

Programa de Doctorado
Didáctica y Organización de Instituciones Educativas

Departamento de Didáctica y Organización Educativa
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Sevilla



La resolución de conflictos en la Infancia: Un estudio sobre la reflexión pedagógica en torno a las estrategias utilizadas por el educador de párvulos y estudiantes en práctica profesional.

TESIS DOCTORAL
Presentado por Lilian Narváez Prosser
Dirigido por la Dra. Cristina Mayor Ruiz

Agradecimientos

Quiero agradecer a todas las personas que en este camino, nada fácil, pero tan gratificante, estuvieron conmigo haciendo posible llegar a este momento tan relevante para mí como persona y como profesional.

A mis grandes amores, a mi marido, a mis padres, hermanas (o) y especialmente a mi hija, quienes representan el infinito amor del Padre Celestial para conmigo.

A mi Directora de tesis, Dra. Cristina Mayor Ruiz, por su apoyo, entregándome su tiempo y sugerencias de mejora, las que hicieron posible la realización de este trabajo.

A la Universidad de Concepción, representada por sus autoridades, que me apoyaron y respaldaron para asumir este desafío.

Infinitas gracias a todos quienes han demostrado su cariño durante estos años de trabajo, con diversa manifestaciones. A José Luis, por su apoyo permanente, a mis colegas y amigas...a Pachy, quien siempre han estado conmigo disfrutando mis triunfos, pero también apoyando mis procesos.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo analizar el proceso de reflexión pedagógica en torno a las estrategias didácticas utilizadas por los educadores de párvulos y los estudiantes en Práctica profesional para resolver situaciones conflictivas en aulas infantiles y generar una propuesta de mejora a la práctica docente.

Se adscribe a una investigación cualitativa, bajo un paradigma hermenéutico – fenomenológico, con un diseño investigativo de estudio de caso múltiple, recurriendo a los instrumentos de entrevista biográfica, observación no participantes, estimulación del recuerdo y focus group, los cuales fueron aplicados a tres casos: uno son dos educadores de párvulos evaluados como *destacados* a nivel ministerial, le siguen dos educadores evaluados como *competente* y finalmente, dos estudiantes en práctica profesional de Educación Parvularia.

Entre los principales resultados se evidencia que el conflicto se asocia a experiencias de vida caracterizada por el dolor, reacciones disruptivas y agresivas, sufrimiento o intolerancia a la frustración e incumplimiento de normas de convivencia, propias de una edad egocéntrica. En tanto, las estrategias que se relacionan con el diálogo son basadas en cuentos, juego de roles, dramatizaciones la entrega de afecto, y la mediación y refuerzo positivo mediante premios, complementado con averiguar las versiones de los niños involucrados y observaciones del educador. En cambio, las estrategias basadas en el castigo son acciones tales como de aislarlo fuera de la sala, llamado de atención verbal por parte del educador o estudiante, no hacerlos partícipes de actividades de patio, informar a los padres y el trabajo con otros profesionales del centro.

Se agrega, que en la reflexión respecto del conflicto se enuncia que es una experiencia normal en las personas, que depende del nivel sociocultural y educacional, existiendo falta de apoyo de los padres, modelos inadecuados en la sociedad y en los medios de comunicación. Se presenta la tendencia a actuar en los conflictos de manera parcial por efectos de poco tiempo y de la rutina diaria de trabajo.

Entre las propuestas de mejora está el trabajar con actividades lúdicas en la cotidianidad de la rutina, siendo apoyado con otros especialistas y el trabajo mancomunado con la familia. Se manifiesta evaluar formativamente las actividades implementadas en aula y destinar tiempo para mejorar su puesta en práctica.

Por último, los educadores y estudiantes manifiestan que requieren perfeccionarse en forma permanente y capacitarse en la resolución de conflictos, con énfasis en lo práctico. Asimismo, existe la necesidad de contar con herramientas y aprender técnicas adecuadas para el abordaje del conflicto en la infancia, el trabajo con adultos en general y manejar variables intervinientes.

ABSTRACT

The purpose of this particular study is to analyze the process of pedagogical thinking concerning strategies employed by Nursery School teachers to solve conflicts in the classroom and to generate an improvement proposal in the teaching practice.

It is a qualitative kind of research work related to a phenomenological and hermeneutic type of paradigm that includes a multiple case study research design that appeals to biographical interview tools, observation of non-participating individuals, recollection stimulation and focus group work that were applied to three cases: one refers to two Nursery School teachers qualified as outstanding professionals at the Ministry level; the second ones are two teachers qualified as competent professionals and finally, two Nursery School students performing their professional practice.

Main results show that conflict is related to a life experience characterized by suffering, disruptive and aggressive reactions, sorrow or intolerance to frustration and breach of rules of coexistence, which are all facts inherent to an egocentric age, whereas dialogue strategies are mediation, affection expression, role play, dramatization, story - telling and positive reinforcement by means of awards supplemented by the information provided by involved children and teacher's comments. Conversely, strategies based on punishment are actions such as isolation out of the classroom, call of verbal attention by the teacher, their exclusion in schoolyard activities, make them sweep the classroom or remove papers and inform parents about work performed with other professionals of the center.

Besides, it is added that during the process of conflict reflection it is expressed that this is a normal experience in people which depends on the social, cultural and educational aspects and that there is a lack of support from the parents, improper models in the society and in the communications media also. The trend to act in a partial way in conflicts is introduced due to the lack of time effects and due to the stressing working routine.

Some of the proposals for improvement are to employ playful activities on the everyday routine, and be supported by other specialists and by the adjoining tasks performed by the family. It is agreed to assess activities implemented in the classroom as required and to schedule additional time to improve their practice.

Finally, teachers express they feel the constant need of perfecting their work and to be trained in conflict resolution, with emphasis in the practical aspect of it. Likewise, there is the need to count on tools and to learn proper techniques to deal with childhood conflict, work with adults in general and manage intervening variables.

ÍNDICE

<i>Agradecimientos</i>	<i>i</i>
<i>Resumen</i>	<i>ii</i>
<i>Abstract</i>	<i>iv</i>
<i>Introducción</i>	<i>11</i>
<i>PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN</i>	<i>15</i>
<i>1. Exposición de la problemática, origen y justificación del estudio</i>	<i>16</i>
<i>2. Definición y planteamiento del problema de investigación</i>	<i>19</i>
<i>3. Interrogantes de investigación</i>	<i>21</i>
<i>4. Objetivos de investigación</i>	<i>22</i>
<i>5. Premisas de la investigación</i>	<i>22</i>
<i>I. MARCO TEÓRICO</i>	<i>25</i>
<i>CAPITULO 1. LA EDUCACION PARVULARIA</i>	<i>26</i>
<i>1.1. Primer nivel educacional chileno</i>	<i>26</i>
<i>1.2. Organismos nacionales de atención a la infancia</i>	<i>31</i>
<i>1.2.1. MINEDUC</i>	<i>31</i>
<i>1.2.2. JUNJI</i>	<i>32</i>
<i>1.2.3. INTEGRA</i>	<i>32</i>
<i>1.3. Educación Parvularia y los agentes educativos</i>	<i>33</i>
<i>1.3.1. El párvulo</i>	<i>33</i>
<i>1.3.2. Las familias de los párvulos</i>	<i>39</i>
<i>1.3.2.1. Las pautas de crianza familiar</i>	<i>44</i>
<i>1.3.3. El educador de párvulos</i>	<i>46</i>
<i>1.3.4. Estudiante de práctica profesional en la Formación Inicial Docente</i>	<i>48</i>
<i>CAPITULO 2. CONVIVENCIA ESCOLAR Y CONFLICTO</i>	<i>71</i>
<i>2.1. Convivencia escolar: Conceptualización de convivencia escolar</i>	<i>72</i>
<i>2.2. Clima escolar/ambiente de aula</i>	<i>79</i>
<i>2.2.1. Conceptualización de violencia y agresividad en Educación</i>	<i>89</i>
<i>2.2.2. Acoso entre iguales en Educación Parvularia</i>	<i>99</i>
<i>2.3. Conflicto</i>	<i>103</i>

2.3.1. <i>Entendimiento, caracterización y teorías del conflicto</i>	103
2.3.2. <i>Conflictos en Educación Parvularia</i>	115
2.3.3. <i>Estrategias de resolución de conflictos</i>	120
2.3.3.1. <i>Mediación como estrategia de resolución de conflictos</i>	134
2.3.3.2. <i>Mediación en la Educación Parvularia</i>	142
2.3.3.3. <i>Estado del arte del conflicto en la Infancia</i>	145
2.3.4. <i>Normativa gubernamental chilena sobre la convivencia</i>	167
2.3.4.1. <i>Ley sobre violencia escolar</i>	168
2.3.4.2. <i>Política Nacional de convivencia escolar</i>	171
2.3.4.3. <i>Reglamento Tipo de convivencia escolar</i>	173
2.3.4.4. <i>Aportes desde los organismos de atención a la Infancia</i>	176
CAPITULO 3: LA REFLEXION COMO ESTRATEGIA DE MEJORA EDUCATIVA	181
3.1. <i>La reflexión</i>	182
3.2. <i>La reflexión y los procesos de mejora</i>	185
3.3. <i>Características de un docente reflexivo</i>	189
3.4. <i>La reflexión en la formación del profesores</i>	198
LA INVESTIGACIÓN	211
CAPITULO 4: PROCESO DE INVESTIGACIÓN	211
4.1. <i>Metodología de la investigación</i>	215
4.1.1. <i>Tipo de investigación</i>	217
4.1.2. <i>Caracterizando la investigación: Fundamentos</i>	218
4.2. <i>Diseño de investigación</i>	220
4.3. <i>Muestra y criterios de selección</i>	225
4.4. <i>Procedimiento de validación del estudio</i>	233
4.5. <i>Técnicas e instrumentos para la recolección de información</i>	237
4.5.1. <i>Entrevista biográfica</i>	239
<i>Validación entrevista biográfica</i>	244
4.5.1.1. <i>Procedimiento de aplicación entrevista biográfica</i>	246
4.5.2. <i>Observación no participante</i>	247
<i>Validación observación no participante</i>	252
4.5.2.1. <i>Procedimiento de aplicación observación no participante</i>	253
4.5.3. <i>Entrevista estimulación del recuerdo</i>	254
<i>Validación entrevista estimulación del recuerdo</i>	255

<i>4.5.3.1. Procedimiento de aplicación entrevista estimulación del recuerdo</i>	256
<i>4.5.4. Focus Group</i>	259
<i>Validación focus Group</i>	261
<i>4.5.4.1. Procedimiento de aplicación focus Group</i>	262
<i>4.6. Análisis de datos</i>	265
<i>4.6.1 Proceso de codificación</i>	265
<i>4.6.2. Análisis de datos con Software Nvivo</i>	266
CAPÍTULO 5: RESULTADOS	270
<i>5.1. Resultados Caso N°1</i>	271
<i>5.2. Resultados Caso N°2</i>	289
<i>5.3. Resultados Caso N°3</i>	304
<i>5.4. Resultados de aplicación focus group</i>	318
<i>5.5. Resultados con uso de Software Nvivo</i>	326
<i>5.6. Triangulación de instrumentos</i>	331
CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO	349
<i>1. Conclusiones</i>	350
<i>1.1. Discusión de resultados</i>	363
<i>2. Implicaciones y posibles vías de trabajo futuro</i>	376
<i>2.1. Decálogo: El educador de párvulos frente a la resolución de conflictos</i>	378
<i>2.2. Propuesta de trabajo a partir del Decálogo</i>	379
<i>3. Limitaciones</i>	417
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	422

Tablas e Ilustraciones

<i>Tabla N°1: Categorizaciones propuestas para saberes a promover en la formación docente</i>	38
<i>Tabla N°2: Sistemas de relaciones interpersonales</i>	83
<i>Tabla N°3: Climas sociales nutritivos y tóxicos</i>	88
<i>Tabla N°4: Principales teorías que explican la conducta agresiva</i>	95
<i>Tabla N°5: Resumen de conceptos de agresividad, conflicto y violencia</i>	98
<i>Tabla N°6: Concepción negativa v/s concepción positiva del conflicto</i>	105
<i>Tabla N°7: Técnicas de resolución de conflictos</i>	125
<i>Tabla N°8: Actitud de enfrentamiento ante el Conflicto</i>	129
<i>Tabla N°9: Resumen de conflictos en el aula</i>	158
<i>Tabla N°10: Estrategias y tácticas de manejo de conflictos</i>	160
<i>Tabla N°11: Ventajas para niños y educadoras de párvulos al usar estrategias</i>	164
<i>Tabla N°12: Funciones sugeridas para el encargado de convivencia escolar</i>	170
<i>Tabla N°13. Mapa de investigación</i>	214
<i>Tabla N°14: Polémica sobre el concepto de ciencia social</i>	216
<i>Tabla N°15: Guión de entrevista biográfica</i>	245
<i>Tabla N°16: Guión de entrevista estimulación del recuerdo</i>	255
<i>Tabla N°17: Guión de focus Group</i>	262
<i>Tabla N°18: Triangulación por Métodos</i>	332

<i>Figura N°1 Modelo de sistema ecológico</i>	112
<i>Figura N°2: Perspectiva de estudio de casos</i>	223
<i>Figura N°3: Proceso de investigación</i>	225
<i>Figura N°4: Los tres tipos de interacción base en la producción del discurso y análisis del discurso</i>	241
<i>Figura N°5: Entrevista biográfica Caso 1</i>	271
<i>Figura N°6: Entrevista estimulación del recuerdo Caso 1</i>	280
<i>Figura N°7: Entrevista biográfica Caso 2</i>	289
<i>Figura N°8: Entrevista estimulación del recuerdo Caso 2</i>	296
<i>Figura N°9: Entrevista biográfica Caso 3</i>	304
<i>Figura N°10: Entrevista estimulación del recuerdo Caso 3</i>	310
<i>Figura N°11: Focus Group</i>	318
<i>Figura N°12: Mapa de Triangulación por Métodos</i>	345

Cuadros

<i>Cuadro N°1: Caso 1</i>	231
<i>Cuadro N°2: Caso 2</i>	231
<i>Cuadro N°3: Caso 3</i>	232
<i>Cuadro N°4: Dimensión, categorías y subcategorías</i>	235
<i>Cuadro N°5: Caracterización de expertos</i>	237
<i>Cuadro N°6: Acciones e informantes del estudio</i>	238
<i>Cuadro N°7: Ventajas y desventajas de la observación</i>	252
<i>Cuadro N°8: Registro de observación</i>	253
<i>Cuadro N°9: Estructura de categorías definidas en el estudio</i>	327

ÍNDICE DE ANEXOS

<i>Anexo N°1: Carta de solicitud al director del DEM de la comuna de Hualpén para realizar estudio en su comuna</i>	450
<i>Anexo N°2: Carta de invitación a educadores de párvulos de la comuna de Hualpén a participar del estudio</i>	451
<i>Anexo N° 3: Carta de consentimiento informado</i>	452
<i>Anexo N°4: Carta solicitud de validación de entrevista biografía</i>	454
<i>Anexo N° 5: Transcripción de entrevista biográfica</i>	457
<i>Anexo N° 6: Registro de observación no participante de casos del estudio</i>	482
<i>Anexo N° 7: Carta de solicitud de validación de entrevista de estimulación del Recuerdo</i>	490
<i>Anexo N° 8: Transcripción de entrevista estimulación del recuerdo</i>	493
<i>Anexo N° 9: Carta de solicitud de validación de malla temática focus Group</i>	525
<i>Anexo N°10: Transcripción de focus Group</i>	529
<i>Anexo N° 11: Carta solicitud de validación de propuesta de trabajo a partir del decálogo</i>	549

Introducción

En el contexto internacional como nacional, se ha avanzado paulatinamente en el campo de la convivencia, gracias a una serie de estudios científicos centrados en responder a ciertas interrogantes sobre las relaciones interpersonales y su impacto en la formación integral del alumno, considerando que se otorgue una educación equitativa y de calidad, enmarcada en un clima de convivencia basado en relaciones positivas, libres de violencia en cualquiera de sus formas.

Al respecto, el Ministerio de Educación chileno, ha entregado varias orientaciones para abordar el conflicto y la convivencia escolar a través de una política nacional, pero de todas las iniciativas, ninguna apunta a un acercamiento de cómo manejar el conflicto entre niños de Educación Parvularia (Carrasco & Schade, 2013). Por ello, existe la necesidad de trabajar la temática desde la primera infancia, pues el fenómeno de la violencia en los primeros estadios, no ha sido estudiado suficientemente, evaluándose muy poco la presencia e intervención de problemas interpersonales en edades tempranas (Albaladejo, Ferrer, Reig, & Fernández, 2013; Cerda, Ortega & Monks, 2012) focalizando las investigaciones en estudiantes de educación básica y media, especialmente.

Cabe destacar que en los primeros años de vida los niños están en condiciones de aprender, las neuronas están funcionando óptimamente y las ventanas de oportunidades permiten integrar diversos temas. Además, en estas edades el cerebro presenta su mayor crecimiento, estando en plena construcción de redes neuronales, las cuales permitirán aprender hoy a resolver adecuadamente los conflictos y enfrentar de mejor manera los desafíos posteriores (Peralta, 2005a).

Por cierto, en los establecimientos educacionales en conjunto con la familia, es donde se puede y debe iniciar este trabajo como acción preventiva, de manera sistemática lo que podría evitar la pérdida de tiempo, muchas veces irrecuperable, de este aprendizaje tan necesario para la vida de los estudiantes, lo que clarifica Castro (2005, p. 44) al acotar:

Además de tiempo, también se derrocha energía. La desperdicia el docente teniendo que dedicarse al control de la disciplina; la desperdician los alumnos, que ven sus tareas interrumpidas una y otra vez; y la desperdicia la institución escolar en su conjunto que tiene que dedicarle cada vez más recursos personales y materiales a la gestión de la disciplina.

Además, la adecuada resolución de conflicto se puede aprender y evitar, siempre y cuando se den las condiciones elementales de una sana convivencia, para que los niños desinteresados en asistir al centro educativo, por temor a ser agredidos o ser dejado en ridículo por alguno de sus compañeros,

puedan asistir a sus centros educacionales. Todo esto hace necesaria la implementación de diversas estrategias para garantizar un aprendizaje efectivo y que cada estudiante se sienta seguro dentro de su aula, relevando tomar conciencia respecto de la responsabilidad del educador de párvulos frente a este tema.

En este contexto, es que la presente investigación describe la reflexión que realizan los educadores de párvulos en función de la forma como abordan y resuelven los conflictos en las aulas de la primera infancia, entendida como la etapa en que los niños chilenos asisten a Educación Parvularia, denominación que también responde a educación infantil o educación de la primera infancia.

Por tal razón, se ha propuesto como objetivo analizar el proceso de reflexión pedagógica en torno a las estrategias didácticas utilizadas por los educadores de párvulos y los estudiantes en práctica para resolver situaciones conflictivas en aulas infantiles y generar una propuesta de mejora en la práctica de aquellos docentes que hoy no cuentan con las herramientas adecuadas para asumir la temática del conflicto entre pares.

Bajo este panorama se han propuesto como objetivos específicos, los siguientes: describir las experiencias de vida de los educadores de párvulos y de los estudiantes en práctica asociados al conflicto tanto en la infancia como en su práctica pedagógica en el aula infantil; identificar las estrategias de resolución de conflicto asociadas al castigo que han implementado en el aula los educadores de párvulos y los estudiantes en práctica; identificar las estrategias de resolución de conflicto relacionadas con el diálogo que implementaron los educadores de párvulos y los estudiantes en práctica en el aula; describir el actuar pedagógico reflexivo que realizan los Educadores de Párvulos y los Estudiantes en Práctica, tras las estrategias utilizadas en la resolución de conflictos; identificar las propuestas formativas vinculados al conflicto que vivenciaron los educadores de párvulos y los estudiantes en práctica durante su experiencia profesional y; para finalmente a raíz del decálogo realizado en torno al deber ser del educador de párvulos ante el conflicto, generar una propuesta de trabajo a desarrollar con los profesionales del área infantil y de esta manera aportar a la mejora de la práctica docente específicamente en el tema de resolución de conflictos.

El trabajo se organiza en cinco capítulos, comenzando con contextualizar la problemática en términos de su origen y justificación, clarificando el planteamiento del problema propiamente tal,

que responde a la motivación por realizar este trabajo, enunciando las interrogantes, objetivos y premisas del mismo.

Luego, el marco teórico que da inicio al primer capítulo y aborda la mirada de diversos autores y sus marcos conceptuales referentes a la temática, iniciándose con un recorrido por el nivel de Educación Parvularia, los organismos de atención a la infancia y los agentes educativos principales hasta tratar el estudiante en práctica profesional.

Le sigue, el segundo capítulo denominado convivencia escolar y conflicto, donde se aborda el tema enunciado, clima escolar, ambiente de aula, la violencia, agresividad en educación y el acoso entre iguales. Se prosigue con el conflicto, clarificándose el entendimiento, caracterización y sus teorías, conflicto en Educación Parvularia, estrategias de resolución de conflicto, mediación como estrategia de resolución y específicamente con mediación, en Educación Parvularia y la normativa gubernamental sobre la convivencia; para dar paso al tercer capítulo de reflexión pedagógica.

En el siguiente capítulo, se da a conocer el marco metodológico, el cual se inicia con el tipo y diseño de investigación, caracterizándola y entregando la fundamentación metodológica de la misma. Luego, se clarifica el estudio de caso múltiple aplicado a los informantes claves de los tres casos diferenciados entre sí, a saber: dos educadores de párvulos evaluados como destacados en el país, dos evaluados competentes y dos estudiantes en práctica profesional, quienes voluntariamente han aceptado participar del presente estudio. Posteriormente, se presentan las técnicas e instrumentos de recogida de información: la entrevista biográfica, la observación no participante, la entrevista de estimulación del recuerdo y luego un focus group apoyado con videos, donde se especifican los procedimientos llevados a cabo en cada técnica, así como el análisis de datos a partir de la categorización de la información recopilada, bajo modalidad manual y complementada con el software Nvivo 10, para finalizar con la triangulación metodológica por métodos.

Por último, en el capítulo cinco se da cuenta de los resultados obtenidos en el trabajo de campo, para así dar paso a las conclusiones en función de los objetivos y categorías de análisis del estudio, junto con la discusión de resultados según los hallazgos y posibles vías de trabajo futuro. Se agrega, el decálogo denominado *El educador de párvulos frente a la resolución de conflictos*, dando inicio a una propuesta de trabajo a realizar con los educadores de párvulos para asumir esta tarea de manera adecuada, finalizando con la presentación de los alcances y limitaciones derivadas del estudio.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1. Exposición de la problemática, origen y justificación del estudio
2. Definición y planteamiento del problema de investigación
3. Interrogantes de investigación
4. Objetivos de investigación
5. Premisas de la investigación

1. Exposición de la problemática, origen y justificación del estudio

El centro educacional es un lugar de esparcimiento para que los infantes aprendan a vivir juntos, constituyéndose “la educación de la convivencia en uno de los aspectos que preocupa y ocupa a muchas comunidades escolares” (MINEDUC, 2005, p. 5), debido al creciente aumento en problemas de convivencia, ya que la escuela atraviesa por una crisis profunda, manifestada entre otros en problemas de convivencia (Díaz Aguado, 2004). Por tal razón, se hace necesario y urgente buscar estrategias que permitan desarrollar en los niños, desde su más tierna infancia, las habilidades sociales necesarias para resolver los conflictos de una manera pacífica y apropiada, con el fin de formar sujetos equilibrados y armónicos y a su vez, que permanezcan lo más fuertes y resilientes en la escuela y en la vida (Díez, 2006) considerándose al conflicto como una situación abordable para convivir mejor.

En este sentido, algunos estudios de Smith, Singer, Hoel, y Cooper (2003), Smith, Talamelli, Cowie, Naylor, y Chauhan (2004) concluyen que los problemas de convivencia y conflicto se manifiestan desde el nivel preescolar y por ello, el trabajo desde la Educación Parvularia, es un hecho irrenunciable, ya que constituye un elemento básico de formación personal de los párvulos, pues los niños de niveles menores -enseñanza básica- presentan mayores niveles de maltrato (MINEDUC e IDEA, 2005). Incluso, durante la infancia se deben potenciar las capacidades en los niños, evitando las discriminaciones futuras, pues aquí se establecen las normas significativas de socialización; impactando la relación entre pares, que pueden potenciar o inhibir ésta. Por ello, los párvulos socializan y conviven a partir de lo conocido y experimentado directamente, tanto en sus familias como en la escuela; pero si se encuentran con ambientes poco apropiados, en donde sus limitaciones son burladas y menoscabadas; sin lugar a dudas, que ello afectará notablemente su integridad y relaciones interpersonales, tornándose inseguro.

En este proceso, surgen variados conflictos que se van enfrentando de acuerdo a la experiencia adquirida y al modelo conocido y adaptado. En el caso de las conductas inadecuadas, corresponden a un comportamiento aprendido, siendo relevante considerar que “los valores, actitudes y destrezas interpersonales que se adquieren a temprana edad constituyen un factor preponderante para su desarrollo” (Castro, 2005, p. 99). En consecuencia, si se aprende a abordar adecuadamente los conflictos pueden convertirse en una oportunidad de conocernos y conocer al otro, cambiando la visión paradigmática que lo asocian sólo con aspectos negativos, lo que incluye una preocupación permanente y constante de parte de los adultos a cargo, puesto que estos aprendizajes requieren un

trabajo desde los primeros años, y entonces “las aulas de preescolares se presentan como dignas de ser estudiadas” (Ortega & Monks, 2005, p.1), ya que el conflicto es el resultado de errores en las relaciones que se establecen y entonces, como error, puede ser modificado y por tanto resuelto (Vinyamata, 2005).

En la otra vereda, los educadores de los establecimientos educacionales demandan estrategias para enfrentar los conflictos, puesto que se ven enfrentados a situaciones para los cuales no están preparados a asumir, aunque están conscientes de que es un problema presente en el sistema escolar (Ortega, Mora-Merchán, Justicia & Benítez, 2001). Ante ello, emerge la necesidad de atender este requerimiento y centrar el foco de atención en este nivel, pues aquí, los niños pueden vivenciar el derecho de contar con un profesional de la educación que actúe en forma adecuada frente a diversas manifestaciones de conflicto, creando los espacios al interior del aula para una sana y nutritiva convivencia, dentro de un clima “más tranquilo, más equilibrado y más cercano a los otros” (Diez, 2006, p. 165).

Por tanto, educar para convivir mejor es entonces una de las tareas prioritarias a aspirar en el logro de buenos aprendizajes, ya que “una de las dificultades más comunes que encuentra la escuela para cumplir los objetivos de una educación de calidad, es la existencia de problemas en las relaciones interpersonales” (Castro, 2005, p. 100); donde resulta necesario tratar los conflictos como parte de la vida humana en todos los ámbitos, pero exige aprender a superarlos y mejorar las dinámicas de la interrelación personal.

Para Casassus, (2007) el relacionarse hace referencia a un tipo de conexión que une a una persona consigo misma o que la une a otra u otras personas. Cuando la relación es más profunda y perdurable en el tiempo, entonces hablamos de vínculo, los cuales son esencialmente conexiones emocionales y mediadores que influyen decididamente en el logro de buenos aprendizajes y climas de buena convivencia.

Se agrega el hecho que, recientemente en Chile existen diversas iniciativas como modificaciones al Decreto 315 que incluye a Educación Parvularia, en la propuestas que propicia mejorar la convivencia escolar y los estándares orientadores para carreras de Educación Parvularia (MINEDUC, 2012) difundidos por el MINEDUC y que tratan el tema en cuestión.

En este último documento se establecen los principios a trabajar y respetar; no obstante, se debe contar con herramientas específicas para el nivel de Educación Parvularia, pues las características propias de este grupo etario, lo hacen especial y diverso a otros tramos de edad. Por tales razones, es de interés iniciar un trabajo en el cual se observe y describa el actuar y posterior forma de reflexionar que presentan los educadores de párvulos¹.

Por otra parte, “la edad (...) es una importante variable, lo que aconseja no descuidar su investigación en años preescolares” (Ortega & Monks, 2005, p. 1), revistiendo relevancia social y educacional, cuando se den acciones concretas que permitan prevenir y evitar conductas inadecuadas, cuando ya se han instalado, y también contar con sujetos que reaccionen positivamente en el diario vivir tanto individual como grupalmente.

