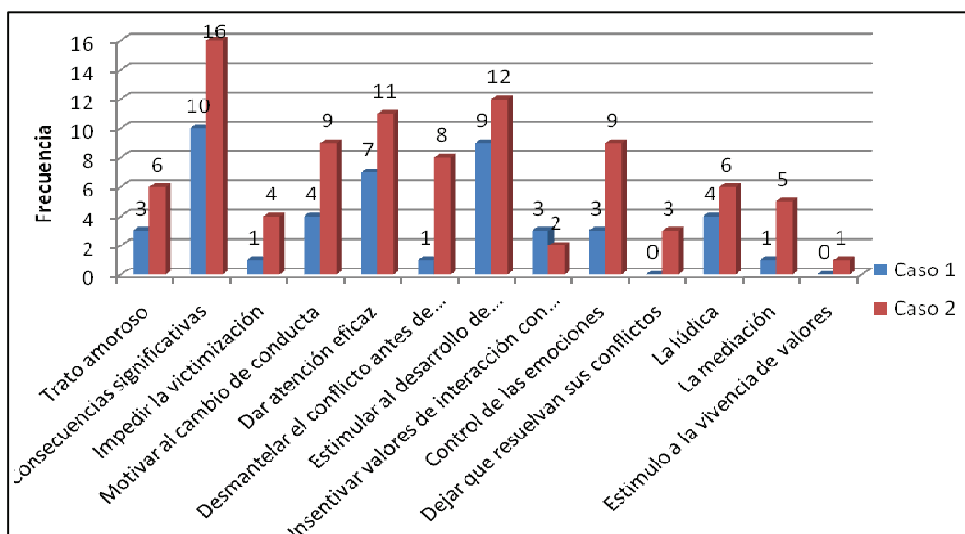
Estrategias de prevención de la violencia	Caso 1	Caso 2	Total
Trato amoroso	3	6	9
Consecuencias significativas	10	16	26
Impedir la victimización	1	4	5
Motivar al cambio de conducta	4	9	13
Dar atención eficaz	7	11	16
Desmantelar el conflicto antes de que se dé	1	8	9
Estimular al desarrollo de habilidades sociales o competencias ciudadanas.	9	12	21

**Estrategias de prevención de la violencia aplicadas por las docentes en la resolución de conflictos en el aula preescolar. (Continuación)**

Incentivar valores de interacción con el entorno	3	2	5
Control de las emociones	3	9	12
Dejar que resuelvan sus conflictos	0	3	3
La lúdica	4	6	10
La mediación	1	5	6
Estímulo a la vivencia de valores	0	1	1
Total	46	92	138

**Fuente:** Diario de campo. (Anexo A)

**Figura 2. Estrategias de prevención de la violencia aplicadas por las docentes en la resolución de conflictos en el aula preescolar.**



De la anterior figura se puede observar que el caso 2 supera casi en el doble de las puntuaciones al caso 1 en la aplicación de estrategias de prevención de la violencia en la resolución de conflictos; esto puede obedecer a las características de formación y a los rasgos de la personalidad de la docente, pues ambas tienen entre 10 y 11 años de experiencia en el trabajo con los niños en edad preescolar, se presenta nulidad de puntuaciones en el caso 1 para la aplicación de estrategias como dejar que los niños resuelvan sus conflictos y el estímulo a la vivencia de valores, sólo supera en una puntuación el caso 1 al caso 2, al incentivar valores de interacción con el entorno.

Es pertinente destacar que en la aplicación de las entrevistas a los niños, a los padres de familia y de las conclusiones del grupo focal se detecta que las estrategias más empleadas para la prevención de la violencia en la resolución de conflictos en el aula de los casos en estudio y que son apoyadas por las familias como: las consecuencias significativas en reflexión sobre determinado comportamiento, el estímulo al desarrollo de habilidades sociales o competencias ciudadanas; también la aplicación de la atención eficaz a las conductas de los educandos, se augura la formación para el comportamiento pacífico, la motivación al cambio de la conducta, el trato amoroso y la lúdica; ya que un aprendizaje adquirido en el aula y que es consolidado en el ambiente hogareño se hace más estable por más tiempo (Mc Ginnis & Goldstein, 1990/1996); por lo tanto se puede pensar que estos comportamientos pueden ser adquiridos como rasgos de la personalidad.

De la aplicación de las consecuencias significativas como estrategia de prevención de la violencia en la resolución de conflictos, las docentes de los casos se centran en el cumplimiento de las normas de comportamiento en el aula y en la promoción de valores de convivencia, encontrándose coherencia con las normas y valores que se fomentan en el hogar, como lo manifiesta la docente del caso 2 ante el interrogante:

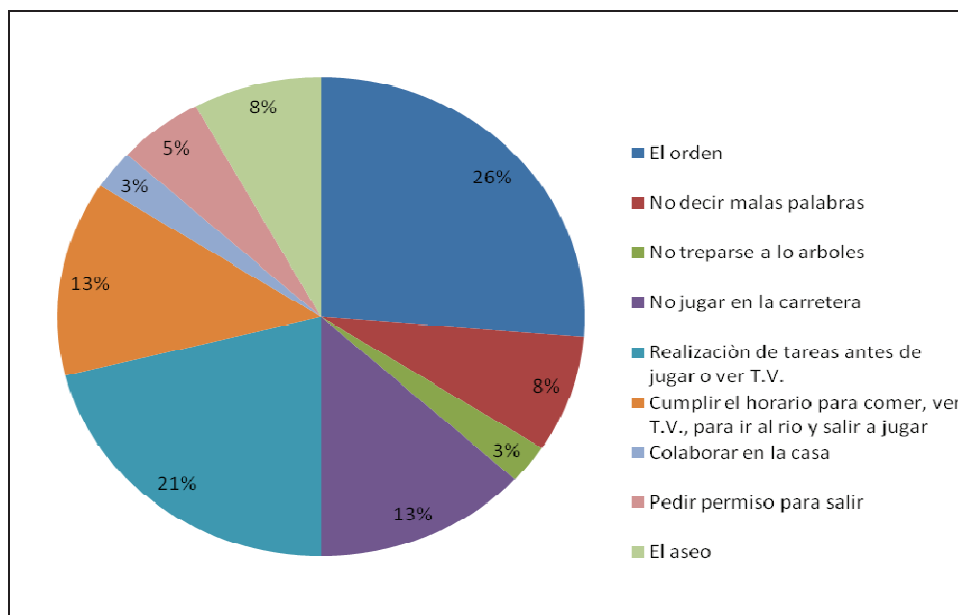
1. ¿Cuál es la dinámica de construcción de normas dentro de tu grupo?

Respuesta: *-Bueno al estudiante se le enseñan las normas de convivencia, primero que todo las que ellos ya manejan en el hogar, que traen a la escuela, pero dentro del salón de clases se manejan también normas como, son las de también pedir un permiso para salir, al patio, como pedir un permiso para pasar por el lado del compañero; entonces también son, esas normas que se establecen también dentro del salón de clases y que el niño se tienen que regir a ellas, para que no se vuelva un desorden dentro del aula de clases-.*

En el desarrollo de las sesiones con el grupo focal, también los padres manifiestan la costumbre de educar buscando siempre una enseñanza moral, un buen consejo que les ayude a tomar decisiones más adelante en su vida adulta.

A continuación observamos en la gráfica 6, las normas más utilizadas por los padres en la crianza de sus hijos (ver anexo B):

**Gráfica 6. Respuestas de los padres ante la pregunta: 3. ¿Qué normas familiares contemplan en la interacción diaria?**

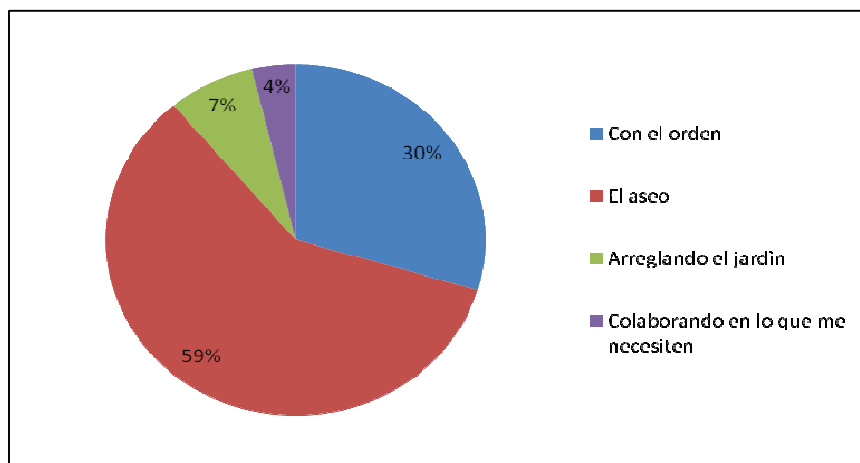


Las respuestas son jerarquizadas de la siguiente manera: en 26% promueven el orden, el 21% exige la realización de tareas antes de ver televisión, en un 13% les piden a sus hijos no jugar en la carretera y cumplir con los horarios establecidos para comer, ver televisión, ir al río y salir a jugar, en un 8% les pide no decir malas palabras y ayudar a hacer el aseo, el 5% les inculca que pidan permiso para salir y en un 3% les pide no treparse en los árboles y colaborar en la casa.

Son normas que le indican al niño y a la niña la forma de interactuar entre otros, ya sea en el núcleo familiar o en la institución educativa, de su uso constante hace que se conviertan en esquemas de actuación socialmente aceptados, confiriéndoles seguridad y fomentando así la construcción de una sana autoestima que les permitirá una adecuada socialización; pues una persona con autoconfianza positiva generará interacciones placenteras y constructivas.

Estas respuestas son ratificadas en las entrevistas aplicadas a los niños y las niñas (ver anexo D) como se aprecia en la gráfica 7:

**Gráfica 7. Respuestas de los niños ante el interrogante: 5. ¿Cómo colaboras en la casa?**



En las respuestas de los niños se encuentra que un 59% cumple con la norma de hacer aseo en casa, el 30% colabora con el orden, el 7% ayuda a arreglar el jardín y en un 4% responde que colabora en lo que lo necesiten.

Al igual que las normas, los valores orientan la convivencia pacífica tanto en el aula como en el hogar, esto se aprecia a continuación en las respuestas de la docente del caso 2 (ver anexo D):

2. ¿Qué valores de convivencia se fomentan en el aula?

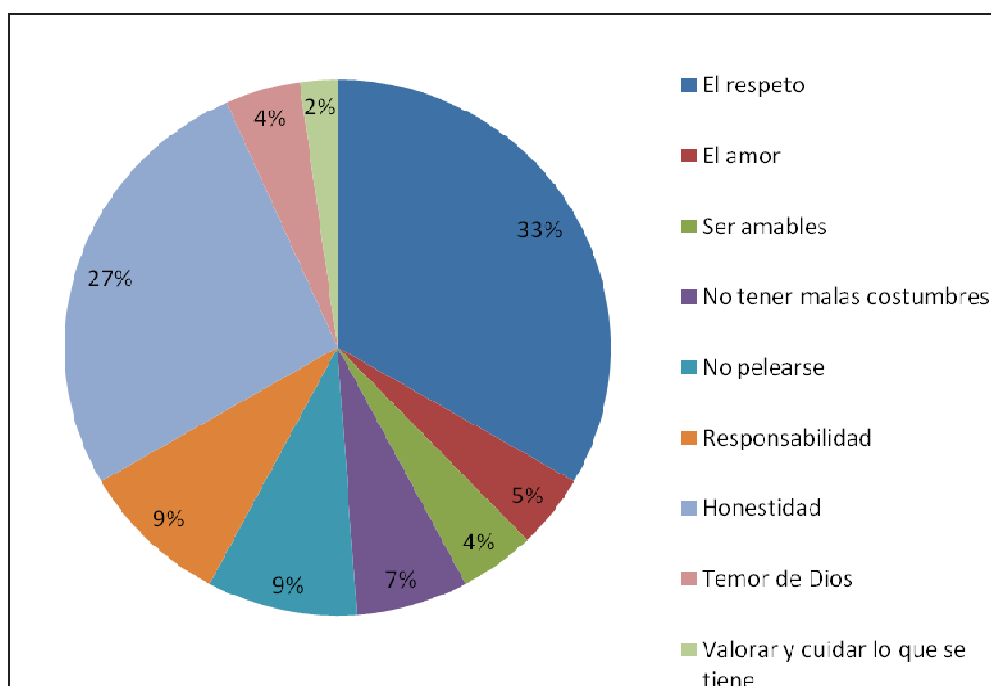
*-Bueno, el respeto, se le enseña al estudiante como respetar al compañero, no, estarle dañando los cuadernos, pegándoles, o haciendo otro tipo de comportamiento, se le enseña la solidaridad cuando el compañerito no lleva merienda, también que pueda compartir; de pronto no todas las veces pero sí, en un tiempo que ellos lo crean conveniente. La responsabilidad, como niños pequeños, ya ellos también van aprendiendo a ser responsables-.*

3. ¿Qué valores tu destacas que ellos traen de las familias?

*- Si, ellos traen muchos, los niños traen sus normas, sus principio ya de su hogar, algunos niños son muy educados amables, respetuosos, han aprendido a respetar al profesor, a respetar las personas que son adultas que están, que son empleadas también de la institución y si ellos traen ya el valor del respeto y algunos el valor del amor, del afecto de solidaridad-.*

Esta información es constatada también en las respuestas de los padres (ver anexo B) que se observan en la siguiente gráfica 8:

**Gráfica 8. Respuesta de los padres ante el interrogante: 2. ¿Qué valores fomentan o enseñan al interior de la familia?**



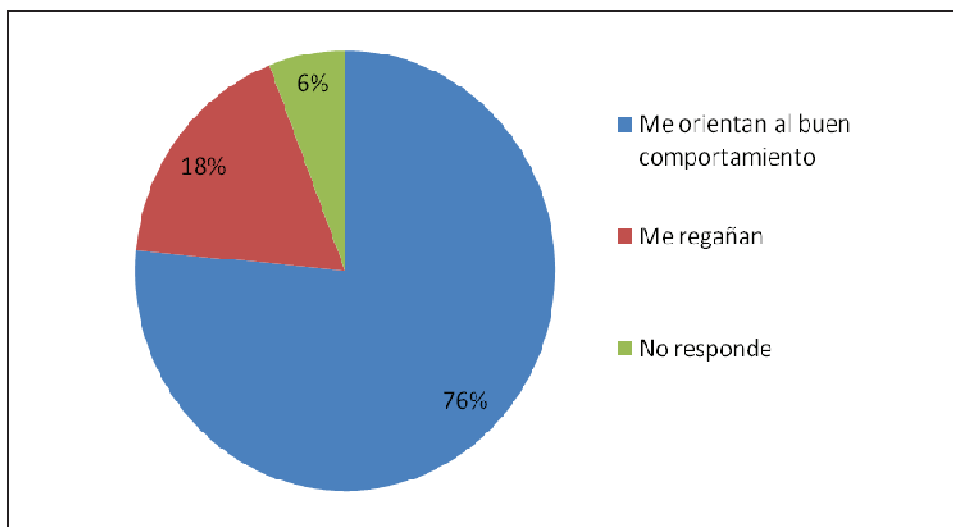
Se observa entonces que en la casa también fomentan valores como el respeto en el 33% de los entrevistados, un 27% fomenta la honestidad, en el 9% se registra no pelearse y la responsabilidad, el 7% manifiesta promover el no tener malas costumbres, el 5% dicen incentivar el amor, en un 4% infunden el temor a Dios y ser amables y en un 2% les enseñan a valorar y cuidar lo que se tiene.

El valor de no tener malas costumbres es explicada por los padres como el traerse útiles o juguetes de sus compañeros, el mentir, el ser agresivos, desordenados, mentirosos entre otros, valores que no fueron descritos de manera detallada porque hacen parte de otras preguntas de la entrevista semiestructurada aplicada a las familias (Ver anexo B).

En el hogar también se estimula el desarrollo de habilidades sociales o de competencias ciudadanas, sin que los padres se lo propongan o tengan algún conocimiento sobre el tema, como lo es el motivar al cambio de la conducta como estrategia de resolución de conflictos, así se aprecia en las respuestas de los niños y de las niñas (ver anexo D), la siguiente gráfica 9 es reflejo de ello:



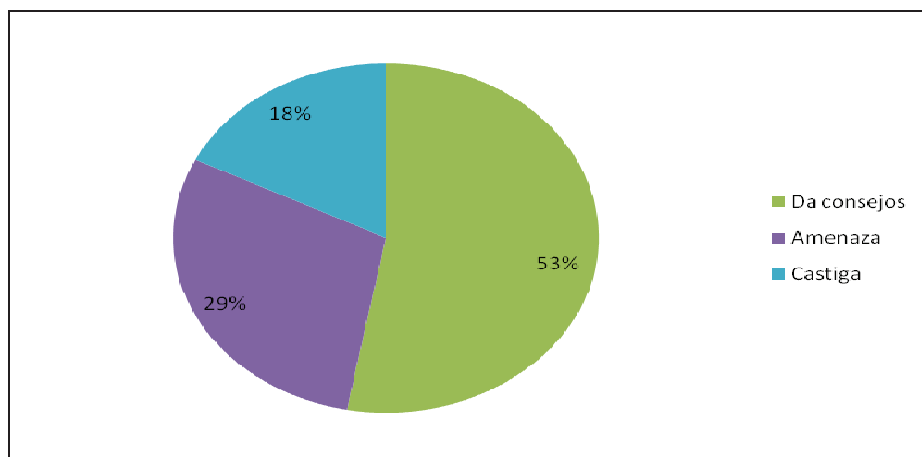
**Gráfica 9. Respuestas de los niños ante el interrogante: 4.b ¿Qué hacen tus padres cuando tú no organizas tus juguetes?**



El 76% responde que los padres lo orientan al buen comportamiento, el 18% manifiesta que lo regañan y el 6% no responde.