Al respecto, es necesario considerar el impacto social para todos los implicados, es decir, los niños, sus familias y los educadores de párvulos, siendo esta última quien debe minimizar la tendencia del conflicto, que muchas veces ha sido invisibilizado al interior de las aulas, evitando con ello que el problema se vaya acrecentando y así, sean resueltos desde los primeros años. Se vuelve imperioso tomar consciencia de la importancia de capacitarse y con ello, contar con los saberes, procedimientos y herramientas de apoyo. Por lo tanto, el presente estudio pretende caracterizar la reflexión pedagógica del educador de párvulos y de los estudiantes en práctica, ante un conflicto y describir sus modos de actuar, en función de sus propias reflexiones.

Por otra parte, en relación a la muestra se seleccionaron seis sujetos con características diversas, a saber: a) dos educadores evaluados por el Ministerio de Educación como destacados; dos educadores evaluados como competentes y dos estudiantes en práctica profesional. La presente investigación persigue abordar la problemática descrita, mediante entrevista biográfica, observación no participante, estimulación del recuerdo y focus group.

¹En el presente estudio, se utilizan de manera inclusiva términos como “el educador” el docente”, “el párvulo” “el estudiante”, “el profesor”, “el alumno”, “el compañero” y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo) para referirse a hombres y mujeres.

Definición y planteamiento del problema de investigación

En el último tiempo, el espacio educativo como escenario social de convivencia se ha visto trastocado, producto del “fenómeno de los malos tratos entre compañeros y la violencia en las escuelas (...) reconocido como un importante problema social” (Smith, en Ortega, 2000, p. 10), afectando el desarrollo integral de los niños, principalmente porque “tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socio-afectivo e intelectual de los educadores y de los estudiantes” (MINEDUC, 2010a, p. 14).

Actualmente, los especialistas en el área informan que a cualquier edad se pueden producir conflictos escolares, desde preescolar hasta el bachillerato (Smith et al., 2003; Smith et al., 2004), la importancia gravita en la forma de resolverlos. Por tal motivo, los conflictos y su forma de enfrentarlos, constituyen hoy una importante preocupación del profesorado en general y de manera particular, de los educadores de párvulos, quienes a diario conviven con grupos de niños menores de 6 años, no obstante, el modelo que entregue el adulto a cargo, particularmente el educador es la base de su resolución futura, haciéndose relevante poder reflexionar respecto del actuar de los adultos que interactúan con los niños diariamente dentro de un establecimiento educacional.

En este contexto, el estudio de Ortega y Monks (2005, p. 457) que trata sobre agresividad injustificada en una muestra de preescolares de Sevilla concluyeron que existe escasa diferencia de género, solo encontraron una diferencia en los roles que asumen, lo que claramente:

Habla bien de la integración social de las niñas y los niños en nuestras escuelas de Infantil. Evidentemente, hay que señalar, en este sentido, que el riesgo para los varones está en su implicación en la agresión directa, mientras que entre las niñas ya está presente la tendencia a dañar el vínculo relacional, como forma incipiente de agresión injustificada.

Se suma la investigación denominada *la agresión injustificada como antecedente del acoso entre iguales una investigación en Escuelas Infantiles de Chile*, de Cerda et al. (2012). En tanto, el panorama del Ministerio de Educación de Chile estableció un marco sobre la Política Nacional de Convivencia Escolar (MINEDUC, 2011), cuyo objetivo es “orientar las acciones, iniciativas y programas que promuevan y fomenten la comprensión y el desarrollo de una Convivencia Escolar inclusiva, participativa, solidaria, tolerante, pacífica y respetuosa, en un marco de equidad de género y con enfoque de derechos” (MINEDUC, 2011, p. 1), lo que conlleva ciertas normas de convivencia que deben ser desarrolladas desde la infancia para facilitar el proceso de socialización entre pares y adultos que los rodean.

Por su parte, en el tema en cuestión se encuentran Albaladejo, et al. (2013) quienes postulan que las instituciones educativas son espacios de formación integral de la persona, produciéndose relaciones y conflictos interpersonales. Asimismo, el autor aclara que muchos estudios (Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid, 2006; Fernández, 1999; Monclús, Sánchez, Gonzalo y Barrigüete, 2004) definen el conflicto como una confrontación de dos o más sujetos, entre las cuales existe un antagonismo generado por una confrontación de intereses.

No obstante, el conflicto en sí no tiene que cursar con agresividad, aunque sea difícil eludir cierto grado posiblemente inherente al mismo (Ortega, Romera, Mérida & Monks, 2009) pero el conflicto mal gestionado sí que puede derivar en problemas de convivencia en los centros educativos, dando lugar al fenómeno de la violencia escolar (Albaladejo et al., 2013, p. 1060).

Los autores aclaran que la violencia escolar se ha focalizado en los últimos niveles de Educación Primaria y en la Educación Secundaria Obligatoria, donde su presencia, características, evaluación e intervención en edad temprana ha sido poco estudiada y señalan que los niveles de violencia que los escolares de educación infantil y primaria muestran están muy lejos de ser motivo de alarma social y que ello no tienen por qué dificultar la convivencia en los centros escolares.

Consideramos que si partimos de los conflictos naturales que se dan en el ámbito escolar, y trabajamos con nuestros niños/as cómo resolverlos de la forma más creativa y eficaz posible, estaremos enseñando a los/as alumnos/as que el conflicto tratado de manera constructiva es necesario para el desarrollo integral del ser humano, sin llegar a derivar el mismo en un problema de violencia escolar (Albaladejo et al., 2013, p. 1061).

Por lo tanto, considerando que el conflicto es un hecho social que involucra a dos o más personas que están en desacuerdo de intereses, que son situaciones propias dentro de un aula infantil, donde en ciertas ocasiones, el conflicto entre niños es resuelto por el adulto o por ellos, sin algún tipo de noción ni contención y sin ser corregidos de forma oportuna y apropiada, acción que le permitiría ir desarrollando competencias sociales a utilizar posteriormente como base de su actuar.

Inclusive, a nivel ministerial esta temática, a pesar de que Educación Parvularia es parte de la política educativa de Convivencia Escolar, el contenido y las orientaciones pedagógicas no se adaptan en su totalidad a las características y necesidades específicas de los niños.

En este marco, puede ser que esta profesional no cuente con la formación pedagógica en el área, lo que influye en el proceso de reflexión en la resolución de conflictos para convertirse en una instancia de aprendizaje que puede generar una adecuada solución.

3. Interrogantes de investigación

En la siguiente sección, se presentan los interrogantes de investigación que responden a ideas iniciales que guían y orientan la investigación, donde se clarifica y a su vez, delimita el área del problema acorde al objeto de estudio, relacionado con la reflexión de los educadores y los estudiantes de Educación Parvularia en torno a las estrategias de resolución de conflicto activadas en las aulas infantiles.

- ✓ ¿Cómo es el proceso de reflexión pedagógica que realizan los educadores de párvulos y los estudiantes en práctica, en torno a las estrategias didácticas para resolver situaciones conflictivas dentro de un ambiente infantil?
- ✓ ¿Los niños están siendo preparados por los educadores de párvulos y los estudiantes en práctica para enfrentar las situaciones conflictivas?
- ✓ ¿Qué situaciones conflictivas de niñez y en su práctica pedagógica han vivido los educadores de párvulos y los estudiantes en práctica?
- ✓ ¿Qué estrategias de resolución de conflictos basadas en el castigo han implementado los educadores de párvulos y los estudiantes en práctica en el aula?
- ✓ ¿Qué estrategias de resolución de conflictos asociadas al diálogo han llevado a cabo los educadores de párvulos y los estudiantes en práctica en el aula?
- ✓ ¿Qué propuestas de mejora plantean los educadores de párvulos y los estudiantes en práctica tras las estrategias utilizadas en la resolución de conflictos?
- ✓ ¿Cuáles son las propuestas formativas asociadas al conflicto que vivieron los educadores de párvulos y los estudiantes en práctica durante su experiencia profesional.
- ✓ ¿Es relevante que los niños en un mundo escolarizado desarrollen patrones de comportamiento para aprender a solucionar conflictos?
- ✓ ¿La presencia de situaciones de bullying en los establecimientos educacionales es prevenida por los educadores de párvulos y los estudiantes en práctica para hacer un abordaje apropiado del conflicto?

Dichas interrogantes constituyen una guía en esta investigación y dan paso a los objetivos planteados para la misma, los cuales se presentan a continuación.

4. Objetivos de investigación

Los objetivos responden a clarificar qué es lo que se pretende con la presente investigación y en consecuencia, se plantean un objetivo general y seis objetivos específicos a saber:

Objetivo General

➤ Analizar el proceso de reflexión pedagógica en torno a las estrategias didácticas utilizadas por los educadores de párvulos y los estudiantes en práctica para resolver situaciones conflictivas en aulas infantiles y generar una propuesta de mejora a la práctica docente.

Objetivos Específicos

- Describir las experiencias de vida de los educadores de párvulos y de los estudiantes en práctica asociados al conflicto tanto en la infancia como en su práctica pedagógica en el aula infantil.
- Identificar las estrategias de resolución de conflicto asociadas al castigo que han implementado en el aula los educadores de párvulos y los estudiantes en práctica.
- Identificar las estrategias de resolución de conflicto relacionadas con el diálogo que implementaron los educadores de párvulos y los estudiantes en práctica en el aula.
- Describir el actuar pedagógico reflexivo que realizan los educadores de párvulos y los estudiantes en práctica, tras las estrategias utilizadas en la resolución de conflictos.
- Identificar propuestas formativas (sobre conflicto en la escuela) en las que hayan participado los educadores de párvulos y los estudiantes en práctica durante su experiencia profesional.
- Enunciar la propuesta de mejora que realizan los educadores de párvulos y los estudiantes en práctica al reflexionar sobre las estrategias utilizadas en la resolución de conflictos.

Tras presentar los objetivos investigativos, se elaboran ciertas premisas, que responden a supuestos teóricos considerados relevantes para esta investigación.

5. Premisas de la investigación

Con respecto a las premisas “pueden ser de gran utilidad, ya sea que nos sirvan para entregar información previa del problema a investigar o para proporcionarnos conexiones lógicas entre los elementos integrantes de dicho problema” (Cisterna, 2007, p. 62). Éstas se han elaborado con el objeto de proponer una respuesta tentativa al problema, que corresponden a las siguientes:

- La reflexión pedagógica que los educadores de párvulos y los estudiantes en práctica hacen de las estrategias de resolución de conflicto implementadas influyentes en sus prácticas pedagógicas.
- Las experiencias de vida y personalidad que los educadores de párvulos y los estudiantes en práctica tienen sobre el conflicto tienen relación directa en las estrategias utilizadas en aula.
- Los educadores de párvulos que utilizan estrategias basadas en el castigo en sus prácticas pedagógicas tienen una evaluación ministerial indiferenciada y poca experiencia profesional.
- Los educadores de párvulos y los estudiantes en práctica perciben a los niños como más conflictivos que a las niñas en las relaciones interpersonales que establecen con sus pares.
- Los educadores de párvulos y los estudiantes en práctica creen que los niños vulnerables económicamente son más conflictivos.
- El tiempo disponible y la experiencia profesional de los educadores de párvulos y los estudiantes en práctica influyen en su actuar pedagógico reflexivo ante situaciones de conflicto entre los niños.
- La intuición y experiencia laboral de los educadores de párvulos y de los estudiantes en práctica va a incidir en la necesidad de propuestas formativas sobre resolución de conflictos.

Con la presentación de las premisas, se da por terminado el planteamiento del problema, dando paso en las siguientes líneas al marco teórico que dará sustento a esta investigación.

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1: LA EDUCACIÓN PARVULARIA

1.1. Primer nivel educacional chileno

1.2. Organismos nacionales de atención a la infancia

1.2.1. MINEDUC

1.2.2. JUNJI

1.2.3. INTEGRA

1.3. Educación Parvularia y los agentes educativos

1.3.1. El párvulo

1.3.2. Las familias de los párvulos

1.3.2.1. Las pautas de crianza familiar

1.3.3. El educador de párvulos

1.3.4. Estudiante de práctica profesional en la Formación Inicial Docente

CAPÍTULO 1: LA EDUCACIÓN PARVULARIA

1.1. Primer nivel educacional chileno

La educación de niños cobra cada vez más importancia tanto en Chile como en América Latina y prueba de ello son las políticas educativas gubernamentales focalizadas en el incremento de la calidad y cobertura, ello con el fin de atender a esta población desde los 84 días hasta su ingreso a la Educación Básica. Así lo demuestran los datos entregados por la encuesta de Caracterización Socioeconómica (CASEN, 2011, p. 37) los que indican lo siguiente:

En Chile, hay 719.811 niños que asisten a la Educación Parvularia, considerando a ésta como los niveles igual o inferior a segundo nivel de transición (kínder)...la mayor proporción de niños asiste a establecimientos particulares subvencionados con un 35% de esta población, seguido por los establecimientos de JUNJI y municipales. (...) Mayor cobertura en los niños de 4 y 5 años con una tasa del 83%, frente al 26% de la cobertura en la población entre 0 y 3 años (...) las brechas de cobertura entre ambos grupos de edad se han reducido sistemáticamente.

En este contexto, la Educación Parvularia constituye al “primer nivel educacional chileno que, colaborando con la familia, favorece en el párvulo aprendizajes oportunos y pertinentes a sus características, necesidades e intereses, fortaleciendo sus potencialidades para un desarrollo pleno y armónico” (MINEDUC, 2001b, p. 14). Se plantea promover el bienestar integral del niño, ampliando y diversificando las experiencias de aprendizaje y desarrollo, en ambientes educativos saludables, protegidos y seguros, ya que mejores condiciones de vida, nutrición y adecuadas experiencias en la edad inicial se relacionan con el desarrollo del cerebro, capacidad de afrontar situaciones difíciles, conductas en general y salud en años posteriores (Mustard, 2006).

Específicamente, atiende a la población de niños dividida en los siguientes grupos:

- a. *Sala Cuna*, desde 84 días hasta los 2 años de edad.
- b. *Nivel Medio*, atiende al grupo etario de 2 años hasta 4 años y a su vez, se divide en nivel medio menor de 2 a 3 años y nivel medio mayor de 3 a 4 años.
- c. *Transición*: concentra a niños de 4 a 6 años, conformado por el Primer Nivel de Transición denominado NT1 (Pre kínder), el que recibe a párvulos de 4 a 5 años y Segundo Nivel de Transición NT2 (Kínder) compuesto por niños de 5 a 6 años.

Este nivel reviste gran importancia para el desarrollo humano y social, siendo un desafío prioritario promover una educación infantil de calidad, implicando tres dimensiones a considerar: calidad de estructura (características del personal, tamaño del grupo, razón adulto niño, condiciones de espacio e implementación; calidad del proceso (interacciones en actividades, participación de los infantes y participación de padres en actividades pedagógica) y calidad de orientación desde el adulto a cargo -valores, principios y creencias- elementos que sustentan el trabajo en aula (Tietze, 2006; Tietze & Vermickel, 2010).

Se basa en los fundamentos y orientaciones pedagógicas producto de los avances de las neurociencias “en la medida en que los estudios se profundizan y se sigue confirmando la riqueza del cerebro infantil, se ha ido abandonando ciertos paradigmas clásicos en esta materia, que confinaban los aprendizajes a un solo período” (Peralta, 2002a, p. 72). Particularmente, existen investigaciones recientes sobre el desarrollo cerebral y aprendizaje dado por Bergado, Rosado y Almaguer (2000) y Morgado (2005) las cuales han demostrado que el cerebro es plástico y existen momentos en que éste se encuentra en mejores condiciones para aprender. Así, durante los primeros 5 o 6 años de vida, el cerebro tiene todas las oportunidades para aprender, por lo que el entorno social y cultural, complementado con una estimulación enriquecida en los dominios cognitivos y socioemocionales resulta relevantes (Peralta, 2002a).

Además, Peralta (2005a) señala que los niños desde que nacen tienen derecho a una educación oportuna y pertinente a sus necesidades y características particulares, y que “exige generar las condiciones esenciales para favorecer una atención integral de calidad (...) lo que demanda un mayor interés y preocupación por lo que sucede con el cuidado y la educación de la primera infancia” (JUNJI, 2011, p. 5).

Sobre el tema en cuestión, Delors (1997) sostiene que esta comprobar que los niños que reciben una educación especializada para infancia están más favorablemente dispuestos hacia la escuela y es menos probable que la abandonen prematuramente que los que no han tenido la posibilidad:

Una escolarización iniciada tempranamente puede contribuir a la igualdad de oportunidades al ayudar a superar los obstáculos iniciales de la pobreza o de un entorno social o cultural desfavorecido. Puede facilitar considerablemente la integración escolar de los niños procedentes de familias inmigradas o de minorías culturales o lingüísticas (Delors, 1997, p. 69).

Por otra parte, Peralta (2002b) se refiere a la planificación de objetivos, actividades y recursos, indicando que lo fundamental es planificar situaciones enriquecidas por las nuevas posibilidades que ofrece el contexto actual: experiencias auditivas, experiencias en la naturaleza con objetos o sin

ellos, variaciones de situaciones y reiteración de ellas. La forma de trabajar más utilizada por el educador en Chile es a través del denominado currículo integral, elaborado al interior del país, otras metodologías implementadas corresponden al método cognitivo, cuyo precursor fue Weikart (1970), método Montessori (1898), pedagogía Reggiana con Malaguzzi (1970).

Cada modalidad de trabajo se apoya en ciertos materiales, los que constituyen un recurso metodológico potenciador de interacciones, exploraciones y creaciones en los párvulos, tras la aplicación de estrategias educativas destinadas a promover aprendizajes activos (MINEDUC, 2008a). Al respecto, Maluska (1909) plantea que toda acción pedagógica se dirige por leyes naturales y requiere, por lo tanto, el conocimiento del desarrollo físico e intelectual del hombre desde su nacimiento; porque sólo fundado en este conocimiento puede el educador encontrar los medios correspondientes para una educación racional con progresión.

En la actualidad, el trabajo se ha basado en la pedagogía de cada contexto en particular, enmarcada en una visión más humanista, observando al niño como ser único e irrepetible, con necesidad de variadas y repetidas oportunidades, flexibilizando sus oportunidades de aprendizaje. En este sentido, se ha especificado la denominada *pedagogía de las oportunidades* pensada como un proceso de construcción específico de cada centro educacional, con el objeto de dar respuestas a sus propias necesidades, siendo capaz de generar mayores y mejores oportunidades de aprendizaje para sus niños (Peralta, 2002a).

Por otra parte, la Educación Parvularia funcionó por varias décadas sin un marco curricular propio, pero en el año 2006 se elaboraron los programas pedagógicos, cuyo fin es “facilitar, orientar y operacionalizar la implementación de las Bases Curriculares de Educación Parvularia” (en adelante BCEP) (MINEDUC, 2008a, p. 9), para así mejorar la calidad de las prácticas pedagógicas del educador de párvulos en las escuelas en niveles de transición NT1 y NT2. Este programa curricular es un complemento, que potencia el “currículo que se propone como marco orientador para la educación desde los primeros meses de vida, hasta el ingreso a la educación básica” (MINEDUC, 2001b, p. 7), ofreciendo al educador un conjunto de fundamentos, principios y orientaciones para el trabajo con niños, objetivos de aprendizaje, etc.

Además, es un marco referencial amplio y flexible, que admite diversas formas de realización y sus definiciones se centran en los objetivos de aprendizaje y desarrollo; proporciona orientaciones sobre posibilidades de cómo ser especificadas las experiencias de aprendizaje por el educador a través de

programas y proyectos educativos que constituyen el nivel, acorde a su propia diversidad y contexto de trabajo. De acuerdo a esto, ellas posibilitan trabajar con diferentes énfasis curriculares, considerando, entre otras dimensiones de variación, la diversidad étnica y lingüística así como los requerimientos de los niños con necesidades educativas especiales (MINEDUC, 2005).

Por tanto, se requiere educadores con habilidades relacionales óptimas, que permitan una sana convivencia en el aula donde la tolerancia, el respeto, la asertividad y empatía, entre otros, son imprescindibles y que sin estas habilidades sociales, la tarea de educar no tiene sentido. Por ello, la convivencia responde a un eje que debe ser abordado en la formación de los niños, siendo necesario darle la oportunidad a temprana edad de vincularse a la resolución de conflictos de manera pacífica, vivenciando el respeto al otro y a su vez, este proceso se nutra del trabajo colaborativo, desarrollando el concepto de pertenencia comunitaria y cultural.

Con relación a las B CEP, en su inicio no se aprecia conceptualizada la convivencia como escenario del conflicto, no obstante, se describe como relevante en la formación de seres integrales, que permite potenciar aspectos propios del ser humano, donde el respeto sea el valor a destacar y sea aprendida desde el nacimiento, considerando que se nace en un mundo rodeado por personas. Por dicha razón, la familia adquiere un valor relevante, reconociéndola como el primer educador de sus hijos, cumpliendo un rol significativo en la convivencia de los individuos a medida que crecen (MINEDUC, 2001b). Luego, se define convivencia como el “establecimiento de relaciones interpersonales y formas de participación y contribución con las distintas personas donde el niño comparte, desde las más próximas y habituales que forman su sentido de pertenencia, hasta aquellas más ocasionales, regulándose por normas y valores socialmente compartidos” (MINEDUC, 2001b, p. 51).

Dichas bases presentan tres ámbitos de experiencia para los aprendizajes, a saber: Desarrollo Personal y Social, Comunicación y Relación con el Medio Natural y Cultural, las que organizan las oportunidades curriculares y a su vez, se subdividen en ocho núcleos de aprendizajes, los cuales indican los focos de experiencia y aprendizajes de cada ámbito. Estos núcleos a su vez indican sus correspondientes aprendizajes esperados, los que van de lo más simple a lo más complejo y se estructuran por edades y por ciclos. Asimismo, se ofrecen orientaciones pedagógicas, las que corresponden a criterios para la realización de las experiencias de aprendizajes.

En este marco, sobre el ámbito de la formación personal y social se centra este estudio por ser un proceso que abarca toda la vida humana, involucrando variadas dimensiones interconectadas. A su vez, se debe ir integrando paulatinamente la autonomía, la cual nos permitirá resolver de manera adecuada los desafíos que se abordarán durante toda la vida. De este modo, es necesario revisar los espacios educativos, de manera que ofrezcan oportunidades para que los niños exploren de forma independiente y los potencien para que desarrollen relaciones sociales sanas.

Uno de los ejes en el cual giran las expectativas de aprendizaje a construir por los niños, es el denominado *núcleo de convivencia*, porque el convivir es un proceso de carácter multidireccional que dura toda la vida y que es necesario aprender desde el momento del nacimiento (Fontaine, 2002, p. 5).

Este núcleo se transforma en la formación integral de niños durante los primeros años de vida, pues permite fortalecer los procesos personales mediante la Convivencia, cuyo objetivo general es: “potenciar la capacidad del niño de: establecer relaciones de confianza, afecto, colaboración, comprensión y pertenencia, basadas en el respeto a las personas y en las normas y valores de la sociedad a la que pertenece” (MINEDUC, 2001b, p. 51).

Se refiere a un proceso interactivo durante el cual se debe trabajar el conocer, disfrutar y apreciar a los otros, bajo un contexto de mutuo respeto y colaboración. A partir de esto, los niños comienzan a establecer vínculos afectivos y a su vez, adquieren normas y costumbres socialmente compartidas, que lo hacen sentirse parte de su familia y comunidad. Es así que al sentirse miembro activo entre las personas que lo rodean, se va desarrollando en los niños la sensibilidad, que comienza a manifestarse en muestras de comportamientos solidarios que se expresan en actitudes de preocupación hacia los demás, deseos de compartir y de ayudar, que lo hacen ser un elemento valioso para la convivencia social.

Además, en el núcleo de convivencia se presenta el conflicto y su resolución, enunciando que se deben activar estrategias pacíficas en la resolución de conflictos entre pares, intentando comprender la posición, derechos y sentimientos del otro involucrado. En tanto, las orientaciones pedagógicas de las bases curriculares indican que “la forma en que el adulto media las dificultades entre los niños, es un referente que los orienta para adquirir progresivamente estrategias pacíficas y de diálogo al enfrentar conflicto” (MINEDUC, 2001a, p. 55). Aquí, los niños actúan dependiendo de

las experiencias que han obtenido del medio en el cual se desenvuelven y de la forma de actuar de quienes los rodean.

Este núcleo se presenta en NT1 y en NT2 de dos ejes centrales denominados: interacción social y formación valórica, los cuales serán fundamentales para los párvulos en su desarrollo social. Se puede también observar que se encuentran sólo dos aprendizajes esperados relacionados específicamente con la resolución del conflicto, los cuales muestran claramente su progresión y particularmente, en NT1 se señala la necesidad de “aplicar estrategias pacíficas frente a conflictos cotidianos con otros niños” (MINEDUC, 2008a, p. 58) y NT2, agrega a la idea anterior que se deben aplicar estrategias pacíficas frente a conflictos cotidianos con otros niños, pero manifestando autorregulación y empatía, dos actitudes claves para el desarrollo de buenas relaciones sociales.

A modo de síntesis, se puede decir que en el marco de la reforma educativa del nivel, inicialmente se implementan las B CEP, posteriormente se complementan con los programas pedagógicos, se elaboraron, además, los Mapas de Progresos del Aprendizaje, instrumento que detalla y especifica los aprendizajes esenciales para el desarrollo paulatino, íntegro y completo de los niños, los que están basados en los aprendizajes esperados primordiales de los núcleos de las B CEP.

1.2. Organismos nacionales de atención a la Infancia

1.2.1. MINEDUC

El MINEDUC es el organismo responsable de la normativa que rige al nivel de Educación Parvularia, trabajo realizado en conjunto con la JUNJI, Fundación INTEGR A y entes particulares. Le compete el fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles, asegurar a toda la población el acceso a la educación básica, propiciando la investigación científica y tecnológica, también la creación artística, y la protección y ampliación del patrimonio cultural de la Nación.

Asimismo, dicho organismo se propone favorecer en forma sistemática, oportuna y pertinente, aprendizajes de calidad para todos los niños menores de seis años, hasta su ingreso a la Educación Básica, en forma complementaria a las familias. Además, promueve el desarrollo de la educación en todos los niveles, declarando como su principal tarea es promover una implementación curricular de calidad en los Niveles de Transición y tiene como objetivo ofrecer a los párvulos de 4 a 5 años, que

asisten al primer y segundo nivel de transición, una educación de excelencia para asegurar su progreso durante el periodo educativo actual y posterior (MINEDUC, 2001b).

Por otra parte, a nivel nacional existen otras instituciones que atienden a la primera infancia, tal es el caso de los colegios particulares, Jardines infantiles particulares y diversas entidades no Gubernamentales. Estos organismos también son reconocidos como centros educacionales y por ende, como parte esencial de una comunidad educativa, que según Ortega y Mora-Merchán (2000) corresponden a una red de relaciones interpersonales, en las cuales se dan inherentemente situaciones de conflictividad, distinguiéndose diversos subsistemas de relaciones.

1.2.2. JUNJI

Otra institución nacional, es la JUNJI, una institución del Estado de Chile, autónoma, vinculada al MINEDUC, que ordena crear y planificar, promover, estimular y supervigilar la organización y funcionamiento de jardines infantiles en Chile. Además, le corresponde estimular, coordinar y supervisar el sector preescolar y el adecuado uso de recursos con que el Estado cuenta para la educación infantil (JUNJI, 2009). Su propósito es atender la educación inicial del país, para ello se extiende a lo largo de todo el territorio nacional, con sus diversos programas educativos. La relevancia de esta institución está relacionada con su rol fiscalizador de Educación Parvularia, cuya misión es:

(...) brindar una educación inicial de calidad a niños, preferentemente menores de cuatro años, que viven en condiciones de vulnerabilidad, en el marco del Sistema de Protección a la Primera Infancia, denominada: Chile Crece Contigo, de modo de garantizar su desarrollo en igualdad de oportunidades, a través de la creación, promoción, supervisión y certificación de salas cunas y de jardines infantiles administrados en forma directa o por terceros (JUNJI, 2009, p. 9).

1.2.3. INTEGRA

La Fundación INTEGRA, es reconocida como uno de los principales impulsores de la educación inicial en Chile, cuya historia data del año 1990 con centros abiertos y su posterior modernización, lo cual “significó pasar de una institución asistencial a una educativa, lo que implicó la profesionalización de sus servicios a partir de capacitaciones del personal y la incorporación de educadoras. Los antiguos Centros Abiertos dieron paso a los Jardines Infantiles de INTEGRA” (INTEGRA, 2011, p. 1).

Dicha institución es una fundación privada, sin fines de lucro, que busca educar a los infantes de escasos recursos y en situación vulnerable, otorgándole un desarrollo armónico mediante programas educativos que benefician, promueven y respetan los derechos y diversidad de niños. Asimismo:

Está presente en todo el país a través de mil jardines infantiles y salas cuna. En las 15 regiones del país, sus establecimientos gratuitos constituyen un apoyo real a las familias que viven en situación de pobreza y vulnerabilidad social, ofreciendo un espacio seguro y un programa educativo de excelencia a sus hijos e hijas desde los tres meses a los cuatros años de edad (INTEGRA, 2011, p. 1).

Es así que cada uno de dichos sistemas se encuentra presente en los diversos organismos de atención a la infancia, los que ejecutan y dan vida al currículo de este nivel. Ciertamente que el currículo chileno, elaborado para el trabajo en Educación Parvularia, permite realizar un trabajo serio en el área de la Convivencia Escolar, lo que cobra cuerpo en aquellas instituciones que imparten educación en el nivel preescolar del sector público.

1.3. Educación Parvularia y los agentes educativos

1.3.1. El párvulo

Caracterizar al párvulo no es una tarea fácil, no obstante se intentará un acercamiento al mismo, considerando relevante comenzar, enunciando la forma en que el currículum nacional de Educación Parvularia lo ha descrito:

Una persona en crecimiento, que desarrolla su identidad, que avanza en el descubrimiento de sus emociones y potencialidades en un sentido holístico; que establece vínculos afectivos significativos y expresa sus sentimientos; que desarrolla la capacidad de exploración y comunicación de sus experiencias e ideas, y que se explica el mundo de acuerdo a sus comprensiones, disfrutando plena y lúdicamente de la etapa en que se encuentra (MINEDUC, 2001b, p. 15).

Una de las razones de dicha dificultad, se encuentra en que “el desarrollo humano en estas edades tiene características especiales, sobre todo por la cantidad de cambios que se suceden como condición imprescindible para lograr la adaptación a la realidad” (Flores, 2006, p. 22). Asimismo, es relevante considerar que independiente del lugar donde los párvulos reciben la educación inicial, traen un bagaje de conocimientos adquiridos durante su vida y que se transforman en su plataforma base, ya que empiezan a aprender mucho antes de entrar a la escuela. El aprendizaje se produce desde el nacimiento en función de la interacción con su propio contexto.

En este niño descansan muchas expectativas de los adultos que lo hacen ser autocrítico y autoexigente, entre ellas está la independencia, en donde no se tiene arraigado la seguridad y autoconfianza en forma absoluta; siendo mirado como un *niño-grande*, capaz de autoabastecerse por sí mismo; necesitando escasa ayuda de los adultos (Rojas, 2008), asumiendo un rol “protagonista del acto cognoscitivo pero también del comentativo” (Reggio Children, 2009, p. 115).

Asimismo, los diversos avances de la tecnología han cambiado las características de los niños, desencadenando un nuevo concepto acorde a la sociedad actual, denominándose como *niño tecnológico*, ya que está inserto en las nuevas tecnologías presentes en el mundo (Rojas, 2009) y a través de ellas, adquiere conocimientos en todas las áreas, convirtiéndose en un ser capaz de “hacer y deshacer realidades posibles, de construir metáforas y paradojas creativas, de construir símbolos y códigos mientras aprende a decodificar símbolos ya existentes; capaz muy pronto de atribuir significados a los acontecimientos y de buscar y compartir” (Reggio Children, 2009, p. 117).

Además, agrega que ellos muestran características tales como:

1. Desarrollan la multisensorialidad.
2. Manejan gran información y códigos audiovisuales.
3. Adquieren alfabetización informática antes de comenzar la educación sistemática.
4. Son individualistas.
5. Son competitivos.
6. Son intuitivos, anticipándose tecnológicamente.
7. Desarrollan herramientas cognitivas superiores.
8. Aprenden por medio del explorar y descubrir.
9. Comparten con los adultos lo que saben.
10. Pueden ser consumidores críticos o sumisos de lo observado en el PC.

En este sentido, Arias y Ceballos (2012) sostienen que el niño tecnológico muestra características que lo hacen propio de la sociedad actual y a su vez, permite que acceda de manera fácil y rápida a la información, ya sea por medios tales como el Internet y televisión, o por comentarios que se realizan en presencia de ellos. Además, señalan que los niños de la ciudad se relacionan mejor con la tecnología que sus progenitores, aprenden más fácilmente diversas técnicas para ingresar a Internet y para los juegos electrónicos.

Bajo la perspectiva social, producto de los avances en investigaciones educacionales, neurociencias y ciencias sociales, se va ampliando esta visión, llevándonos a una reconstrucción, lo que nos obliga a asumir la necesidad de adaptarnos a este cambio paradigmático y responder adecuadamente a él (Peralta, 2005b). Así, no cabe duda que la infancia de hoy ha cambiado, porque los contextos socio culturales han cambiado y sin duda se está perfilando social y culturalmente un concepto de niño mucho más enriquecido y potenciado en relación al que tradicionalmente se ha manejado; además de contar con un mayor conocimiento de las posibilidades educativas de los niños (Peralta, 2005b).

Asimismo, son seres independientes con ideas propias, bastante confrontacionales con sus pares, pero también con adultos. Son niños que nacen con capacidades distintas a las de antes, son más inteligentes y adaptables al medio, tienen la capacidad de reír a los pocos días de haber nacido, capacidad que en el pasado no era posible visualizar antes de las seis semanas. También, hay bebés que nacen con sus ojos abiertos, lo que en el pasado, se observaba claramente al tercer día de nacido (Sánchez, 2013). Los párvulos, ya a los tres años, forman lazos de amistad con sus pares y comienzan a aprender a relacionarse de buena manera con los otros y resolver conflictos interpersonales. En consecuencia, los infantes son entes sociales que eligen modelos a seguir, por considerarlos poderosos y formativos (Papalia, 2005).

En este sentido, se observa que los cambios no se relacionan solamente con la manera de aprender o desarrollarse cognitiva y físicamente, si no que ha cambiado mucho la forma en que los niños de hoy, se relacionan con los demás y se hacen parte de la sociedad. En esta época a diferencia de épocas anteriores en que los niños eran sumisos y obedecían sin cuestionamiento a los adultos, hoy son personas que expresan sus opiniones sobre diferentes temas, involucrándose en lo que sucede a su alrededor (Oltra, 2012).

Así, aparece el niño integrado fácilmente en la sociedad, incluido y considerado un ser con derechos, como también de protección desde el punto de vista legal, mencionado por la *Convención de los Derechos del Niño*, del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2006), esperando que la familia contribuya con un ambiente positivo a su desarrollo pleno. La familia, es agente clave en el desarrollo integral del niño, lamentablemente hoy, se presentan familias que propician grandes consumidores, pensados solo en el hoy y no en un futuro cercano (Rojas, 2009).

En definitiva y en relación con la socialización, en los niños, queda manifestada su buena socialización ya a los 4 años, gracias a la interacción con sus pares, participan de actividades lúdicas

en grupos de dos o tres miembros, comparten los juguetes y aprenden a esperar turnos, inician la incursión en la teatralización, van adquiriendo capacidad verbal lo que les permite expresar sentimientos y emociones (Zurbano, 2002). Por ello, el autor, señala que a los cinco años, los niños presentan características muy particulares tales como que en bastantes cosas, se bastan asimismo; les gusta terminar lo ya comenzado; va aumentando su capacidad de atención; cualquier actividad realizada por los niños de esta edad, pone en juego mecanismos afectivos, cognitivos, psicomotrices, de creatividad, etc.(...) tienen capacidad incipiente para la amistad, son alegres y habladores, prefieren el juego asociativo a los juegos solitarios y paralelos, les gusta impresionar, son capaces de colaborar con pequeñas tareas, con los adultos y con sus compañeros.

En cuanto al plano físico, también se observan cambios, pues así como la globalización ha afectado los aspectos psicológicos y sociales, ya que lo descrito en los años sesenta por la Organización Mundial de la Salud (OMS) se ha ido modificando mucho entre 1997 y 2003, particularmente en la estatura, peso, estatura e índice de masa corporal para la edad, experimentando un notorio cambio en sus cifras.

En este panorama, existe cada vez más preocupación por tener un nivel de salud adecuada, traducido en un estado de bienestar total, tanto físico, como mental y social, no sólo ausencia de malestares o enfermedades (OMS, 2009). Ante este panorama mundial, se reportan cambios substanciales en los hábitos y expectativas de vida, aunque esto no se ve reflejado en una mejor salud. Ello debido a que la obesidad se ha transformado en uno de los problemas más dramáticos que afecta nuestra población, independientemente del grupo atareo y nivel socioeconómico (Presutti & Virgili, 2008). En la realidad chilena, el problema no es menor y el exceso de peso presenta una prevalencia alta y creciente desde los primeros años de vida, afectando al 7,4% en los niños, menores de 6 años (Estrategia Global contra la Obesidad-MINEDUC, 2009).

Al respecto, la Organización de Naciones Unidas para la agricultura y alimentación (en adelante FAO), dice que la obesidad infantil se ha convertido en la otra cara del hambre en América Latina, lo que con seguridad va a repercutir en el desarrollo de niños, los datos respecto de lo vivido por la infancia de América Latina, entregados son:

Argentina lidera los porcentajes de obesidad en niños menores de cinco años en países de América Latina, con un 7,3 por ciento de prevalencia, seguido por Brasil, con uno de cada tres niños de cinco y nueve años con exceso de peso. En México, uno de cada cuatro niños de entre cinco y nueve años de edad tiene sobrepeso u obesidad. En Chile, el 9,8 por ciento de los niños menores de seis años de las familias con menores recursos sufre de obesidad (FAO, 2006, p. 4).

A nivel emocional, el niño está ocupado por un mundo interno, implicando un cambio pasajero que surge como respuesta a los estímulos ambientales. Es interesante comprender que esta característica aparece de manera inconsciente en un recién nacido y con el correr de los años se vuelven conscientes, estableciéndose ciertos esquemas emocionales más perdurables que interactúan con la personalidad en desarrollo (Céspedes, 2008).

Otro aspecto clave es la manera en que se vivencian dichas emociones, ya que ellos “han sido educados en el mundo de las emociones (...) se han beneficiado de los avances de la psicología y han aprendido a cuidarse solos y bien” (Acevedo, 2005, p. 2). Emociones que deben ser admitidas, requeridas y necesarias de expresar, influyendo directamente en el desarrollo intelectual del niño; teniendo presente que cuando se crece, todo en él es emotividad y sus expresiones explosivas de rabietas, gritos o enojos, son absolutamente naturales (Long, 2009). Asimismo, ello es calificado como un desarrollo emocional normal, al poseer la capacidad de empatizar con los demás, es decir, tener vínculos e intercambios de sentimientos satisfactorios, en donde deben expresar y experimentar sus sentimientos de manera completa y consciente, ya que de otra manera se convertirán en seres vulnerables a la presión de sus pares, poca habilidad para plantear sus ideas, aceptando las influencias negativas de los mismos (Moreno, 2002).

Para Barudy y Dantagnan (2009) los niños presentan necesidades en lo afectivo como:

1. vínculo; relacionado con la pertenencia y familiaridad (creación vínculos con sus padres o adulto a cargo).
2. aceptación, con sus cercanos, quienes lo acogen a través de palabras y actos.
3. importancia para el otro, que corresponde a una necesidad básica de niños.

Por último, a nivel cognitivo, Piaget (1981) sostiene que su desarrollo se da en cuatro etapas o estadios, los cuales pueden observarse en niños de cualquier lugar, que comparta los mismos rasgos etarios. Por tanto, un niño puede estar en un estadio teniendo menos o más edad de la que describe el autor, puesto que lo que se encasilla en cada etapa son los rasgos cualitativos de su desarrollo.

En consecuencia, el trabajo en Educación Parvularia con los niños de grupo etario de 3 a 6 años, se encuentra en la etapa denominada Pre operacional, que presenta características tales como:

- ✓ Se inicia aproximadamente a los 2 años.
- ✓ Concluye alrededor de los 7 u 8 años.

- ✓ Se observa un aumento progresivo del lenguaje, que juega un papel primordial en las relaciones que él establece en el entorno, las que serán complejas gracias a que podrán hacer uso de las palabras y las imágenes mentales que han alcanzado en la etapa anterior (permanencia de objeto).
- ✓ Presenta un marcado egocentrismo, es decir pensar que todos ven el mundo de la misma manera que él, siendo dificultoso considerar puntos de vista diferentes al propio.
- ✓ Juego paralelo (dos niños juntos pero sin interactuar entre sí).
- ✓ Conservación (entender que una cantidad no cambia cuando se modifica su forma).
- ✓ Pensamiento irreversible (limitado, necesita observar el proceso en forma correcta).

Estos niños, presentan patrones de atención diversos y un pensamiento crítico muy ágil, más agudo. Analizan información, poseen un vocabulario amplio y unas posibilidades psicolingüísticas que les facilita el resolver problemas en diversos ámbitos, en menos tiempo y con mayor precisión, eso sí, le es más difícil concentrarse en sala de clases y seguir instrucciones secuenciadas (Acevedo, 2005).

Es así que “la actuación del niño, está estrechamente ligada a su cognición, la capacidad que posee de procesar la información a partir de la percepción la experiencia y sus características subjetivas que permiten valorar la información” (García, 2012, p. 6). Además, no es posible desconocer hoy que el medio en donde se desarrolle el niño adquiere relevancia toda vez que el desarrollo cognoscitivo se ve influenciado en gran manera por la estimulación temprana y el entorno, en este punto los niños se ven favorecidos cuando sus padres son sensibles y, además, se involucran en sus juegos y actividades (Papalia, Wendkis & Duskin, 2010).

Sumado, es que los niños de hoy han cambiado en forma total su proceso de aprendizaje, mostrando a cada instante su interés por aprender, lo que evidencia una curiosidad innata que le permite interesarse por conocer todo lo que está cerca, buscando respuestas a diversas preguntas lo que permite satisfacer sus ansias de conocimientos, de indagación, de averiguar el porqué de las cosas (Oltra, 2012).

Al parecer, los niños de este milenio, responden a la definición de un nuevo modelo de ser humano, actualizado, en que el investigador y antropólogo americano John White, lo define como homo Noeticus u hombre de conciencia (Paymal, 2010; Sánchez, 2013).

No es menos cierto que, al ver e interactuar con grupos de párvulos que asisten a Educación Parvularia “parece que nacen con dones ya activados, no latentes (...). Poseen una altas capacidades

cognitivas y una amplia percepción de todos los ámbitos, destacan por su agudo nivel de empatía y su apertura (...) ya en edades tempranas los niños del tercer milenio” (Paymal, 2010, p. 68).

A modo de síntesis, se puede decir que los párvulos de hoy son seres distintos a los niños de ayer, principalmente porque hoy se tiene un mayor conocimiento de las posibilidades educativas lo que permite apoyar su desarrollo en todos los aspectos. No obstante, muchas veces estas posibilidades son mal entendidas por los adultos cercanos al niño, haciendo que viva el estrés cotidianamente.

1.3.2. Las familias de los párvulos

Bronfenbrenner (1974) sostiene que la familia corresponde al primer sistema que se relaciona con los niños y que su interacción influye significativamente en ellos. Asimismo, la palabra familia se refiere a una agrupación social básica de cada especie gregaria, unida por lazos de parentesco. En especial de los seres humanos, quienes le consideran la institución básica (MINEDUC, 2001b).

En tanto, la especialista Peralta (2002b), entiende por familia como una organización social básica que:

- a) se transforma en el primer agente de socialización de los individuos al llegar a una sociedad en particular, b) conforma el contexto más relevante en donde se da la producción cultural, c) es variada en su composición, en cantidad, tipo de individuos que la componen, es decir, no existe un único modelo de familia con variadas conformaciones, d) las relaciones sociales que se dan entre los individuos que la componen, se basa en lo afectivo, e) al igual que todas las organizaciones sociales esta depende del contexto socio cultural en el cual está inserta (p. 151).

Desde el punto de vista sociológico es el conjunto de personas unidas por lazos de parentesco, principalmente de tres tipos: matrimonio, en el seno de una pareja, o de más personas en el caso de las sociedades polígamas, filiación entre padres e hijos, relaciones entre hermanos (Papalia, 2005). Por lo tanto, su importancia es trascendental para la vida de todo ser humano, pues constituye el primer microsistema al que el niño pertenece, siendo allí donde se “producen sus primeros aprendizajes sociales y conductuales” (Serrat, 2002, p. 36).

Es reconocida como “primer educador de sus hijos, con sus realidades, características propias, necesidades y expectativas educativas” (MINEDUC, 2001b, p. 12), que se convierte en el núcleo primordial en donde el niño se apropia de sus significados, niño que es considerado hoy como distinto a los de otras épocas, en circunstancias que los niños en esencia, son siempre iguales, lo que

ha cambiado definitivamente son los adultos y entonces, claramente aquellos cambios generan diversas situaciones al interior de las familias (Barthe, 2004).

En consecuencia, la familia es mediadora entre el niño y la sociedad, y su relevancia permite clarificar que es ella, de acuerdo a sus posibilidades y limitaciones, quien permite o limita los procesos de desarrollo que afectan a sus integrantes. Si su acción es adecuada, los resultados favorecen a la propia sociedad. Es considerada, cada vez más, como el espacio privilegiado para la acción de las políticas públicas y aquel en que ellas pueden tener mayor impacto (Asociación mundial de educadas infantiles, 2010).

Asimismo, Papalia (2005) sostiene que la familia debe satisfacer las necesidades de sus hijos, para ello debe cumplir con diversas funciones que son universales, siendo su contenido y realización, dependientes del particular contexto histórico en que están situadas. Cabe destacar la función socializadora, entendida como el traspaso que los adultos hacen a los niños de un conjunto de hábitos, actitudes, ideas y creencias que imperan en la sociedad donde se está. En cambio, Mir, Batle y Hernández (2009) en su libro *Contextos de colaboración familia-escuela durante la primera infancia* sostiene:

Los padres como primeros cuidadores en una situación suficientemente buena establecerán un vínculo, una sintonía con el niño que le permita interpretar aquellas demandas de atención y de cuidado que precise su hijo en cada momento. Ellos son los primeros responsables de la creación de unos canales y significación que favorecen la construcción de la identidad del niño (p. 47).

Además, las familias tienen un papel fundamental en la alimentación de sus hijos y hoy la vida vertiginosa en la que viven complementadas con las múltiples tareas a desempeñar, lo inducen a alimentarlos con comida rápida, altas en grasas y azúcares, que no entregan nutrientes necesarios y perjudican su salud. Por otra parte, prevalece la creencia de que los niños que son gorditos están sanitos y fuertes; aunque los especialistas no opinan lo mismo (OMS, 2009).

Siguiendo a Milicic, (2001a) ella declara que la familia debe preocuparse del desarrollo social y moral de sus hijos, entregar valores positivos, pues es en la infancia, donde se dan las bases para que los menores desarrollen el interés por aprender a relacionarse positivamente con los otros, disminuyendo así la agresividad, por lo que la participación de las familias en la tarea de educar en diversos contextos (al interior como al exterior del establecimiento educacional) son procesos que no pueden quedar al azar y ha de ser el educador quien guíe y asegure su concreción. Asimismo, es necesario considerar que:

Los niños que crecen en un ambiente familiar que les proporciona una sana atención y un amor íntegro y respetuoso desarrollan alta autoestima porque se sienten valorados y tomados en cuenta (López & González, 2003, p. 51).

Por otra parte, en las políticas educacionales nacionales, se aclara que se trata de generar un tipo de educación compartida, en la cual la familia pueda expresarse libremente, asumiendo un trabajo colaborativo con la escuela. Se hace necesario acompañar el proceso de descentralización pedagógica, considerando la imperiosa necesidad de ampliar los espacios educativos tradicionales, reconociendo que el niño aprende y se desarrolla principalmente en su hogar.

Al respecto, Vila (2006) sostiene que existe una necesidad de apoyo entre la escuela infantil y la familia, que probablemente no logra imaginar el mundo para el cual debe educar. Todo esto hace más patente y relevante la necesidad de apoyo entre escuela infantil y familia, siendo en muchos casos la escuela infantil el único referente claro y estable que tienen los padres para contrastar y conformar su modelo de crianza.

De vital importancia es la función socializadora, que da cuenta de la transmisión de valores de la familia y de su propia historia, como asimismo, de los hábitos, actitudes, ideas y creencias que la familia entrega a sus hijo respecto de la sociedad en donde está situada (Papalia, et al., 2010). Es así que “desde que un recién nacido llega a una familia (incluso desde la gestación) comienza el proceso de integración a la cultura, a través, del cual se le va condicionando a seguir pautas y/o normas vigentes en el respectivo medio social” (Craig, 2002, p. 57).

Por su parte, Bandura, Ross y Ross, (1961) informan que los padres son los más importantes modelos de conductas agresivas para los niños a través de sus palabras y actitudes las que tienen más impacto que la agresión vista a través de un medio de comunicación. Es importante comprender la importancia de quienes rodean al niño, puesto que “la interacción del niño con su entorno social le permite la elaboración de patrones mentales que guían su comportamiento. Mediante la observación del funcionamiento de otras personas, el niño puede adquirir habilidades cognoscitivas y formas de comportamiento” (Loza de los Santos, 2011, p. 21), proceso liderado por padres o por las características del contexto en donde se desenvuelve el niño.

Es así que la familia como institución, no ha estado exenta a los cambios, propios de la época que se vive, lo que ha dado una nueva forma en su aspecto estructural a lo largo de la historia. “Los datos

respecto de la mayoría de países de cultura occidental indican una serie de transformaciones relativas al concepto de familia” (Ianni, Ruz & Coquelet, 2003, p. 15) tales como:

- a) Reducción de número de hijos
- b) Crecimiento de las uniones libres
- c) Aumento del número de familias monoparentales
- d) Crecimiento de familias con hijos que viven sólo con uno de sus progenitores (mayoritariamente la madre)
- e) Ausencia o cambio frecuente de la figura paterna
- f) Modificaciones en los roles del padre y de la madre en la estructura del comportamiento familiar
- g) Tienden a privilegiar la construcción de la independencia cultural en vez de transmitir el patrimonio cultural

Las significativas transformaciones han llevado a la reformulación denominada crisis de las formas tradicionales de regulación social. “Históricamente las familias nuclear padre y madre fue la dominante en la sociedades occidentales, pero hoy ha adoptado características diferentes” (Papalia, et al., 2010, p.10). Martiña (2003) sostiene que claramente, algo había cambiado o estaba a punto de desaparecer, no estaba claro que era...no desaparecía la familia, pero había cambiado la estructura.

En este contexto, hoy en día “el núcleo familiar tiene diferentes configuraciones, inicialmente estaba conformado por los padres e hijos (o un solo hijo/a en algunos casos). En las condiciones que vive la sociedad actual, puede estar configurado de otra manera (López & González, 2003). Es así que Arriagada (2002) señala los valores propios de la modernidad respecto de la autonomía y elección de pareja basado en el amor (no a la conveniencias ni tradiciones), favorecen el vivenciar nuevos valores en los integrantes de la sociedad, lo que claramente se refleja en el aumento de matrimonios divorciados a nivel mundial, lo que deja a las familia compuestas y monoparentales, como las que más tiendan a aumentar.

Por ende, al ser una institución social y cultural, está altamente influenciada por las transformaciones de las estructuras sociales que ocurren a su alrededor, por lo que los cambios han ido en crecimiento sostenido y hoy, en muchas familias, el denominado jefe de hogar no es el padre, sino que la madre, un abuelo, un tío, etc., quienes han adoptado este rol (Peralta, 2005a). Otro elemento importante de considerar es que el aumento de los divorcios ha afectado a la familia nuclear. Los hijos de padres separados, viven con el padre o la madre y a veces, van y vuelven entre

ellos. El hogar puede incluir un padrastro o hermanastro o la pareja de uno de los padres (Papalia, et al., 2010).

Por dicha razón, la tipología de la familia varía en función de sus integrantes, siendo reconocidas en Chile, por el Instituto Nacional de estadísticas (INE, 2010, p. 5) en 8 tipos de familias:

1. Nuclear monoparental sin hijos: Unipersonal, corresponde al hogar constituido por una sola persona.
2. Nuclear monoparental con hijos: Constituido por el jefe de hogar y al menos un hijo o hijastro.
3. Nuclear biparental con hijos: Compuesto por un jefe de hogar, su cónyuge o conviviente, con presencia de hijos o hijastros.
4. Nuclear biparental sin hijos: compuesto por dos personas: un jefe de hogar y su cónyuge o conviviente, sin presencia de hijos.
5. Extenso biparental: Compuesto por un jefe de hogar, su cónyuge o conviviente, con o sin presencia de hijos o hijastros, y al menos otro pariente.
6. Extenso monoparental: Constituido por un jefe de hogar con o sin cónyuge o conviviente, con o sin hijos y con la presencia de al menos una persona que no sea pariente.
7. Sin núcleo familiar: Constituido por un jefe de hogar y una persona pariente o no pariente, vinculada a él por relación distinta a la alianza o filiación.

Existe, además las familias denominadas homoparental, conformadas por una pareja de homosexuales -hombres o mujeres-que deciden tener hijos (Pérez, Borrás & Zubieta, 2009), todo ello, “motivan la ampliación del sentido de la expresión familiar para incorporar en ella no solo a la pareja conformada por un hombre y una mujer (...) sino la unión de personas (sin consideración a su sexo) que convivan bajo un mismo techo con el ánimo de auxiliarse mutuamente” (Estrada, 2011, p. 138).

Otros autores, como Soler y Mercé (2006) enuncian 4 modelos de familias con tipología diversa a la enunciada anteriormente y con dinámicas muy variadas, a saber:

- La primera de ellas son las denominadas Familias Creativas, que están representadas por aquellas familias liberadoras, que ofrecen modelos humanos adaptativos y permiten crecer a cada persona de la forma que le es propia. Se basan en vínculos de generosidad, respeto y amor: son familias emocionalmente ecológicas y sostenibles.
- En un segundo grupo presentan a las Familias destructivas, las que se caracterizan porque sus miembros están envueltos en ataduras emocionales complicadas y caóticas, las cuales los terminan ahogando a todos.
- Asimismo, las familias coercitivas, son aquellas que han creado un sistema de relación agresivo o ambivalente, que no aceptan a quien se sale de las pautas marcadas y donde no tienen cabida los que quieren vivir a partir de sus propios criterios y normas.

- El último modelo enunciado corresponde a las Familias aseguradoras, en las que impera la monotonía, la rutina y la previsibilidad.

Cabe recordar que históricamente la familia nuclear fue la dominante en las sociedades occidentales, pero hoy ha adoptado características diferentes y se puede observar pequeñas familias urbanas en las que ambos padres trabajan fuera de casa (Papalia, et al., 2010).

No cabe duda que existen grandes cambios, pero al parecer el trabajo mayor, lo continua llevando la mujer, independiente del tipo de familia, ya que “los hombres siguen sin participar en pie de igualdad en las labores del hogar y el cuidado de hijas e hijos...los padres participan más en actividades recreativas de sus hijos e hijas que en su cuidado y educación” (ACNUR, 2007, p. 149), Actualmente enfrentan problemas, restándose muchas veces tiempo para poder compartir momentos con sus hijos, esto producto de jornadas laborales más largas y la armonía familiar se vuelve más complicada.

A modo de síntesis, como se ha expresado en los párrafos precedentes, la familia es el agente primordial en la entrega de valores y principios a los niños, cuyo actuar se ve reflejado en el modelamiento de las pautas de sociabilización y crianza. Además, ha vivenciado diversos cambios en su estructura, afectando los roles tradicionalmente conocidos desde épocas anteriores.