Este comportamiento se ratifica en las entrevistas aplicadas a los padres de familia (ver anexo B), cuyo análisis se presenta en la siguiente gráfica 10:

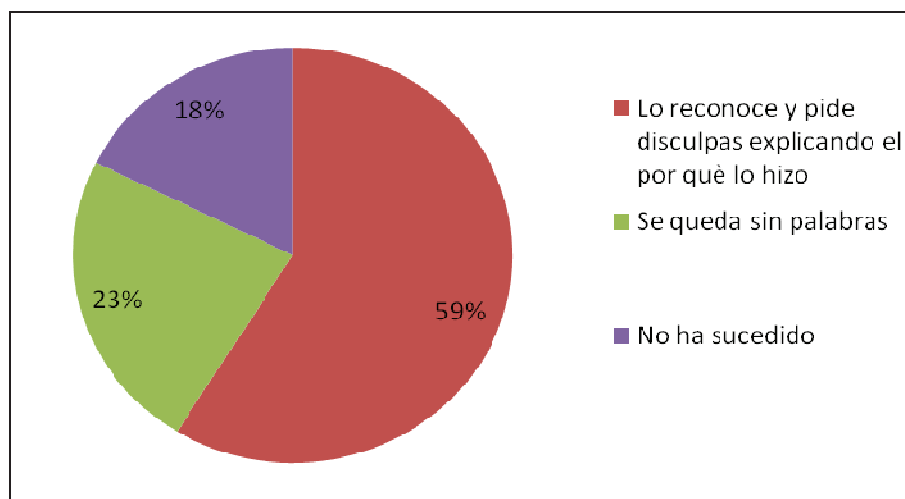
**Gráfica 10. Respuestas de los padres ante el interrogante: 5.a. ¿Qué hace usted cuando su hijo o hija miente?**



Ante las mentiras de sus hijos el 53% da consejos a sus hijos para que no mientan, el 29% los amenaza y el 18% los castiga.

De hecho los padres las practican (ver anexo B), siendo ejemplo de convivencia ciudadana como se observa en la gráfica 11:

**Gráfica 11. Respuestas de los padres ante el interrogante: 5.c. ¿Qué hace usted cuando su hijo o hija le hace un reclamo?**

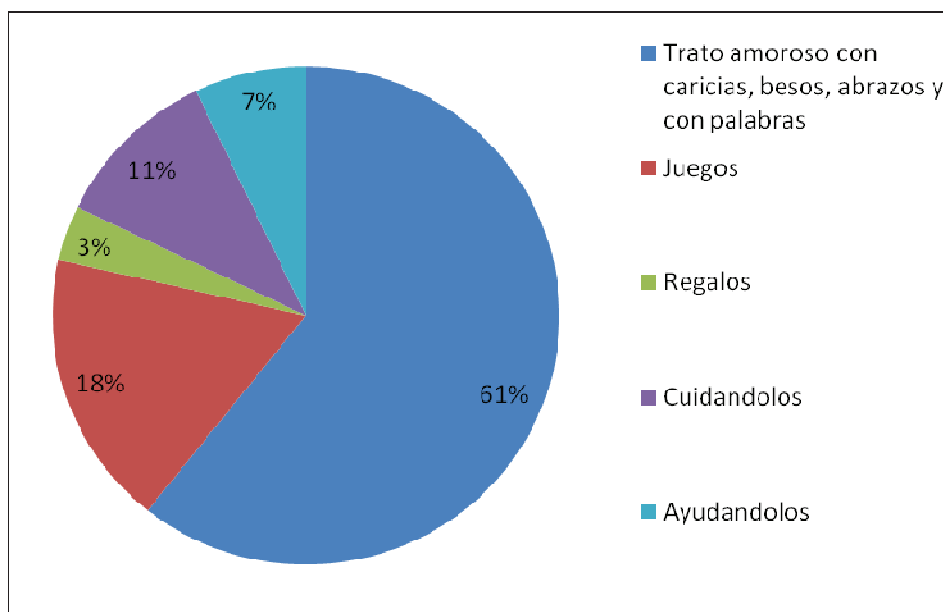


El 59% se disculpa ante un mal proceder suyo frente a sus hijos, el 23% de los padres guardan silencio ante el reclamo de sus hijos y al 18% de los encuestados no les ha sucedido.

Las reflexiones de los padres en las sesiones del grupo focal (ver anexo E), permitieron profundizar en las percepciones y creencias de los padres de familia sobre los juicios de conducta que les hacen sus hijos e hijas, pues los que reconocen sus actitudes erradas, consideran de gran importancia el ejemplo que les dan al tiempo en que explican su comportamiento para mantener el lazo de confianza que han construido, los que manifiestan que se quedan sin palabras ante los reclamos de sus hijos e hijas, explican que lo hacen porque nunca se esperan esa actitud de ellos o de ellas y que simplemente callan en ocasiones para no perder la autoridad, finalmente los que dicen que no ha sucedido concluyen en que los niños o niñas no tiene esa confianza para hacerlo porque no acostumbran a dialogar.

El trato amoroso, es otra estrategia de prevención de la violencia en la resolución de conflictos aplicada tanto en el aula como en la casa, esta información es obtenida en la entrevista realizada a los padres de familia (ver anexo B) obsérvese la siguiente gráfica 12:

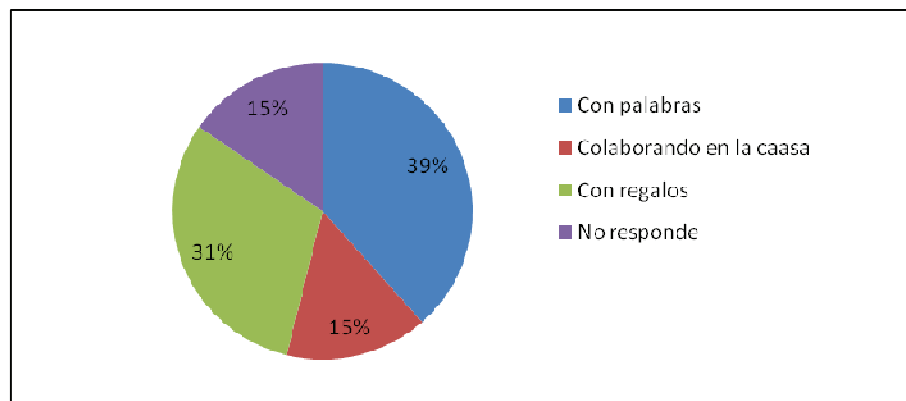
**Gráfica 12. Respuestas de los padres ante el interrogante: 1. ¿Cómo son las manifestaciones de amor y ternura más frecuentes entre los miembros de la familia?**



El 61% de los padres manifiestan el amor a sus hijos con un trato amoroso, caricias, besos, abrazos y con palabras; el 18% lo expresa con juegos, el 11% dicen que los cuidados son muestra de su amor, el 7% lo manifiestan ayudándolos y un 3% considera que los regalos son demostraciones de amor.

De igual manera la información es comprobada en las respuestas de los niños y niñas (ver anexo D) como se aprecia en la siguiente gráfica 13:

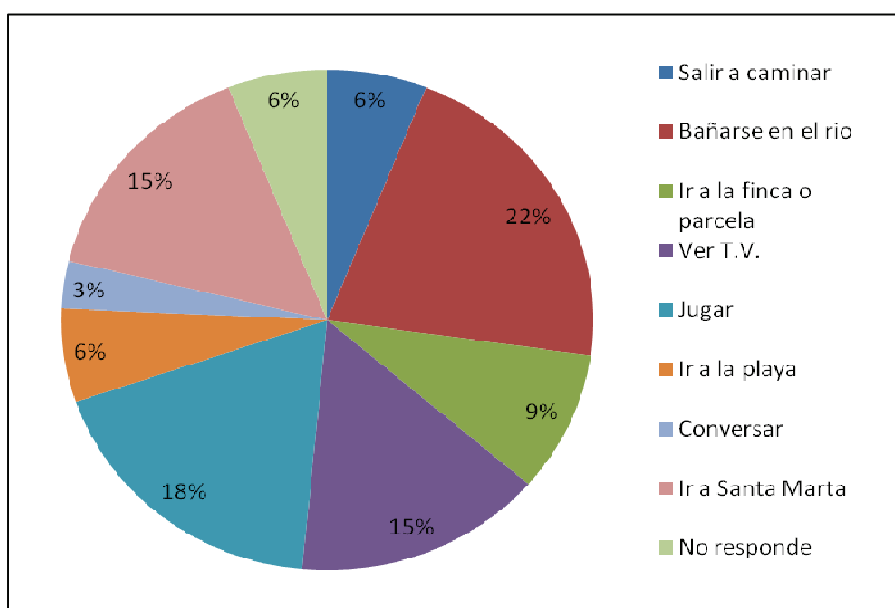
**Gráfica 13. Respuestas de los niños ante el interrogante: 10 ¿Cómo manifiestas el cariño que le tienes a tus familiares?**



El 39% manifiesta su afecto con palabras, el 31% hace regalos y el 15% colabora en la casa y otro 15% no responde.

Las actividades recreativas son consideradas por la familia como el espacio adecuado para el goce y la lúdica de sus hijos, información arrojada en las entrevistas aplicadas a los padres de familia (ver anexo B) y que se interpreta en la siguiente gráfica 14:

**Gráfica 14. Respuestas de los padres ante el interrogante: 9. ¿Qué actividades recreativas comparte con su hijo o con su hija?**



De las respuestas de los padres, se evidencia una activa interacción de los padres e hijos en actividades recreativas y lúdicas, a pesar del poco tiempo disponible por sus actividades cotidianas en tareas propias del campo, es así como se destaca que: el 22% goza al bañarse en el río, el 18% lo dedica a jugar con sus hijos, en un 15% comparten programas de televisión y los llevan a Santa Marta, el 9% gozan llevándolos a la parcela, en el 6% de los padres manifiestan que se divierten en la playa, saliendo a caminar o no responde y el 3% consideran que desarrollan la lúdica en sus hijos conversando con ellos.

**6.2.1.3 Estrategias Afiliativas aplicadas por las docentes en la resolución de conflictos en el aula preescolar.** Son estrategias enfocadas a la consecución de una meta específica sin que sea importante agredir por el poder para lograrlo, obvia los sentimientos generados por la oposición para unir sus esfuerzos a la otra persona que tiene la misma intención y compartir los beneficios de la meta alcanzada. De las estrategias afiliativas

mencionadas en el marco teórico se evidenciaron en el trabajo de campo las estrategias de colaborar, evitar, transigir y acomodar:

- *Colaborar.* Es una estrategia afiliativa aplicada cuando la docente busca facilitar el aprendizaje, pero también toma en consideración la necesidad del niño que la confronta. Véase el ejemplo en el caso 2:

*La docente entrega fichas de dominó a los niños para que las cuenten, un niño llora porque unos compañeros le han quitado fichas, ella hace el llamado a demostrar una actitud de compañerismo al compartir, se acerca al grupo en conflicto y se centra en estimular que los niños describan sus fichas; colaborándoles en la realización de la actividad al indicarles cómo hacerlo, el niño que llora rápidamente se calma y se une al grupo para participar de la actividad.*

La colaboración como estrategia afiliativa es considerada como “Prosocialidad del comportamiento humano” (Andrade, 2004, p. 32), también es desarrollada como habilidad espontánea de los niños y de las niñas, así se pone de manifiesto en la interacción entre pares que se registró en el diario de campo y que se evidencia a continuación en la observación al caso 2:

*El grupo se encuentra desarrollando una actividad artística, la docente entrega revistas, colbón tijeras y octavos de cartulina para que elaboren un collage de todo lo que Dios creó, los niños alegremente comentan qué tipo de recortes podrían encontrar en las revistas, un niño bruscamente toma unas revistas; aunque ante la expresión de desagrado de una de sus compañeras... con gesto empático devuelve las revistas y sólo toma una.*

Las actividades de artística en este caso, despiertan el interés de los niños y de las niñas ante el goce del desarrollo de la creatividad en los trabajos que realizan, tan es así que cualquier instante de confrontación es rápidamente disipado por la motivación a trabajar y por el sentimiento de cooperación que en ellos surge, por la necesidad de pertenecer al grupo que les facilitará los materiales que necesitan para trabajar y por el sólo hecho de compartir en grupo, en un sentimiento de amistad, Silva (1999) (como se cita en Andrade, 2004) opina que: “Las conductas prosociales son voluntarias y espontáneas dirigidas a otro, que tiene como consecuencia un efecto positivo para la relación armónica entre los actores de un contexto determinado (...)” (p. 32).

La mención de la necesidad de trabajar compartiendo por parte de la docente, estimula en el niño o la niña la adopción de una conducta afiliativa, observándose un comportamiento efectivo en la resolución del conflicto como se observa en la siguiente situación del caso 2:

*Los niños se encuentran realizando el dibujo de los medios de comunicación, un niño rapa un color a un compañero, este le da un puño en la espalda, el niño agredido pone la queja a la docente con un grito desde el puesto, la docente da una mirada de desaprobación al niño agresor y recuerda al grupo la necesidad de trabajar compartiendo, El niño agresor ofrece un color a su compañero y este lo toma para trabajar.*

Se evidencia en esta interacción la manera en que se favorece la socialización del niño y de la niña, que es según la propuesta de Jonhson y Johnson (1989) (como se citan en Cano, 2007), beneficioso en los distintos intercambios que se establecen entre pares.

- *Evitar.* Esta estrategia de evitación del conflicto se da cuando es otorgada mayor importancia al desarrollo de la actividad con el resto del grupo como se aprecia en el siguiente relato del caso 2:

*Los niños se encuentran en una clase de artística, donde la docente les entrega recortes en papel silueta de colores para que los niños realicen el pegado según la muestra ofrecida, un niño se impacienta y protesta en voz alta el no tener colbón, un compañero lo calma y le dice que sea paciente mientras comparte con él el colbón echándole un poco en una checa o tapa y asumiendo una actitud de amigo mayor, colaborando para que el compañero realice su trabajo.*

Las actividades artísticas son estimulantes para los niños por lo llamativo de los colores del material y la posibilidad de divertirse creando o viendo cosas nuevas, son actividades que fomentan el buen trato y el compañerismo pues siempre se observan actitudes solidarias entre los compañeros, esta conducta es descrita como una estrategia de resolución de conflicto codificada como de “afiliación por consolación” (Hazas, 2010, p. 127).

- *Transigir.* El permitir que el grupo infrinja ciertas normas de comportamiento en el aula, cuando la intención de los niños no está dirigida a transgredir sino que se hace por comodidad, porque la atención está enfocada en un proceso de aprendizaje; en muchas ocasiones esta estrategia no da cabida al conflicto, como se constata en el siguiente acontecimiento del caso 2:

*Un niño se arroja al piso para clasificar el material didáctico recibido, otros tres niños se le unen, la docente llama la atención al grupo diciéndoles: ¡deben trabajar en la mesa!, ellos la ignoran, la docente los observa y al notar que el grupo trabaja concentradamente, se les*

*acerca, comprueba el trabajo realizado y deja que sigan manipulando el material en el piso.*

Según Guerrero (2000) (como se cita en Andrade, 2004) el “transigir” (p. 35), da mayor importancia al aprendizaje que al cumplimiento de la norma; minimizándose así el choque violento como resolución del conflicto.

- **Acomodar.** Es una estrategia en que la docente ignora el conflicto presentado y lo disuelve al dar instrucciones específicas de trabajo, circunstancia observada en el caso 2:

*La docente deja el material de trabajo en la mesa para que los niños los tomen y les dice que deben armar casas trenes y árboles a partir de las figuras geométricas entregadas, los niños se apresuran a tomarlas al tiempo en que se agreden verbalmente diciendo palabras como ¡ratero no cojas tanto!, con palabras soeces le dice un niño a otro que deje a los demás, el niño le contesta bruscamente ¡Qué te importa! otro dice ¡Cómo son de agallentos! queriendo significar que desean más que los demás, la docente hace el llamado de atención al buen comportamiento, se percata de su error al entregar el material sin llegar a acuerdos sobre su utilización, toma las fichas y las redistribuye en partes iguales.*

Al corregir la docente la distribución del material sin enfrascarse en los responsables de la disputa, disipa la confrontación, se define esta estrategia afiliativa en opinión de Guerrero (2000) (como se cita en Andrade, 2004) como “acomodar” (p. 35) por cuanto corrige la instrucción y es ella quien hace la distribución del material, es así como se dirige la atención hacia la tarea disminuyéndole importancia a la confrontación.

En la siguiente tabla 6 y figura 3 se observa la relación de los dos casos en cuanto al uso de las estrategias afiliativas:

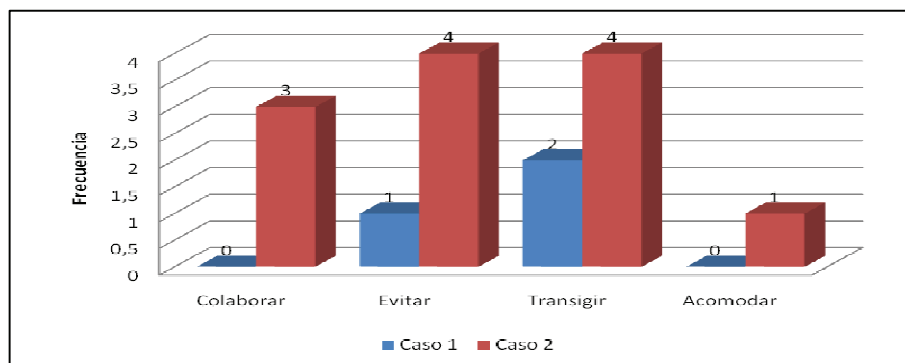
**Tabla 6. Estrategias afiliativas aplicadas por las docentes en la resolución de conflictos en el aula preescolar.**

Estrategias afiliativas	Caso 1	Caso 2	Total
Colaborar	0	3	3
Evitar	1	4	5
Transigir	2	4	6
Acomodar	0	1	1
Total	3	12	15

**Fuente:** Diario de campo. (Anexo A)



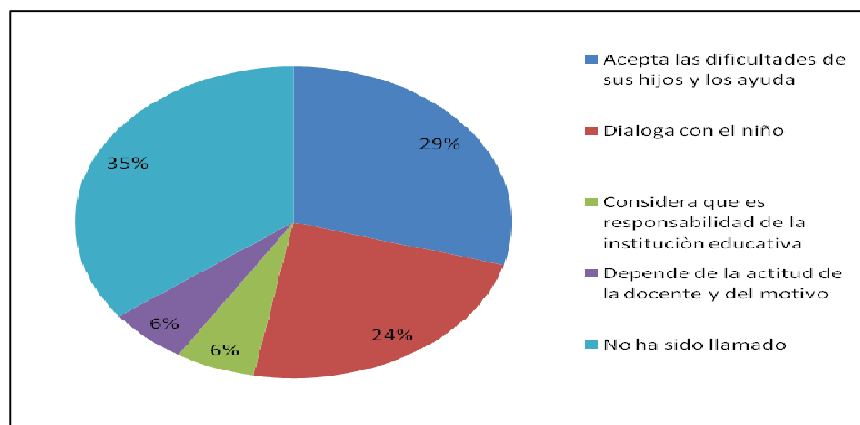
**Figura 3. Estrategias afiliativas aplicadas por las docentes en la resolución de conflictos en el aula preescolar.**



Las estrategias afiliativas más aplicadas en el aula, son las de evitar y transigir, aplicándose más estrategias afiliativas en la resolución de conflictos en el caso 2 que en el caso 1, inclusive dándose nulidad en el caso 1 en cuanto a las relaciones de tipo colaborativo y de acomodar; este comportamiento reconciliatorio, está influenciado por aspectos como la esperanza de cambiar costumbres violentas en la formación de los niños e instaurar en ellos actitudes pacifistas, tómese en cuenta que la docente del caso 2 es miembro residente de la vereda donde labora y ha sufrido de manera directa los efectos de la cultura de la violencia característica de esta región.