1.3.2.1. Las pautas de crianza

Independiente del tipo de familia, éstas entregan los primeros aprendizajes a los niños, apoyados en distintas formas de crianza, se han visualizado algunas pautas de crianza de niños, de tendencias globales de comportamiento, las que se consideran más frecuentes, no las usadas exclusivamente por dichos padres. En este aspecto, Ovejero y Rodríguez (2005), reconocen tres estilos clásicos de crianza, los cuales definitivamente influyen en la conducta futura del niño:

1. Padres autoritarios: aplican un estilo agresivo, imponen sus normas y su voluntad, sin dar lugar a la discusión, imponen alto nivel de exigencias, obediencia estricta
2. Padres permisivos: aplican un estilo pasivo, están preocupados por la libertad y sobreprotegen a sus hijos.
3. Padres democráticos: aplican un estilo asertivo, saben proporcionar a su hijo el grado de control y libertad adecuado.

Los diversos tipos de padres corresponden a que “muchos padres aprenden prácticas de crianza de sus propios padres, algunas se aceptan, algunas se descartan”, luego instalan pautas de crianza a sus hijos, pautas que para Aguirre, Almirall, Alzate y Poqué (2005) indican que el vínculo directo con las delimitaciones culturales que emergen del grupo de referencia, operan como un canon del actuar de los padres que a su vez, dirigen sus acciones. En otras palabras, corresponde a lo que le dice al adulto qué debe hacer, según el comportamiento de los niños, mientras tanto, para que las pautas sean aceptadas, comprendidas e interiorizadas por el niño, es preciso que sean “observables, coherentes y convergentes entre lo que se dice y se hace” (Romero, 2003, p. 370).

Romero (2003) señala ejemplos de las reglas de crianza que son enseñadas por las madres a sus hijos, entre otras; no tocar aquellos objetos que sean peligrosos y/o prohibidos (enchufes, cuchillos, no pintar paredes, etc.), no cruzar la calle solo, no coger y/o usar los juguetes de otros niños, no interrumpir conversaciones de los adultos, demostrar tener buenos modales de cortesía, como son el uso de las expresiones: por favor, buenos días, gracias. Colaborar en casa, aceptando el reparto de responsabilidades, etc. (Romero, 2003).

Cuando las reglas no se cumplen por parte de los niños puede desencadenar situaciones desagradables y poco sanas para el resto de la familia. Martínez-Otero (2001) expresa que “nadie pone en duda que la familia es la primera y más importante comunidad en la formación de la personalidad. Por eso, los problemas familiares tienen gran impacto en el desarrollo” (Martínez-Otero, 2001, p. 299). Esto lleva a observar que existen factores que pueden activar y/o aumentar la agresividad de niños, tal es el caso de la utilización de la violencia en el hogar, pues el “niño aprende a resolver los problemas con arreglo a lo que ve (...) el ejemplo familiar presidido por la ley del más fuerte impacta de manera negativa en el niño” (Martínez-Otero, 2005, p. 38).

También Martínez-Otero (2005) argumenta que cuando un hogar es poco cálido, existe permisividad e indiferencia, cuando existe falta de afecto entre los cónyuges, hace que se coloque a los hijos en un estado de inseguridad muy perjudicial para su desarrollo, pues los puede inclinar hacia la violencia. Y como último factor que puede activar y/o aumentar la agresividad según el autor, es el déficit en la sustentabilidad socioeconómica de la familia. Todo esto puede ir decantando en la desintegración del grupo familiar en situaciones tales como la dispersión de sus miembros, la desatención de los hijos, entre otros. Dicha desintegración queda de manifiesto por el INE al demostrar un aumento porcentual de las familias monoparentales con hijos, como también de las familias sin núcleo y de los hogares unipersonales (INE, 2010, p. 5).

Se puede concluir que la familia, en sus diversas formas, es el primer agente socializador de un niño y, es el agente educativo afectivamente más significativo durante su vida, por ello la forma de comportamiento, de relacionarse y/o expresarse dependerá de lo transmitido en la intimidad de su hogar.

1.3.3. El educador de párvulos

En Chile, existe Educación Parvularia como carrera profesional, la cual, hasta el año 2006, fue impartida en Instituciones de Educación Superior a lo largo del país, a través de 125 sedes. Lamentablemente, no hay suficientes estudios relacionados con dicho profesional y su desarrollo, constatado por la literatura es escasa (García-Huidobro, 2006).

El ingreso a la carrera tiene diversas vertientes, dependiendo del centro formador que las acoja, es así que las Universidades del consejo de rector exigen un puntaje mínimo en la prueba denominada Prueba de Selección Universitaria, cuya abreviatura corresponde a PSU, prueba a la que se someten voluntariamente las y los estudiantes que egresan de la enseñanza media, para ser seleccionados como estudiantes de la Universidad. Asimismo, los Centros formadores denominados Institutos profesionales, no exigen puntajes mínimos, aunque algunos sí tienen como requisito haber rendido la PSU, independiente del puntaje obtenido, relevando haber tenido la experiencia.

Durante la formación del educador de párvulos, se realizan prácticas de observación y participación en aula, permitiendo que conozcan la realidad en terreno, potenciando así su decisión de estudiar la carrera, mientras que en el último semestre, el estudiante realiza la Práctica Profesional generalmente en establecimientos educacionales habilitados y también centros de atención a menores de 6 años, pasando por implementación y búsqueda de niños, hasta el trabajo en sala.

Además, se ha demostrado que contar con educadores calificados constituye un componente esencial en los programas preescolares que propicia buenos resultados en la formación de los párvulos (Barnett, 2003; Whitebook & Sakai, 2003). Es así que:

El perfil docente se define como una persona profesional de la pedagogía y de la investigación que asume el rol de sujeto mediador entre el objeto de conocimiento y el sujeto que aprende y reconstruye; como un orientador u orientadora y guía del aprendizaje, que asesora, crea, facilita y propone situaciones problemáticas. Por tanto, debe ser una autoridad en el saber que maneja, de manera que pueda argumentar, reflexionar y comprender las estructuras profundas del conocimiento (Zapata & Cabello, 2010, p. 1072).

Es fundamental, que dicha profesional de la educación, sea una investigadora constante de lo que requiere el educando, capaz de crear ambientes donde los párvulos se sientan seguros, a gusto, resguardados, independientes, atraídos a explorar y descubrir su entorno. Un educador de párvulos tiene que impulsar en los niños el desarrollo de la identidad y creciente autoestima, autonomía, como también el aprecio y respeto por sus atributos personales y de los otros (MINEDUC, 2010c).

El educador requiere desarrollar nuevas capacidades y actitudes a incorporar en su trabajo educativo, capacidades que les permita reconocer factores del contexto social y cultural, que influyen en los comportamientos y conductas de los niños y comprender las diferencias significativas de las nuevas generaciones con la del educador. El MINEDUC, (2001b) insta a los profesionales de Educación Parvularia a instaurar relaciones estables, significativas, ideales y cordiales con los adultos preocupados de su atención. Facilitar relaciones más duraderas entre los niños, en donde se enfatizan las expresiones de afecto por medio de variadas actividades.

Al momento en que el niño progresa en sus interacciones con otras personas, se le debe ofrecer nuevas relaciones, a través de estrategias lúdicas donde se consideren sus intereses y posibilidades, además de propiciar actividades grupales sencillas, que les permita compartir sus juguetes y materiales, se llamen por su nombre, se agradezcan, se saluden, compartan sus alimentos y guarden y ordenen juntos los materiales.

Otras de las preocupaciones es facilitar el juego de rincones, de roles o de ficción ya que posibilitan y necesitan el juego con otros. De gran importancia es recordar en cada momento que deben ser modelos en sus relaciones con las otras personas, educadas, espontáneas y darle la posibilidad para integrarse y aportar al grupo conforme a sus intereses y posibilidades.

El educador junto a su equipo de trabajo debe propiciar y potenciar los aprendizajes mediante la utilización de trabajos colectivos, es decir, la socialización entre pares, entregando nuevas experiencias, para la vida en la institución como también fuera de ella. Asimismo, se puede mencionar que existen otros escenarios donde los párvulos vivencian múltiples y significativas experiencias, las que intervienen en la conducta y el progreso de los niños a través del tiempo, y lo constituye la familia.

Por otra parte, el rol del educador de párvulos debe estar relacionado directamente con las demandas y características de los contextos y ser consecuente con la Política de Infancia vigente,

que han de ser, siempre centradas en el reconocimiento del párvulo como sujetos de derecho, y en el trabajo profesional, caracterizado por una clara intencionalidad pedagógica que integra a todas las áreas, haciendo partícipes de dicho proceso a la familia y a la sociedad como agentes educativos corresponsables y garantes de un verdadero desarrollo integral (Zapata & Cabello, 2010).

A modo de síntesis, se puede decir que el educador de párvulos debe tener total convencimiento de su vocación y potenciar el desarrollo integral de los niños que recibe año a año, lo que implica no solo remitirse al logro de objetivos de tipo intelectual, sino hacerse consciente respecto de considerar las otras dimensiones humanas. Por lo tanto, es necesario contar con educadores comprometidos con las prácticas pedagógicas y sensibles a la esencia del niño en formación, con base teórica- práctica adecuada.

Además, una gran capacidad lúdica, manteniéndose en la convicción de que las experiencias vividas por los niños, principalmente en esta etapa son decisivas para un óptimo desarrollo de todas las capacidades y para ello es necesario propiciar ambientes enriquecidos, armónicos que facilite las relaciones sociales que allí se establecen dando paso a un aprendizaje significativo, potenciador; tal como diría Diez (2006) que le permita pararse ante la vida y ante la escuela fortalecido cognitivamente y emocionalmente considerando como condición básica el hecho de ser modelo de referencia en todos los aspectos pero principalmente en el tema de relacionarse con otros y lograr una buena convivencia como base de un desarrollo pleno necesario y oportuno desde los primeros años de vida, relevando el hecho de que es en la convivencia diaria donde se vivencian conflictos que deben ser considerados siempre como una oportunidad para aprender.

1.3.4. Estudiante de práctica profesional en la Formación Inicial Docente

La práctica profesional corresponde a un proceso que debe asumir el estudiante que pretende transformarse en profesor. Para mayor comprensión de este fenómeno educativo, se puede decir que la formación de maestros en Chile se inicia en 1813 con el surgimiento del Reglamento de Maestros de Primeras Letras. Dicho reglamento no establecía condiciones para la formación inicial, pero sí precisaba exigencias para su desempeño, algunas de estas exigencias consistían en concursos y exámenes para acceder al nombramiento o calificar como maestro y de esta manera ejercer como tal (Pogré, 2004).

En este contexto, es que desde que las carreras de educación comenzaron a replantearse como tales, comenzó a tomar fuerza la denomina Formación Inicial Docente (en adelante FID), la cual se encarga de la preparación académica y profesional de los futuros docentes que se desempeñaran en el sistema educativo chileno.

En Chile, se entiende como la instrucción y/o educación que sucede antes de que el docente se inserte como profesional en el sistema educativo chileno y hoy en día, es constantemente sometida a juicios y evaluaciones, con el fin de dar calidad y acreditación tanto a las instituciones que imparten las carreras de educación como a los docentes que egresan cada año de estas instituciones.

Es así que la Comisión FID plantea que es un problema de relevancia pública que anida en el corazón de la empresa colectiva de mejorar la calidad de la educación y superar las desigualdades que la afectan. Supone profundas transformaciones que impactan en lo político, económico y social. Se ha demostrado en múltiples investigaciones, es que la calidad de los docentes y su enseñanza constituyen un factor determinante a la hora de explicar los resultados de los estudiantes, en donde “las diferencias entre los resultados de los alumnos a veces son mayores dentro de la propia escuela que entre escuelas. La enseñanza es un trabajo exigente, y no es posible para cualquiera persona, ser un profesor eficaz y mantener esta eficacia a lo largo del tiempo” (OCDE, 2005, p. 12).

Adquiere relevancia buscar estrategias de cambio para esta realidad, prestando especial atención a los docentes, en su formación inicial, aportando aquellas instancia que ofrezcan “las condiciones para un aprendizaje que permita al futuro educador enfrentar con suficientes conocimientos, capacidades y habilidades las demandas de las primeras experiencias de enseñanza” (MINEDUC, 2000, p. 6). En otras palabras, es “el tránsito por parte del profesor en formación por un itinerario formativo diseñado específicamente para dotarle de los conocimientos, habilidades y disposiciones necesarias para ejercer su tarea docente” (Marcelo, 2001, p. 562) para desenvolverse en un mercado laboral cada día más inestable.

Al momento de optar por la enseñanza como profesión, sin duda, son las creencias, lo que se ve como preocupación, estas entendidas como “proposiciones, premisas que mantienen las personas acerca de lo que consideran verdadero. Las creencias, a diferencia del conocimiento proposicional no requieren una condición de verdad contrastada” (Richardson, 1996, citado en Marcelo, 2001, p. 567), las cuales influyen en la forma de aprender y procesos de cambio de los docentes, y especialmente, en un ideal de enseñar y ser profesor (Assunção, 2009). Por tanto, estas

“construcciones de mundo, significados y sentidos con los que los estudiantes enfrentan su proceso de formación han sido construidas en el seno de sus familias, de su medio social y escolar. Estas creencias no son advertidas por los formadores” (MINEDUC, 2005, p. 45), permaneciendo muchas veces, sin variaciones en el futuro desempeño profesional.

Educación impone duras tareas que claramente no deberían ser ocultadas a quienes quieren ser profesores. Muchas veces se subestiman las dificultades que implica la enseñanza, pero esto apoya la idea de que los que quieren dedicarse a la enseñanza, desarrollan ideas acerca de la naturaleza del rol que le compete al docente (Lortie, 1975) constituyéndose en un factor importante en la forma de interpretar y valorar su experiencia docente (Marcelo, 2001, Assunção, 2009). En tanto, Marcelo (2009, p. 9) plantea que “llegan candidatos que no son vasos vacíos. Como ya investigara Lortie (1975) las miles de horas de observación como estudiantes contribuyen a configurar un sistema de creencias hacia la enseñanza que los aspirantes a profesores tienen y que los ayudan a interpretar sus experiencias en la formación”.

A lo anterior, se suman las habilidades de entrada, específicamente las representaciones del saber pedagógico de los estudiantes que dan cuenta de la presencia de lógicas contradictorias:

Conciben el conocimiento como construcción, y la enseñanza como transmisión; predominan contenidos cognitivos de aprendizaje, enseñanza y evaluación en desmedro de los afectivos y morales; hay una escasa alusión al papel reflexivo, investigador y profesional de las prácticas docentes. El saber pedagógico está conformado de la agregación y simplificación de contenidos más que de la articulación de núcleos figurativos (MINEDUC, 2005, p. 44).

Otros factores provienen de experiencias previas como estudiantes, no obstante, la relación con el profesor determina, de alguna forma, la elección por la enseñanza; (Assunção, 2009) descrito por ciertos autores como el centro de la enseñanza, o sea, la interacción que se vive entre el profesional y la persona, que implica una visión holística del profesor que combina aspectos personales y profesionales (Day, 1999; Korthagen, 2003).

En este sentido, particularmente la Comisión FID (MINEDUC, 2005, p. 41) concluye que:

(...) persisten las estructuras curriculares sobrecargadas, con falta de coherencia respecto al perfil de egreso, el que presenta debilidades en su definición; débil formación en contenidos vinculados a la reforma educacional, insuficiente conocimiento de la realidad escolar; debilidad en las estrategias para apoyar a niños con dificultades de aprendizaje y uso de las tecnologías de la información para la enseñanza.

Particularmente existen debates que persisten como es el modelo de profesor; el currículo, como también el problema de la relación existente entre teoría y práctica, las relaciones entre el centro de formación y los centros de práctica profesional y la duración de la misma, las especializaciones de los profesores, el papel de los diversos formadores que concurren en ella, etc. (Montero, 2002).

Este planteamiento es concordante con Feiman-Nemser (2001) al indicar particularmente la separación entre la teoría y la práctica, junto con la desarticulación entre los conocimientos enseñados. Otro aporte a esta discusión está dada por Flores (2006) cuando plantean el “clásico y ampliamente divulgado desfase entre teoría y práctica y la inadecuada preparación para lidiar con la compleja y exigente naturaleza de sus actividades diarias en la escuela y en el aula” (citado en Assunção, 2009, p. 66).

Asimismo, la Comisión FID (MINEDUC, 2005, p. 63) señala que quienes estudian pedagogía perciben que “una parte importante del discurso de muchos de sus profesores no es coherente con sus prácticas de aula; el formador habla de constructivismo y de evaluación dinámica, y ello no se refleja en su acción pedagógica”. Cobra importancia, el grado de desvinculación de las instituciones formadoras con el medio educativo, lo que dificulta realizar prácticas adecuadas y como solución se manifiesta, Vial (1982) asegurando la relevancia de “renunciar a las fórmulas que dan la impresión, siempre ilusoria, de un saber perfectamente adquirido y definitivo. Por otra parte, esa formación debe permitir al educando adquirir los medios para la formación continuada, es decir, un entrenamiento mental y un bagaje metodológico” (citado en Montero, 2002, p. 76) adecuados que le permitan autonomía profesional.

Ahora bien, cada centro formador goza de plena libertad para diseñar su plan formativo curricular y considerando el currículum del sistema educativo, “pero no está claro en qué medida se ajustan al mismo, pues junto con reconocer su importancia, cada institución de educación superior tiene sus propios proyectos educativos, tradiciones y convicciones sobre lo que debe saber y saber hacer un docente” (MINEDUC, 2005, p. 23).

Además, los títulos profesionales conducentes al título de profesor, previamente requiere obtener el grado de licenciado en las carreras, certificación otorgadas exclusivamente por las universidades. En esta materia, Ávalos (2003) informa que los contenidos curriculares de los programas de formación docente, se organizan en cuatro áreas: a saber:

- a. Formación general: Dice relación con los contenidos con fundamentos sociales y filosóficos del campo educativo, así como la profesión docente, el sistema escolar, visión histórica, ética, entre otros;
- b. Respecto de la denominada especialidad, está referida a los conocimientos específicos del nivel y carrera, incluyendo menciones y el conocimiento disciplinar en la enseñanza media;
- c. La Profesional: Se refiere al contexto psicopedagógico del estudiante, los procesos de enseñanza, destrezas instrumentales y pedagógicas en el área de las TIC e investigación; y
- d. La Práctica: Son las actividades propias al aprendizaje, contemplando instancias de contacto con los centros educativos y sala de clases hasta su progresión continua en la enseñanza.

Por su parte, Feiman-Nemser, (2001), acota esta temática, al concluir que el programa de formación inicial constituyen una intervención bastante débil comparada con la influencia que los profesores en formación han tenido, al igual que las experiencias de prácticas, ya que no fueron elaborados para responder a un escenario complejo. Esto se evidencia en las mallas de formación que “nos presenta un mapa en el que sigue predominando la organización del itinerario formativo sobre la base de la acumulación de actividades curriculares, sin vinculación entre sí” (MINEDUC, 2005, p. 58).

Para ello, Castro, en el año 2007 enunciaba la necesaria existencia de “un marco curricular mínimo, común a todas las universidades que formen docentes, el cual debe ser sometido a análisis, en términos de cumplimiento, mediante procesos de acreditación obligatoria” (Castro, 2007, p. 119). Esto lleva a que las instituciones por medio de sus autoridades tengan mecanismos de monitoreo para garantizar la calidad de su formación de profesores y en especial, los formadores se mantengan actualizados en su labor; mientras que el Estado debe vigilar la calidad de profesores que se inserten en el sistema educativo (Ávalos, 2003).

Es así que la formación inicial constituye uno de los nudos críticos al momento de analizar su impacto en la calidad de la educación; sin embargo, la “consideración académico administrativa de la importancia y significatividad de estas carreras, así como los esfuerzos institucionales por mejorar la formación a través del desarrollo profesional de sus académicos, no se condicen con la importancia nacional” (MINEDUC, 2005, p. 51) que se le asigna a esta tarea formativa; estando más que nada “en manos de la Administración, pero también en el currículo oculto de las instituciones de formación inicial, especialmente en las culturas de los diferentes formadores” (Montero, 2002, p. 78). Esto, “implica un trabajo asociado de gran envergadura entre las

universidades, y la necesaria conexión de éstas con el sistema educacional, para resolver los temas cruciales que ocurren en el aula desde una perspectiva integrada del fenómeno educativo” (Castro, 2007, p. 118).

A nivel micro, es necesario superar ciertas debilidades en los estudiantes de pedagogía, como el “manejo de habilidades de lenguaje y matemáticas, indispensables para su proceso de aprendizaje y ejercicio profesional, las bajas expectativas que los formadores de docentes tienen de los estudiantes y la disminución de las exigencias académicas para retener la matrícula” (MINEDUC, 2005, p. 64), ya que se corre el peligro de una dicotomía entre la formación y las exigencias del mundo real.

Finalmente, las “etapas de formación inicial, inserción y desarrollo profesional deberían estar mucho más interrelacionadas para crear un aprendizaje coherente y un sistema de desarrollo para los profesores” (OCDE, 2005, p. 13). Este compromiso debe ser asumido por los diversos actores de las instituciones formadoras de Educación Superior, y a su vez, el MINEDUC para que generen las políticas gubernamentales tendientes a reposicionar la Educación como columna vertebral en el desarrollo del país destinada a los niños y jóvenes que viven la era del conocimiento.

En este contexto, la práctica profesional adquiere relevancia, práctica entendida por Huberman, (1999) como: procesos no consientes, deliberado, participativo implementados por un sistema educativo con el propósito de optimizar los resultados que estimulan el desarrollo de la renovación en campos académicos, profesionales o laborales y además, fomentar el compromiso de cada persona con la sociedad y con su propia comunidad laboral.

Corresponde también a un conjunto de acciones direccionadas según consideraciones de carácter pedagógico y didáctico, con una clara intención de enseñanza ya que como menciona Gallison y Puren (1999, p. 312) “el objetivo de una formación didáctica, es descubrir e innovar” y se constituye en una práctica multidimensional porque debe aportar múltiples aprendizajes, basada en una visión amplia (Altet, Paquay, Charlier & Perrenoud, 2002) y que realizan quienes están en la etapa terminal de su carrera, la que debe clarificarse que no se sustenta en los elementos a enseñar y la forma de hacerlo, sino en lograr la comprensión de la manera en que funcionan los sistemas didácticos para hacer productiva la enseñanza.

Es así que al formar un practicante reflexivo, incluirá desarrollar la capacidad de evolucionar y construir competencias y nuevos saberes en función de aquello adquirido experiencialmente

(Perrenoud, 2004), lo que con seguridad permitirá mostrar comportamientos adecuados para desarrollar tareas necesarias y resolver problemas de forma reflexiva y autónoma, tanto en el plano comunicacional inter e intrapersonales y de observación; entendidas como un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, no dejando ver la distinción entre estudiante y actor de su proceso de formación.

Dicho proceso, involucra todas aquellas actividades que realizan los estudiantes practicantes (estudiantes universitarios) los que se desempeñan laboral y temporalmente en un determinado establecimiento, focalizándose en el proceso de adquisición de habilidades útiles para desarrollar una carrera profesional y demostrar conocimientos adquiridos y competencias, entre ella la competencia ética profesional.

En este contexto, la práctica pedagógica, entendiendo que el concepto es indiscriminado para referirse a la práctica docente como práctica pedagógica y/o práctica profesional, la cual es obligatoria y en terreno, debiendo ser insertado el estudiante, en un sistema con trayectoria, integrándose a la dinámica propia del lugar, con diversos estamentos. También hay variación entre la práctica semestral y/o anual, dependiendo de cada centro de formación, variando también el tiempo de duración (entre 180 y 200 horas semestrales y 4 horas semanales), en días hábiles y horario diurno (generalmente) salvo algunos centros no convencionales que requieran otro sistema de horarios.

Dichas instancias formativas proveen de diversas oportunidades a quien las realiza, puesto que les permiten ganar experiencia en el ámbito laboral de su interés, proveen a los directores de un recurso humano útil para la organización y además, gratuito. Por otra parte, el período de práctica permite a los directores conocer capacidades y habilidades que muchas veces les permite a los estudiantes ser contratados una vez finalizado su proceso educativo formal.

Al respecto, estas pueden ser pagadas, parcialmente pagadas (en una forma simbólica), o bien no contar con remuneración. Normalmente, las prácticas realizadas en organizaciones educacionales no son pagadas. En este contexto, se puede informar que respecto del contrato, el Inciso 31 del Artículo, 8º del código del trabajo no da origen a un contrato por el servicio que preste un estudiante de educación superior, pero el director (empleador) debe proporcionar al alumno el beneficio de la colación y movilización o pagar una asignación compensatoria por tales, lo que en ningún caso, constituye remuneración.

Asimismo, la experiencia recabada indica que los lugares disponibles para realizar las prácticas profesionales son provistos por los centros formadores en su mayoría, tanto en el país de origen como en otros países en donde el centro formador tenga convenios con instituciones educativas que permitan realizar este proceso y aventajar a los estudiantes en experiencias culturales diversas y así, mejorar algún idioma extranjero. Al respecto, existen situaciones particulares en que las propias estudiantes solicitan hacer la práctica en un establecimiento en particular, con razones justificadas, en donde medie una situación particular, o la posibilidad de un contrato posterior. Elementos contenidos en la normativa de las prácticas de cada centro formador.

Es importante considerar que los estudiantes en práctica deben contar con un profesor guía que permita a quien llega a su espacio laboral, disfrutar del quehacer cotidiano, sin caer en tensiones que podrían transformarse en situaciones nefastas tanto para ellos como para los niños a su cargo. Así, Kaddouri y Vandroz (2008) explican que la tensión puede ser positiva, y altamente formativa si ayuda a sacar creencias mal utilizadas y a vincular los saberes teóricos y empíricos. No obstante, puede ser perjudicial si la experiencia tensional se traduce en no saber cómo proceder cuando los proyectos formativos que representan el sello del centro formador y escuela no encuentran puntos de encuentros. En este contexto, es relevante mantener una comunicación permanente y expedita entre ambas instituciones puesto que ambos constituyen espacios de formación formal. Actualmente se ha tomado conciencia sobre la necesidad de crear estrategias que reduzcan la brecha entre currículum-investigación y práctica profesional (Quintero, Ancízar, & Munévar, 2008).

Es en este sentido, que la práctica apoya la profesionalización convirtiéndose en un espacio de producción de saber pedagógico, el cual se logra gracias a los procesos reflexivos que los docentes desarrollan. A través de la reflexión se pretende que el futuro maestro sea capaz de estudiar y reflexionar sobre su práctica cotidiana, para proponer, a la luz de diferentes marcos teóricos, nuevas formas de desenvolverse en su actuar, con miras a desarrollar nuevos saberes en su campo de estudio, léase pedagogía, didáctica, gestión curricular o administrativa, atención a la infancia desescolarizada, en general, en las diversas situaciones en las que se desempeñe como profesional.

Ahora bien, en el ámbito formativo la PP se concibe como: “el eje que articula todas las actividades curriculares de la formación docente, de la teoría y de la práctica” (Ávalos, 2002, p. 109), en la cual, se aplica todo tipo de acciones como organizar la clase, preparar materiales, poner a disposición de los estudiantes recursos para el aprendizaje que den respuesta a las situaciones que surgen dentro y fuera del aula. Pero también es vista como una etapa de superación de pruebas, puesto que con las

experiencias que se van adquiriendo a partir de las actuaciones realizadas como docente, se avanzará en las capacidades que tiene el docente para enfrentarse en su labor profesional.

La práctica profesional apunta a desarrollar en el docente capacidades que den respuesta a su profesión, a las necesidades de sus estudiantes, a los requerimientos de su institución y a la comunidad educativa, ya que, en su formación se busca preparar docentes competentes para estas exigencias educativas.

En conclusión, la práctica formativa es el espacio en donde fusionan las diferentes teorías, orientaciones y/o modelos educativos con el fin de que se evidencien en la acción, la cual no está limitada solo al aula sino que se proyecta a la comunidad, brindando las bases necesarias en su proceso de profesionalización docente. Se refiere también a las diferentes acciones que el maestro realiza dentro del aula, entre otras, enseña, se comunica, se relaciona con la comunidad educativa (estudiantes, padres de familia, colegas, directivos y demás).

Algunos intentos explicativos de este panorama se sitúan en el papel subsidiario que se les atribuye a las prácticas, es decir, éstas se convierten en el escenario de aplicación mecánica y rutinaria de esquemas de actuación docente, que no generan procesos reflexivos que permitan transformar dichas prácticas. Otras explicaciones se sitúan en los procesos de pensamiento de los docentes en formación (Rodrigo & Cols, 1993; Wittrock, 1997; Porlán & Cols, 2001; Pozo, 2007; Perrenoud, 2007, Ibernon 2007; Astolfi, 1997; Zabala, 2008, Coll & cols., 2005; Giordani, 1999 (citado en Agudelo, Salinas & Ramírez, 2012), señalando cómo muchas de sus actuaciones pasan por las concepciones sobre lo que es la enseñanza y el aprendizaje, convirtiéndose en marcos explicativos desde donde se identifican los problemas de enseñanza y se articulan vías de solución. Concepciones que, según estos autores, son estables, inconscientes y difíciles de modificar.

Al parecer, los formadores de terreno tienen una influencia importante sobre el aprendizaje del estudiante durante sus experiencias docentes en la escuela (Gervais & Desrosiers, 2005). Sin embargo, esto último implica que se debe trabajar para cambiar las representaciones que tienen los formadores de terreno sobre el rol que ellos deben asumir en el proceso formativo de los futuros docentes. Más que dictar el camino a seguir, el formador guía al aprendiz en la experimentación de fórmulas que le permitan desarrollar sus competencias y construir una identidad propia al interior del cuerpo profesional al que aspira.

Bajo este escenario, adquiere mayor importancia contar con idóneos supervisores de prácticas, con competencias para asumir su rol. Un equipo de formadores (tanto del centro formador como de la escuela por lo que cobra relevancia la formación de los supervisores o formadores de terreno). En este contexto es importante recordar que formar no es enseñar y que para asumir como formadores de futuros educadores se requieren competencias específicas (Altet et al., 2002). Quien asume este rol, debe mostrar sus competencias constantemente (competencias tales como aquellas del referencial de competencias de Quebec (MEQ, 2001), Le Boterf (2002), Altet et al. (2002) entre otros, que dicen relación con saber elegir, armonizar y gestionar recursos necesarios para manejar eficazmente todas aquellas situaciones de su profesión. Capaz de ser proactivo, capaz de decidir, actuar y reaccionar a los distintos eventos que emergen en el ejercicio profesional.

No cabe duda que "las prácticas son realmente prácticas cuando se convierten en oportunidades para investigar y proponer mejoras de la enseñanza, en procesos de observación, planificación, acción y revisión de las acciones" (Zeichner & Diniz-Pereira, 2006, p. 60). Aquí se trata de lo que Carr y Kemmis (1988) llaman una espiral autorreflexiva. El profesor supervisor externo de las prácticas- se convierte en este proceso en un colaborador, en un co-investigador activo, quien apoya al estudiante cuando éste lo necesite, rompiendo con la concepción de la simple transmisión de saberes y pasando al diálogo constante profesor-alumno. De allí la necesidad urgente de impulsar en y desde las prácticas, procesos de investigación en los espacios escolares, los cuales se convierten en estímulos para la investigación en la enseñanza, investigación-acción, una herramienta valiosa para el desarrollo personal y profesional, para la autoeducación y actualización permanente posterior, o en servicio del docente.

Es necesario que se cambie el esquema relacional lejano y distante, como garantía de aceptación de los posibles cambios en las Prácticas; estableciendo como paso previo la creación de la figura del profesor tutor de Prácticas en el ámbito universitario, quien junto a los docentes asesores de las escuelas y el profesor supervisor de las Prácticas, pueden conformar redes colaborativas permanentes de comunicación y trabajo escolar, en otras palabras establecer contactos, comunicación y privilegiar la convivencia en un clima de participación y respeto que implica trabajar por un proyecto común (Tedesco, 1995; Chacón, 2006).

Las reformas de la formación docente en Quebec, ponen en evidencia el trabajo colectivo de los docentes. El referente de 12 competencias que rige la formación docente y que deben desplegar los supervisores, los estudiantes y quienes las reciban para iniciar su camino docente.

En este contexto, el documento *Los saberes docentes* de Terigi (2010), presentado en el VII Foro Iberoamericano de Educación sistematizan las categorizaciones que han hecho diferentes autores acerca de lo que deberían aprender los futuros docentes.

Tabla N°1:

Categorizaciones propuestas para saberes a promover en la formación docente (Tiregi, 2010)

Autores (Orden cronológico)	Categorizaciones propuestas
Darling-Hamond (2006)	Comprensión de habilidades para la enseñanza, incluyendo conocimientos pedagógicos del contenido y el conocimiento para enseñar a aprendices diversos, de acuerdo con lo que surge de la comprensión de la evaluación, y de cómo construir y gestionar un aula productiva.
Montero Lourdes (2006)	Las prácticas de enseñanza. La atención a la diversidad (personal, social y cultural).
Ávalos Beatrice (2009)	Conocimiento pedagógico general, referido particularmente a los aspectos de gestión y organización en el aula que trasciende al contenido disciplinar. Conocimiento curricular, focalizado especialmente en los programas y materias, que constituyen “las herramientas del oficio” de los docentes.
Terigi Flavia (2010)	Formación pedagógica general, que vehiculiza el saber pedagógico propio de los docentes como grupo profesional, independientemente del nivel o modalidad del sistema educativo en que trabajen. Práctica docente progresiva en contextos institucionales reales.

De acuerdo a Perrenoud (2005, p. 57) no existe ninguna cronología ni jerarquía entre la práctica y la postura del docente, por lo que se podría esperar una formación continua (con miras a la práctica reflexiva) que: Compense la superficialidad de la formación profesional, sería a. Favorezca la acumulación de saberes de experiencia; b. Acredite una evolución hacia la profesionalización; c.

Prepare para asumir una responsabilidad política y ética; d. Permita hacer frente a la creciente complejidad de las tareas; e. Ayude a sobrevivir en un oficio imposible; f. Proporcione los medios para trabajar sobre uno mismo; g. Ayude en la lucha contra la irreductible alteridad del alumno; h. Favorezca la cooperación con los compañeros; i. Aumente la capacidad de innovación.

Perrenoud (2001), acota que ambos elementos, la teoría y la práctica, deben concretizar y generar docentes capaces de entender realmente la práctica educativa. Por tanto, es importante comprender que los conocimientos teóricos se vuelvan prácticos y los prácticos sean teóricos con el fin de generar docentes críticos y reflexivos.

Se entienden las dimensiones de la práctica como el campo o contexto que posibilita la construcción del saber pedagógico, se podrían entender como los hilos conductores de la formación y de la actuación de los maestros. Estas dimensiones se connotan de forma diversa a partir de lo que se prevé sean las competencias de un formador en determinados momentos de la historia.

Al respecto, desde una perspectiva de la construcción del saber pedagógico, Moreno (2002), proponen cuatro dimensiones de la práctica, en torno a las cuales es posible analizarla: la disciplinar, procedimental, estratégica y la ético política.

a) Dimensión disciplinar: Contempla dos niveles, uno sobre la comprensión que tiene el maestro, de la disciplina, de sus procedimientos, de su historia y conceptos básicos. También, implica el conocimiento acerca de cómo los estudiantes desarrollan ese conocimiento.

En este sentido, la función de la escuela y de la práctica docente del maestro es transmitir a las nuevas generaciones los cuerpos de conocimiento disciplinar que constituyen la cultura. Hay posturas que centran su atención en la adquisición y transmisión de los conocimientos específicos de las disciplinas científicas, donde la conducta de los estudiantes es fundamental para el desarrollo de los contenidos.

b) Dimensión procedimental: Es entendida como los mecanismos más apropiados y eficaces para organizar el proceso didáctico y al conocimiento curricular. Moreno, Muñoz, Pérez y Sánchez (2004), al hablar de la dimensión procedimental, hacen referencia a la organización del trabajo en el aula en relación con los aspectos propios de la disciplina, es decir: saber cómo y cuándo se enseña, los momentos.

c) Dimensión estratégica: implica abordar la comprensión de las prácticas pedagógicas no sólo desde su anticipación (planificación) sino desde los grados de reflexión y los procesos meta cognitivos que se producen en los formadores (novatos o expertos) después de una clase. Esta dimensión permite identificar las formas como el maestro resuelve conflictos y situaciones de aprendizaje que se presentan en el cotidiano de su labor. Desde una dimensión estratégica los propósitos educativos se amplían más allá de la comprensión del contenido que se está desarrollando; es decir que permite al maestro tener claras las finalidades en los procesos de enseñanza, pero además que se pueda valer del contexto y de las reacciones contingentes que pueda suscitar el escenario mismo, así se hayan previsto al momento de planearlo. Lo estratégico tiene que ver también con las rutinas de trabajo y con los valores que se evidencian en el aula.

Es importante comprender el carácter de la dimensión estratégica como la posibilidad de ver al maestro en la elaboración de sus procesos de reflexión respecto de los contextos y los actores que circundan la acción educativa.

d) Dimensión ético política: Desarrolla la conciencia del maestro alrededor de varios aspectos fundamentales: en primer lugar, en torno a la identidad e implicaciones del ser maestro, que se evidencian en las intencionalidades explícitas o implícitas que orientan el desarrollo de sus acciones, sus propósitos políticos que para la sociedad en la que está inmerso, justifican su labor. Un segundo aspecto, refiere a esta dimensión la responsabilidad social al asumir la labor docente con pensamiento crítico, consolidando sus prácticas pedagógicas en el orden de lo público y el derecho, transformando la razón social misma del formador en razón de un proyecto democrático y ético. Este aspecto se refleja cuando el maestro asume una responsabilidad social, al estimular a sus estudiantes a incursionar en el mundo de la cultura. Esto, de una u otra manera, le da la posibilidad al estudiante de comprender su propio mundo y entender críticamente los nuevos conocimientos que está adquiriendo.

La Educación Parvularia como carrera no está exenta de lo enunciado anteriormente, tanto es así que en cuanto al desarrollo de la formación inicial de los educadores de párvulos, tanto los estudios como las evaluaciones realizadas en esta área, son bastante escasas y no se tiene mayor información (García-Huidobro, 2006), por lo que es un tema relativamente nuevo en la discusión y contingencia nacional. No obstante, siendo hoy en día una carrera profesional, es impartida por diversas instituciones educacionales, tales como Universidades Tradicionales y/o estatales, Universidades Privadas e Institutos Profesionales.

En este sentido, en el año 2005 se publicaron tres textos con orientaciones de políticas educativas relativas a este tema. Uno sobre la política de educación de párvulos, otro sobre la profesión inicial de los profesores y un tercero sobre la profesionalización de los docentes, ninguno de ellos aborda la formación inicial de educadores de párvulos como un área problemática.

El Informe de la Comisión sobre Formación Inicial Docente (2006), sólo en un último párrafo acerca de escenarios futuros se refiere a la formación de educadores de párvulos como un tema no tratado y necesario de estudiar. En dicho Texto, aquello que concierne a formación inicial docente en Chile, señala las debilidades detectadas en la formación de educadores de párvulos y de las técnicas, es decir, del personal educativo del nivel, de forma particular estas debilidades apuntan a la falta de preparación para llevar a cabo trabajos en sectores de menores recursos, además de una falta de práctica en el trabajo con padres, apoderados, familia en general y comunidad.

Asimismo, García-Huidobro en un artículo denominado *Formación inicial de educadores de párvulos en Chile* (2006), cuyo objeto fue analizar la importancia de la educación preescolar en Chile, hace un análisis de las mallas curriculares de las diferentes instituciones educativas que imparten la carrera y se proyectaron concluyendo:

- a) La variación entre los números de cursos impartidos en cada malla, con notables diferencias.
- b) La formación profesional cumple un rol fundamental en el proceso, presentándose con un gran peso en todas las mallas. Se le da gran importancia a las materias referidas a la formación pedagógica y a los procesos educativos conducentes al crecimiento y aprendizaje de los niños, en tanto que el acento de muchas materias se pone en la práctica concreta y cotidiana de la profesión.
- c) La práctica docente posee un lugar destacado. En la categoría 'formación profesional' se incluyó la práctica docente, por tanto, la alta ponderación de la categoría podría estar indicando que en la formación de educadores de párvulos, la vinculación entre la formación profesional más teórica y su puesta en práctica está presente, lo que marcaría una diferencia con la formación de profesores de Enseñanza Básica y Media. La práctica se inicia en semestres distintos y posee diferentes niveles de intensidad e importancia (medida por los créditos correspondientes).
- d) Existencia de pocos ramos que se refieren explícitamente a la formación para trabajar en salas cunas.

e) La inclusión de ramos de formación general, sumando a ella los cursos optativos son variadas, pero baja en la mayoría de las mallas.

f) Las mallas de Educación Parvularia son poco flexibles. En sólo cuatro de las trece mallas que componen la muestra hay posibilidades de realizar cursos optativos de formación. De esas cuatro mallas, tres corresponden a universidades grandes y complejas, lo que estaría asegurando una oferta amplia y rica que hace que esta modalidad sea pedagógicamente interesante.

g) El peso de los cursos sobre Ciencias de la Educación es muy desigual en las distintas universidades.

h) Bajo peso en los aspectos ligados a las ciencias biológicas tienen en las mallas curriculares de la carrera.

Asimismo, el autor García-Huidobro (2006) en su documento recoge la opinión de algunas expertas en este nivel, entre ellos directores de carrera de Educación Parvularia, investigadoras en educación y profesionales con alguna responsabilidad en organismos públicos relacionados con la carrera, quienes se refieren a la formación que se entrega en Chile a los futuros educadores de párvulos, de esta forma es interesante conocer su juicio acerca de la formación inicial y si consideran necesario realizar una especialización de la carrera.

Con respecto a lo primero, las expertas llaman a la cautela y ponen énfasis a que es difícil emitir un juicio con respecto a la formación de educadores de párvulos en Chile, ya que la oferta de esta carrera ha ido creciendo y se ha instalado en diversas instituciones de educación superior, por lo cual se hace casi imposible emitir juicio frente a diversas modalidades de formación que impone cada institución educativa. Sin embargo, las expertas coinciden en que hay lineamientos que convergen dentro de cualquier formación de educadores de párvulos, desde esta perspectiva, se extraen ideas de las expertas, según García-Huidobro (2006).

❖ Se valora el que los educadores cuenten con preparación universitaria y que, además, se haya entregado perfeccionamiento a un grupo importante de ellos. También se destaca la disposición a actualizarse por parte de la mayoría de estos profesionales.

❖ La formación ha mantenido metodologías activas y participativas que son propias de los paradigmas fundantes de la Educación Parvularia y tremendamente vigentes a la reforma actual.

- ❖ Los estudiantes suelen tener contacto con la realidad durante su formación, a través de visitas y participación en experiencias prácticas desde los primeros años de formación, lo que es una ventaja porque reafirma la vocación y permite la vinculación y confrontación de los aspectos teóricos con la práctica.
- ❖ En los contenidos, se ha enfatizado el conocimiento integral del párvulo y su condición de sujeto educativo.
- ❖ También hay que destacar que hoy existen en varias universidades procesos en curso que buscan renovar la formación y entregar una preparación de creciente calidad y pertinente al contexto actual.

En general, se podría decir que existe un estancamiento de la carrera, y una de las causas posibles es sin duda el tipo de formación profesional que entregan en la mayoría de las casas de estudio superior que la imparten, cuya formación podría caracterizarse más bien como tradicional, “más centrada en la transmisión de conocimientos que en el logro de competencias, con poca participación de los alumnos en su proceso formativo” (García-Huidobro, 2006, p. 14). Esta formación tradicional, “requiere una mayor profundidad en la formación para que los educadores se apropien críticamente de los sustentos teórico-prácticos desde los cuales se pensó la reforma y que se materializarán en una práctica pedagógica reflexiva e innovadora” (García-Huidobro, 2006, p. 15).

Este autor percibe a la Educación Parvularia dentro de un contexto de inflexión que también debe manifestarse en su formación inicial, realidad que hace ineludible el construir o rediseñar un nuevo perfil del futuro educador, declarando que no todas las instituciones superiores lo poseen de una forma clara de acuerdo al contexto actual, da cuenta de dos aspectos para producir un cambio inmediato en Educación Parvularia. Primero, se prevé una innovación institucional referida directamente con la pluralidad de modalidades y espacios de acción concreta y real, incentivando y estimulando, de esta forma una oportuna preparación por parte de las/os estudiantes en formación y el segundo aspecto es el cambio que se espera dentro de la acción educativa. En el campo educacional se percibe que la carrera a lo largo de su historia ha tenido una fuerte orientación y/o énfasis fundamentalmente en labores asistencial, lo que explica las fortalezas detectadas en los aspectos que conciernen a la estimulación del desarrollo afectivo-social, en contraparte y por lo descrito anteriormente, existe una debilidad que juega un papel importante en los desafíos como carrera, esta debilidad se refiere específicamente a conocimientos de base o disciplinarios y

herramientas técnico-didácticas para desarrollar de manera óptima la estimulación del pensamiento, las funciones cognitivas y el lenguaje de cada menor.

Ávalos (2003) hace mención al Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (1999) y dice que la posible causa de que la reforma educativa no lograba los resultados esperados era por su desvinculación con las instituciones formadoras de docentes, ya que tendían a perder protagonismo y regularización (García-Huidobro, 2006).

Dicho autor señala que para desarrollar una formación inicial de docentes verdaderamente de calidad que pueda superar las debilidades, se debe reconocer la experiencia y trabajar sobre aquellos aspectos considerados como fortalezas de la carrera. Recomienda, además, al Ministerio de Educación que propicie la creación de un consejo de directores de las carreras de Educación Parvularia, el que sea capaz de abordar y discutir los temas de contingencia, así como también resolver las problemáticas para conseguir la calidad esperada, un consejo que sea responsable de diseñar, reglamentar y publicar estándares de calidad, los cuales son necesarios para la formación inicial que se demanda en la actualidad, superando de esta forma las debilidades presentes dentro del sistema educativo superior chileno.

En el estudio antes mencionado (García Huidobro, 2006) dentro del análisis de las mallas curriculares de las diferentes instituciones educativas que imparten la carrera, se proyectaron ideas tales como la variación entre los números de cursos impartidos en cada malla en función del organismo formador; la formación profesional que cumple un rol fundamental en el proceso, considerando que Educación Parvularia es una formación altamente profesional, por lo que se le da gran importancia a las materias referidas a la formación pedagógica y a los procesos educativos conducentes al crecimiento y aprendizaje de los niños, en tanto que el acento de muchas materias se pone en la práctica concreta y cotidiana de la profesión.

En este contexto, es que la práctica docente posee un lugar destacado y García-Huidobro (2006) concluye que en la categoría formación profesional se incluyó la práctica docente, y que en la formación de educadores de párvulos la vinculación entre la formación profesional más teórica y su puesta en práctica está presente, lo que marcaría una diferencia con la formación de profesores de Enseñanza Básica y Media. El autor informa además que la práctica se inicia en semestres distintos en cada centro formador y posee diferentes niveles de intensidad e importancia (medida por los créditos correspondientes). En cinco de las universidades analizadas la práctica docente empieza en

el primer semestre de formación profesional. Se suele comenzar con experiencias de observación en el aula y posterior reflexión, avanzando hasta llegar a intervenir en los procesos educativos al interior de la sala de clases, con altos niveles de autonomía. En su etapa final, se incluye en todas las mallas curriculares de formación durante todo el último semestre (normalmente el octavo, pero en algunos casos el décimo).

Es así que a continuación se trabajará en función a dichas Prácticas como proceso de formación en el que se encuentran, un porcentaje importante de los informantes del presente estudio. Cabe señalar que es una etapa de la formación profesional del futuro educador, que le proporciona la posibilidad de ser parte activa de un establecimiento educacional, por un periodo de tiempo determinado, establecido reglamentariamente al interior del centro formador, con el propósito de poner en práctica y por tanto en evidencia, los años de preparación académica y valórica recibida en su formación como también, nutrirse con nuevos aprendizajes que de allí se desprendan o que de allí se generen.

Corresponde básicamente a una instancia de desarrollo profesional que idealmente debería ser multidimensional, aportando una variedad de aprendizajes, lo que es posible, solo si es trabajada con base en un visión amplia y profunda (Altet et al., 2002). Acotado al campo de la educación formal, el concepto de Práctica Pedagógica o Práctica Docente, es una práctica social, que se realiza al interior de un establecimiento educacional, por tanto sistema educativo y social que es impregnado por diversos tipos de relaciones todas ellas al servicio del logro de mejores oportunidades de aprendizajes a los niños. Al respecto, pareciera ser que aún no hay un concepto unánime en torno a la práctica educativa, como así mismo, se mantiene la brecha entre la teoría y la práctica en relación al concepto de praxis, que implica una acción comprometida en el aspecto moral, que persigue alcanzar un nivel de conciencia reflexiva, a través del razonamiento crítico, cuya pretensión es corregir y trascender las limitaciones del saber práctico inmerso en la tradición de la cultura (Agudelo, Salinas & Ramírez, 2012).

Las prácticas pedagógicas se han convertido en objeto de estudio y foco de intervención para la investigación educativa. Esta importancia se traduce en la evolución de las explicaciones teóricas sobre ellas, en los marcos socio-culturales de cada época. En este sentido, autores como Diker y Terigi (1997), Litwin, (2008) y Perrenoud (2007), entre otros, no sólo han presentado su evolución, al explicar el paso de una práctica artesanal a una reflexiva, sino también la complejidad de dicho proceso.

La pedagogía y la didáctica y en general las ciencias de la educación han avanzado en la explicación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sin embargo no se ha logrado transformar el campo de actuación docente, puesto que no se reflejan estos aportes teóricos, lo cual se corrobora en múltiples investigaciones (Moreno et al., 2004; Jiménez & Correa, 2002; De Vicenzi 2009;) que llegan a la conclusión que el docente en su discurso maneja teorías pedagógicas elaboradas y actualizadas, sin embargo en sus prácticas se inclinan por elegir y activar teorías tradicionales y mecanicistas.

En relación a la conceptualización del término, la práctica pedagógica involucra aspectos tales como: a. El concepto de práctica pedagógica, que se concibe como el ejercicio docente que se desarrolla dentro de un contexto escolar; b. La relación teoría práctica, entendida como las diversas relaciones o tensiones que surgen entre el discurso teórico y su puesta en escena en escenarios educativos y que se identifican desde cuatro ámbitos que son: la identidad, la conceptualización, el quehacer y la reflexión, los cuales convierten a la práctica pedagógica en un espacio de reflexión social e individual que contribuye a la formación integral de los estudiantes y c. las dimensiones de la formación docente en el núcleo de práctica pedagógica encontrándose aquí, la disciplinar, procedimental, ético-político y estratégica.

Por otra parte, la formación de los estudiantes en práctica debe responder a diversos aspectos relevantes del desempeño docente, aspectos que constituyen y articulan los diferentes procesos de su formación, a saber:

1. Aspectos en relación a la identidad (valoración profesional personal y social) y que tiene que ver con la formación humana del estudiante. Es aquí donde se confrontarán sus expectativas acerca de su carrera con el interés que despierte la misma y si esto hace sentido con su proyecto de vida, de esto dependerá su desempeño.
2. Conocimientos necesarios desde lo teórico, y que son importantes para su buen desempeño docente, aquí se conjugan los referentes teóricos de la pedagogía, psicología y las didácticas, que permiten explicar las diferentes variables que intervienen en el proceso educativo. Pone en juego la capacidad de organizar los contenidos favoreciendo las relaciones interpersonales en los espacios pedagógicos.

3. Tercer eje, el saber hacer, hace referencia al conocimiento teórico y práctico de los diferentes procesos y procedimientos requeridos para el desarrollo de la intervención pedagógica. Aquí los modelos didácticos y pedagógicos emergen a través de las diversas estrategias que se proponen para enfrentar las necesidades del contexto. A través de éste eje, el futuro maestro adquiere habilidades para desarrollar procedimientos adecuados que permitan el aprendizaje de sus estudiantes y el desarrollo de una sana convivencia en el aula.

4. Formación de un profesional reflexivo: maestros capaces de reflexionar sobre su propio desempeño en el aula, que sus errores, vistos estos como oportunidades de mejoramiento, esto implica identificarlos, analizarlos e interpretarlos para que se lleve a cabo procesos de autorregulación, reflexión y cambio. En este sentido, el futuro docente se convierte en un investigador de su campo profesional, pues adquiere nuevos conocimientos y propone soluciones a los diferentes problemas que se manifiestan en la educación y en la formación de los estudiantes.

En este contexto, a pesar de que la formación docente tiene una larga trayectoria en Chile que data de los años cuarenta del siglo diecinueve (Avalos, 2004). En estos tiempos se ha puesto como relevante establecer una estructura de prácticas formativas iniciales. Al respecto, Donoso (2005) acota que los cambios en el ámbito curricular que se han ido introduciendo en el sistema escolar en el último tiempo, ha implementado una perspectiva constructivista sobre los proceso de enseñanza y aprendizaje y claramente para su implementación contaban con estudiantes en práctica, construyendo saberes. Esta forma de trabajo en el aula que releva la presencia de estudiantes, sus características, y sus conocimientos y experiencias previas, cobra relevancia frente a lo dicho por Tardif, (2004) enunciando que los saberes de los profesores llevan implícito una fuerte dimensión temporal que remite a los procesos, a través, de los cuales se adquiere el ámbito de una carrera docente. Los estudiantes en práctica profesional, representan generalmente en muchos centros educacionales la savia nueva.

No cabe duda que las primeras experiencias de aprendizaje son claves para el desarrollo, sin embargo, la magnitud de sus efectos está relacionada con la calidad de los programas de enseñanza. En este sentido, es posible señalar que numerosos estudios realizados (Sylva & Wiltshire, 1993; Whitebook & Sakai, 1989; McCartney, 1984; Myers, 1992) han aportado evidencia empírica que permiten comprobar los efectos positivos de la Educación Parvularia de calidad en el posterior desarrollo socio afectivo y académico del niño. Como plantea Dickinson (2006), estudios

longitudinales indican que intervenciones de calidad durante los primeros años, pueden tener efectos de larga duración en una amplia gama de áreas.

En los últimos años el tema de la calidad educativa en Educación Parvularia ha surgido notoriamente a nivel mundial, por ello que se diseñaron una serie de instrumentos cuyo objetivo es evaluar la calidad de la educación en la primera infancia, desarrollándose tanto en Estados Unidos, Europa y otros países, investigaciones que comparten el diseño y los instrumentos de evaluación, cuyo fin principal es la evaluación y mejora del proceso enseñanza aprendizaje.

Con el fin de saber los resultados obtenidos al contar con educadores en los centros infantiles, es que hoy en día en nuestro país se están aplicando una serie de instrumentos que evalúan la calidad preescolar en el desarrollo infantil, focalizados en diferentes contextos, como los descritos a continuación, ECERS (Environmental childhood educational rating scale) Harms y Clifford, 1980. ITERS R (Infant/toddler Environment rating scale), Harms, Cryer, Clifford 2003, CIS, Pauta de Observación Clima (Caregiver Interaction Scale), Arnett 1989 y Tietze & Viernickel (2011). Todas ellas puestas a disposición de los establecimientos educacionales.

En este contexto, European Child Care y Education Study (1997) enuncia que en la calidad de los contextos educativos se pueden definir tres dimensiones:

- Aspectos estructurales, referido a tamaño de grupo, proporciones adulto niño, y educación y experiencia de los docentes o director de un programa.
- Aspectos de proceso, se relacionan con el tipo de interacción entre los adultos y los niños, tipos de experiencias de aprendizaje ofrecidas, clima de la sala de actividades.
- Orientaciones educativas, referidas a las ideas y creencias de los adultos a cargo de los niños, valores, actitudes hacia el proceso de enseñan-aprendizajes

En este marco, un ángulo particular e importante, lo plantea el desafío de la Educación Parvularia:

La meta de universalizar a corto plazo la atención formal de niños de 4 a 6 años y, de hecho, convertir a nuestro sistema general de educación en uno de 14 años de escolaridad, es una meta ampliamente compartida. Cabe el interrogante de si las escuelas de educación están preparadas para proveer en cantidad y calidad los recursos profesionales adecuados al nuevo carácter del requerimiento de una plataforma básica de seguridad para las nuevas generacionales (MINEDUC, 2005, pp. 84 - 85).