De igual manera se aprecia al interior del hogar sólo una estrategia afiliativa de colaboración hacia sus hijos ante el requerimiento de la institución, según las respuestas de los padres de familia (ver anexo B) y como se aprecia en la siguiente gráfica 15:

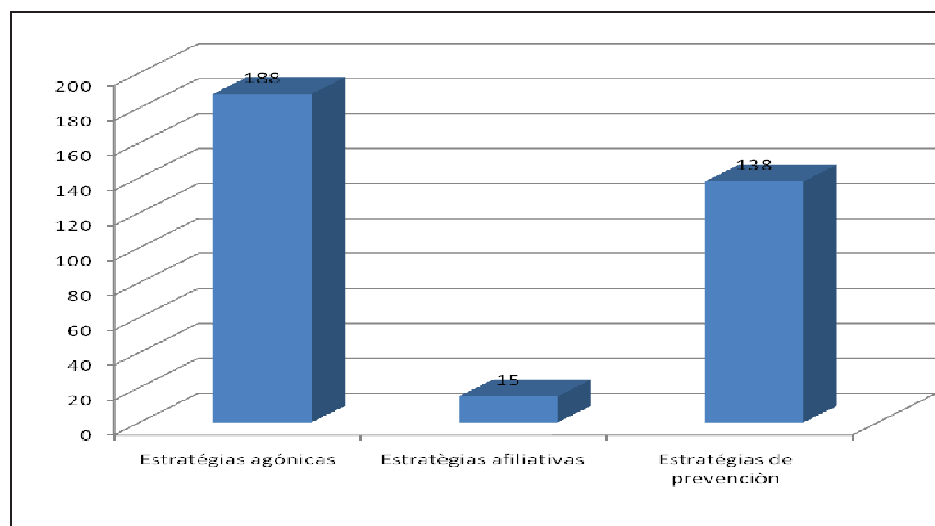
**Gráfica 15. Respuestas de los padres ante el interrogante: 10. ¿Cómo tomas las citaciones al preescolar por mal comportamiento de sus hijos?**



El 35% de los padres aceptan las dificultades de sus hijos y los ayudan, el 29% manifiestan no haber sido llamados a la institución por mal comportamiento de su hijo, el 24% dialoga con el niño y en un 6% piensan que es una situación que se debe tratar en la institución educativa y otro 6% considera que su reacción depende de la actitud de la docente ante la situación y del motivo que originó el llamado.

De las 341 situaciones de conflicto presentadas en los dos casos, se observa que las docentes tienen mayor aplicación de estrategias agónicas en la resolución de conflictos en el aula presentándose 188 puntuaciones, le sigue la aplicación de estrategias de prevención de la violencia con 138 situaciones y sorprendentemente sólo se dan 15 puntuaciones en la aplicación de estrategias afiliativas, como se aprecia en la siguiente figura 4:

**Figura 4. Frecuencia de ocurrencia de las estrategias para la resolución de conflictos en los dos casos en estudio.**



La aplicación de estrategias agónicas obedece a toda una suerte de circunstancias desencadenantes. El programa iniciativa mundial para terminar con todo tipo de castigo corporal en contra de niños y niñas (como se cita en Plan, 2008) encuentra por ejemplo que las causas del castigo “dependen de una serie de factores como la disponibilidad de recursos; el estrés y la capacitación de los maestros; y el número de alumnos” (p. 16), situación constatada en la entrevista realizada a la docente del caso 2, condiciones que se deben tener en cuenta al analizar una situación de conflicto.

Las estrategias agónicas aplicadas por las docentes sólo generan interacciones más agresivas, imposibilitando la desaparición de la violencia en el aula, Campojo (s.f.) al respecto afirma: “hay razones para pensar que esto es temporal y después existirá mayor agresión” (p. 75).

Los niños y las niñas aceptan el castigo como una forma de aprendizaje Jones, Moore, Villar y Broadbent (2008) (como se citan en Plan, 2008) encuentran que los niños de Belice tienen la concepción de que el castigo corporal es aceptado porque les decían que “(...) los castigaban por amor” (p. 17) o también aceptan el castigo como merecido por un mal comportamiento, estas creencias se expresan en las respuestas de los padres en las sesiones con el grupo focal de padres y docentes; de igual manera manifiestan que se apoyan en la religión para educar a través del castigo: Hebreos. 12: 4-11(Biblia de Jerusalén), donde el temor a Dios es fomentado como un valor al interior del hogar (...Véase gráfica 8, en el numeral 6.2.1.2...); es así como se evidencia la opinión de Galtung (1990) (como se cita en García, 2001) cuando explica: “Las culturas de violencia están sometidas por una infraestructura de creencias individuales, normas sociales y valores que enfatizan el uso de la violencia como medio para alcanzar el poder, la autoestima y estima grupal, el patriotismo, regionalismo y dominación social” (p. 167).

Los padres manifiestan que utilizan el castigo como estilo de crianza ya que esa es la forma de educar que aprendieron de sus padres y que lo hacen porque quieren lo mejor para sus hijos, de igual manera esta creencia es transmitida a los niños y a las niñas. Los padres concluyen que es muy difícil dejar de practicarlo, porque piensan que pierden autoridad con sus hijos e hijas, saben que sus primeros educadores, que deben ser responsables de sus actos, también reconocen que muchos comportamientos de los niños y de las niñas obedecen a la imitación del comportamiento de los padres; manifiestan no estar al tanto de los contenidos de los programas de televisión y del tipo de interacciones que sus hijos e hijas establecen con otros niños y niñas en la vereda, pues consideran que ellos también aprenden de los comportamientos negativos observados fuera del hogar al relacionarse con niños y niñas provenientes de hogares disfuncionales que sufren ruptura familiar, que luego provocan conflictos al interior de las familias.

Esta manera que educar a través del castigo trae efectos negativos en la socialización de niños y niñas en edad preescolar, al interior de la familia y en la cultura; Gershoff (2003) (como se cita en Plan, 2008) afirma que los niños que sufren el castigo “Son más propensos a comportarse violentamente, y más adelante, a emplear el castigo corporal en sus propios hijos” (p.18) augurando perpetuidad de la violencia en generaciones futuras.

Rodríguez (1993) (como se cita en campojé, s.f.) afirma “(...) la conducta agresiva es el resultado de un proceso de aprendizaje y de factores situacionales capaces de desencadenarla” (p. 75), el castigo físico de ninguna manera es recomendable para educar en la casa o en el aula, por los efectos negativos en el desarrollo socioemocional de los niños y niñas y los efectos de la violencia en la sociedad.

El castigo corporal genera daños en la psiquis del menor, produce “un dolor interior” Azebedo (2001) (como se cita en Plan, 2008, p. 18); también Lasky (1993) y Strauss (1994) (como se citan en Plan, 2008) afirman que ese dolor “puede provocar depresión, sentimientos de abandono y puede incluso conducir al suicidio” (p.18), con esta afirmación se evidencia el daño tan severo que se puede generar en la emocionalidad del niño y de la niña en edad preescolar.

Si bien los casos aplican estrategias de prevención de la violencia en el aula, estas sólo se dan en contingencia de comportamientos de disrupción o de agresión entre pares, como se verá más adelante en el aparte de categoría emergentes...numeral 6.2.2...., sin que correspondan a un programa planeado en el currículo que busque el desarrollo del comportamiento pacífico entre sus educandos, se hace necesario tomar conciencia de atender al currículo oculto mencionado en Linde (2009) y en La Asociación Pro Derechos Humanos (1994) (como se cita en Fernández, 2006), que se da en los ambientes de aula para hacer efectiva la transformación hacia la no violencia.

Del mismo modo es preocupante encontrar que la aplicación de las estrategias afiliativas se reducen al mínimo de incidencia, desestimando su efecto en la formación para el desarrollo de competencias ciudadanas, que en palabras de Silk (1998) (como se cita en Pérez, 2009), “(...) facilita las interacciones pacíficas entre adversarios.” (p. 396); donde lo ideal sería fundamentar la pedagogía en una estrecha relación con los educandos fundamentada en el amor.

A pesar de todo el aula de clases es un espacio insustituible para el aprendizaje del comportamiento social, la eficacia de las interacciones allí constituidas pueden desplazar todo aprendizaje agresivo que el niño y la niña han tomado del entorno; o por lo menos le da puntos de referencia ante sus juicios morales, Garrido (2000) da cuenta de ello cuando relaciona el estudio de Bandura y Mischel (s.f.), en la afirmación de que “un estilo de comportamiento moral puede ser modificado” (p. 4), evidenciándose la efectividad de intervenir en los primeros niveles de formación en la intención de reconstruir el tejido social para la cultura pacífica.

**6.2.2. Categorías emergentes.** Otras categorías surgen en el momento mismo en que se describen las categorías de investigación, por esta razón su análisis se basa en situaciones de conflicto ya presentadas; pero en las perspectiva de frecuencia de aparición e incidencia en el problema en estudio como: ser protagonistas del conflicto, predominancia de género en el conflicto, tipos de conflicto, motivos de la conducta conflictiva y actitud de los afectados.

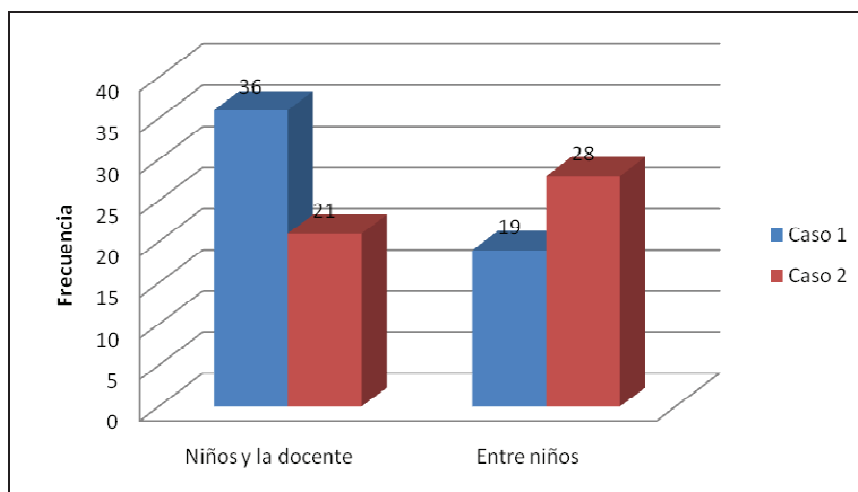
**6.2.2.1 Protagonistas del conflicto.** La maestra protagoniza situaciones de conflicto en cuanto demanda constantemente el cumplimiento de la disciplina en el aula; porque el niño o la niña se encuentran en oposición de la instrucción, sencillamente no se comporta como es debido o muestra apatía hacia la actividad. El siguiente ejemplo es una descripción del grado de confrontación de la docente del caso 1 con una de sus alumnas:

*Todo el grupo se encuentra en el patio celebrando el cumpleaños de la docente, ella coloca unos caramelos en la mesa mientras dice a los niños: ¡pueden tomar sólo de un dulce!, todos los niños bailan, dos niñas se acercan y toman varios dulces; la docente las ve y dice a la docente observadora: ¡ellas creen que no las vi! Las niñas se comen los dulces mientras bailan, cuando termina la música el grupo se sienta en círculo, la docente dice: ¡algunos niños tomaron más de un caramelo, deben devolverlos o decir que tomaron demás!, un niño dice: ¡yo cogí bastantes!, la docente lo ignora, la niña que la docente espera que diga algo se queda callada en su puesto; la docente disimuladamente coloca algunos dulces en la silla de una compañera y culpa a la niña que ella espera que confiese; como no lo hace le dice que miente al tiempo que recoge los dulces, la niña la mira desconcertadamente.*

Esta confrontación lesiona fuertemente la confianza de la niña en su docente y puede generar resistencia hacia actividades posteriores, Birch y Ladd (1997) (como se citan en Mena, et al., 2009) dicen que: “Cuando hay altos grados de conflicto entre profesor y estudiante, los estudiantes presentan elevados niveles de evitación a la escuela, disminución del gusto/afecto por ella, menor autocontrol del comportamiento, y menores niveles de cooperación” (p.15).

Cuando se hace referencia a protagonistas del conflicto, se supone una confrontación directa entre las partes y al referirnos al aula preescolar se puede pensar en la confrontación entre pares; mas los datos de esta investigación dan cuenta de una mayor implicación entre los niños y la docente como se observa en la siguiente figura 5:

**Figura 5. Protagonistas del conflicto**



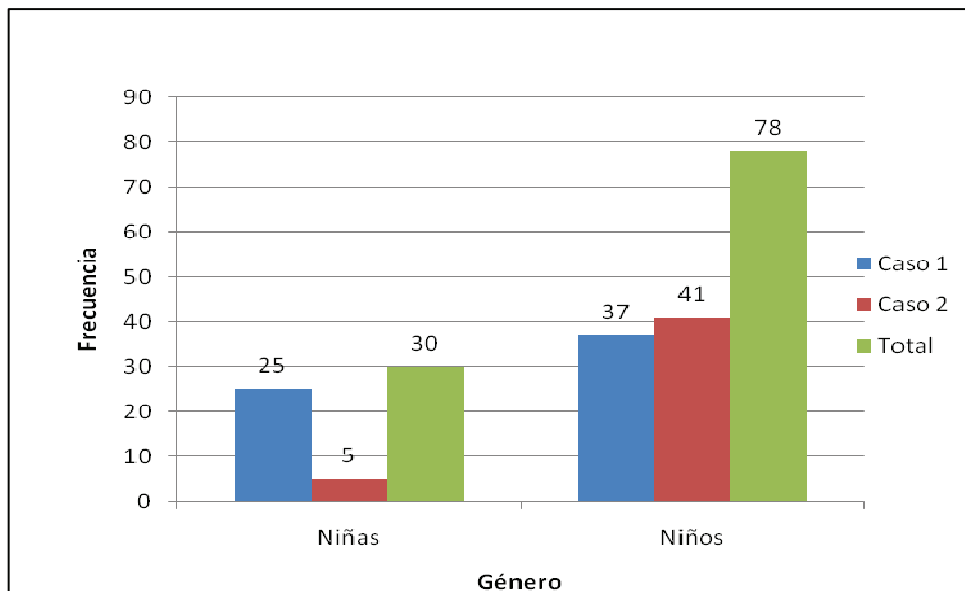
Ahora la mayoría de conflictos presentados entre pares como se observa en el caso 2 ocurren por su característica principal: “ser un aula multigrado”, esto hace que la docente tenga menos interacción directa con el niño y mayor fricción entre iguales.

Mooij (1997) (como se cita en Buitrago, et al., 2009) encuentra que “una variable tan concreta como el porcentaje de tiempo lectivo que el profesor dedica en el aula a procesos de grupo e interacciones está relacionada con la disminución de los comportamientos disruptivos y de maltrato entre iguales” (p. 17), la presencia del docente minimiza la reacción agresiva o la previene, un niño atendido siente la necesidad de corresponder con un comportamiento adecuado para cuidar ese vínculo establecido con la docente, de igual manera disminuye los niveles de estrés en los niños y las niñas al recibir de su docente las instrucciones de manera personalizada.

**6.2.2.2 Predominancia de género en el conflicto.** En cuanto al género y su relación en el conflicto se puede afirmar que hay mayor ocurrencia de confrontación cuando un implicado es hombre, esta es una condición particular de la vida del niño, pues el medio le demanda comportamientos considerados como propios del género masculino, cuando su padre como autoridad ejerce la fuerza como estilo de crianza y en algunos casos como forma de interactuar con su madre, también es un comportamiento exigido por los demás miembros del núcleo familiar para influenciar en su futura inclinación sexual.

Esta predisposición de la conducta en el niño es reforzada en sus interacciones en el aula como se observa en la siguiente figura 6:

**Figura 6. Predominio de género en el conflicto**



Confirmándose lo expuesto por y Rodríguez (s.f.) cuando dicen: “Así en el imaginario colectivo de la sociedad se dice que los hombres son más agresivos físicamente (...)” (p.5), ante esta afirmación el niño siente la necesidad de representar ese rol, de ser el más fuerte.

Esta imagen es usada también como estrategia de resolución de conflictos, así se registra en el diario de campo del caso 1:

*Resuelta una situación de conflicto en que una niña muerde a un compañerito, de manera espontánea la docente manifiesta a la docente observadora: “esta niña desde el comienzo mostró mucha agresividad, golpeaba a los compañeros no atendía las instrucciones de los docentes, manifestaba pataletas ante los llamados de atención” y que el docente de primero (en quien la docente en ocasiones se apoya para controlar la indisciplina) tenía que regañarla fuertemente para calmarla.*

La práctica continua de la docente de apoyarse en su compañero confirma la “(...) discriminación de género al momento de relacionarse con el estudiante y de disciplinarlo” (Plan, 2008, p. 13).