Sin embargo, algunos resultados de investigaciones en el área conducen a pensar que, durante sus prácticas, los estudiantes más bien desarrollan estrategias para sobrevivir esta etapa, evitan tomar

riesgos o iniciativas para evitar poner en evidencia sus puntos débiles y que, en consecuencia, no desarrollan realmente las competencias profesionales que se espera desarrollen durante su formación (Clift & Brady, 2005).

Actualmente el estado y en particular el Ministerio de Educación frente al fenómeno de la Formación Inicial Docente se ha visto forzado a responder a las demandas del contexto, y se comienza a visualizar un avance en el trabajo que se está realizando al interior de cada centro formador de educadores de párvulos.

CAPÍTULO 2: CONVIVENCIA ESCOLAR Y CONFLICTO

2.1. Convivencia escolar: Conceptualización

2.2. Clima escolar/ambiente de aula

2.2.1. Conceptualización de violencia y agresividad en Educación

2.2.2. Acoso entre iguales en Educación Parvularia

2.3. Conflicto

2.3.1. Entendimiento, caracterización y teorías del conflicto

2.3.2. Conflictos en Educación Parvularia

2.3.2.1. Estado del arte del conflicto en la Infancia

2.3.3. Estrategias de resolución de conflictos

2.3.3.1. Mediación como estrategia de resolución de conflictos

2.3.3.2. Mediación en la Educación Parvularia

2.3.3.3. Estado del arte del conflicto en la Infancia

2.3.4 Normativa gubernamental chilena sobre la convivencia

2.3.4.1. Ley sobre violencia escolar

2.3.4.2. Política nacional de convivencia escolar

2.3.4.3. Reglamento Tipo de convivencia escolar

2.3.4.4. Aportes desde los organismos de atención a la Infancia

CAPÍTULO 2: CONVIVENCIA ESCOLAR Y CONFLICTO

2.1. Convivencia escolar: Conceptualización

Los establecimientos educacionales y entre ellos el jardín infantil, como escenario social de convivencia escolar, se ha visto trastocado en los últimos tiempos debido a una serie de dificultades en la forma de relacionarse de los niños, afectando su desarrollo integral, situación que mantiene en constante preocupación a la comunidad en su conjunto (MINEDUC, 2005). Al respecto, Chile a través del MINEDUC ha implementado diversas estrategias y orientaciones para abordar los conflictos en el ámbito educativo escolar, que van desde el lanzamiento de cartillas de trabajo denominadas *Conceptos claves para la resolución de conflictos en el ámbito escolar*, hasta la Política Nacional de Convivencia Escolar, ello seguido de publicaciones de artículos en diversas revistas educacionales, los que muestran el impacto de la mala convivencia en la infancia y la necesidad de asumir la temática con seriedad y profesionalismo.

Por otra parte, la vigésima primera edición de la Real Academia Española (2001) (en adelante, RAE), la define como “vida en común con una o varias personas”, así también, corresponde a una construcción colectiva y dinámica, que es fruto de las interacciones de todos quienes forman la comunidad escolar, independiente del rol que desempeña o desempeñará, en función de los cambios de dichas relaciones (MINEDUC, 2005; Maldonado 2004).

A nivel escolar, corresponde al clima de interrelaciones que se producen en la institución escolar, entendida por MINEDUC, 2002a (p. 9) como una red de relaciones sociales, que:

Se desarrollan en un tiempo-espacio determinado (escuela), que tiene un sentido y/o propósito (educación y formación de los sujetos) y que convoca a los distintos actores que participan en ella (docentes, estudiantes, directivos y apoderados) a ser capaces de cooperar, es decir, operar en conjunto y acompañarse en la construcción de relaciones y vínculos entre sus miembros.

Por lo tanto, la convivencia escolar es la interrelación entre los diferentes miembros de un establecimiento educacional, que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socio afectivo e intelectual de los estudiantes (MINEDUC, 2010a). Esta concepción incluye las formas de interacción entre los diferentes estamentos que conforman una comunidad educativa, constituyendo

una construcción colectiva de responsabilidad de todos los miembros y actores educativos, con sus derechos y deberes, sin excepción.

Luego, las B CEP definen convivencia como el establecimiento de “relaciones interpersonales y formas de participación y contribución con las distintas personas con las que el niño comparte, desde las más próximas (...), hasta aquellas más ocasionales, regulándose por normas y valores socialmente compartidos” (MINEDUC, 2001b, p. 51).

Además, es útil señalar el informe *La educación encierra un tesoro* de Jacques Delors (1997), en el que se describen cuatro pilares básicos; en donde el aprender a convivir, constituye el aceptarse y reconocer la interdependencia económica y cultural, haciéndose necesario educar la tolerancia y el respeto; en otras palabras, es desarrollar la inteligencia interpersonal, conociendo mejor a los demás, su historia, tradiciones, espiritualidad, aceptando la diversidad y los valores compartidos en una sociedad democrática.

En un contexto constructivista, el profesor requiere que los estudiantes desarrollen habilidades sociales desde su infancia para relacionarse adecuadamente, asumiendo un rol interactivo de mutuo respeto e inclusividad, permitiendo vivenciar en la institución conflictos cotidianos, que son parte normal de la convivencia y que estos sean enfrentados apropiadamente (Ortega, 2000).

Así, cobra importancia lograr un comportamiento social adecuado, que posea también un fundamento educacional, ya que las habilidades sociales se relacionan directamente con el desarrollo cognitivo y con los aprendizajes y se transforman en requerimiento para desarrollar y construir una buena socialización del niño con sus iguales (Aranda, 2007).

Dichas habilidades han sido denominadas por Salovey y Sluyter (1997) y Goleman (2000) como inteligencia emocional que en la teoría de inteligencias múltiples, corresponde a la inteligencia interpersonal. Al respecto, Gardner (1983) señala que es “la habilidad para darse cuenta y distinguir a los individuos y, a uno en particular, sus estados de ánimo, su temperamento, motivaciones e intenciones” (p. 239).

Zabala (2001) plantea que existen tipos de causas que inciden en la convivencia, a saber: a) causas personales del alumnado que hace que no se adapte a las circunstancias escolares curriculares; b) causas sociales debido a un mayor pluralismo social, mayor permisividad; c) causas familiares:

falta de compromiso educativo; d) causas educativas: alargamiento de la escolaridad obligatoria y promoción del alumnado. Por lo tanto, muchos profesionales de la educación no se encuentran preparados, pues han estado aprendiendo de forma espontánea y casual, tanto en la familia como en la sociedad, replicando su propia visión.

Por tal razón, se debe considerar la premisa que la convivencia escolar es un aprendizaje, que se enseña y aprende a vivir, generado en la interrelación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa de un establecimiento educacional, que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socio-afectivo e intelectual de los y las estudiantes (MINEDUC, 2013). Requiere que los educadores sean capaces de formar en los niños habilidades sociales elementales y proporcionar los recursos de aprendizaje para vivenciar una sana convivencia y formar en valores.

Al respecto, Ianni (2003) informa que el aprendizaje de la convivencia se trata de un doble aprendizaje, ya que en primer lugar es un prolongado hasta interminable aprendizaje en la vida de todo sujeto, porque solamente se aprende de la experiencia, pasando a ser una necesidad y sí se logran cambios duraderos, permiten hacer una adaptación activa al entorno personal y social de cada uno. En segundo término, se enseña y se aprenden contenidos actitudinales, disposiciones frente a la vida y al mundo, que posibilitan el aprendizaje de otros contenidos conceptuales y procedimentales.

Este mismo autor, agrega que para aprender a convivir deben cumplirse determinados procesos, que son constitutivos de toda convivencia democrática, dentro de los cuales están:

- Interactuar (intercambiar acciones con otro/s).
- Interrelacionarse (establecer vínculos que implican reciprocidad).
- Dialogar (fundamentalmente escuchar, también hablar con otro/s).
- Participar (actuar con otro/s).
- Comprometerse (asumir responsablemente las acciones con otro /s).
- Compartir propuestas.
- Discutir (intercambiar ideas y opiniones diferentes con otro/s).
- Disentir (aceptar que mis ideas – o las del otro/s pueden ser diferentes).
- Acordar (encontrar los aspectos comunes, implica pérdida y ganancia).
- Reflexionar (volver sobre lo actuado, lo sucedido -producir pensamiento- conceptualizar sobre las acciones e ideas).

Tales ideas son complementadas por Ortega y Del Rey (2004) indicando que este término se relaciona con tres ámbitos sociales, en donde la convivencia es relevante como expresión de realidades, que a su vez lo son, vale decir; el contexto popular, la perspectiva psicológica y la figura jurídica social.

Dichos autores no sólo se refieren a vivir en común como contexto popular, sino que supone el compartir una serie de códigos que regulan el estar juntos, con el objeto de optimizar la relación. Luego, la perspectiva psicológica se refiere a un “cierto análisis de los sentimientos y las emociones necesarias para tener una buena vida en común. Se trata de sentimientos de empatía o, al menos, de aceptación de los otros” (Ortega & Del Rey, 2004, p. 14). Por último, la perspectiva jurídico-social, está referida a la existencia de un ámbito público que garantiza el respeto de los derechos de cada persona, sin discriminación alguna.

Es relevante considerar que aparte de la escuela existen otros contextos sociales, que se transforman en fuente de desarrollo de habilidades sociales, que pueden propiciar o no un comportamiento social adecuado dentro de una sana convivencia. En este contexto, Ortega (2000, p. 26) señala que “se suele decir que ámbitos de aprendizaje como la calle y los medios de comunicación son tan relevantes, o más para aprender ciertos contenidos, para dominar ciertas habilidades y, sobre todo, para adquirir ciertos valores y actitudes”.

Por lo tanto, se debe potenciar el desarrollo personal-social de los estudiantes, como un proceso permanente, que involucra dimensiones interdependientes como el desarrollo y valoración de sí mismo, la autonomía, la identidad, la convivencia con otros, la pertenencia a una comunidad y cultura; y la formación valórica, construida en la seguridad y confianza, desde el nacimiento y que depende, en un alto porcentaje del tipo y calidad de los vínculos afectivos que se establecen con la familia y otros adultos significativos. Las personas crecen y se desarrollan junto a otras personas (MINEDUC, 2001b).

En este sentido, Palacios, Marchesi, Coll y Palacios, (2001) señalan que los niños a temprana edad comprenden las relaciones interpersonales de acuerdo a las herramientas cognitivas que presentan y “a los cinco años han adquirido el sentido del ridículo y les avergüenza hacer ciertas cosas” (Milicic, 2001b, p. 219), donde “las conexiones con el entorno natural y cultural son necesarias para su bienestar general y, además, pueden reforzar la capacidad sensorial y emotiva de cada niño” (Servicio Nacional de la Mujer, 2002, p. 9).

Ahora bien, tanto en Chile como a nivel mundial, se observa algunas investigaciones relacionadas con el tema (Álvarez, Monteserín, Cañas, Jiménez & Ramírez, 1990) focalizadas en diferentes matices como son: competencia social, habilidades sociales, asertividad y habilidades para la interacción, entre otras, evidenciándose que los niños que tienen éxito están en camino de lograr un adecuado crecimiento y adaptación tanto interpersonal como intrapersonal.

Por el contrario, aquellos que fracasan en ello, están en riesgo de presentar problemas psicológicos (Jiménez, 2002). Normalmente los comportamientos sociales inadecuados son consecuencia de experiencias de aprendizaje, son producto de un proceso defectuoso, que existen independientemente con otros problemas cognitivos y/o emocionales y muchos de estos tienen un efecto negativo en el rendimiento escolar (Monjas, 2002).

En Chile, a partir del año 1990, el MINEDUC ha desarrollado variadas iniciativas para implementar la reforma educativa, haciendo hincapié en que la calidad de la convivencia contribuye, significativamente a mejorar la calidad de la formación ciudadana, puesto que la comunidad educativa forma un espacio favorecedor de convivencia interpersonal, que modela y da sentido a los estilos de relación entre niños y jóvenes. Por ello, una de las formas de progresar en el fortalecimiento de la democracia, es reconocer la importancia de la acción educativa en el ámbito de la convivencia (MINEDUC, 2004) y por tanto, fomentar una buena convivencia en nuestros párvulos es, sin duda, pensar en el ciudadano del futuro de nuestra sociedad.

Ya en el 2003 se implementó la Política de Convivencia Escolar, la que intenta enmarcar las acciones en favor de aprender a vivir juntos, como una función orientadora y articuladora de los actores que emprenden en la formación de valores: respeto por la diversidad, participación activa en la comunidad, colaboración, autonomía y solidaridad. Posee también un carácter estratégico, pues ofrece un marco de referencia que otorga sentido y coherencia a dichas acciones y, además, busca promover y estimular las acciones específicas que vayan teniendo lugar en los distintos sectores (MINEDUC, 2002).

Dicha política, garantiza y evalúa la calidad de las formas de convivencia al interior de los establecimientos educacionales y entre ellos se puede señalar: la Constitución Política de la República de Chile, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Convención sobre los Derechos del Niño, la Ley Orgánica Constitucional de Educación N° 18.962, los Decretos

Supremos de Educación, N° 240 y 220, la Política de Participación de padres en el sistema educativo, el Derecho a la educación y convivencia escolar (MINEDUC, 2002).

Cada uno de los principios señalados constituyen las bases del proceso de elaboración y/o readecuación de todo proyecto educativo, que se proponga el desarrollo de aprendizajes actitudinales y valóricos de los estudiantes, permitiendo avanzar hacia el ejercicio pleno de su ciudadanía (Fontaine, 2002), considerando que el docente debe trabajar contenidos del área afectiva-volitiva, facilitando la construcción de la personalidad moral del estudiante. En este contexto, emergen ocho principios fundamentales para comprender la intencionalidad que subyace en el desarrollo de una sana convivencia en todos los establecimientos educacionales de Chile, que se detallan a continuación:

1. Todos los actores de la comunidad educativa son sujetos de derechos.
2. Los niños y jóvenes son sujetos de derecho.
3. La educación como pleno desarrollo de la persona.
4. La Convivencia democrática y construcción de ciudadanía en la institución escolar.
5. Convivencia escolar en un ámbito de consistencia ética.
6. Respeto y protección a la vida privada y pública y a la honra de la persona y de su familia.
7. La Igualdad de oportunidades para niños, mujeres y hombres.
8. Las Normas de Convivencia: un encuentro entre el derecho y la ética.

(MINEDUC, 2001b).

Así, en esta materia existen algunas iniciativas nacionales que constituyen un aporte para este nivel y particularmente el emanando por la Secretaría Regional Ministerial de Planificación y Coordinación (2006, p. 1) (en adelante MIDEPLAN) donde se anuncia la creación del Sistema de Protección Integral a la Infancia, denominado Chile Crece Contigo, que está dirigido a:

Todos los niños del país, de forma de acompañarlos y apoyarlos en su desarrollo, desde la gestación hasta que ingresen a prekinder en el sistema escolar (...). Chile Crece Contigo entrega a los niños un acceso expedito a los servicios y prestaciones que atienden sus necesidades y apoyan su desarrollo en cada etapa de su crecimiento. Adicionalmente, apoya a las familias y a las comunidades donde los niños crecen y se desarrollan, de forma que existan las condiciones adecuadas en un entorno amigable, inclusivo y acogedor de las necesidades particulares de cada niño en Chile.

Por tanto, a partir de septiembre de 2009, la ley N° 20.379, crea el Sistema Intersectorial de Protección Social e institucionaliza “Chile Crece Contigo”, transformándose en una política pública, que establece que los niños que se integran desde su primer control de gestación en el sistema, son acompañados durante toda su trayectoria de desarrollo hasta su ingreso al sistema escolar. Adicionalmente, se establecen garantías de acceso a ayudas técnicas, salas cuna, jardines infantiles, y a Chile Solidario a aquellas familias en situación de mayor vulnerabilidad. Asimismo, se establece un acceso preferente de las familias a toda la red de servicios y prestaciones sociales del Estado (MIDEPLAN, 2006).

Es así que el MINEDUC puso a disposición de la educación, algunas estrategias (las que luego se transformaron en políticas de convivencia activada interior de los establecimientos educacionales, política que se ha ido modificando substancialmente en el tiempo. Al respecto, a inicios de esta década, específicamente en el año 2010, se reedita y distribuye el texto *Conviviendo mejor en la escuela y en el liceo. Orientaciones para abordar la Convivencia Escolar en las Comunidades Educativas*, texto que ha tenido por finalidad constituirse en una orientación para que cualquier miembro de la comunidad educativa pueda saber cómo actuar, cuáles son sus derechos y a quién recurrir al presenta situaciones de conflicto, de violencia o de bullying en la institución escolar que permita mejorar la convivencia y lograr mejores aprendizajes (MINEDUC, 2010a).

Por otra parte, se da a conocer el Reglamento Tipo de Convivencia Escolar, basado en la Política de Convivencia Escolar, la cual considera oportuno dar un apoyo desde el ámbito legal, para proporcionarle un mayor sustento a la labor desempeñada por los establecimientos y familias del país. Este reglamento tipo de convivencia escolar tiene por objetivo promover y desarrollar en quienes constituyen la comunidad educativa, ciertos principios y elementos que constituyan una sana convivencia escolar, relevando la prevención de toda clase de violencia o agresión. Para esto se definen protocolos de actuación para aquellos casos de maltrato escolar, buscando el entendimiento de las partes e implementar acciones reparatorias de las partes.

En este contexto, los escenarios educativos son variados, como también lo son los climas escolares, los cuales influyen directamente en el desarrollo infantil, especialmente considerando que el convivir con otros constituye un aprendizaje que no siempre es vivido como una experiencia edificante, independientemente del escenario en que se desarrolle, por lo que el estudio del clima escolar como “ambientes en los cuales los estudiantes se sienten respetados en sus diferencias y falencias, sienten el apoyo y la solidaridad de sus pares y profesores, se sienten identificados con su

curso y una escuela en particular” (Ascorra, Arias & Graff, 2003, p. 120) adquiere relevancia a la hora de aprender y de educar.

2.2. Clima Escolar/ambiente de aula

La escuela constituye el espacio en donde los niños permanecen mucho tiempo de su etapa escolar, posesionándose como el lugar en donde se adquieren las primeras experiencias relacionales con sus pares y otros adultos distintos a su familia. En este sentido, las relaciones humanas que se generan al interior del aula constituyen el clima del mismo y se refieren al trato establecido entre dos o más personas, pues dentro de ella las personas son capaces de valorar los comportamientos de los otros y se forman opiniones respecto de ellos, lo que genera sentimientos que permean el tipo de relaciones que allí se establecen (Texeido & Capell, 2002).

En este contexto, surge el clima organizacional dado los primeros trabajos relacionados con las organizaciones en el plano laboral. Al respecto, Rodríguez (2006) y Vega, Sandoval, Aguilar y Giraldo, (2006) coinciden en identificar elementos comunes en todas las organizaciones, hasta llegar a proponer una definición del clima organizacional, conceptualizándolo como las relaciones entre los miembros de la organización y el estilo de liderazgo, a saber:

- Representa la personalidad de la organización.
- Tiene cierta permanencia en el tiempo, a pesar de experimentar cambios por situaciones circunstanciales.
- A pesar de lo anterior, el clima organizacional es sumamente frágil. Es mucho más difícil crear un buen clima que destruirlo.
- Tiene un fuerte impacto sobre los comportamientos de los miembros de la organización. Un buen clima va a traer como consecuencia una mejor disposición de los individuos a participar, activa y eficientemente, en el desempeño de sus labores.
- Influye sobre el grado de compromiso e identificación de los miembros de la institución con ésta.
- Es afectado por los comportamientos y actitudes de los miembros de la organización y, a su vez, afecta dichos comportamientos y actitudes.
- Sobre él repercuten diferentes variables estructurales como estilo de dirección, sistemas de contratación y despidos, políticas, etc. Tal como en el punto anterior, el clima de la organización también puede afectar estas variables.

Dichas características son fácilmente homologables a la escuela como una organización educacional, que debe contar con procesos altamente organizados, en donde se dan estrechas relaciones entre sus miembros y con estilos de liderazgo que permiten su funcionamiento e instalación de un adecuado clima social escolar.

Se visibiliza un elemento distintivo en los centros educacionales que dan mayor complejidad a la definición de clima escolar, ya que a diferencia de otras organizaciones, la escuela tiene como misión la formación de personas, como partes activas de la organización. Así, el clima escolar, no sólo es producto de las percepciones de los que trabajan en ella, sino que además, se desarrolla entre los estudiantes, sus familias y el entorno, siendo particularmente relevantes las percepciones de los estudiantes como actores y destinatarios en relación al aula y a la escuela. No obstante, Torrego y Moreno (2003) sostienen que es el centro educativo quien debe analizar aquellos elementos relacionados con el clima de convivencia con el objeto de vivenciar en todo momento, un clima propicio para el aprendizaje.

Así, la literatura especializada ofrece diversos conceptos asociadas al clima, tales como: Clima Escolar, Clima Social Escolar, Clima de Aula, los cuales se relacionan con la percepción que los individuos tienen de los distintos aspectos en los cuales desarrollan sus actividades habituales, en este caso, la escuela. Ante lo expuesto, se adscribe este estudio a clima escolar, que según Cere, (1993) es “el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinado por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución, que, integrados en un proceso dinámico específico, le otorgan un peculiar estilo a dicho centro, condicionante, a la vez de distintos procesos educativos” (p. 30).

Por su parte, Arón y Milicic (1999) indica que es la percepción que tienen los individuos que componen un establecimiento escolar, en relación al ambiente en el que desarrollan sus actividades habituales. En tanto, Cornejo y Redondo (2001) señalan que son las percepciones que poseen los individuos de las relaciones interpersonales en su propio contexto ya sea en el centro educativo o en el aula. En tanto, Molina y Pérez (2006) dicen que emerge desde el punto de vista ecológico, enunciándolo como la relación que se establece entre el entorno físico y material del centro y de aquellas características de personas o de grupos de personas y el sistema social, entendido como las interacciones sociales.

Por lo tanto, el clima escolar corresponde a la percepción que tienen los individuos de los distintos aspectos en los cuales desarrollan sus actividades habituales, en este caso, la escuela, agregando, que está condicionada por las experiencias de cada persona en el sistema escolar. De esta manera, si sus experiencias han sido positivas, experimentará el clima social escolar como positivo, y percibirá que entre las características del mismo destacan, existencia de espacios físicos adecuados, actividades variadas y motivadoras, comunicación respetuosa entre sus miembros. Asimismo, entenderá que las personas que interactúan, poseen la capacidad de ser sensibles ante las situaciones difíciles de los otros ofreciéndoles contención emocional (Arón & Milicic, 2000).

En este contexto, se incluyen a las familias y los entornos de los estudiantes quienes se constituyen en actores y destinatarios de dicho clima en la escuela en general y en el aula en particular, por lo que, de alguna manera, se encuentra condicionada por las experiencias de quienes constituyen organizaciones (Casassus, 2007). Mientras tanto, Rodríguez (2004, p. 1) sostiene que “el clima se relaciona directamente con la forma de comportarse en base a las características personales de los profesores, alumnos, la interacción entre ellos y por tanto se puede decir que la dinámica de clase es única y particular según estos elementos”.

Por otra parte, Molina y Pérez (2006), acotan que es: a. un concepto globalizador, que alude al ambiente del centro; b. un concepto multidimensional, determinado por distintos elementos estructurales y funcionales de la organización; c. las características del componente humano que constituyen variables de especial relevancia; d. tiene carácter relativamente permanente en el tiempo; e. influye en el logro de distintos objetivos académicos y de desarrollo personal; f. la percepción de las personas constituyen un indicador fundamental de la aproximación al estudio del clima.

Murillo y Becerra (2009) sostienen que en el clima escolar, se visualizan claramente los tres elementos más relevantes para los docentes y directivos, y corresponden a los “institucionales, elementos que son propios del rol profesional, y elementos propios de las personas, entre los que se encuentran aspectos afectivos y conductuales” (p. 394).

Complementado lo expuesto, Zajonc (1998) enuncia los elementos relacionales propios de las personas, que se concretan principalmente en aspectos afectivos y de conductas. En lo afectivo destaca, (empatía, confianza, calidez). Entre los aspectos conductuales Murillo y Becerra (2009)

enuncian que tanto los docentes como los directivos relevan dentro de las actitudes, el respeto, la tolerancia y la solidaridad, como los elementos más importantes del clima escolar.

Por otra parte, al intentar complementar algunas ideas sostenidas por especialistas en el tema, Schmidt y Çagran (2006) acotan que el clima de la clase también se describe como un sistema que comprende variables tales como la implicación física, los objetivos organizativos, las características de los profesores y estudiantes y el discurso.

Por su parte, Dror (2006) releva la importancia de seis factores en el clima tanto de la clase como de la escuela en general, enunciando los siguientes: Liderazgo de apoyo, autonomía del profesorado, el prestigio de la profesión de enseñante, las renovaciones, la colaboración del profesorado, la carga de trabajo.

Se hace necesario resaltar la supremacía dada al profesor en lo expresado por Dror (2006), a la hora de vivenciar y propiciar un clima adecuado, enunciando factores que se relacionan directamente con la persona del profesor. Al respecto, también es importante considerar las características de los profesores y de su discurso como entes transformadores y modelos de referencia.

De esta forma, factores, elementos, variables, etc. son vivenciados y socializados por quienes participan de esta organización, aportando en la obtención del clima de su centro educativo, y si sus experiencias han sido positivas, potenciará el clima social escolar como positivo y percibirá que existen espacios físicos adecuados, actividades variadas y motivadoras, con una comunicación respetuosa entre sus miembros. Asimismo, entenderá que las personas que interactúan, poseen la capacidad de ser sensibles ante las situaciones difíciles de los otros, ofreciéndoles contención emocional (Arón & Milicic, 1999).

En el año 2003, Ascorra et al., definen un clima positivo de aula como aquel lugar en donde se favorece y fortalece el desarrollo integral de los estudiantes. Representa un lugar en donde todos se sienten respetados e integrados con su grupo, y en donde los vínculos de amistad se establecen en una atmósfera cooperativa, mostrando conciencia de lo que es posible lograr. Responde a un lugar donde los docentes se observan con notable interés por sus necesidades. En tanto, Casassus, (2007) informa que se visualizan diferencias sustantivas entre vincularse y relacionarse, acotando que al relacionarse se llega a algo permanente en el tiempo, ella se transforma en vínculo y tanto las

relaciones como los vínculos son conexiones emocionales de gran importancia en el logro de aprendizajes y climas de buena convivencia.

Se suman Ulloa, Nail, Castro y Muñoz (2012), quienes sostienen que existen variadas relaciones que se establecen el interior del aula, pero principalmente aquella que emerge de la convivencia entre el profesor y el estudiante como elemento de mayor relevancia en determinar el clima del aula y el cumplimiento de los objetivos de la escuela.

Desde un punto de vista psicológico, sociológico e inclusivo, hay que tener en cuenta el ecosistema completo en que se produce el desarrollo, poniendo el énfasis no sólo en el niño o en el contexto, sino también en las interacciones que ocurren entre los diferentes sistemas que contribuyen al desarrollo del niño y del adolescente (Bronfenbrenner, 1974).

En este sentido, los sistemas que permiten el desarrollo del niño, son sistemas dinámicos que cambian en función de aquellas situaciones y vivencias de quienes los componen en estas relaciones e influencias recíprocas. En este marco, Ortega y Mora Merchán (2000) sostienen que una comunidad educativa puede entenderse como una red de relaciones interpersonales, en la que se distinguen tres subsistemas de relaciones, los cuales se presentan a continuación:

Tabla N°2:

Sistemas de relaciones interpersonales (Ortega & Mora, 2000)

Subsistema	Integrantes	Clarificación
1. Adultos	Integra a todos quienes forman la comunidad educativa (dirección, gestión y académicos).	Los conflictos se resuelven en función a los conocimientos de la materia en combinación con sus valores y creencias
2. Profesorado / estudiantado	Integra a todos los estudiantes y a todos los profesores	Los conflictos (tales como la desmotivación y la indisciplina escolar) son resueltos usando diversos medios, el docente hace uso de su autoridad y el alumno es sometido al arbitrio de esa línea jerárquica. Organizado en función de las actividades propias de la enseñanza.

		Relaciones que le dan una jerarquización a este vínculo interrelacional, en la búsqueda de los logros de aprendizajes y normas establecidas.
3. Estudiantes	Solo estudiantes, dentro del centro y fuera de este.	Variadas interacciones, que surgen de diversos conflictos y numerosas soluciones, indicando que son sólo unos pocos los que manifiestan conductas agresivas y crueles con sus pares (acoso, hostigamiento y maltrato).

Cada uno de los subsistemas precisa una interacción armoniosa y pacífica, en donde se sientan seguros y capaces de resolver conflictos de la mejor manera posible evitando el desgaste que significa, la disruptividad, vandalismo, indisciplina y maltrato interpersonal (Ortega et al., 2010).

En relación al primer subsistema, ciertas investigaciones identifican la necesidad de contar con más personas adultas en sala, demostrando que es más fácil mejorar el clima de la clase con la presencia de otras personas en sala (Schmidt & Çagran, 2006).

Un estudio realizado en el año 1996 confirma que el apoyo de los directores y la colaboración del resto de personal favorecen la formación de actitudes positivas (Villa, Thousand, Myers & Nevin, 1996). Por lo tanto, es necesario que para mejorar el clima escolar, se atiendan todas las dimensiones y/o aspectos vinculados a los focos de tensión, especialmente las características de la dinámica relacional entre colegas.

En un estudio similar, Van Reus, Shoho y Barker (2001) confirman que al involucrar a todo el personal del establecimiento en el trabajo con estudiantes, los resultados son más favorables. Asimismo, es relevante el trabajo mancomunado en beneficio de los logros educativos en su totalidad, es así que todo el sistema educativo, en su conjunto, mejora el proceso de aprendizaje y, al debilitarse un sector se resiente todo el proceso. Para ello, es importante contar con un equipo de trabajo comprometido ya que, las actitudes y creencias que los agentes educativos “mantienen en cuanto a la inclusión y a la capacidad de aprendizaje del alumnado (...) pueden influir en los entornos de aprendizaje escolar y en la disponibilidad de oportunidades educativas equitativas para todo el alumnado” (Van Reus et al., 2001, p. 8).

En relación al contexto profesorado, Murillo y Becerra (2009, p. 376) aclaran que verdaderamente “existen elementos obstaculizadores del clima escolar en el ámbito institucional y propio de la persona y del rol profesional”. Respecto de este último, los autores clarifican la presencia de elementos tales como la envidia, problemas de comunicación, intolerancia, mentiras, poder, irresponsabilidad, rumores, diversidad, egoísmo, falta de cooperación, carácter, deslealtad, desacuerdos, incumplimiento y autoritarismo.

Asimismo, dichos elementos construyen ambientes poco atractivos de convivencia debilitada y generan en el profesor, el malestar docente, término que Duran Extremera y Rey (2001) consideran que es un componente social que afecta al profesorado y que se relaciona con el cansancio emocional, la despersonalización y la reducida realización personal, esta información se considera relevante especialmente en la temática abordada, puesto que un profesor sin energía para asumir el trabajo con la infancia podría modelar inadecuadamente incapacitando a los niños y perdiendo los años más importantes para sentar las bases del comportamiento ante el conflicto. Entendiendo que el cansancio emocional provoca un agotamiento que impide intentar hacer frente a la situación conflictiva (Duran, Extremera & Rey, 2001); recordando siempre que “los niños tienen necesidad del adulto para humanizarse” (Bourcier, 2012, p. 27), pero no de cualquier adulto, el niño necesita un adulto comprometido y atento a sus necesidades.

Por otra parte, respecto de variables de identificación de los profesores, diversas investigaciones reportan que el género condicionaría distintas perspectivas para valorar la satisfacción y el malestar docente. Se sugiere que las mujeres presentarían una mayor tendencia hacia el agotamiento emocional a diferencia de los hombres, cuya tendencia sería hacia la despersonalización (Durán Extremera, Montalban & Rey; 2005). Sin embargo, la evidencia no es concluyente. Parece necesario ampliar la mirada respecto al género para centrarse en aspectos como los roles familiares y el uso del tiempo en el hogar (Parra, 2001). Por otra parte, se sugiere que los profesores más jóvenes, los más viejos y los que se desempeñan en los niveles educativos superiores de la educación obligatoria, vivenciarían mayores niveles de estrés y burnout (Jepson & Forrest, 2006).

Al respecto, Murillo y Becerra (2009) muestran algunos hallazgos encontrados en sus investigaciones, referidos a los docentes, es así que enuncian lo que diversas investigaciones reflejan respecto al estrés y malestar docente que reconociendo los indicadores oficiales, posicionan a la profesión docente como una profesión de riesgo para la salud mental.

Dichos autores abordan un estudio que muestra como hallazgos “la percepción que los docentes estaban sobrepasados y agotados por la acumulación de exigencias que sobre ellos recae. Y esto se deja ver en el clima de los centros en las relaciones del día a día” (Murrillo & Becerra, 2009, p. 384).

En relación al subsistema profesor estudiante, Arón y Milicic (1999) investigan los aspectos relacionales que se vivencian dentro del aula y que se relacionan directamente con aquellas expectativas del docente en función de sus estudiantes. El estudio concluye que un docente con altas expectativas de logro de sus estudiantes, estimula las capacidades, actitudes y comportamientos que presentan sus estudiantes para mejorar su rendimiento y orientar su conducta de manera positiva.

Asimismo, existe un estudio sobre la percepción de la relación del docente con el estudiante, que es valorada positivamente, cuando se experimenta el respeto, apoyo, cuidado, calidez, confianza, responsabilidad del profesor o profesora, favorece, asimismo, la percepción positiva del clima del aula (Milicic, 2001b). Los autores Murrillo y Becerra (2009, p. 383), enuncian que “hoy día casi no resulta extraño escuchar o leer cómo los alumnos pueden permitirse distintas formas de agresión verbal y física y psicológica con respecto a los docentes y en especial hacia sus compañeros”.

En el tercer sub sistema, denominado estudiantado, algunos investigadores como Ascorra et al. (2003) han indagado en los factores que influyen sobre la percepción de los estudiantes al interior del aula. Algunos de estos acotan en temas tales como en los aspectos estructurales de la clase, como es la percepción de las metodologías empleadas y relevancia de lo que se aprende, destacan la fluidez, secuencia, ritmo, junto a la creatividad, coherencia y sentido que se le da a la clase cada docente. Ellos también informan que en la medida en que el docente confía en sus capacidades, se siente capaz de enfrentar a las dificultades que el curso presente y con ello, facilita la posibilidad de instaurar el proceso de enseñanza-aprendizaje y de una convivencia adecuada.

Otro hallazgo importante de los autores se relaciona con la percepción y expectativas de los estudiantes en relación con el docente. De esta forma, se perciben características positivas en el profesorado (destreza, carisma y conocimientos), así como un buen trato hacia los estudiantes, todo ello ayuda a tener una buena percepción del clima del aula.

Ascorra et al. (2003) indican además que los estudiantes tienen percepciones sobre sí mismos y su valía, y las definiciones que construyen sobre sus propias capacidades y sobre su interacción con los demás, que son, retroalimentadas por otros, también influyen en la valoración del clima del aula.

Por otra parte, Murillo y Becerra (2009) concluyen en un estudio que los estudiantes vinculan el clima escolar exclusivamente con los contextos de aprendizaje y no con el ámbito personal y enuncian los problemas de comunicación referidos a estilos de liderazgos inadecuados, intolerancia, la envidia, el egocentrismo, y la irresponsabilidad como obstaculizadores de un adecuado clima escolar.

En este sentido, Arón y Milicic (2000) encontraron que la valoración del clima depende de factores que a su vez, influyen en la relación que se establece entre el docente y los estudiantes. Estos factores son: 1. Percepción de justicia vs. Injusticia; 2. Percepción de confianza vs. Desconfianza en la relación; 3. Valoración vs. Descalificación en la relación; 4. Actitud empática del docente y Disposición a ayudar; 5. Percepción del docente frente a las exigencias académicas; 6. Estilo pedagógico.

De esta manera, es posible comprender que las aulas, independiente del grupo etéreo que congregue, necesita de un ambiente propicio para el aprendizaje, aquel que permita aprender más y mejor en ambientes distendidos, en donde el aprender sea un agrado, principalmente en la niñez, transformando el aprender en un juego y en un desafío colmado de interés y significado para él y siempre en armonía. Que promueva la justicia para ser la base del quehacer que lleve a los niños a lograr la confianza necesaria para poder ser ellos mismos y disfrutar de lo que hacen, en un lugar protegido no solo en términos de estructura sino también protección humana de parte de educadores y de sus pares, donde se sienta valorado por quienes lo rodean. Un centro que se ha levantado para los niños, un centro de encuentros en donde el profesor está siempre dispuesto a apoyar el trabajo infantil, entendiendo el proceso de desarrollo por el cual atraviesa y sus necesidades e intereses particulares.

Es así que en Valoras (2008) enuncian estudios implementados en diversos contextos, los cuales muestran en sus resultados una relación directa entre clima social positivo y un buen rendimiento académico, en habilidades cognitivas, aprendizaje efectivo y desarrollo de actitudes positivas hacia el estudio (Casasus et al., 2001; Vila, 2006).

Finalmente se asocia un clima social escolar positivo a un clima en donde las personas que lo conforman poseen inteligencia emocional y son capaces de superar los conflictos de manera pacífica, propendiendo a un clima estable de buena convivencia (Arón & Milicic, 2000).

El clima, es por lo tanto un aspecto destacable y que puede adquirir la connotación de positivo o negativo, términos que Arón y Milicic (1999) acotan y re conceptualizan como clima escolar o clima social escolar nutritivos y a los climas escolares tóxicos, entregando un cuadro clarificador que se muestra a continuación:

Tabla N°3:

Climas sociales nutritivos y tóxicos (Arón & Milicic, 1999)

Climas nutritivos	Climas tóxicos
Se percibe un clima de justicia	Se percibe injusticia
Reconocimiento explícito de logros	Ausencia de reconocimiento y/o descalificación
Predomina la valoración positiva	Predomina la crítica
Tolerancia a los errores	Sobre focalización en los errores
Sensación de ser valioso	Sensación de ser invisible
Sentido de pertenencia	Sentido de marginalidad, de no pertenencia
Conocimiento de las normas y consecuencias de su transgresión	Desconocimiento y arbitrariedad en las normas y las consecuencias de su transgresión
Flexibilidad en las normas	Rigidez en las normas
Sentirse respetado en su dignidad, individualidad, en sus diferencias	No sentirse respetado en su dignidad, individualidad, en sus diferencias
Acceso y disponibilidad de la información relevante	Falta de transparencia en los sistemas de información. Uso privilegiado de la información
Favorece el crecimiento personal	Interfiere con el crecimiento personal
Favorece la creatividad	Pone obstáculo a la creatividad
Permite el enfrentamiento constructivo de conflictos	No enfrenta el conflicto y los aborda autoritariamente.

De esta manera, en un clima nutritivo, las relaciones de amistad que emergen, posibilita vivenciar habilidades de interacción social que serán de utilidad en la vida, para establecer relaciones cercanas, comunicarse adecuadamente con otras personas, solucionar los conflictos y aumentar la confianza en los otros. Por ello, Arón y Milicic (1999) plantean que se enfatiza la relación de

amistad sensibiliza a los jóvenes hacia las necesidades de los otros y favorece la adaptación social, que promueve el desarrollo cognitivo, al permitir predecir el comportamiento de los otros, controlar su propia conducta y regular su interacción social.

Por todo lo anterior es que la escuela, debe alfabetizar con letras y números, pero también debe propiciar la alfabetización de las emociones, las habilidades sociales, la toma de decisiones y el manejo de las relaciones interpersonales (Teruel, 2000), principalmente porque es en este espacio en donde se desenvuelve y vivencia sus primeras interacciones, por lo que un clima escolar adecuado, tiene muchos impactos en todos quienes participan, incrementando la motivación por aprender y autoconfianza, mejora la actitud ante diversos escenarios mejora la obtención de logros , educativos, potenciando el aprendizaje afectivo de valores y de una cultura democrática. Recordando que:

El clima escolar indica si hay una buena convivencia escolar en el establecimiento y constituye una herramienta a considerar por los profesores, pues mejora la convivencia en el aula, las relaciones entre los alumnos, además de promover una mejor disposición para el proceso enseñanza-aprendizaje (Nail, Vallejos, Urra & Olmedo, 2011, p. 52).

El clima se determina por las interacciones que se establecen al interior o exterior del aula, entre estudiantes y docentes o entre pares, es así que claramente los aprendizajes se potencian al trabajar en un clima de aceptación y confianza, respeto y seguridad, con normas claras, en un clima que hable de un verdadero “compromiso del profesor con los aprendizajes y desarrollo de sus alumnos” (MINEDUC, 2008b, p. 9).

A modo de síntesis, se comparte la idea de Baquedano y Echeverría (2013, p. 141) en relación a la escuela, considerando que:

(...) la escuela es un campo de aprendizaje, no solo a nivel cognitivo si no, aún más, a nivel social y algo que no puede negarse es que la violencia se presenta en las interacciones cotidianas, en ocasiones como resultado de inadecuados procesos de resolución de conflictos.

2.2.1. Conceptualización de violencia y agresividad en Educación

La convivencia escolar es un escenario que se ha visto amenazado por relaciones interpersonales de carácter violento, información avalada por el *Primer estudio Nacional de Violencia en el ámbito escolar en Chile*, a cargo de MINEDUC (2006a), en donde se especifica que de un total de 14.761

alumnos, el 96,1 % de ellos dice haber sido víctima de agresiones psicológicas; mientras que el 83,3% manifiesta haber recibido agresiones físicas dentro de los establecimientos educacionales.

Así, el MINEDUC en el documento denominado *Convivencia escolar*, se postula que la educación Chilena busca estimular el desarrollo integral y pleno de todos los estudiantes, respetando la diversidad de culturas, contexto social, edad y madurez, para potenciar a un individuo dispuesto a vivir en comunidad bajo valores de verdad, justicia y paz. Este postulado se solventa con la Ley General de Educación (en adelante LGE), informa que la educación es un proceso permanente:

Abarca las distintas etapas de la vida de las personas y tiene como finalidad alcanzar su desarrollo moral, intelectual, artístico, espiritual y físico mediante la transmisión y cultivo de valores, conocimientos y destrezas, enmarcado en nuestra identidad nacional, capacitándolas para convivir y participar responsable y activamente en la comunidad (MINEDUC, 2009, p. 1).

Al respecto, Tzvetan (2000) indica que las salas de clases, son el único espacio de vida en común que poseen los niños para relacionarse con sus iguales y responde al espacio en donde se hace manifiesto los enfrentamientos cara a cara entre pares, lo que origina actos de violencia y agresión.

Es así que “la violencia en la escuela es ejercida por individuos, y tiene efectos psicológicos sobre individuos; sin embargo, para abordarla y disminuirla, es necesario hacerlo desde el marco valórico y las normas de comunidad educativa, es decir, a partir de un abordaje social” (Carrasco, López & Estay, 2013, p. 44). De esta manera, es relevante considerar que la violencia se siembra en los primeros años de la vida, luego se cultiva y se desarrolla durante toda la infancia, para posteriormente hacer emerger sus frutos malignos en la época de la adolescencia (Rojas, 2005). Constituye además, la resultante de la cultura sobre la agresividad natural y sólo factores culturales pueden prevenirla (San Martín, 2004).

Por otra parte, Mandela (citado por la OMS, 2002, p. V) en el Informe Mundial sobre la violencia y la salud, declara que el siglo XX será siempre recordado por su sello violento, donde se han pasado a llevar a los niños, sufriendo actos agresivos y rudos de quienes deberían cuidarlos, añadiendo: “a los ciudadanos más vulnerables de cualquiera sociedad, debemos una vida sin violencia, ni temor (...) debemos hacer frente a las raíces de violencia” (p. 7).

En este contexto, existen conceptos relacionados con el tema de este estudio, tales como agresión, que se utiliza en algunas instancias como sinónimo de violencia, pero que son diferentes, ya que para existir violencia, debe haber una reiteración de actos agresivos (Castro, 2005). Asimismo, la

violencia se observa como parte de la condición humana, no obstante, esta concepción está cambiando gracias a algunas investigaciones, tales como aquellas realizadas en el área de Salud (OMS, 2002). La Directora de la OMS, Gro Harlem postula que “la violencia es una constante en la vida de gran número de personas en todo el mundo, y nos afecta a todos de un modo u otro” (OMS, 2002, p. 8).

La RAE (2001), en su vigésima primera Edición, define la violencia como “acción y efecto de violentar o violentarse”, anexando la definición de violentar “Aplicar medios violentos a cosas o personas para vencer su resistencia”. Autores como Díaz-Aguado (2004), Castro, (2005), entre otros, aclaran que la violencia no ha aumentado en el tiempo, pero sí ha aumentado la forma de ver la violencia, y la forma en que hoy la criticamos y castigamos. Añade también que se ha generado una sensibilidad diversa a la de otros tiempos. Idea reforzada por Mandela, (citado por la OMS, 2002), quien considera que la violencia ejercida en niños es menos observada, pero sí más difundida en este siglo, aludiendo a la diferencia con que se acusa los actos violentos.

Finalmente la OMS (2002) define el término de violencia como el “uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo, que cause o pueda causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones” (p. 15). Asimismo, entrega una clasificación de violencia en a) violencia dirigida contra uno mismo, la cual consiste en realizar un acto violento a sí mismo, b) violencia interpersonal, donde se realiza un acto violento hacia otro individuo o a un grupo pequeño de personas, c) violencia colectiva, se realiza un acto violento sobre grupos de personas más grandes, como Estados, organizaciones políticas, etc. (p. 16). En este contexto, la violencia interpersonal es la que se realiza en niños, la cual puede ser realizada por los pares y ser física, psicológica o sexual.

Existen quienes postulan que la violencia no es parte del individuo, al contrario, es una conducta que se aprende. Dicha conducta sería adquirida según Castro (2005) cuando los niños ven televisión, periódicos, noticias, que contienen información e imágenes de connotación violenta y agresiva. Teoría avalada por Castro (2005), quien enuncia que la violencia es una realidad histórica y un hábito social-cultural, que se aprende mediante la observación. Por lo tanto, insiste en que los niños llegan con un alto grado de horas frente a medios de comunicación y diversión con escenas violentas, las cuales son exteriorizadas en la escuela. Ante ello, es necesario “recordar que convivencia y aprendizaje van unidas y un aspecto es inseparable del otro” (Torrego, 2010, p. 247), por lo que pensamos que los modelos adecuados son básicos para un aprendizaje óptimo.

A raíz de lo anterior, diversos especialistas han buscado definir violencia, específicamente en el área escolar, considerándolo un fenómeno histórico de múltiples causas y/o condiciones sociales particulares, por esta razón no es posible tratarlo como un proceso simple y unidireccional.

En general, la violencia es una “manera de asumir la convivencia desde la condición centrada o egocéntrica de quien la ejerce” (Romero, citado en Pinzón et al., 2004, p. 35). En tanto, la OMS, en su informe sobre Violencia y Salud (2003, citado en Monclus, 2005, p. 16), declara que la violencia es un problema de salud pública fundamental y creciente en todo el recuadro, que puede traer variadas consecuencias (...) y privaciones que alteran el bienestar de las personas y sus entornos más cercanos.

Otro aporte es dado por Monclus (2005, p. 17) al señalar que se deben considerar “los actos de violencia que no provocan lesiones o muerte, cuyas consecuencias pueden ser inmediatas o latentes, ya que de no ser así, limitaría la comprensión del efecto global de la violencia en las personas, comunidades y sociedad en general”.

Por su parte, Nail, (2013) sostiene que la violencia escolar no es una conducta natural pero al ser validada por los estudiantes, y por tanto admitida en el aula, se transforma en entrenamiento del posterior bullying.

Es así, como las investigaciones realizadas en torno al tema, van en aumento, siendo Olweus (1993), el pionero en los estudios sobre la violencia/maltrato escolar, el cual lo entiende como la conducta en la que un/unos es agredido o se convierte en víctima, repetidamente, recibiendo agresiones físicas y/o psicológicas; vivenciándose este fenómeno cuando existe un desequilibrio de fuerzas, provocando una convivencia poco sana.

Diversos autores, tales como Coronado (2008); Ortega (2000) y Castro (2005) han planteado que en la convivencia es imprescindible que ocurran situaciones de esta naturaleza, debido a la diversidad de personas que interactúan, con distintos objetivos e intereses, ya que la violencia implica, necesariamente, la existencia de una asimetría entre los sujetos implicados en situaciones extremas, el concepto de violencia, además, se relaciona directamente con los valores y costumbres sociales, es así que lo que para algunos puede constituir persecución, o intimidación para otros la misma conducta, puede ser observada como ritual inofensivo.

Al respecto, la RAE (2001) en su vigésima primera Edición, define la agresividad como tendencia y, a la agresión y violencia como acto y acción respectivamente. Por último, los adjetivos agresivo y violento, se refieren indistintamente tanto a una característica de personalidad de los sujetos, como a la cualidad de una conducta o suceso, que “transciende la mera conducta individual y se convierte en un proceso interpersonal, porque afecta, al menos a dos protagonistas” (Ortega, 2000, p. 47).

Cabe mencionar que agresividad no es lo mismo que agresión, ya que esta última es cualquier conducta que pretende herir, física y psicológica alguien y claramente, se define como “una acción violenta e intencionada, que forma parte de los actos de violencia (un golpe, un insulto)” (MINEDUC y PROBONO, 2010, p. 33). En este contexto, se sabe que la agresión con medios físicos es más común entre niños, por el contrario, las niñas recurren más al hostigamiento sutil e indirecto Ej., difamación, rumor, manipulación de las relaciones de amistad. No obstante, el hostigamiento, a través de medios no físicos -palabras, gestos, entre otros- representan las formas más habituales entre los varones (Olweus, 1993).

En este contexto es que diversas investigaciones hablan de la tendencia de la participación de los niños por sobre las niñas en el rol de agresor y las niñas normalmente asumen el rol de espectador o defensor (Monks, Smith & Swettenham, 2003; Ortega & Monks, 2005; Ostrov & Keating, 2004; Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist & Osterman, 1996; Kaukiaines, 1999 Boulton & Smith, 1994).

Asimismo, el MINEDUC (2010) informa que la agresividad es innata en el ser humano, ya que florece cuando se presentan situaciones de riesgo, como una manera de evitar ser inferior a quien altera la tranquilidad. Por lo que “el comportamiento agresivo es esperable en toda persona que se ve enfrentada a una amenaza que eventualmente podría afectar su integridad (MINEDUC, 2010a, p. 33).

La agresividad, en la Enciclopedia Iberoamericana de Psiquiatría se define como una condición in situ de la materia viva y Castro (2005), por su parte la postula como un instrumento de supervivencia de los seres vivos. Dicho autor, realiza un parangón entre dos conceptos y precisa el término violencia como de dos tipos, a saber “física o psicológica, con intención de hacer daño de manera recurrente y como una forma de resolver conflictos” (p. 24). Al contrario, la agresividad no tiene intención, no es repetitiva y se propicia gracias a una frustración, o sólo por el hecho de querer omitir algo. El MINEDUC (2012) sostiene que la agresividad no es propio del ser humano, sino un

hecho cultural que ha sido transmitido y aprendido, permitiendo ser modificado y/o erradicado de la conducta.

Se puede pensar que la agresividad es la muestra de conductas antisociales que consisten en agredir a los demás, donde el MINEDUC (2012, p.1) acota que la agresividad corresponde a:

La energía generada por el instinto de supervivencia para garantizar las necesidades básicas, nos hace mover para buscar nuestro bienestar como ser humano (...) la palabra agresividad se suele utilizar de forma incorrecta, se suele confundir con la destructividad, sadismo o con la violencia.

Por lo tanto, las manifestaciones de agresividad son variadas (golpear o pegar para sentirse ganador, responder ante un ataque insultando o a golpes) Pelegrín y Garcés De Los Fayos (2008) diferencian dos tipos de agresión. Una denominada emocional y la otra instrumental y el autor sostiene que “puede manifestarse ante una situación de tensión y conflicto (...) en donde presentan niveles elevados de ira” (p. 18).

Por su parte la denominada instrumental, es una agresión menos controlada por emociones. Al respecto, Bandura et al. (1961) acota que la agresión hostil es tan instrumental como la así denominada, porque ambas se dirigen hacia objetivos claros y totalmente identificables y son los fines los diversos.

Pelegrín et al. (2008) sostiene que la agresión puede ser reactiva y proactiva, “reactiva hace referencia a reacción defensiva ante percepción de amenaza. Está dirigida a defensa, castigo o venganza tras una ofensa” (2008, p. 19). La proactiva, se relaciona con el dañar intencionalmente, sin provocación previa. Otra manera de tipificación corresponde a agresión física ejercida directamente por contacto físico y agresión verbal, por medio del lenguaje, agresión no verbal o gestual, expresando simbólicamente o a través de expresiones físicas y posturas corporales que dañan.

Ortega y Monks (2005) lo distingue como agresión física directa a través de golpes y/o palabras y agresión relacional, por medio de comentarios, etc., tal como aparece en los conceptos que se cruzan y/o confunden en algunos momentos.

Afirmando que “los niños pequeños son más proclives a las formas agresivas principalmente agresión física, verbal y social directa, como el rechazo y la expulsión; mientras que las formas indirectas son poco frecuentes o inexistentes (Cerde et al., 2012, p. 78). Postura que es afirmada por

diversos investigadores (Bjorkqvist, Lagerspetz & Kuikiainen, 1992; Crick, Casas & Ku, 1999; Crick & Grotpeter, 1995). Además, la forma de agresión física se considera más propia de los varones (Ostrov, 2008).

Se enuncia además que existen dos criterios en relación a la naturaleza de la agresión entre niños. Una dice relación con que los niños pequeños presentan conductas similares a las de bullying y la otra que no puede ser Bullying en estas edades, por las características propias del desarrollo y su inestabilidad (Cerde et al., 2012). No obstante en los grupos de menores de 6 años los agresores son objeto de rechazo social, lo que se condice con lo planteado por Ortega y Del Rey (2004) al decir que quienes muestran actitudes de prepotencia, manipulación e intimidación, normalmente generan rechazo pues atentan contra las relaciones existentes, siendo parte de nuestra postura.

Es necesario considerar que la agresión es un comportamiento que evoluciona a medida que la persona se desarrolla y con el tiempo, asume características más complejas y elaboradas (Monks, Palermi, Ortega & Costabile, 2011, p.134) y que es en la primera infancia el momento en que los niños ponen de manifiesto conductas agresivas, transformándose esta edad en periodo crítico de enseñanza de aquellas normas y comportamiento básico de solución de conflicto y comunicación (Tremblay, Gervais & Petitclerc, 2008), por lo que urge trabajar la temática y contar con una forma de constatar que el educador haya recibido formación al respecto.