**6.2.2.3 Tipos de conflicto.** Los tipos de conflicto presentados en los dos casos, poseen las mismas características de los conflictos estudiados por Fernández, (2006):



- *Abuso entre compañeros.* Las burlas, los golpes entre compañeros ya sea por acceder a materiales o no constituyen abuso entre compañeros, es un comportamiento esperado como desempeño de un rol ante circunstancias de confrontación:

*Antes de ingresar al salón varios niños juegan a los ladrones, donde se recrea un forcejeo por un atraco, escuchan el timbre y todos entran corriendo al salón, el más pequeño agrede con un golpe en la espalda al mayor y este le responde con otro golpe en los brazos, el conflicto se disuelve cuando el niño más pequeño huye de su agresor, la docente los ignora.*

Es una manifestación de la relación entre pares, que se encuentra en consonancia con la teoría del aprendizaje social de Bandura (1973) (como se cita en Campojo, s.f.,) cuando sostiene que “los estímulos se consideran dentro de contextos sociales. Se da importancia a los objetivos potenciales de la agresión, al rol del individuo, a los posibles refuerzos que resultan de comportarse agresivamente o no. Se separan los factores de adquisición de las conductas agresivas, de la instigación de las mismas (...)” (p. 75).

- *Agresión grupal.* En ella participan varios compañeros ya sea un grupo contra un compañero o éste contra el grupo. Se da con agresión verbal y/o física. Véase el relato del hecho ocurrido en el caso 2:

*La docente explica a los niños que van a recolectar todos los residuos sólidos que encuentren en el patio, en los corredores y alrededores de la institución para luego ser clasificada; los invita a salir, en ese momento varios niños quieren salir al tiempo, presentándose llamados a la docente, empujones codazos agresión verbal hacia el niño que intenta salir primero, la docente hace el llamado a la norma de comportamiento y amenaza con no rifar los almuerzos a la hora de la salida.*

En esta situación surge del incumplimiento a los requerimientos establecidos en las interacciones del grupo, “El grupo de preescolares crea, además, sus propias normas sociales. Conocer y cumplir estas normas determina la aceptación y el rechazo de los pares del grupo y, por tanto, del grupo, dando lugar a la aparición de diferentes roles o estatus sociales” (Rieffe & col., 2005; Asher & col., 1979; Bronfenbrenner, 1944; Coie, Dodge & Kupersmith; 1990 (como se citan en Haza, 2010., p. 35).

- **Victimización.** Se manifiesta cuando el niño agredido en actitud culpable no se defiende, no hace ningún llamado para que lo defiendan o no da explicación de lo sucedido:

*Cuatro niñas juegan con las hojas que les fueron entregadas por la docente para la copia del tablero, la docente les hace el llamado de atención amenazándolas con sacarlas del salón si no trabajan, les dice que esto les traerá consecuencias muy negativas y de manera firme dice que la clase continua cuando terminen de jugar con las hojas, las niñas dejan de jugar; pero un niño continúa, este es llevado aparte del grupo y la docente le anuncia que si continua jugando lo sacará del salón; el niño vuelve a su puesto, ella lo ignora, otra niña se acerca a la docente para que le entregue la hoja de trabajo, ella lleva un peluche y la docente se lo quita sin mediar palabra, la niña se vuelve al puesto en actitud de culpa, una niña se niega a trabajar la docente la regaña, en ese momento llega la madre a recogerla y la docente le pide que no le ayude, la madre sale y la observa desde la puerta; la docente la lleva frente al tablero y le dice: ¡quiuole! (“que hubo ole”, es una forma de apresurarla), la niña termina su trabajo y sale hacia su madre, la docente borra el tablero, dos niñas lloran, la docente les pregunta con severidad que por qué lloran y procede a orientarlas en el escrito que van para que continúen.*

La actitud de la víctima es de recibir su merecido y el mensaje de la madre ante la actitud de admisión hacia la actitud de la docente es que la niña debe aceptar ese trato, Bandura en sus trabajos de 1980 y en 1983 (como se cita en Campojo, s.f.) al respecto opina: “(...) hay ocasiones en que la agresión no suscita desaprobación y se ve como aceptable e incluso esperada (...)” (p. 74), incrustándose en la cultura.

- **Disrupción.** Se presenta en continuos brotes de indisciplina; en actitud agresiva ante los compañeros, en oposición ante la docente o en actitud destructiva ante el material decorativo, didáctico o del mobiliario del aula:

*La docente entrega las libretas con el trabajo a realizar, los niños deben colorear el sello de un animal, las libretas son entregadas sin ninguna instrucción grupal, algunos niños corren, otros gritan, otro golpe la mesa, otro arroja la libreta al piso y que recoge después del llamado de atención de la docente, ella les dice con firmeza que deben recordar las normas de comportamiento en clase y las normas de comportamiento aprendidas en la casa.*

El comportamiento disruptivo es abordado por Fernández (2006) en cuanto lo describe como una dificultad en el proceso de enseñanza aprendizaje; en

niños que se muestran desobedientes, con desidia y poco interés en el acto educativo.

- *Organización de la clase.* En muchas ocasiones no se toman en cuenta los intereses, y necesidades en los niños, los recursos disponibles o la metodología desarrollada en las actividades, produciéndose indisciplina en los niños:

*Transcurridos unos minutos de la elaboración de una cartelera, tres niños se distraen jugando al palmoreo acompañado de juego de palabras, la docente los llama, al tiempo, un niño presenta movimientos fuertes y descontrolados, alcanzando a rozar a algunos de sus compañeros quienes se quejan, la docente le dice que lo castigará, otro grupito de cuatro niños toman los marcadores para escribir en el tablero, la docente los llama a seguir elaborando la cartelera y les promete que más tarde pueden escribir en el tablero, la docente coloca un CD de música colombiana, 5 niños al escuchar la música salen a bailar, la docente con un grito firme los llama para que se integren al trabajo, ellos obedecen; pero otro grupo de tres niños que escuchan un mapalé de inmediato se levantan a bailar, la docente los ignora, otros tres niños se salen del salón, ella anuncia al grupo en general que sólo aplicaran las huellas quienes estén trabajando en la cartelera, los niños vuelven al piso a trabajar; la docente cambia la música a un tema infantil y el grupo se concentra en la cartelera, luego 5 niños juegan rodándose por el piso, la docente los llama palmoreando y los niños se calman, ella cambia el CD de música por un CD de cuentos, cuatro niñas se acercan a escucharlo, otro niño corre por el salón y la docente le grita diciendo que lo está mirando, el niño se une al grupo que escucha el cuento, otros tres niños corren por el salón, la docente se levanta y los llama con palmas y los hace sentar de nuevo alrededor de la cartelera; llevando niño por niño del brazo.*

La docente esta tan enfocada en cumplir el objetivo de la actividad que pierde de vista la organización de la clase; Fernández (2006) dice que esta se logra cuando todos trabajan de manera grupal en un trabajo asignado, siguiendo unos pasos preestablecidos.

- *Motivación del niño.* En la mayoría de los casos presentados la motivación del educando es afectada porque no tienen la colaboración directa de la docente, por la limitada posibilidad de acceder a un recurso físico o porque los intereses de los niños son desatendidos como se observa en la siguiente situación del caso 2:

*La docente recoge las libretas para asignar la siguiente actividad, se aleja del grupo para atender a otro grupo, un niño abandona su trabajo y se queda observando lo que hacen otros compañeros, dos más simplemente caminan por el aula luego se salen al pasillo, protestan al recibir el llamado de atención de la docente diciendo frases como: ¿qué tenemos que hacer?, ¿son otros niños los que están molestando! ¡yo deje mi libreta en su escritorio!, la docente llama la atención al otro grupo diciendo que tomen el ejemplo de los niños que se porta bien y amenaza a los preescolares con quitarles el almuerzo.*

No saber qué hacer o no tener la orientación constante de la docente el niño o la niña pierde fácilmente el interés en desarrollar la actividad, Mecu (2000) define la motivación como lo que "(...) incita la conducta, la sostiene y le pone fin en situación de logro" (p. 285).

- *El estrés del profesor.* Es manifestado por el afán de la docente de evitar el conflicto, de mantener el control sobre el grupo o afán por cumplir con los objetivos de la clase, suceso evidente en el caso 1:

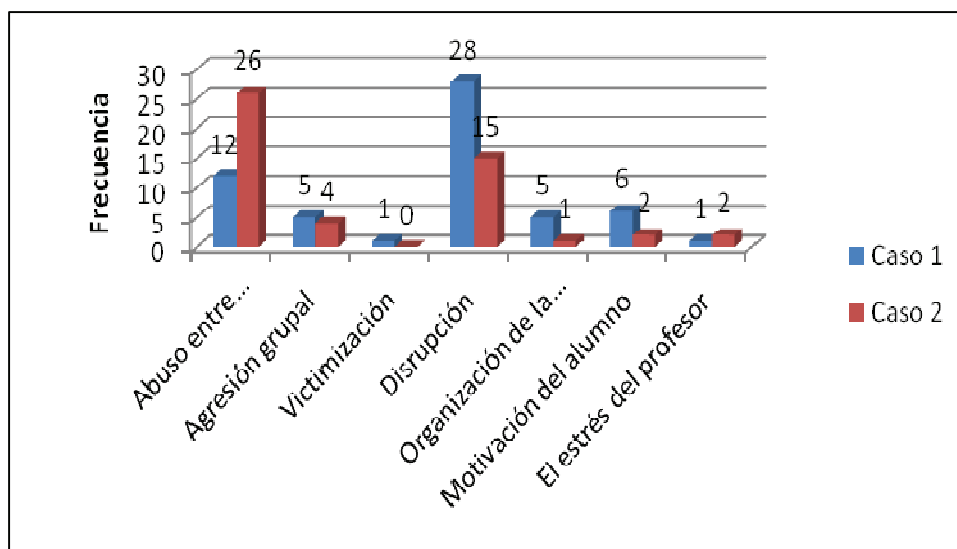
*Se acerca la hora de la salida, los niños se encuentran en sus puestos, conversan mientras esperan a que sus padres los recojan, una niña avisa a la docente que a una de sus compañeras se le regó el yogourt en el bolso, la docente con impaciencia pregunta a la dueña del bolso: ¿dónde lo debió colocar?, de manera hostil le dice que lo deje a un lado para mostrárselo a la madre cuando llegue, la niña sale corriendo al patio y la docente la ignora.*

La rutina de salida en preescolar puede volverse angustiosa si no se hace con instrucciones claras y ordenadas, ante el imperativo de atender a los padres de familia, la docente transfiere la situación a la madre cuando vaya a recoger la niña, Mc Manus (1989) (como se cita en Fernández, 2006) define el estrés como: "un agobiante sentimiento no deseado que resulta de la percepción que tiene una persona de las demandas de una situación" (p. 69), en muchas ocasiones esta situación es generadora de conflictos en el aula.

Ante la incapacidad de la docente de salir al baño para asear el bolso ya que debe atender a los padres de familia que vienen por sus hijos e hijas, opta por dejar que el padre de familia solucione la situación, esta estrategia prevé un conflicto entre los padres e hijos en casa, desplazándose a la casa el uso de estrategias agónicas en la resolución de conflictos, convirtiéndose en un generador de estrés en el ambiente hogareño que repercute en el adecuado desarrollo de los niños y de las niñas.

A continuación se observa en la figura 7 que el tipo de conflicto más presentado en los dos casos es la disrupción:

**Figura 7. Tipos de conflicto**



Y el caso 1 es quien más lo padece esto se presenta como efecto adverso de la aplicación de estrategias agónicas por parte de la docente como es la estrategia de ejercer control y el llamado constante a cumplir la norma, Roland y Galloway (2002) (como se citan en Buitrago, et al., 2009) afirman: “la violencia se presenta con mayor probabilidad en la escuela que tiene sanciones o formas disciplinarias rígidas como formas de control del maestro y cuando éste no logra un liderazgo basado en el fomento del trabajo en equipo, con un alto nivel de exigencia intelectual” (p.17), la exigencia cognitiva desvía la atención centrada en la confrontación.

El caso 2 sufre de más abuso entre compañeros, pues como ya se ha mencionado es un aula multigrado con deficiente mobiliario para una adecuada atención de los pequeños; así señala Silva (1999) (como se cita en Andrade, 2004) “Los ambientes estrechos y precarios, mal ambientados, con mobiliario y materiales escasos, son para los niños ambientes irritantes, generadores de ansiedad, rivalidad o inhibición y, por lo tanto de conductas y reacciones agresivas frecuentes” (p. 82).

**6.2.2.4 Motivos de la conducta conflictiva.** Las relaciones conflictivas son analizadas desde la clasificación de las causas del conflicto presentadas por Colmenares (1996) (como se cita en Hazas, 2010) ya que estas son las más frecuentes dentro de los conflictos presentados en los dos casos observados.

- *Dinámica de una relación social ya establecida.* Se presenta la oposición de alguien en el grupo al momento de asumir nuevos roles que son renegociados sin que en primera instancia la docente haya acordado nuevas pautas de comportamiento con el grupo, el siguiente es ejemplo del hecho registrado en el caso 1:

*La docente indica a los niños que la siguiente actividad se desarrollará en el patio y donde estarán con algunos niños de cuarto grado mientras ella dirige la salida pedagógica con los educandos de quinto grado; el grupo se dispone a salir, pero un niño se resiste, la docente con firmeza le explica que es donde debe estar y no se le está pidiendo el favor, el pequeño accede y se sienta en el patio haciendo ademanes y gestos a uno de los niños que lo vigila, este lo ignora, mientras la docente llama la atención a tres compañeritos que se ríen y juegan en el puesto, el niño que se mostraba negativo se mueve de manera descontrolada, la docente lo regaña diciéndole que va a romper la silla y lo toma de la mano para llevarlo al salón para hablar con él a solas, luego el niño vuelve al patio se sienta y se come su merienda, los niños mayores leen un cuento en medio de protestas de tres pequeños. Poco después el grupo se divide de manera espontánea en subgrupos para realizar competencias de carreras con la mirada aprobatoria del grupo que los vigila, los preescolares establecen la reglas del juego; pero el niño que todo el tiempo se ha opuesto interrumpe la carrera interponiéndose en la línea de salida, ante la queja del grupo este corre y quien lo vigila manda a que lo atrapen ofreciendo borrar de la libreta de disciplina a quien lo atrape, luego ocasionalmente se integra y se aleja de la actividad del grupo, cuando se aleja mucho la docente lo llama a lo lejos, él vuelve y se sienta, se niega a contestarle a la docente que le pregunta: ¿qué es lo que te pasa?.*

*Otro niño se niega a ingresar a una fila de donde van a participar en el juego, quien dirige el juego le grita: “ya está anotado”; el niño se defiende diciéndole: ¡no me regañes que tú no eres mi papá! y llora.*

*El niño que en todo momento se ha mostrado inconforme vuelve al grupo, pero no se integra, quien lo dirige le anuncia que si molesta lo devuelve con la profesora, el niño se aparta malhumorado, este lo amenaza diciéndole: ¡te acuso con la profesora! y el niño vuelve a la formación del juego, finalmente se emociona ante el mandato de la docente de volver a su salón y espontáneamente lleva los termos de sus compañeros, la docente lo felicita y pide un aplauso de los compañeritos, él se muestra feliz.*



Se interpreta en este caso que la docente no aplicó una estrategia adecuada del conflicto cuando se presentó el primer incidente; por el contrario fue un comportamiento reforzado al dársele atención negativa.

La dinámica de una relación social ya establecida según Hinde (1976) (como se cita en Hazas, 2010) es explicada como: “En una relación, aunque los papeles de cada uno de los participantes suelen ser estables y predecibles, tales roles pueden cambiar y re-negociarse, y en el proceso tienden a ocurrir conflictos debidos al nuevo reajuste y a la disconformidad de alguna de las partes” (p. 31), la nueva situación genera desajuste en el niño o la niña.

- *Desacuerdo en los papeles adoptados.* Se manifiesta en la negativa del niño o de la niña de comportarse según se espera que lo haga, como se registra en el hecho ocurrido en el caso 1:

*Los niños ingresan corriendo al salón, seguidamente toman sus puestos, una niña que estaba en el salón sigue jugando con un rompecabezas, la docente se dispone a iniciar la clase y le indica que debe guardarlo, la niña la ignora, la docente utiliza los gestos y la voz de manera autoritaria al tiempo que dice: “una niña debe guardar el material utilizado en el recreo”, lo dice sin nombrarla ni mirarla, la niña lo guarda.*

El deseo de la niña de seguir jugando genera la confrontación con la docente al darse el incumplimiento a las reglas ya establecidas (Hazas, 2010, p. 31).

- *Competición por un nicho no social.* La confrontación se da por competencia de un recurso físico como materiales didácticos, útiles o mobiliarios, obsérvese a continuación el registro de el caso 2:

*La docente se encuentra orientando la lectura de uno de los niños del otro grupo, un niño golpea a un compañero porque desea más espacio en la mesa, la docente interviene haciendo el llamado a la tolerancia, hace control continuo en constante orientación y observación del comportamiento.*

El niño en este instante, considera ejercer su derecho a estar en un espacio determinado o también al derecho de disfrutar de su mesa de trabajo según Pérez (s.f.) (como se cita en Siglo XXI: Asociación Filosófica de México A.C (2007) al explicar esta relación cuando “(...) entre preescolares un conflicto puede ser por la posesión de un juguete (dominio moral)” (p. 461). También el niño o la niña se confronta para ejercer su derecho a tener igualdad en relación a el compañero o el grupo; “A medida que los niños empiezan a obtener habilidades en la toma de perspectiva y en la comprensión de los



sentimientos de las otras personas, el compartir comienza a basarse en el concepto de igualdad estricta y rígida” (Slaby, et al., 2001, p. 70).

En este orden de ideas, es determinante resaltar la importancia de propiciar en el aula interacciones filiales, de cercanía o de amistad para el desarrollo del comportamiento pacifista, Pérez (s.f.) presentado en la obra de Siglo XXI: Asociación Filosófica de México A.C (2007) dice que entre amigos, pueden hacerse concesiones de uso de los objetos, como una estrategia de reconciliación después de una situación de competencia.

Esta situación se pone de presente porque con anterioridad se ha establecido un vínculo de amistad; por eso es mucho más fácil la resolución del conflicto, (Hazas, 2010) defiende la hipótesis de relación valiosa cuando afirma: “la RC [resolución de conflictos] debería ocurrir más a menudo entre amigos que entre no amigos” (p. 122), episodio consignado del caso 2:

*Los niños recolectan los residuos sólidos encontrados en los corredores y el patio, mientras esto sucede el grupo se muestra tranquilo, alegre de compartir una actividad grupal que busca el bienestar común: mantener limpia su institución, en tanto que... dos niños forcejean por una caneca, luego se colaboran turnándose para llevarla y amigablemente se indican los residuos que deben clasificar compartiéndose el conocimiento de la clasificación.*

Aunque la emotividad por participar en una actividad al aire libre provoca un pequeño conflicto, este es olvidado rápidamente y el desarrollo de la actividad se da en un ambiente armónico y colaborativo; el ambiente alegre que allí se genera hace que el niño ceda ante sus intereses o controle más sus emociones siempre y cuando pueda seguir haciendo parte de ese ambiente gratificante.

En consecuencia es una relación que siempre van a defender y para ello deben ceder ante situaciones de disputa, según Kummer (1978) (como se cita en Pérez, 2009) es una relación mutual altamente beneficiosa.

- *Respuesta a la agresión recibida.* Se presenta cuando se responde de manera agresiva por una actitud violenta sufrida en la propia persona:

*La docente entrega entre el grupo unas fichas de ajedrez para ser clasificadas, dos niños se agreden deseando cada uno tener mayor cantidad de material, la docente recuerda la necesidad de trabajar compartiendo, al ver que dos niños forcejean por las fichas, los separa y dispone que todos los niños del grupo trabajen en el piso separados*

*unos de otros, ante la insistencia de los niños en seguirse agrediendo la docente les quita el material y los separa del grupo.*

Lo ideal es crear el ambiente adecuado para que los niños compartan más de manera voluntaria que por imposición de la docente (Slaby, et al., 2001, p. 63).

- *Respuesta a una agresión dirigida a otro.* Generalmente los niños que reciben una agresión acuden a la docente para que interceda en el conflicto por ejemplo en lo ocurrido en el caso 2:

*Es la hora del recreo, un niño de tercer grado se acerca a la docente y se queja de que un niño de preescolar lo agredió, la docente pregunta al niño cómo sucedió el hecho, el contesta: ¡no yo estaba jugando y él me pegó!, al terminar de escucharlo la docente le pide que llame al niño agresor, luego el niño agredido vuelve para manifestar que el agresor no quiere acercarse, la docente le agradece y el niño se retira, el profesor de primaria pregunta a la docente si tiene conocimiento de una situación de agresión entre un niño de preescolar y otro de tercero, la profesora da una respuesta afirmativa y el docente se aleja.*

El niño de tercer grado acude a la docente para que tome el correctivo con el niño de preescolar y ante su indiferencia pone al tanto a su docente, en reacción de la agresión del niño preescolar, esto es lo que Fernández (2006) considera como la reacción hacia otro de mayor poder por una agresión recibida.

- *Competición por un nicho social.* El forcejo para permanecer en un grupo de juego, o simplemente no integrarse con alguien, es la manifestación de mantener un estatus dentro del grupo, de esta manera se evidencia en el episodio observado en el caso1:

*El grupo se halla en la lectura del cuento de manera individual, pero luego se subdivide, un niño no quiere hacer parte de ningún grupo, la docente le dice con firmeza que debe escoger un grupo, el niño se niega, la docente sale del aula, el niño deambula por el salón, hojea algunos cuentos, toma una silla y se sienta separándose del grupo, poco a poco se acerca al grupo más próximo, entabla conversación con uno de los compañeros, hace comentarios sobre el cuento y finalmente se integra, la docente ingresa al salón y lo ignora.*

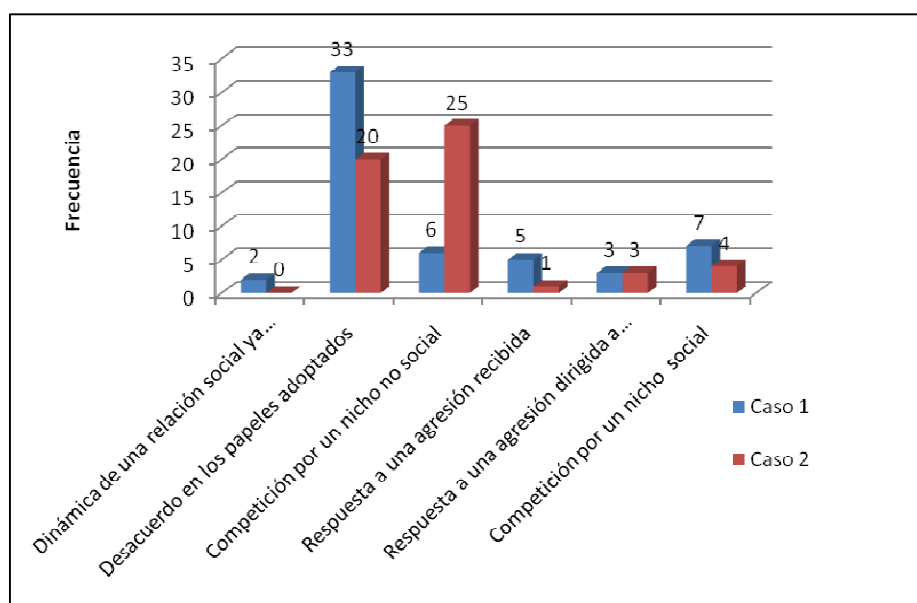
Es un comportamiento ya observado en el niño y mencionado con anterioridad, en que el niño se encuentra al cuidado de compañeros mayores y él no se integra en ningún momento para hacer parte de la actividad; Bandura (1983) (como se cita en Campojo, s.f.) afirma: “ cuando se da una

situación de frustración, se produce un estado general de activación emocional, ante el cual, el individuo se comportará de acuerdo a modos previamente aprendidos y a indicios relacionados con diferentes cursos de acción” (74).

El no acatar la instrucción de la docente para integrarse a algún grupo de trabajo denota su necesidad de imponer su punto de vista, es lo que Pérez (s.f.) autor referenciado en Siglo XXI: Asociación Filosófica de México A.C (2007) identifica como “(...) una disputa por las reglas de un juego (dominio social)” (p. 461).

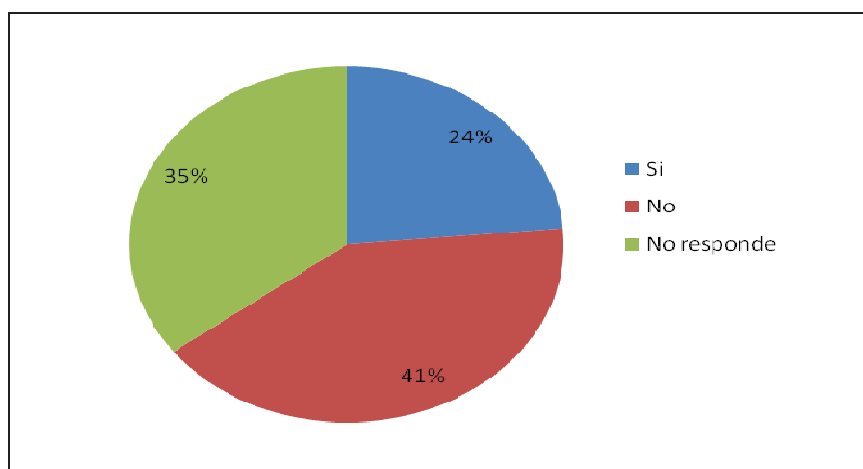
La siguiente figura 8, muestra el estado comparativo de los casos 1 y 2 en cuanto a los motivos de la conducta conflictiva, revelando que el motivo del conflicto más presentado en los casos es el desacuerdo en los papeles adoptados; esto se da porque no se establecen acuerdos en el aula para mantener un ambiente disciplinado, los niños y las niñas pueden participar en la construcción de normas y reglas de interacción grupal de manera consensuada (Carvajal, 2001), de igual manera pueden establecer los reconocimientos y límites a las normas en la construcción de consecuencias significativas (Slaby, et al., 2001) sin que lo haga la docente de manera unilateral e inconsulta con respecto al grupo, sin que se sienta ajeno a la construcción del ambiente de aula y más bien lo vea como una actitud arbitraria de la docente.

**Figura 8. Motivos de la conducta conflictiva**



El desacuerdo en los papeles adoptados se convierte en el mayor motivo de conflicto en el caso 1 con 33 puntuaciones comparadas con las 20 del caso 2; esto obedece a que la docente del caso 1 aclara cómo debió haber sido el comportamiento del niño mientras lo castiga, en el momento en que ocurre el hecho y el caso 2 establece desde el comienzo de las actividades, las normas de comportamiento a seguir y enuncia las consecuencias positivas y negativas de la actitud que los estudiante asuman frente a ellas, además esta docente se apoya en las normas que el niño ya aprendió en el hogar (como se observa en el análisis hecho a las consecuencias significativas, en el aparte de estrategias de prevención de la violencia en la resolución de conflictos ... numeral 6.2.1.2 ...), pero de acuerdo a la entrevista que se aplicó, la docente no construye las normas con el grupo y aunque la docente del caso 1 en la entrevista (ver anexo C) manifiesta construir las normas de manera consensuada, esta es una práctica poco afianzada en el aula, según las respuestas de los niños y de las niñas (ver anexo D) como se observa en la siguiente gráfica 16:

**Gráfica 16. Respuestas de los niños ante el interrogante: 1. ¿Se pone de acuerdo la profesora con tu grupo de compañeros, en los comportamientos que le son permitidos y los que no?**



El 41% de los entrevistados responde negativamente, el 35% no responde y el 24% responde afirmativamente.

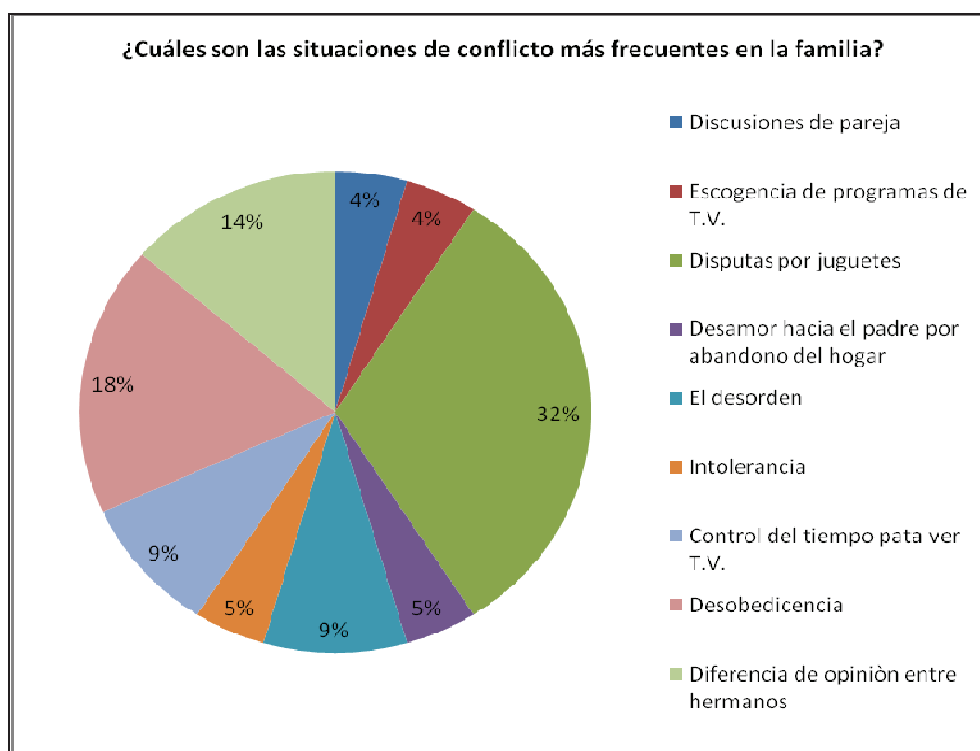
De igual manera los padres en el desarrollo de las entrevistas manifiestan que una de las dificultades que tienen con sus hijos es hacer que ellos les obedezcan, como se observa en la siguiente gráfica 17, concluyéndose que el niño no sigue las normas porque no tiene claridad de su comportamiento frente a ellas o simplemente las desconoce, ya que el niño y la niña de 5 y 6 de edad atraviesa por una etapa de desarrollo moral antes mencionada donde no tienen dificultad para orientarse a un adecuado comportamiento,

según Granados y Franco (1994) en tanto afirman: “(...) obedece a las reglas porque son sagradas e inalterables. Se siente obligado a guiarse por las normas de los adultos respecto a la autoridad” (p. 159), por tanto un niño infringe la norma porque no tiene conciencia de ella.

Siguiendo con el análisis de los motivos de la conducta conflictiva, se observa que en el caso 2 se presentan mayores conflictos por la competición de un nicho no social, descrito como la disputa por algún recurso material; como se mencionó anteriormente esta es un aula con poco material didáctico para trabajar y aunque la docente estimula el trabajo colaborativo y resalta constantemente el valor de compartir se debe tener en cuenta lo que significa para el niño compartir algo que desea; pues la dificultad de algunos niños para compartir, obedece a “un reducido sentido de comunidad y por la precaria condición en que viven”(Slaby et al., 200, p. 64).

Por tanto es necesario tener en cuenta la condición socioeconómica de las familias, pues este también es el motivo más frecuente de alteración de la convivencia familiar, según los datos arrojados por las entrevistas aplicadas a los padres de familia (ver anexo B) como se observa en la siguiente gráfica 17:

**Gráfica 17. Respuestas de los padres ante el interrogante: 7. ¿Cuáles son las situaciones de conflicto más frecuentes en la familia?**

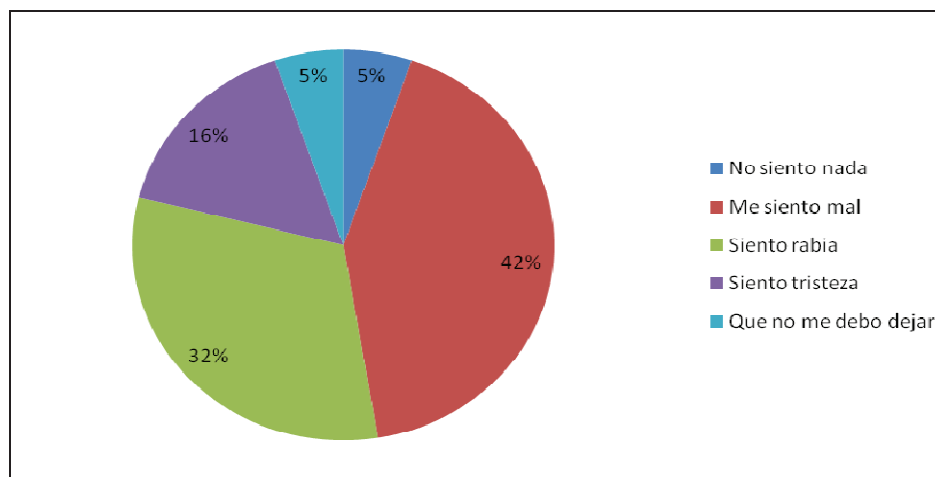


Ya que el 32% así lo confirman, entre otras respuestas como: en un 18% manifiesta que la desobediencia es otro motivo de conflicto al interior del hogar, el 14% entran en conflicto por diferencias de opinión seguido por el desorden 9% y el control del tiempo para ver televisión, en el 5% se observan la intolerancia y el desamor hacia el padre que los abandonó y por último en el 4% se sitúan las disputas entre parejas y la escogencia del programa de televisión.

Se hace necesario fortalecer el desarrollo de habilidades cooperativas y de colaboración, estrategias afiliativas que minimizan los grados de competición entre pares.

**6.2.2.5 Actitud de los afectados.** La actitud de los afectados se encuentra en estrecha relación al tipo de estrategia de resolución del conflicto aplicada por la docente, a la reacción de la niña o del niño que observa o que hace parte del conflicto y depende también de los motivos que provocaron el incidente y su grado de responsabilidad, además se evidencian los sentimientos generados por la resolución violenta de los conflictos en el aula de acuerdo con las respuestas de los niños y de las niñas (ver anexo D) como se observa en la siguiente tala gráfica 18:

**Gráfica 18. Respuestas de los niños ante el interrogante: 9. ¿Qué sientes cuando no respetan turno, tu trabajo realizado, te quitan la silla o algunos útiles escolares?**



Los sentimientos generados por una agresión, fluctúan entre rabia y tristeza y lo denominan como sentirse mal en un 42%, otros niños si claramente identifican el sentimiento de rabia con un 32% y quienes asumen la posición de víctima manifiestan sentirse tristes en el 16%, o que no se debe dejar en

5% y otros en su reacción cerrada al diálogo manifiestan también en un 5% no sentir nada.

La vergüenza, la curiosidad, la rabia, el temor, la tristeza, la culpa, la sorpresa, el alivio, la angustia, la impaciencia, la confusión son sentimientos que reflejan el grado de afectación del conflicto y comportamientos como el rechazo, la huida, la sumisión, la protesta, el sometimiento, el ignorar, la desmotivación, el desafío, el mal humor y el negativismo son el augurio de la perpetuidad del uso de la violencia para disolver desavenencias. “Los niños quienes han sido víctima o que han visto otras víctimas de la violencia pueden tener dificultades en su trato con otras personas” (Wallach, 1997, párr. 6).

Además de los efectos que produce en su desarrollo sociemocional, manifestados en actitudes de sumisión, tristeza, desapego, aislamiento etc. generalmente es “(...) un niño inestable e irritable con bajo desempeño escolar y con dificultades de comunicación social” (Sánchez, 2003, p. 127).

No se debe desestimar el valor que ofrecen las situaciones de resolución de conflictos para quienes las observan como afectados; pues son excelentes oportunidades de aprendizaje, toda vez que existe la probabilidad de repetir las conductas que fueron recompensadas según la teoría de *aprendizaje social*, en lo que Bandura (1965) explica como aprendizaje *vicario* (Garrido, 2000). El uso del castigo como forma de crianza es transmitido por la cultura e inclusive es aceptado como estilo de disciplina por la tradición e inclusive por la religión, según Straus y Matur (1995) (como se citan en Plan, 2008); aunque en el caso 1 una niña opina que *la profesora asigna los castigos por maldad*.

Esta situación llama a la reflexión sobre la responsabilidad de la institución educativa en la transformación de la cultura, del maltrato infantil a la cultura pacífica; pues en manos de padres y docentes esta la construcción de una vida digna y feliz para la infancia; ya que el desarrollo de las sesiones con los padres y docentes del grupo focal, permitieron dar cuenta de la necesidad de establecer relaciones de confianza con sus hijos e hijas y tratar de resolver los conflictos a través del diálogo, pues consideran muy difícil cambiar estilos de crianza en niños que han sido maltratados física y psicológicamente. La participación en las distintas dinámicas permitió a los padres evidenciar la importancia del uso de la palabra para resolver conflictos de manera pacífica, manifestaron sentirse de nuevo como niños, experiencia que los llevó a reflexionar sobre la importancia del juego como disfrute de la crianza de sus hijos.

Los padres participantes del grupo focal se mostraron muy complacidos de que se llevara a cabo esta investigación porque opinan que buscando en las



familias las causas de los comportamientos de los niños, se puede llegar a cambiar estilos de crianza equivocados, les preocupa la situación de violencia de su entorno y las consecuencias de dejar que sus hijos se relacionen con niños que ha sufrido la ruptura familiar; costumbre generalizada en estas comunidades, pues opinan que sus hijos aprenden de ellos comportamientos negativos que son motivo constante de conflicto intrafamiliar, nace entonces el compromiso de permanecer unidos y de asistir a los talleres de escuela de padres para ayudarse con la crianza de sus hijos.

Determinar las estrategias docentes de resolución de conflictos aplicadas en el aula de preescolar, de una población identificada históricamente como vulnerable por el fenómeno de la violencia sociocultural, permite un mayor conocimiento sobre el conflicto y su resolución como principio de interacción desde la infancia y una reflexión sobre el papel de la educación en la reconstrucción del tejido social. “Es decir, en lugar de generalizar los resultados a una población, se intenta descubrir en casos concretos las causas o condiciones generales que nos permitan explicar y predecir un fenómeno.” (Ayuso & Ripoll, s.f., p. 15), cumpliendo con ello uno de los presupuestos de esta investigación, en tanto permite comprender amplia y profundamente las estrategias de resolución de conflictos en este tipo de comunidades, los resultados y los fundamentos teóricos pueden ser aplicables sólo a poblaciones en condiciones similares.

## 7. CONCLUSIONES

La socialización en niños y niñas en edad preescolar permite adquirir aprendizajes para interactuar armónicamente con el entorno, estos se dan a partir de pautas de comportamiento transmitidas por la cultura (Bruner, s.f.); dichos aprendizajes son adquiridos por el niño y por la niña en el seno de su familia, luego en el ámbito preescolar son confrontados y reestructurados al asimilar nuevas formas de interacción, donde él o ella ya dejan de ser el centro de atención familiar, para ser parte integrante de un grupo social mayor que le exige un comportamiento ajustado a determinados parámetros de interacción, que luego reproducirá en otros espacios. De una adecuada socialización en el preescolar depende el aprendizaje del comportamiento pacífico, ya que en este espacio se priorizan las interacciones entre pares; por lo tanto se aprende a actuar teniendo conciencia de la existencia de otros.

Las interacciones cimentan el proceso de socialización, a través de ellas se manifiestan intereses, sentimientos y expectativas y dadas las características egocéntricas de los niños y niñas preescolares (Piaget, 1932/1983) (como se cita en Vemengo, 2007), suelen ser motivo de contraposición con los intereses, sentimientos y expectativas de sus pares, situación que debe ser convertida en motivo de aprendizaje; dándose respuesta a lo que Mejía (2001) (como se cita en Andrade, 2004) propone para la construcción de los mecanismos que suscitan la transformación, por consiguiente el aprendizaje adecuado de la resolución de conflictos dependerá del aprendizaje para la convivencia pacífica (Auberni, s.f.).

El niño y la niña aprenden las estrategias de resolución de conflictos de las vivencias en el hogar, en la institución educativa y en su comunidad; es responsabilidad de éstos agentes de socialización ofrecer adecuados modelos de comportamiento para la construcción de la cultura de la paz.

La presente investigación permitió constatar que existe concordancia en el estilo de comunicación y marco de referencia de actuación para el niño y la niña de 5 y 6 años de edad ofrecidos tanto en el ambiente familiar como en el educativo; pues se promueven las mismas normas y valores y se aplican estrategias agónicas, estrategias afiliativas y estrategias de prevención de la violencia en la resolución de conflictos, en los dos ámbitos de vida de los preescolares.

La aplicación de estrategias agónicas son el resultado de situaciones de estrés, escasez de recursos y de carencias en la formación para el cuidado de niños en edad preescolar, según el Programa Iniciativa Mundial para terminar con todo tipo de castigo corporal en contra de niños y niñas (Plan,

2008), traen como consecuencias la confrontación permanente en la relación docente-estudiante, ya que en las aulas en que predomina el castigo como método de regulación de la conducta de los educandos y como estilo de crianza en el hogar, se potencian comportamientos agresivos, en los que impera la fuerza, perdiéndose la posición del docente y del padre como orientador y guía; al no haber reconocimiento de la autoridad se genera desobediencia a las reglas establecidas, disrupción y altos niveles de agresividad en las aulas.

Así mismo, es pertinente enfatizar que un niño o niña que vivencia situaciones de violencia tanto en el hogar como en el preescolar, instaura comportamientos agresivos dentro de su cotidianidad; son experiencias que obstaculizan el proceso de socialización de niños y niñas de 5 y 6 años de edad; pues el niño y la niña aprenden cuando están entre otros, por observación, de acuerdo con el *aprendizaje social* postulado por Bandura (1965)(como se cita en Garrido, 2000), generalmente se inicia imitando la manera de actuar de los padres; por tanto un niño o niña que se comporta agresivamente en el aula, está haciendo fiel reproducción de su ambiente familiar y si se educa en ambientes de aula violentos, es fácil predecir que estructurarán el comportamiento agresivo dentro de sus características personales; condición que repercute negativamente el desarrollo psicosocial de los niños y niñas de 5 y 6 años de edad (Plan, 2008; Wallach, 1997).

Por consiguiente, el aprendizaje del comportamiento pacífico es obstaculizado por la aplicación estrategias agónicas, a pesar de que se fomenten estrategias de prevención de la violencia en la resolución de conflictos entre pares, se presenta entonces una contradicción entre los principios educativos y lo que el niño y la niña aprenden de la experiencia y de la observación de la conducta de las personas con que se relaciona.

Además fue posible constatar la preocupación de los padres de familia participantes en el grupo focal, sobre los aprendizajes negativos que sus hijos e hijas toman de sus amigos marcados por la desintegración y ruptura familiar, práctica generalizada en la comunidad.

Estas condiciones permiten pronosticar la perpetuidad de la violencia en la cultura, conforme al trabajo de Galtung (1990) (como se cita en García, 2001) en cuanto analiza la instauración de la violencia en la cultura, si se toman en cuenta las características de violencia del contexto en que crece el niño del sector rural, en esta parte del país.

Ahora bien, la búsqueda de interacciones que fomentan el proceso de socialización de niños y niñas en edad preescolar permitió constatar que las estrategias de prevención de la violencia en la resolución de conflictos y las estrategias afiliativas, son fundamentales para el desarrollo de habilidades

sociales y de competencias ciudadanas en la formación a nivel preescolar; puesto que los niños y niñas a esta edad se encuentran en una *situación social de desarrollo* según Vigotsky (1983)(como se cita en Chavarría & Orozco, 2009), en que el niño vivencia nuevas experiencias de su vida en expansión, gana en desarrollo de sus facultades cognitivas, produciendo cambios en su emocionalidad y en sus interacciones; pronosticándose que la asimilación de estrategias de prevención de la violencia y de estrategias afiliativas en una adecuada resolución de conflictos, inducen a la adopción del comportamiento pacífico, convirtiéndose en característica personal, condición fundamental para la instauración de la cultura de la no violencia en la institución educativa; ello requiere de un trabajo planeado, sistemático, consistente y coherente en la práctica pedagógica, pues la constante aplicación de estrategias agónicas obstaculizan la construcción de la cultura de la paz.

Educación para la no violencia, implica asumir una actitud afiliativa en la construcción de una relación maestro-estudiante estrecha, de mucho valor, donde las interacciones se encuentren hiladas por el afecto, tomando en cuenta que la comunicación, como *proceso social* de acuerdo con Vigotsky (1978) (como se cita en Cerezo, 2007), es el elemento natural que lleva al conocimiento del entorno, en un proceso en que se ponen de manifiesto las estrategias de prevención de la violencia en la resolución de conflictos y el desarrollo de competencias ciudadanas, cuando se atribuye *significado social* (Bruner, s.f.) al análisis del comportamiento ajustado al sentido y a los valores construidos en la socialización como producto de la *construcción social de la realidad* según Berger y Luckmann (2003) (como se citan en Gómez, 2011) y sin perder de vista que el docente es una imagen a seguir por sus educandos; con el ejemplo se enseña a ser, siendo.

De igual manera, la descripción de las estrategias aplicadas por las docentes en la resolución de conflicto en el aula preescolar, permitió la profundización del conocimiento sobre el conflicto y su resolución en el aula, propició un espacio de reflexión sobre el quehacer pedagógico y su incidencia en la reconstrucción del tejido social. La institución educativa en su misión de potenciar el desarrollo humano de sus educandos, tiene el compromiso de la reconstrucción del tejido social de las comunidades en condición de vulnerabilidad por el fenómeno de la violencia como lo es en este caso; para ello es necesaria la cualificación del docente y el garantizar las condiciones materiales necesarias para que se den óptimos aprendizajes.

Cuando se conocen las condiciones de vida histórico-culturales de la comunidad educativa, las características de los procesos de socialización del niño y de la niña y el currículo está dirigido al adecuado desarrollo socioemocional, es mucho más factible mover hacia el comportamiento pacífico.

## 8. RECOMENDACIONES

Implementar la escuela de padres de las instituciones, para proponer pautas de generación de ambientes de aprendizaje en la prevención de la violencia en la resolución de conflictos, con participación de la familia y la comunidad, extendiendo la participación a las distintas instituciones del Estado como el programa gubernamental *Familias en Acción*, que hace presencia en la región y a otros encargados de velar por la protección de ciudadanos y ciudadanas de la primera infancia y adolescencia, en procura de la construcción de la cultura para la convivencia pacífica.

Generar ambientes de aula en la construcción de una disciplina consiente; utilizando estrategias de solución de conflictos fundamentadas en las consecuencias positivas o negativas de las actitudes asumidas para evitar la aplicación de estrategias agónicas que obstaculizan la socialización para cultura de la paz.

Desarrollar competencias ciudadanas en los educandos como proyecto de aula debidamente planeado y ejecutado de manera sistemática y coherente con el desempeño docente, que implique su compromiso de aplicar estrategias de prevención de la violencia en la resolución de conflictos.

Convertir las situaciones de conflicto en experiencias de socialización para la construcción de la convivencia pacífica.

Aplicar estrategias afiliativas para la resolución de conflictos, pues estas desvanecen toda actitud punitiva entre las partes enfrentadas, Freire (1970) (como se cita en Chavarría & Orozco, 2009) aconseja: “No es posible la pronunciación del mundo, que es un acto de creación y recreación, si no existe amor que la infunda” (p.6).

Rescatar el derecho a un trato amoroso, desvirtuando en los varoncitos la imagen de que todo se logra a la fuerza y ofrecer en su lugar variadas opciones de comportamiento aceptadas por el grupo.

Propiciar experiencias de autorregulación para el desarrollo de una sana emocionalidad, en el desarrollo de competencias ciudadanas al propiciar la participación de los estudiantes en la construcción del manual de convivencia de la institución; determinando con los educandos reglas y normas claras de comportamiento (Carvajal, 2001) y el establecimiento de sanciones consensuadas, que resultan como *consecuencias significativas* (Slaby, et al., 2001) en el proceso del análisis de los hechos en particular.

Permitir al niño y a la niña la construcción y adopción de comportamientos adecuados al vivenciar toda su emocionalidad a través del arte, el juego, la lúdica, y el deporte en la reflexión del comportamiento como estrategia de prevención de la violencia.

La vida en el aula debe estar matizada con el desarrollo de habilidades sociales y de competencias ciudadanas, facilitadas por interacciones estrechas en el aula, que estimulen en los niños valores de solidaridad, colaboración y cooperación en el trabajo grupal y la mediación ante situaciones de conflicto.

Gestionar espacios para que desde la administración educativa se mejoren las condiciones de aula en cuanto a dotación e infraestructura.

Adoptar un compromiso continuo de cualificación docente para generar en los educandos el desarrollo de habilidades sociales y de competencias ciudadanas, que contribuyan en la construcción de una sociedad más justa y en paz.

## REFERENCIAS

- ACUDE. (s. f. ). Recuperado el 30 de junio de 2012 de:  
[www.acude.org.mx](http://www.acude.org.mx)
- ACUDE & Delgado, M. A. (2008, mayo). *Las participaciones sociales en la educación Preescolar. Cuatro estudios de caso*. Recuperado el 20 de septiembre de 2010 de:  
<http://www.acude.org.mx/biblioteca/participacion/Estudios-de-caso-resumen.pdf>
- Alcalá, V., Camacho, M., Giner, D., Guiner, J. & Ibáñez, E. (2006). "Afectos y Género: Un estudio con las PANAS-X". *Psicothema*, 18(1), 166-171.
- Andrade, F. M. (2004). *El desarrollo de la habilidad para resolver Conflictos*. (Informe). Lima: GRADE. Recuperado de:  
<http://www.scribd.com/doc/78328702/7-Mariela-Andrade>
- Andrés Granada/psicólogo Formador Afectivo. (2010). Teoría de la afectividad humana. Recuperado 27 de febrero de 2012 de:  
[http://andresgranada.wordpress.com/2010/06/27/teoria-de-la-afectividad humana/](http://andresgranada.wordpress.com/2010/06/27/teoria-de-la-afectividad-humana/)
- Arango, M. (2009). Primer congreso de educación infantil. (Mimeografía)  
Santa Marta: Bureche
- Arzaluz, S. S. (2005). La Utilización del Estudio de Caso en el Análisis Local. *Región y Sociedad*, XVII, 107-144.



Asociación Mundial de Educadores Infantiles – AMEI WAECE. (2006). *La Educación de la Primera Infancia. Reto del Siglo XXI*. Mexico: Trillas.

Asociación Mundial de Educadores Infantiles – AMEI WAECE. (2010). *La educación para la Paz en la Primera Infancia*. Madrid: Autor.

Auberni, S. (s.f). “Vivir en paz” En clave educativa: Nueva sociedad, nuevos conflictos, nuevas soluciones. *Nou cicleel color del progrés*, (Inicio). Recuperado de: <http://www.noucicle.org/revista/NCarticles/1392.html>

Ayuso, M. A. & Ripoll, F. V. (s.f.). El estudio de casos como prototipo de la investigación en contabilidad de gestión desde una Perspectiva cualitativa. Recuperado el 18 de septiembre de 2010 de: [http://investigacion.contabilidad.unmsm.edu.pe/archivospdf/metodologia\\_investigacion/ESTUDIO\\_DE\\_CASOS\\_CONTABILIDAD\\_DE\\_GESTION.pdf](http://investigacion.contabilidad.unmsm.edu.pe/archivospdf/metodologia_investigacion/ESTUDIO_DE_CASOS_CONTABILIDAD_DE_GESTION.pdf)

Báez, D. (1998). *Didáctica de la ciencia integrada*. Bogotá: USTA  
Barrero, T. (2000). *Conflictos en el aula*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Bartolomé, P. M. & Sandín, E. M. (2001). *Metodología cualitativa en educación*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Bermejo, B. F. (2004). *Las Disputas entre Niños Durante los Primeros Años de Escolaridad. Implicaciones Psicológicas y Educativas*. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, Facultad de psicología, Murcia, España  
Recuperada de:

[http://www.cibernetia.com/tesis\\_es/PSICOLOGIA/PSICOLOGIA\\_SOCIAL/RESOLUCION\\_DE\\_CONFLICTOS/1](http://www.cibernetia.com/tesis_es/PSICOLOGIA/PSICOLOGIA_SOCIAL/RESOLUCION_DE_CONFLICTOS/1)

Bernal, R. Fernández, C. Florez, C. Gaviria, A. Ocampo, R. Samper, B. & Sánchez, F. (2009). Evaluación de impacto del Programa Hogares Comunitarios de Bienestar del ICBF. Bogotá: Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico-Facultad de Economía.

Bocaz, M. & Herrera, L. (2007, noviembre). *“Educapaz”, un proyecto educativo en cultura de paz y resolución de conflictos: un enfoque para la no violencia desde la primera infancia*. Artículo presentado al Tercer Congreso Mundial de la Infancia, Barcelona, España. Recuperado de: <http://investigacioncomparte.files.wordpress.com/2008/02/articulo-eduapaz.pdf>

Bonilla, B. A. & Trujillo, G. S. (2005). *Análisis comparativo de cinco teorías sobre el desarrollo moral*. (Tesis). Pontificia universidad Javeriana, facultad de psicología, Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/psicologia/tesis15.pdf>

Bruner. (s.f.). Recuperado en octubre 10 de 2010 de: [http://www.utemvirtual.cl/plataforma/aulavirtual/assets/asigid\\_745/contenidos\\_arc/39247\\_bruner.pdf](http://www.utemvirtual.cl/plataforma/aulavirtual/assets/asigid_745/contenidos_arc/39247_bruner.pdf)

Buitrago, P. M., Cabrera, C.K., Guevara, J. C. & Sánchez, R. N. (2009). *Intimidación Escolar, Escuela y Familia: una Triada al Borde de una*

Perspectiva más Humana y Social. *Revista Nacional de Maestrias CINDE*, 1-23.

Calvo, G. (2007). Colombia. Taller preparatorio regional sobre educación inclusiva. América Latina, regiones Andina y Cono Sur. Argentina: OIE-UNESCO.

Campojo, E. (s. f.). La Constante Agresión Humana. *Veritas*. 71- 77.

Cano, Tornero M. del C. (2007). *Aprendizaje Cooperativo en Educación Infantil: un estudio comparado de las relaciones de Tutoría y Cooperación en el área de Educación Plástica*. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, Facultad de educación, Murcia, España. Recuperada de:  
<http://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/151/1/CanoTornero.pdf>

Carvajal, G. (2001, noviembre). La autoridad en niños y adolescentes comienza en casa. Ponencia presentada en el 5to. Congreso de Pedagogía y Educación Infantil COE. Santa Marta, Colombia.

Castro, C. D. (2006). *Los órganos unipersonales territoriales de gestión académica en la universidad: contexto, problemática y propuesta de mejora*. (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, departamento de pedagogía aplicada, Barcelona, España. Recuperada de:  
<http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/5050/dcc1de1.pdf?sequence=1>

CCONG Confederación Colombiana de ONG. (s.f.). Recuperado el 30 de junio de 2012, de: [http://www.ccong.org.co/ccong/quienes-somos/quienes-somos\\_22](http://www.ccong.org.co/ccong/quienes-somos/quienes-somos_22)

Cerda, G. H. (Ed.) (1992). Problemática del niño colombiano. Bogotá: USTA.

Cerda, G. H. (2003). *Educación preescolar. Historia Legislación Currículo y Realidad Socioeconómica*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Cerezo, H. (2007). Corrientes pedagógicas contemporáneas. *Odiseo, revista electrónica de pedagogía*, 4(7). Recuperado de <http://odiseo.com.mx/articulos/corrientes-pedagogicas-contemporaneas>

Colombia. Presidencia de La República. (2008). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá D.C. Autor. Recuperado de: <http://web.presidencia.gov.co/constitucion/index.pdf>

Compartel. (s.f.). Programa de Telecomunicaciones sociales. Recuperado el 24 de abril de 2012.  
de: [http://www.compartel.gov.co/index.php?option=com\\_content&view=category&id=21&Itemid=102](http://www.compartel.gov.co/index.php?option=com_content&view=category&id=21&Itemid=102)

Congreso de la República de Colombia. (2007). *Acto legislativo 4 de 2007*. Bogotá: Diario Oficial No. 46.686 de 11 de julio de 2007. Recuperado de:  
[http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/cp/acto\\_legislativo\\_04\\_2007.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/cp/acto_legislativo_04_2007.html)

Congreso de la República de Colombia. (2009). *Ley 1295 de 2009*. Diario oficial No. 47.314 del 6 de abril de 1999. Recuperado de: [http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2009/ley\\_1295\\_2009.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2009/ley_1295_2009.html)

Contreras, G. D. (2009). *Alfabetización digital y formación de competencias ciudadanas*. (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Departamento de teoría e historia de la educación, Barcelona, España. Recuperada de: [http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2945/01.DCG\\_TESIS.pdf?sequence=1](http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2945/01.DCG_TESIS.pdf?sequence=1)

Cornejo, S. (2003). *Representación de las emociones*. Santa Fé de Bogotá: Panamericana.

*Corporación Autónoma Regional del Magdalena-CORPAMAG*. (s.f.). Recuperado el 11 de junio de 2012, de: <http://www.corpamag.gov.co/>

Correa, D. A. (2004). Estilos de crianza, algunas consideraciones. Recuperado de: [http://ceril.cl/P38\\_estilo.htm](http://ceril.cl/P38_estilo.htm)

Correa, D. M., Manjarrés, M. N., Montes, F. J. & Polo, S. C. (2003). Factores Familiares Educativos, y Políticos Asociados a la Violencia en Jóvenes del Sector Urbano del Municipio de Ciénaga (Magdalena). *Psicología desde el Caribe. Universidad del Norte*, 11, 57-74.

- Creswell, J. (1998). *Cualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. USA: Sage Publications.
- Chaux, E., Lleras, J. & Velásquez, A. M. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a la áreas académicas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional-Ediciones Uniandes
- Chavarría, G.M. & Orozco C. (2009). Situaciones Sociales de Desarrollo Aprendizaje: Diálogos y Confirmaciones desde la Investigación-Acción en un CINA Costarricense. *Revista Electrónica Actualidades investigativas en educación*, 9, 1-37.
- Chica, J. M. (2007). Del Conflicto a la Cultura de la Paz: Implicaciones. *Revista Iberoamericana de Educación*. ISSN: 1681-5653.
- Departamento Nacional de Planeación. (2010). *Consejo Nacional de Política Económica y Social CONPES*. Recuperado el 12 de marzo de 2012 de: <http://www.dnp.gov.co/CONPES.aspx>
- Departamento para la Prosperidad Social DPS. (s.f.). Recuperado el 11 de junio de 2012, de: <http://www.dps.gov.co/contenido/contenido.aspx?catID=3&conID=544&pagID=820>
- Derechos Humanos Magdalena. (2010). Diagnóstico Departamental del Magdalena. Recuperado el 18 de enero de 2012 de: <http://www.derechoshumanos.gov.co/Pna/documents/2010/magdalena/magdalena.pdf>

- Díaz, H. A., Pérez, L. J. & Sánchez, M. J. (1999). Relaciones entre Irritabilidad Neonatal y Reacciones Temperamentales hacia Objetos Físicos. *Anuario de Psicología*, 30(3), 59-70.
- Díaz, G. A. (2009). Desarrollo Humano, Socialización Política y Formación de Ciudadanía desde el Preescolar. Recuperado de:  
[http://www.umanizales.edu.co/publicaciones/campos/sociales/perspectivas\\_psicologia/html/revistas\\_contenido/revista6/Desarrollo%20humano.pdf](http://www.umanizales.edu.co/publicaciones/campos/sociales/perspectivas_psicologia/html/revistas_contenido/revista6/Desarrollo%20humano.pdf)
- Díaz, T. M. & Durán, G. A. (2006). "Una experiencia transformativa orientada a la comunicación intrafamiliar. Recuperado de:  
[http://cooperahabana.ohc.cu/cdl/index.php?title=Una\\_experiencia\\_transformativa\\_orientada\\_a\\_la\\_comunicaci%C3%B3n\\_intrafamiliar](http://cooperahabana.ohc.cu/cdl/index.php?title=Una_experiencia_transformativa_orientada_a_la_comunicaci%C3%B3n_intrafamiliar)
- Domit, M. (1991) *Ser, hacer y tener*. México: Diana.
- Elkind, D. (1999). *La educación errónea. Niños preescolares en peligro*. (Trad. Utrilla, M.) México: Fondo de cultura Económica
- Erikson, E. H. (s.f.). Teoría psicosocial. Las ocho crisis. Recuperado de:  
<http://www.elgotero.com/Archivos%20zip/Teor%C3%ADa%20Psicosocial%20Las%20Ocho%20Crisis%20Erik%20H.%20Erikson.pdf>
- El Congreso de Colombia. (2006). *Ley 1098. "Por el cual se Expide el Código de la infancia y la adolescencia*. Imprenta del gobierno. Recuperado de:  
[http://www.presidencia.gov.co/prensa\\_new/leyes/2006/noviembre/ley1098081106.pdf](http://www.presidencia.gov.co/prensa_new/leyes/2006/noviembre/ley1098081106.pdf)



El Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de febrero 8 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación*. Imprenta del gobierno. Recuperado de: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)

Escobar. F. (2006). Importancia de la Educación Inicial a partir de la Mediación de los Procesos Cognitivos para el Desarrollo Humano Integral. *Laurus*, 12(021), 169-195.

Escorcía, C. R. & Gutiérrez, M. A. (2002). Concepción Ecológica de la Vida en el Aula. *Campo abierto*, 22, 135-147.

Fernández, I. (Eds).(2006). *Escuela sin violencia. Resolución de conflictos*. Lima: Narcea y Alfa omega.

Ferreiro, G. R. & Calderón O. M. (2000). *El abc del aprendizaje cooperativo. Trabajo en equipo para enseñar y Aprender*. México D.F.: Trillas.

Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-CINDE. (s.f.) Recuperado el 15 de junio de 2012 de: [http://www.cinde.org.co/sitio/contenidos\\_mo.php?c=243](http://www.cinde.org.co/sitio/contenidos_mo.php?c=243)

Fundación Pro-Sierra nevada de Santa Marta. (s.f.). Recuperado el 11 de junio de 2012, de: [www.prosierra.org](http://www.prosierra.org)

FUNDEBAN. (s.f.). Fundación para el desarrollo de la zona bananera. Recuperado el 24 de abril de 2012 de: <http://fundeban.blogspot.com/>

García, C. A. (2001). La Violencia en Centros Educativos de Norteamérica y Diferentes Países de Europa. Medidas políticas Tomadas para

la Convivencia Escolar. *Revista Universitaria de Formación de Profesorado*, 041, 167-177.

García, J. E. García, P. C. & Rodríguez, G. G. (en prensa). (2009). Limitaciones del constructo “Habilidades sociales” para la elaboración de un modelo de intervención social en el aula. *GREDOS Enseñanza and Teaching*, (10-11), 1992-1993 Recuperado de: <http://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/69439>

Garrido. M. E. (2000). *Albert Bandura: Voluntad Científica*. Recuperado el 10 de octubre de 2010 de la Universidad de Salamanca, Departamento de Psicología de: <http://www.des.emory.edu/mfp/BanduraGarrido.PDF>

Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. (Mora, F. & González, R. D. Trad. original publicado en 1998). Barcelona: Kairós

Goleman, D. (2005). *Inteligencia Emocional*. Documento presentado En: *Diplomado Pedagogía Humanizada Y Desarrollo Humano COE*. Santa Marta, Colombia.

González, A. L. (1994). *Ética Latinoamericana*. Santafé de Bogota: USTA Ediciones.

Gómez, V. M. (2011). *Dinámica de la concepción y de la enseñanza de la teoría contable en Colombia (1970-2000): una exploración institucional*. Documento FCE No. EAECP-3. Recuperado el 20 de abril de 2012 de la Universidad Nacional de Colombia, Facultad de

ciencias económicas de:

[http://www.bdigital.unal.edu.co/762/2/Doc\\_Gomez\\_EACP3.pdf](http://www.bdigital.unal.edu.co/762/2/Doc_Gomez_EACP3.pdf)

Granados, A. E. & Franco de V, E. I. (1994). *Psicología y problemática del desarrollo*. Santa fe de Bogotá: USTA Ediciones.

Grijalbo, S. A. (1998). *Savater Fernando*. Barcelona: Autor.  
*Grupo de Análisis para el Desarrollo -GRADE*. (s.f.). Recuperado el 30 de junio de 2012, de: <http://ciencias.pe/Grupo-de-Analisis-para-el-Desarrollo>

Grupo L.A.C.E. HUM. 109. (1999). *Introducción al estudio de casos*. Recuperado el 21 de julio de 2010 de la Universidad de Cádiz, Facultad ciencias de la educación de: <http://www2.uca.es/lace/documentos/EC.pdf>

Guardián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socioeducativa*. San José, CR: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana CECC, Agencia Española de Cooperación Internacional AECl.

Guba, E. & Lincoln, Y. (1985). *Naturalistic inquiry*. London: Sage Publications.

Gutiérrez, M., Ball, M., Márquez, E. (2008). Signo, Significado e Intersubjetividad: Una Mirada Cultural. *Educere- Artículos arbitrados*, 43, 689-695.

Guzmán, M. I. (1990). *Aprestamiento* 2. Bogotá: USTA.

Hammersley, M. & Atkinson, P. (2001). *Etnografía. Métodos de información.*  
*El diseño de la investigación, problemas, casos y muestras.*  
Barcelona: Paidós.

Hazas, C. E. (2010). *Estrategias de resolución de conflictos en preescolares.* (Tesis doctoral). Recuperada de:  
<http://eprints.ucm.es/10487/1/T31912.pdf>

Hernández, S. R., Fernández, C. & Baptista, L. P. (Eds). (2008). *Metodología de la investigación.* México: McGraw-Hill/INTERAMERICANA EDITORES S.A.

Ibáñez, R. E., Guzmán, M. X. & Vargas, F. J. (2010). Descripción y Análisis del Concepto de Diferenciación. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 13(1), 52-77.

Instituto Colombiano de crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior- ICETEX. (s.f.). Recuperado el 30 de junio de 2012, de:  
<http://www.icetex.gov.co/portal/Default.aspx?tabid=149>

Jaimes, C. G. (1999). Diálogo y negociación del conflicto en el aula de preescolar: Un proyecto de pedagogía para la paz. En *III Coloquio de Analistas del Discurso*, Santiago de Chile, Chile. Recuperado de:  
[http://gemini.udistrital.edu.co/comunidad/grupos/enidencultura/revista/revista%20enunciacion%201-13%20sc/ENUNCIACION%20D3N.%204.5%20\(TERM\)/PONENCIAS/JAIMES%20GLADYS.pdf](http://gemini.udistrital.edu.co/comunidad/grupos/enidencultura/revista/revista%20enunciacion%201-13%20sc/ENUNCIACION%20D3N.%204.5%20(TERM)/PONENCIAS/JAIMES%20GLADYS.pdf)

- Judson, S. (2000). *Aprendiendo a resolver conflictos en la infancia*. Madrid: Catarata
- Kremer, M. Á. (1997). *¿Qué sé? El positivismo*. México: Publicaciones Cruz.
- Lacasa, P. & Pérez, L. (1998). *Concepción. La psicología hoy ¿Organismos o máquinas?* Bogotá: Cincel Capeluz Ltda.
- Lara, de P. L. & Ocampo, de B. L. (1995). *Psicología social*. Bogotá: USTA Ediciones.
- Leiva, G. F. (2006). El desarrollo moral hoy. Recuperado de: <http://planteamientoseticosyvaloricos.blogspot.com/2006/09/el-desarrollo-moral-hoy.html>
- Linde, N. A. (2009). La Educación Moral según Lawrence Kohlber: Una Utopía Realizable. *Praxis filosófica*, 28, 7-22.
- Marsellach, U. G. (s.f.). Agresividad Infantil. Recuperado de: <http://ceril.cl/index.php/profesionales-2>
- Martínez, P. C. (2006). El Método de Estudio de Casos Estrategia Metodológica de la Investigación científica. *Pensamiento & Gestión, Universidad del Norte*, 20, 165-193.
- Mc Ginnis E. & Goldstein A. P. (1996). *Programa de habilidades para la infancia temprana*. (Gutiérrez G. G. y Restrepo G. A. Trads original publicado en 1990). Recuperado de: [http://www.oei.es/inicial/articulos/habilidades\\_infancia.pdf](http://www.oei.es/inicial/articulos/habilidades_infancia.pdf)
- Mecu, J. L. (2000). *Desarrollo del niño y del adolescente*. Santa Fé de Bogotá: Mc Graw Hill.

- Mena, E. M. I., Romagnoli, E. C. & Valdés, M. A.M. (2009). El Impacto del Desarrollo de Habilidades Socio Afectivas y Éticas en la Escuela. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9, 3, 1-21
- Meneses, E. (Eds.)(1995). *Educación comprendiendo al niño*. México: Trillas.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications un education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.a). Estándares básicos de competencias ciudadanas. Recuperado de: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042\\_archivo\\_pdf4.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf4.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.b). Ciclos lectivos integrados especiales en la educación formal de adultos. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87080.html>
- Ministerio de educación Nacional. (s.f.c). Serie lineamientos curriculares. Recuperado de: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869\\_archivo\\_pdf10.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf10.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (1997). *Decreto 2247 de septiembre 11 1997*. Bogotá: Autor.
- Ministerio del Medio Ambiente, Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Política Nacional de Educación Ambiental*. SINA. Bogotá D. C.: Autor. Recuperado de: [http://www.cundinamarca.gov.co/Cundinamarca/Archivos/FILE\\_ENTIDADES/FILE\\_ENTIDADES45431.pdf](http://www.cundinamarca.gov.co/Cundinamarca/Archivos/FILE_ENTIDADES/FILE_ENTIDADES45431.pdf)

- Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia. (2009). *Desarrollo Infantil y Competencias en la Primera Infancia*. Bogotá D.C.: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010a). *Documento 13. Aprender y jugar, instrumento diagnóstico de competencias básicas en transición*. Recuperado de: <http://www.scribd.com/doc/47052156/documento-N%C2%B0-13-MEN-REVOLUCION-EDUCATIVA>
- Ministerio de Educación Nacional. (2010b). *Proyectos pedagógicos en construcción de ciudadanía. Proyecto red para el desarrollo de aprendizajes sobre educación en contextos de violencia en el marco de la política de competencias ciudadanas REDE@PRENDER*. Bogotá D.C.: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010c). Orientaciones pedagógicas para el grado transición (Borrador). Bogotá: EDESCO LTDA.
- Moncada, C & Mejía, A. C. (2004). La Creatividad como Estrategia de Intervención Educativa en los Conflictos Escolares. El caso del Centro de Desarrollo Comunitario de Siloé. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 2 (2), 187-201.
- Monistrol, R. O. (2007). El trabajo de campo en investigación cualitativa. *Nure Investigación*, 29. Recuperado de: [http://www.fuden.es/formacion\\_metodologica.cfm?FilalInicio=30&&modo=todos](http://www.fuden.es/formacion_metodologica.cfm?FilalInicio=30&&modo=todos)
- Montero, L., García, S. J. & Rincón, M. L. (2008). Una Experiencia de Aprendizaje Incorporando Ambientes Digitales: Competencias



Básicas para la Vida Ciudadana. *Educación y Educadores*, 11(1), 183-198.

Moreno, M. & Rodríguez E. M. (1998). *Relaciones humanas*. Bogotá: Estrada.

*Naciones Unidas*. (s.f.). Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Recuperado el 25 de julio del 2012 de:  
<http://www.un.org/es/documents/udhr/law.shtml>

Nancea S. A. Ediciones. (1999). *Boujon, Christopher A.* Madrid: Autor.

Nueva Ley General de Educación. (s.f.). Ley 115. Bogotá: MOMO Ediciones.

Ocampo, Luz M. (1995). *Psicología Social*. Santafé de Bogotá: USTA  
Océano Centrum. (s.f.). *Enciclopedia de la psicopedagogía. Pedagogía y Psicología*. Barcelona: Autor.

Organización de la Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos*

*del Niño*. Recuperado de:  
<http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>

*Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico*.

Recuperado el 30 de junio del 2012, de:  
[http://www.oecd.org/pages/0,3417,es\\_36288966\\_36288120\\_1\\_1\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/pages/0,3417,es_36288966_36288120_1_1_1_1_1_1,00.html)

Organización de los Estados Americanos. (2009). *Las transiciones en la primera infancia: Una mirada internacional*. Washington: Autor.

Organización de Estados Iberoamericanos para la educación la ciencia y la cultura. (s.f.). *Educación inicial: Educación inicial modalidades no*

escolarizada. Recuperado de:

<http://www.oei.es/linea3/inicial/colombiane.htm>

Ossa, J.F., González, E. & Rebelo, L. E. (2005). Saberes Populares Sobre Bienestar y Malestar Familiar. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 3(2), 49-93.

Páez, R. D. & Carbonero, M. A. (1993). Afectividad, Cognición y Conducta social. *Psicothema*, 5 (suplemento), 133-150.

*Parques Nacionales Naturales de Colombia*. (s.f.). Recuperado el 11 de junio de 2012, de: [http://www.parquesnacionales.gov.co/PNN/portel/libreria/php/frame\\_detalle.php?h\\_id=10092&patron=05](http://www.parquesnacionales.gov.co/PNN/portel/libreria/php/frame_detalle.php?h_id=10092&patron=05).

Pérez, R. A. (2009). Evolución del Conflicto Social y de su Resolución en Primates no humanos. *Acta Biol. Colomb.*, 14S, 391-398.

Piaget, J. (2002). *Formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de la cultura económica.

Plan. (2008). *Aprender Sin Miedo: La campaña mundial para terminar con la violencia en las escuelas*. Woking: Plan. Autor. Recuperado de: <https://plan-international.org/aprendersinmiedo/files-es/learn-without-fear-global-campaign-report-spanish>

Posada, L. M. (2006). Reflexiones en Torno a la Educación Ciudadana en Niños y Niñas en Edad Preescolar. *Dialéctica, fasc*, 35-38.

Prada, de V. R. (1984). *Psicología Evolutiva I. El niño de 0 a 7 años*. Bogotá: USTA.

Presidencia de la República de Colombia. (s.f.). Acción Social. Justificación.

Bogotá D.C.: Autor. Recuperado de:

[http://www.dps.gov.co/documentos/Justificacion\\_038\\_07.pdf](http://www.dps.gov.co/documentos/Justificacion_038_07.pdf)

Promigas. (s.f.). Recuperado el 11 de junio de 2012, de:

[http://www.promigas.com/wps/wcm/connect/web\\_content/NeoPromigas/Corporativa/Gestion\\_social/](http://www.promigas.com/wps/wcm/connect/web_content/NeoPromigas/Corporativa/Gestion_social/)

Rebol, O. (1999). *Los valores de la educación*. España: Idea Universitaria.

República de Colombia. (2006). *Colombia por la primera infancia. Política pública por los niños y niñas desde la gestación hasta los 6 años*.

Bogotá: Autor. Recuperado de:

[http://www.oei.es/quipu/colombia/politica\\_primer\\_infancia.pdf](http://www.oei.es/quipu/colombia/politica_primer_infancia.pdf)

República de Colombia. (2011). *Departamento administrativo de la Presidencia de la Republica. Decreto 4875 de 2011*. Bogotá, DC:

Autor. Recuperado el 10 de junio de 2012, de:

<http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Decretos/2011/Paginas/Diciembre.aspx>

República de Colombia. (s.f.). *Instituto Colombiano de Bienestar Familiar*.

*Cecilia De la Fuente de Lleras*. Recuperado el 30 de junio de 2012, de:

<https://www.icbf.gov.co/icbf/directorio/portel/libreria/php/03.0701.html>

Restrepo. R. J. (2006). Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas:

Una Aproximación al Problema de la Formación Ciudadana en Colombia. *Pop. Polit.*, 11(1), 137-175.

- Reveco, O. & Mella, O. (s.f.). El impacto de la educación parvularia en la educación básica. Recuperado de: <http://www.oas.org/udse/dit2/relacionados/archivos/impacto.doc>
- Rigau, E., García C. & Artigas, J. (2006). Tratamiento del Trastorno de Oposición Desafiante. *REV NEUROL*, 42(2), S83-S88.
- Rockwell, E. (2000). Tres Planos para el Estudio de las Culturas Escolares: El Desarrollo Humano Desde una Perspectiva Histórico-Cultural. *INTERAÇÕES*, 5(9), 11-25.
- Rodríguez. A. C., Ruíz, L. S. & Guerra, Y. M. (2007). Competencias Ciudadanas Aplicadas a la Educación en Colombia. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 1(1), 140-157.
- Rodríguez, M. del C. (s.f.). La Construcción del Género en los Primeros Años de Escuela: Una Mirada Desde la Perspectiva del Profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, ISSN: 1681-5653.
- Roncancio, H. D. & Gaitan, W. (1995). *Pedagogía del amor y la ternura en menores en circunstancias especialmente difíciles*. Recuperado de: <http://www.ikhthus.org/Docs/Tesis.pdf>
- Rubiano, M. Pinzón, L. & Gutiérrez M. (2010). *Atención integral a la primera infancia en Colombia: estrategia de país 2011-2014*. Recuperado de: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=35807166>
- Ruíz, G. L. (2009). Creencias y desarrollo integral: Un estudio de casos de una docente costarricense y tres niños nicaragüenses [Versión

- electrónica]. *INIE*. 9 (3). 1-29. Recuperado de:  
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/447/44713064009.pdf>
- Sánchez, A. J. (2009). *Análisis del clima de aula en educación física. Un estudio de casos*. (Tesis doctoral). Recuperada de:  
<http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/2546/17677907.pdf>
- Sánchez, A. M., Rivas, M. T. & Trianes, M. V. (2006). Eficacia de un Programa de Intervención para la Mejora del Clima Escolar: Algunos Resultados. *Investigación Psicoeducativa No.9*, 4(2), 353-370
- Sánchez, M. E. (2003). Atención en la Diversidad en la Escuela: Alumnos con Alteraciones de Personalidad. *Revista de educación*, 332, 117-130
- Sarmiento, M. I. (1994). *Psicoprofilaxis familiar*. Santa Fé de Bogotá: Universidad Santo Tomas de Aquino.
- Secretaría General de la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. (s.f.). Decreto 622 de 1977. Recuperado el 11 de junio de 2012, de:  
<http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=8265>
- Siglo XXI: Asociación Filosófica de México A.C. (Ed.)(2007). *El saber filosófico. Antiguo y moderno*. México D.C.: Autor.
- Slaby, R. G., Roedell, W. C., Arezzo D. & Hendrix K. (2001). La prevención temprana de la violencia. (Gutiérrez G. G. y Restrepo G. A. Trads. original publicado en 1995). Recuperado de:  
<http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=926302>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study*. London: Sage Publications.

- Stake, R. E.(1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Sutton, M. H. (s.f.). *El proceso de identidad en el rol académico*. Recuperado en octubre 10 de 2010 de:  
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PRE1178920323.pdf>
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, CT: Paidós.
- Teoría del aprendizaje. Recuperado el 10 de julio, de 2009, de:  
<http://www.monografias.com/trabajos10/teorias/teorias.shtml>
- Tonon, G. (Comp.). (2009). *Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa. La entrevista semi-estructurada como técnica de investigación*. Buenos Aires, DC: Universidad Nacional de Matanza.
- Tous, J. M. (1990). Estructura de la Personalidad y Temperamento. *Anuario de psicología*, 46, 5-16.
- Tremblay, R. E., Gervais, J. & Petitclerc, A. (2008, Noviembre). *Prevenir la violencia a través del aprendizaje en la primera infancia*. Centros de excelencia para el Bienestar Infantil: Montreal. Recuperado en agosto 26 de 2009 de:  
[http://www.excellencejeunesenfants.ca/documents/Tremblay\\_ReporteAgresion\\_SP.pdf](http://www.excellencejeunesenfants.ca/documents/Tremblay_ReporteAgresion_SP.pdf)
- UNESCO.(1999). Lev Seminovich Vigotsky. *Perspectivas*, XXIV(3-4),773-779

- Valencia, O. A. & Zapata, S. S. (2007). La solución de conflictos a través de la mediación en el aula. Recuperado de: <http://recursosbiblioteca.utp.edu.co/tesisdigitales/texto/3707V152.pdf>
- Valverde, R. M. (2009). La Comunicación Pedagógica: Elemento Transformador de la Práctica Educativa. *Actualidades Investigativas en Educación*. 9,2, pp. 1-18
- Vemengo, A. (2007). *Modelos de transmisión de normas en ámbitos cotidianos* (Tesis doctoral). Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.275/te.275.pdf>
- Vera, G. M. del P. (2009). Aprendizaje Cooperativo. *Innovación y Experiencias Educativas*, 14, 1-11.
- Von, N. A. (1986). *Aprestamiento 1*. Bogotá: USTA Ediciones.
- Walker, R. (1983). La realización de estudios de casos en educación: Ética, teoría y procedimientos. En Dockrell, W.B. y Hamilton, D. *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid, M: Narcea.
- Wallach, Lorraine B. (1997). *La Violencia y el Desarrollo de los Niños (Violence and Young Children's Development)*. Recuperado el 14 de abril de 2011 de: <http://www.ericdigests.org/1997-1>
- Wikipedia la enciclopedia libre. (s.f.). Plan Colombia. Recuperado el 11 de junio de 2012, de: [http://es.wikipedia.org/wiki/Plan\\_Colombia](http://es.wikipedia.org/wiki/Plan_Colombia)
- Young, M.E.& Fujimoto, G. (2004). Desarrollo Infantil Temprano: Lecciones de los programas no formales. *Acción Pedagógica*, 13(2), 186-198.



Zuleta, E. (1994). *El elogio de la dificultad*. Cali: Fundación Estanislao.

# ANEXOS

## ANEXO A

### Diario de campo

<b>Registro 1</b> <b>Objetivo:</b> Identificar las estrategias utilizadas por las docentes para la resolución de conflictos en el aula preescolar.				
Día: 1	Fecha:	Hora:	Caso:	
Personas presentes:			Actividad:	
Protagonistas del conflicto:	Descripción del conflicto:	Causas del conflicto:	Estrategia docente en la resolución del conflicto:	Actitud de los afectados:
Observaciones y comentarios:				

## ANEXO B

### Entrevista semiestructurada dirigida a los padres de familia.

Objetivo: Identificar el tipo de interacción familiar a fin de identificar los aspectos que afectan o favorecen el desarrollo socioemocional del niño/a de 5 a 6 de edad y que asisten al grado transición del nivel preescolar.

Instructivo: Quien entrevista debe proporcionar un clima de confianza para que a partir de las preguntas el padre responda ampliamente.

1. ¿Cómo son las manifestaciones de amor entre los miembros de la familia?

---

---

---

2. ¿Qué valores tratan de formar al interior de la familia?

---

---

---

3. ¿Qué normas familiares contemplan en la interacción familiar?

---

---

---

4. ¿A qué acude para que su hijo/a cumpla con sus responsabilidades?

---

---

---

5. ¿Qué hace Ud.? Cuando su hijo/a:

a. Miente:

---

---

---

b. Lleva a la casa un objeto que no le pertenece:

---

---

---

c. Le hace un reclamo:

---

---

---

d. No le obedece:

---

---

e. Se pelea con sus hermanos o amigos:

---

---

---

6. ¿Utiliza el castigo físico y/o verbal en la crianza de sus hijos?

---

---

7. ¿Cuáles son las situaciones de conflicto más frecuentes en la familia?

---

---

---

8. ¿Quién toma la iniciativa en la resolución de conflictos?

---

---

---

9. ¿Qué actividades recreativas comparte con su hijo o con su hija?

---

---

---

10. ¿Cómo toma las citaciones al preescolar por mal comportamiento de sus hijos?

---

---

---

11. ¿Permite que sus hijos participen en las actividades programadas por la comunidad?

---

---

---

12. Datos generales

Edad: \_\_\_\_\_ Género: \_\_\_\_\_ No de hijos: \_\_\_\_\_ Escolaridad: \_\_\_\_\_

Aspectos a observar en el entrevistado:

---

---

---

Observaciones del entrevistador:

---

---

---

## ANEXO C

### Entrevista semiestructurada dirigida a las docentes

Objetivo: Propiciar un espacio de autorreflexión donde el docente mide interiormente su capacidad de propiciar espacios de socialización en el aula preescolar.

Instructivo: Se orienta la entrevista hacia una mirada interna del quehacer docente permitiendo flexibilidad de tiempo en las explicaciones.

1. ¿Cómo es el ambiente que percibe de su grupo de educandos?

---

---

---

2. ¿Cuál es la dinámica de construcción de normas dentro de su grupo?

---

---

---

3. ¿Qué estrategias pedagógicas utiliza en el aula para fomentar la interacción grupal?

---

---

---

4. ¿Qué valores de convivencia se fomentan en la institución?

---

---

---

5. ¿Cuál es su actitud ante las siguientes situaciones en el aula?

a. Agresividad entre iguales;

---

---

---

b. Indisciplina:

---

---

---

c. Poca atención:

---

---

---



d. Distractores externos:

---

---

---

e. Juego constante:

---

---

---

f. Irrespeto al docente u otro adulto:

---

---

---

6. ¿Cómo son las relaciones con el grupo de docentes de la institución?

---

---

---

7. ¿De qué manera participa el cuerpo de profesores, estudiantes y padres de familia en la elaboración del manual de convivencia de la institución?

---

---

---

8. ¿Qué seguimiento hace la institución a los estudiantes con dificultades de comportamiento?

---

---

---

9. ¿Cómo mantiene la disciplina en el aula de clase?

---

---

---

10. ¿Describa las situaciones que le generan conflictos entre sus estudiantes?

---

---

---

11. ¿Qué estrategias de persuasión utiliza cuando media en un conflicto entre sus estudiantes?

---

---

---

12. Datos generales:

Edad: \_\_\_\_\_ Género: \_\_\_\_\_ Escolaridad \_\_\_\_\_

Años de experiencia \_\_\_\_\_ Residencia \_\_\_\_\_

Aspectos a observar en el entrevistado:

---

---

---

Observaciones del entrevistador:

---

---

---

## ANEXO D

### Entrevista semiestructurada dirigida a los niños

Objetivo: Corroborar los datos ofrecidos en las entrevista aplicadas a los padres y docente con las respuestas ofrecidas por el niño.

Instructivo: Transcurridos varios días de interacción del entrevistador con el niño a entrevistar, se inicia la indagación con la motivación, para ello se inicia un juego de comunicación con un teléfono elaborado con material de desecho.

1, ¿Se pone de acuerdo la profesora con tu grupo de compañeros en los comportamientos que son permitidos y los que no? Entrevista semiestructurada dirigida a la madre o padre de familia.

---

---

---

2. ¿Qué sucede cuando alguno de tus compañeros o tu no respetan los acuerdos establecidos en el aula de clase?

---

---

---

3. ¿Cuáles son los conflictos que se presentan en el salón de clases?

---

---

---

4. ¿Qué hacen tus padres? cuando tu:

a. Mientes:

---

---

---

b. No organizas tus juguetes:

---

---

---

c. Te peleas con tus hermanos o amigos:

---

---

5. ¿Cómo colaboras en la casa?

---

---

---

6. ¿Qué sucede cuando un compañero te golpea o te dice cosas que no te gustan?

---

---

---

7. ¿En qué lugar se presentan más conflictos?

---

---

---

8. ¿Qué haces cuando ves que tus compañeros se están golpeando?

---

---

---

9. ¿Qué sientes cuando no respetan tu turno, tu trabajo realizado, te quitan la silla o algunos útiles escolares?

---

---

---

10. ¿Cómo manifiestas el cariño que le tienes a tus familiares?

---

---

---

11. ¿Cómo te sientes de participar en las actividades de la comunidad?

---

---

---

## 12. Datos generales

Edad: \_\_\_\_\_ Género: \_\_\_\_\_

Reporte de mal comportamiento: \_\_\_\_\_

Aspectos a observar en el entrevistado:

---

---

---

Observaciones del entrevistador:

---

---

---

## ANEXO E

### Sesión del grupo focal

<b>Sesión No_</b>		
<b>Dirigido a: Padres de familia y docentes de aula preescolar</b>		
<b>Fecha:</b>	<b>Nombre:</b>	<b>Tiempo:</b>
<b>Objetivo</b>		
<b>Justificación</b>		
<b>Fundamento</b>		
<b>Descripción</b>		
<b>Materiales</b>		
<b>Resultados</b>		

## **ANEXO F**

### **Archivo Fotográfico**

#### **IED Técnica Ecológica de La Revuelta “INEDTER”**



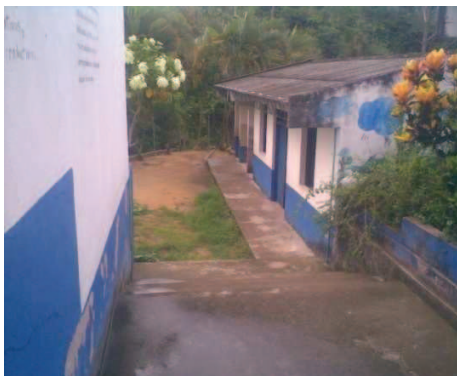
**Fuente:** Diario de campo anexo A

#### **Sede José María Córdova**



**Fuente:** Diario de campo anexo A

#### **Sede La Estrella**



**Fuente:** Diario de campo anexo A

#### **Sede José María Córdova**



**Fuente:** Diario de campo anexo A

#### **Sede La estrella**



**Fuente:** Diario de campo anexo A

#### **Desarrollo de habilidades sociales**



**Fuente:** Diario de campo anexo A

## Estrategias de prevención de la violencia

### Desarrollo de habilidades sociales



**Fuente:** Diario de campo anexo A

### Estímulo a la vivencia de valores



**Fuente:** Diario de campo anexo A

### Estímulo a la vivencia de valores



**Fuente:** Diario de campo anexo A

### Dinámica: “El lobo feroz” Grupo focal



**Fuente:** Sesión 1 nexos E

### Dinámica: Salir del círculo

#### Grupo focal



**Fuente:** Sesión 1 anexo E

### Disertación: conflicto Intrafamiliar Grupo focal



**Fuente:** Sesión 2 anexo E



**Dinámica: “Soy un chico  
Pila y avispao”  
Grupo focal**



**Fuente:** Sesión 3 anexo E

**Socialización con las Madres  
Líderes del programa de  
gobierno *Familias en Acción***



**Fuente:** Capítulo 8 Recomendaciones.