Tabla N°4:

Principales teorías que explican la conducta agresiva (Pelegrín y Garcés De Los Fayos, 2008)

TEORÍAS	DESCRIPCIÓN
ACTIVAS	Son aquellas que atribuyen el origen de la agresión a los impulsos internos, que hacen referencia al sentido innato de la agresión y, por tanto, a que sería adquirida por el individuo desde el momento del nacimiento.
Teoría Psicoanalítica (Freud, 1946; 1967)	La agresión se produce como resultado del “instinto de muerte” y, en este sentido, la agresividad es una manera de dirigir el instinto hacia fuera, hacia los demás, en lugar de dirigirlo hacia uno mismo. Utiliza un modelo “hidráulico” para explicar la personalidad.
Teoría etológica (Lorenz, 1978; Mackal, 1983)	La agresividad en el individuo es innata y puede darse sin que exista provocación previa, ya que la energía se acumula y suele descargarse de forma regular. También aceptan el modelo

	<p>“hidráulico” para explicar la agresión humana. Defienden, en general, que la agresividad es un instinto con diversas funciones biológicas, tanto referidas al individuo como a los grupos.</p>
<p>Teoría del instinto (Lorenz, 1963; Gill, 1986)</p>	<p>Las personas tienen un instinto innato a ser agresivas que se desarrolla hasta que su manifestación es inevitable. Este instinto puede expresarse directamente atacando a otro ser vivo, o desplazarse mediante catarsis, donde la agresión se libera.</p>
<p>Teoría de la catarsis (Mackal, 1983; Berkowitz, 1996)</p>	<p>La noción de catarsis sostiene sobre todo que cualquier acción agresiva reduce la probabilidad de una agresión futura. Si el mecanismo de liberación catártica se encuentra bloqueado, el sujeto se pondrá más agresivo de lo que estaría de otro modo.</p> <p>Si se produce la catarsis, la persona se sentirá mejor y menos agresiva.</p>
<p>Teoría bioquímica o genética (Mackal, 1983)</p>	<p>El comportamiento agresivo se desencadena como consecuencia de una serie de procesos bioquímicos que tienen lugar en el interior del organismo y en los que desempeñan un papel decisivo diferentes hormonas. Propone la existencia de hormonas agresivas, de la misma manera que existen hormonas sexuales.</p>
<p>Reactivas</p>	<p>Estas teorías ponen el énfasis del origen de la agresión en el medio ambiente que rodea al individuo, y lo perciben como una reacción de emergencia frente a los sucesos ambientales.</p>
<p>Teoría del impulso (Dollard & Cols., 1939; Berkowitz, 1962)</p>	<p>Las teorías del impulso comenzaron con la hipótesis de la frustración-agresión. Afirman que “la agresión es la respuesta que sigue a la frustración”; es decir, al estado de aumento de tensión en el organismo provocado por cualquier tipo de bloqueo de meta. En general, esta teoría se basa en que cualquiera que sea la causa de la frustración, cuanto más frustrado está el sujeto más agresivo se vuelve.</p>
<p>Teoría clásica del dolor (Hull, 1943; Pavlov, 1963; Berkowitz, 1982)</p>	<p>El dolor es siempre suficiente en sí mismo para activar la agresión en los sujetos. Así, cuanto más intensamente dolorosas sean las señales asociadas a un ataque, más agresiva y más colérica puede llegar a ser la respuesta.</p>
<p>Teoría del aprendizaje</p>	<p>Afirma que las conductas agresivas pueden aprenderse por imitación</p>

social (McCord & McCord, 1958; Bandura, 1978)	u observación de la conducta de modelos agresivos. Para explicar el proceso de aprendizaje del comportamiento agresivo se recurre a las siguientes variables: Modelado, reforzamiento, factores situacionales y factores cognitivos.
Teoría de la frustración-agresión (Berkowitz, 1965; 1969)	Combina elementos de la tesis original de la frustración con la teoría de aprendizaje social, el aumento de arousal, generalmente en forma de enfado, puede conllevar frustración si la persona ha aprendido que es apropiado ser agresivo en una situación como esa.
Teoría interaccionista persona-ambiente (Lewin, 1935; Murray, 1938; Goldstein, 1995)	El comportamiento está en función del ambiente y la persona en su interacción. Básicamente, este modelo combina el déficit en habilidades sociales con el aprendizaje social para explicar el desarrollo de la agresión.
Teorías sociológicas de la agresión (Durkheim, 1938)	Se centran básicamente en el grupo social como unidad de análisis y no en el individuo. La causa que determina un hecho social debe buscarse entre los hechos sociales que la preceden y no entre los estados de conciencia individual.
Teoría del constructo (McCord, 1997a y b, 2000)	Esta teoría considera que los motivos relacionan las razones facilitadoras de la acción. Para comprender el porqué de una agresión, se tiene que comprender los motivos o razones que conlleva comportarse de esta forma.

En este contexto y teniendo en cuenta las influencias culturales y subculturales en la agresión, se observa que las tendencias agresivas o antisociales de las personas dependen en gran parte del grado en que su cultura o subcultura fomente o acepte la cultura de este tipo (Shaffer, 2000), a continuación, se presenta una tabla resumen con las definiciones antes expuestas, que clarifican la temática en cuestión:

Tabla N°5:

Resumen de conceptos de agresividad, conflicto y violencia. MINEDUC (2010a, p. 42)

AGRESIVIDAD	CONFLICTO	VIOLENCIA
<p>Corresponde a <i>un comportamiento defensivo natural</i>, es una forma de enfrentar situaciones de riesgo; es esperable en toda persona que se ve enfrentada a una amenaza que eventualmente podría afectar su integridad.</p>	<p>Involucra a dos o más personas que entran <i>en oposición o desacuerdo debido a intereses</i>, verdadera o aparentemente incompatibles, donde las emociones y los sentimientos tienen especial preponderancia.</p>	<p>Existen diversas definiciones de violencia según la perspectiva que se adopte. Todas tienen en común dos ideas básicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> i. <i>El uso ilegítimo del poder y de la fuerza, sea física o psicológica; y,</i> ii. <i>El daño al otro como una consecuencia.</i> <p><i>El bullying es una forma de violencia.</i></p>
<p>Es un hecho natural</p>	<p>Es un hecho social</p>	<p>Es un aprendizaje</p>

Al observar la Tabla 5 se debe clarificar que los conflictos están presente siempre en la vida y que la respuesta a dichos momentos de conflicto puede ocurrir, a partir de la agresividad como elemento connatural a los humanos al enfrentarse a situaciones riesgosas, de manera casi inconsciente o utilizando la violencia, y con ello el riesgo a consecuencias indeseables y destructivas, que lo acompañaran en su vida (Nelson & Trainor, 2007).

Ante esta información, es necesario resaltar que se han realizado estudios que muestran claramente que en las edades en que los niños asisten a Educación Parvularia aparecen incipientes conductas donde se ejerce un poder, que no siempre se corresponde con la interacción normal de los niños, convirtiéndose así en un tipo de agresión gratuita, similar a lo que hoy se conoce como acoso entre iguales, presente en la edad de asistencia a educación básica o también denominada escolaridad primaria (Crik, Casas & Ku, 1999; Monks, Ortega & Torrado, 2002; Monks, Smith & Swettenham, 2003; Ostrov, 2008).

No obstante los estudios del Reino Unido que posteriormente se replicaron en España e Italia (Ortega & Monks, 2005; Monks, Palermi, Ortega & Costabile, 2011 muestran que en los niños de edades de asistencia a Educación Parvularia, no se puede hablar de maltrato, intimidación, exclusión social y otras formas de bullying.

Ortega y Monks (2005) sostienen que para que exista acoso escolar debe haber un desequilibrio de poder y la clara intencionalidad de dañar repetidamente, estando las dos últimas características de acoso, bastante ajenas al comportamiento infantil durante las manifestaciones de agresión.

Por lo anteriormente enunciado, se mantiene la postura y convencimiento de que el tema es educable que tanto la familia como los educadores deben ser capaces de reconocer y luego modificar actitudes inadecuadas en los niños.

2.2.2 Acoso entre iguales en Educación Parvularia

El Bullying no ha sido definido por la RAE, no obstante su uso aumenta en el tiempo y se relaciona con la violencia escolar, Olweus (1978) informa que viene del vocablo inglés bull que significa toro, en el sentido de pasar sobre otros. Es un término que usa como sinónimos el concepto de matonaje y de acoso. El MINEDUC (2011) lo enuncia como “una manifestación de violencia en la que un estudiantes es agredido y se convierte en víctima al ser expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas por parte de uno o más compañeros” (p. 5). Asimismo, Chaux (2010, p.100) dice que “el bullying es destructivo, hace daño y contiene un abuso de poder, un desbalance de ese poder”.

En Chile, existe poca evidencia de estudios realizados sobre Bullying y aquella que se evidencia es con grupos etarios posteriores a Educación Parvularia, es decir educación básica y educación media. Al respecto, el MINEDUC ha patrocinado dos estudios, relacionados con convivencia, en el año 2005 realizado por MINEDUC-IDEAS (2005) y el otro se relaciona directamente con violencia en el ámbito escolar en el año 2006 en el cual se encontraron los siguientes hallazgos: Un porcentaje igual a 25% de los estudiantes se ha sentido a menudo o frecuentemente agredido de diversas formas, tales como insultos, palabras ofensivas. Asimismo, otro porcentaje similar, se ha debido enfrentar a situaciones de robo, daños en su vestimenta, materiales escolares y otras pertenencias en el establecimiento. Por otra parte el aislamiento social o rechazo, amenaza, chantaje o agresiones físicas también estuvieron presentes en los hallazgos. Otro hallazgo lo constituye el que los docentes perciben la problemática en un porcentaje de 34,4% y los estudiantes lo perciben en un 51,2%. Haciendo notar la marcada diferencia de percepciones de quienes vivencian esta situación.

También se ha estudiado que los varones presentan mayor agresividad que las niñas y que la prevalencia está afectada por el factor económico, observándose como hallazgos que en los centros educacionales municipalizados se observa mayormente las conductas de tipo agresivos de carácter físico y verbal, y las verbales y relacionales en los centros o escuelas subvencionadas (Araya, 2000; Contador, 2001; García & Madriaza, 2006; Trautmann, 2008).

Sin embargo, el fenómeno de bullying y “violencia en los primeros estadios educativos no ha sido suficientemente estudiado y hay un vacío de conocimientos del tránsito, en este sentido, entre los años de Educación Infantil y los años de la Educación Primaria” (Cerdeira, Ortega & Monks, 2012, p. 78).

Que no haya una tradición de incluir las aulas de preescolar en los estudios sobre bullying, no quiere decir que no haya existido una línea de investigación sobre agresividad en estos años (Ortega & Monks, 2005). Todo lo contrario, las teorías clásicas (Freud, 1920; Lorenz, 1966; citado en Ortega & Monks, 2005, pp.453-454), han apuntado como objeto central de sus investigaciones niños de preescolar.

En relación con la agresividad en preescolar, Kaukiainen et al. (1999) enuncian que hay dos grandes grupos de conductas agresivas relevantes, la agresión directa y la indirecta. Es así que los niños pequeños son más dados a las formas agresivas cara a cara (maltrato verbal y físico), mientras que prácticamente no existían entre ellos las formas indirectas (maltrato a través de otro, poner a circular falsos rumores, etc.).

Otros autores como Crick y Grotpeter, 1995; Galen y Underwood, que en el año 1997 informan que la agresión social, que pretende dañar el prestigio de otro y su autoestima, es muy poco observado en los niños pequeños. Monks et al. (2003), por su parte, informan que en la edad pre escolar los niños usaban la agresión física verbal y social directa (rechazo y expulsión, cara a cara), pero no la agresión social indirecta tal como hacer el vacío social.

En este tema es que Salmivalli et al., 1996; Sutton y Smith en 1999 (citado en Ortega & Monks, 2005; p. 454). Clarifican que se está ante la presencia de un fenómeno complejo de interacción entre preescolares que se relaciona con roles que asumen los niños, a saber: a) El agresor, que responde al rol que asume quien da inicio y mantiene el abuso b) la víctima, que corresponde a quien es el abusado. c) El defensor, es quien defiende, consuela y apoya a quien está siendo abusado (de manera directamente o informando a otros lo que está sucediendo). d) El colaborador del agresor: sin llevar la iniciativa sigue los pasos de agresor. e) El animador: Es el que refuerza la conducta del agresor, se ríe de la víctima e insta a continuar el conflicto. F) Neutral: Es aquel compañero que no está interesado en el conflicto, no toma parte y se mantiene ajeno al mismo.

Los estudios de Perry, Perry y Boldizar en 1990 y de Morales-Vives, Codorniu-Raga y Vigil-Coleten (2005), informan que en los primeros contactos agresivos se produce una especie de exploración sobre la resistencia a la agresión entre pares, en donde el agresor iría comprobando si su víctima se deja intimidar, eliminando a quienes le responden o denuncian la acción a otros, lo que hace suponer que el rol de agresor es más estable que el de víctima, información que se condice con estudios realizados por Ladd y Burgess (1999), quienes encontraron estabilidad significativa en la conducta agresiva de niños entre 4 y 5 años de edad. En este contexto, estudios realizados por Kochenderfer y Ladd, (1996) demuestran que los docentes opinan que el rol de víctima es menos estable que el de agresor.

Asimismo, Sinigaglia (en Shaffer, 2000) al realizar un estudio sobre el bullying: hostigamiento entre pares en edad pre escolar, en niños preescolares de 3 a 4 años informa que generalmente la agresión es física y por motivos concretos. Hay menos estrategias de abordaje y un día el hostigamiento es por una razón y al otro día fácilmente olvida que sucedió aquello, de no aparecer nuevamente el mismo estímulo. No obstante, señala que se podría considerar como probullying, conductas que al ser reforzadas por el medio o no hay algún tipo de intervención de la profesora, se consolidan como modelo de éxito y repetirá la misma conducta más adelante.

Es preocupante la conducta enunciada puesto que esta podría ser considerada como conducta inicial o de probullying y que al ser reforzada por el entorno cercano o no ser direccionadas adecuadamente por el educador, se podrían reafirmar y consolidar como modelos de éxito, transformándose en conducta adecuada a aplicar en un futuro cercano cuando pueda organizar su conducta desembocando en conducta de bullying, en años posteriores. No obstante, al parecer los niños menores de 6 años aún no desarrollan totalmente sus habilidades cognitivas necesarias que le permitan identificar la victimización de la que es objeto de manos de sus iguales o la otra dificultad es la imposibilidad de nominar adecuadamente a sus pares y su rol (Ladd & Kochenderfer-Ladd, 2002; Monks, Smith et al., 2003). Los especialistas enuncian además como posible causa el hecho que la inestabilidad del rol se puede deber a que a esta edad les lleva tiempo reconocer las conductas de sumisión y resistencia.

En países europeos se han realizado algunas aproximaciones, específicamente las investigaciones de Perrén y Alsaker que en el año 2006 reportaron un estudio desarrollado en Suiza concluyendo que entre los 4 y los 5 años el comportamiento que presentan los niños agresivos en contra de sus víctimas, se parece mucho al que muestran posteriormente en términos de desequilibrio de poder

(Ortega, 2010) no obstante existe la inmadurez social y la inestabilidad en la conducta lo que hace poco apropiado denominar Bullying a las conductas propia de estos años (Ortega & Monks, 2005; Kaukiainen et al.,1999).

En este sentido, el bullying responde a un fenómeno de violencia interpersonal que provoca mayor o menor grado de daño y que presenta como características distintivas la intencionalidad mantenida para dañar a otro, el desequilibrio de poder, la persistencia en la agresión y reconocimiento del daño psicológico de la víctima y daño en el criterio moral del agresor (Ortega, 2000). Siguiendo a la autora, se puede decir que las causas podrían estar dadas en tres modelos de estudio de la conducta social, a saber:

- La teoría del apego: víctima y agresor son jóvenes con dificultad para elegir a sus amigos producto de inseguridades inestabilidades por carencias de afecto durante la crianza.
- Teoría de aprendizaje social; generada por la imitación de adultos y/o pares (clarificado en el epígrafe anterior).
- Modelos educativos que tiene relación con las normas muy rígidas y autoritarios generan respuestas violentas.

Finalmente, podemos agregar que las situaciones de Bullying provocan daños muchas veces irreparables a los niños, independientes del rol que asuman, ya sea a través de insultos, golpes u otros.

Se sabe que la identificación del acoso entre pares o Bullying, a los niños que asisten a aulas infantiles o su acercamiento, puede ser complejo, principalmente porque es normal que los niños peleen, pero existen señales que los educadores y los padres deben observar y reconocer en sus hijos y se relacionan con no querer hacer lo que antes tanto le gustaba. En este sentido y pensando que no todo es Bullying o acoso entre pares, pues como ya se ha explicado, la característica principal es la de tener intensión, comportamiento secreto, y un líder que los hace sentir disminuidos. Al parecer uno de los objetivos a asumir por todo agente educativo es preparar a los niños para enfrentar situaciones de la mejor manera posible, con el fin de enfrentar vicisitudes de la vida con la tranquilidad de haber adquirido seguridad y confianza en sí mismo.

2.3. Conflicto

2.3.1. Entendimiento, caracterización y teorías respecto del conflicto

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2001) informa que el término conflicto proviene del latín *conflictus* que significa combate, lucha, pelea y desde un punto de vista psicológico, lo define como concordancia de preferencias opuestas en los individuos, capaces de concebir ansiedad y perturbaciones neuróticas.

Al respecto, Torrego (2001) reconoce que es difícil y arriesgado clasificarlo, debido al reduccionismo que puede implicar. No obstante, cuando hablamos de conflicto la mayoría de las personas se sienten con cierta autoridad para referirse al tema, ya que han tenido experiencia con el mismo y lo han vivido de manera intensa y profunda, situaciones que, en algunas ocasiones, no han podido resolver (Fernández, 2007).

Por su parte, Perrenoud, (2008) sostiene que el conflicto es “la expresión de una capacidad de rechazar y divergir, que es el origen de nuestra autonomía y la individuación de nuestra relación con el mundo” (p. 76); mientras que Vinyamata (2005, p. 14) acota que “es el resultado de un error del desarrollo de nuestras relaciones, de nuestra evolución como personas”.

Asimismo, Redorta (2007, p. 14) sostiene que “podemos hablar de desacuerdo, dificultad, pesadumbre, enfado, agresividad, o bien de reflexión, duda, lucha, oposición”. Generalmente, se utiliza como sinónimo de términos como: oposición, desacuerdo, dificultad, tensión, duda, entre otros y al intentar definirlo subyacen en él las connotaciones de apuro, de situación desafortunada, de difícil salida”.

Así, su aparición se da en la escuela y en los grupos sociales, en general, producidos como consecuencia de la continua convivencia de los diferentes individuos y no por ello sólo debe observarse desde una perspectiva derrotista y negativa (Gómez, 2009). En la actualidad, se ha estudiado de una manera más constructiva, reconociéndose como elemento connatural e inherente a las relaciones de las personas y los grupos, ya que en toda convivencia humana el conflicto está presente, puesto que son situaciones normales de la vida, como lo plantea Cohen (2005).

Particularmente, el educador que trabaja con niños menores de 6 años, debe observar este fenómeno y darle el valor que posee como fuente de estudio que aportará datos relevantes, como también las inquietudes, intenciones y relaciones de una etapa en permanente cambio (Gómez, 2009), siendo capaz de acompañar a los niños en el desarrollo de sus potencialidades para presenciar la transformación en una persona con un rol activo en la sociedad, para ello es necesario contar con un adulto que comprenda algunas conductas infantiles como normales y propias de la edad (Lewin, 2012), sin olvidar jamás que en el convivir cotidiano, se presentan situaciones problemáticas, y estas deben ser consideradas como el inicio para un aprendizaje social (Coronado, 2008).

Un aporte interesante es dado por (Cascón, 2000, pp. 8-9), al declarar que se hablará de conflicto en instancias de disputas o inconvergencias de intereses, diferenciando el término en:

Los pseudo conflictos, aunque puede llegar a haber tono de pelea, sin embargo, lo que no hay es un problema (...) aunque las partes pueden creer que sí. (...). En los conflictos latentes, normalmente no hay tono de pelea ya que una o ambas partes no perciben la contraposición de intereses /necesidades o valores, o no son capaces de enfrentarlos (...). Es muy habitual en la vida cotidiana y educativa, encontrándonos con conflictos que no se abordan, no se enfrentan o ni siquiera se reconocen como tales porque no han explotado, porque no hay pelea.

Esto aumentará la posibilidad de que sigan creciendo hasta explotar y llevará a enfrentar los conflictos en su peor momento, cuando ya son tan grandes e inmanejables que han destruido relaciones, personas, etc.

Al presentar una perspectiva más positiva, se puede decir que “es un proceso natural que se desencadena dentro de un sistema de relaciones en el que, con toda seguridad, va a haber confrontación de intereses” (Fernández, 2007, p. 21), mostrándose como un hecho normal dentro de las relaciones sociales, ya que, al nacer, el ser humano entra en un mundo donde hay diversas posiciones, valores, intereses, deseos, necesidades, etc., debido a la característica singular e irrepetible. Se debe reconocer que “los conflictos son situaciones (...) en donde las emociones y sentimientos juegan un rol importante y la relación entre las partes puede terminar robustecida o deteriorada, según la oportunidad y procedimiento que se haya decidido para abordarlo” (MINEDUC, 2006b, p. 12).

Al respecto, Boqué, (2006) ofrece un cuadro comparativo, enfocado en la concepción negativa y positiva del conflicto, siendo necesario recordar que el foco lo dará el adulto y que los niños imitarán dicha acción. A saber:

Tabla N° 6:

Concepción negativa v/s concepción positiva del conflicto (Boqué, 2006)

El conflicto como fuente de destrucción	El conflicto como oportunidad de construcción
Los conflictos son negativos	Los conflictos forman parte esencial de la vida
Una buena escuela no tiene conflictos	Una buena escuela supera los conflictos
Los conflictos provienen desde fuera del centro	Los podemos encontrar fuera del centro o dentro
Los conflictos son situaciones inesperadas	Los conflictos son situaciones que se deben prever
Los conflictos son fenómenos puntuales	Los conflictos son fenómenos dinámicos
Los conflictos conllevan violencia	Algunas respuestas a los conflictos conllevan violencia
Ante un conflicto, se ha de intervenir inmediatamente	Ante un conflicto se ha de reflexionar serenamente ante de intervenir
No hay nada que hacer	Podemos buscar alternativas
Carecemos de recursos	Podemos obtener o crear recursos
Las demás personas provocan el conflicto y sólo yo me preocupo por la situación	Yo también formo parte del conflicto y a las demás personas también les preocupa la situación
Es preferible no hablar con quién tengo problemas	Es preferible hablar con quién tengo problemas
Me disgusta esa persona	Me disgusta lo que hace esa persona
Tengo toda la razón	Tan solo tengo un punto de vista
Debo luchar para ganar	Debo luchar para que todos salgamos favorecidos
He de encontrar la salida más rápida al conflicto	He de encontrar una salida al conflicto que no perjudique a los demás
Si cedo me considerarán una persona débil, que se rinde	Si cedo no conseguiremos el mejor resultado, pero tal vez mejoraremos nuestras relaciones
Me enfrentaré con la persona que me incomoda	Me enfrentaré con el problema que me incomoda
He de mantener el control de esta situación	He de ver qué aporta esta situación
Con buena voluntad se resuelven los problemas	Con recursos y habilidades se resuelven los problemas
Los conflictos suponen un paso atrás	Los conflictos suponen un paso adelante

Desarrollo de estrategias de eliminación de conflicto	Desarrollo de estrategias de gestión positiva de conflicto
---	--

Según Ortega y Del Rey (2004) dependerá de la forma en que se resuelva el que se pueda transformar en una situación problemática o en una posibilidad de cambio y mejoramiento de las relaciones interpersonales entre los implicados. Así, “cada uno aborda un conflicto con su propia identidad, la que se construye a partir de su desarrollo personal, por lo tanto, de su vida así como de su formación” (Perrenoud, 2008, p. 76). Por lo tanto, va a depender de la manera en que las personas enfrenten el conflicto, si es algo negativo o positivo en las relaciones interpersonales, pues "más que eliminar el conflicto, de lo que se trata es de encararlo creativa y constructivamente de forma no violenta, ya que es una energía y una oportunidad para el cambio (Castro, 2005, p. 23).

Un interesante aporte es dado por Funes y Saint (2001, p. 3) indicando que “para entender el conflicto, es necesario aprender a mirarlo, sin dejarnos influenciar por las primeras impresiones y analizarlo desapasionadamente, pudiendo distinguir y clasificar las seis W”, las cuales se mencionan a continuación:

- What: ¿qué?
- Who? ¿quién?
- When? ¿cuándo?
- Where? ¿dónde?
- How? ¿cómo?
- Why? ¿porqué?

Es importante reconocer el conflicto como connatural al ser humano, que existe en una relación íntima de pugna y de contradicción, que “acerca al hombre a su esencia, que lo potencia como ser capaz de relacionarse consigo mismo, con los otros; que le otorgue el beneficio de moverse en estructuras sociales y culturales que le sirven de contenedor, para regular sus relaciones” (Salina, Posada & Isaza, 2002, p. 7). En esta dirección, el trabajo mancomunado entre escuela y familia, adquiere importancia gravitante, pues aunque existen muchos entornos en que los niños se desarrollan y adquieren conductas de diversa índole, “constituye el núcleo central básico en el cual el niño encuentran sus significados más personales” (MINEDUC, 2001b, p. 13) y en su interior se vivencia y se reproduce cada modelo de referencia. Algo similar ocurre con otros círculos cercanos, puesto que “el comportamiento social del individuo se aprende en el seno de la familia, del grupo de iguales, en el entorno social y en la escuela” (Aguirre et al., 2005, p. 9). Al respecto, “son muchos

los profesores que perciben los conflictos como algo perturbador y problemático, debido a su falta de recursos para transformarlos en una situación de aprendizaje (Observatorio de violencia y convivencia, 2012, p. 7).

Al respecto, se debe considerar que un ambiente familiar marcado por malos tratos, es proclive a que el niño crezca sin normas y por ello, es deber de la escuela convertirse en un escenario favorecedor de buenas prácticas, donde la mente y la sensibilidad sean compartidas, primando las relaciones interpersonales, por sobre actos de exclusión y humillación, para así garantizar los derechos fundamentales de los niños, las familias y los educadores, “proyectando una nueva escuela de la infancia, (...) como un espacio que ayude a crecer a los seres humanos” (Reggio Children, 2009, p. 137).

En este contexto, la reforma educativa chilena ha llegado a todos los niveles educativos y pone de manifiesto que la educación no se puede limitar a recibir información intelectual, puesto que los estudiantes de todas las edades deben desarrollar otras facetas para alcanzar un pleno crecimiento personal, por lo que en el ámbito educativo, la escuela u otros centros educacionales de la infancia adquiere relevancia, puesto que “las primeras representaciones de sí mismo se configuran en la enseñanza infantil y se basan en las relaciones que mantienen con sus compañeros. Así, surgen los primeros conceptos escolares del otro que, a su vez, configuran un tipo de relación” (Rodríguez, 2006, p. 295). Por ello, el centro escolar debe desarrollar actitudes, valores y estrategias de aprendizaje cooperativo para favorecer las relaciones interpersonales; considerando que un buen centro no es el que no tiene conflictos a enfrentar, sino el que da una respuesta adecuada a dichos conflictos (Notó, 2002), modelando siempre, buenas prácticas educativas.

Una vez que el niño menor de seis años, asiste a un establecimiento educacional, el educador se transforma en una guía que cumple un rol primordial “no desde el punto de vista de lo que decimos, sino de lo que hacemos. Nuestra actitud como personas mayores puede ayudar a resolver un conflicto, empeorarlo e incluso hacerlo crónico” (Murciano & Notó, 2003, p. 29). No cabe duda, que en la Educación Parvularia se debe iniciar esta tarea, la que ayudará a cada niño, a vivir de la mejor manera, recordando que es el momento propicio para que los niños aprendan y construyan su ser social. Asimismo, “las relaciones interpersonales constituyen un ámbito en el cual las emociones y sentimientos median amistades y relaciones de compañerismo. Nos relacionamos más con las personas con las que nos sentimos más a gusto” (Trianes & García, 2002, p. 176).

De esta manera, las manifestaciones negativas o positivas frente al conflicto pueden aprenderse durante los primeros años de vida, a través de las primeras relaciones sociales con su entorno (Martínez-Otero, 2001; MINEDUC, 2001b). Hazas (2010) reconoce lo anterior cuando señala que “la experiencia que obtienen los niños de sus interacciones sociales tempranas (...) ofrece oportunidades únicas para aprender, practicar y desarrollar conductas tanto agonísticas como pro-sociales” (p. 23), en donde la escuela y la familia tienen un rol fundamental.

El MINEDUC (2006b) hace referencia a que el posibilitar el aprendizaje de la resolución de conflictos a temprana edad, a través de técnicas como la mediación, el arbitraje, la negociación, etc., “potencia la experiencia de dejar de ser objeto de medidas disciplinarias y pasar a ser sujeto de procedimientos eficientes de resolución de conflictos, valorando la construcción de acuerdos, ejerciendo compromisos y cumplimiento de la palabra saldada” (p. 9).

Como se ha señalado, el conflicto es una situación normal en las relaciones sociales (Fernández, 2007), por lo que si el niño “aprende a resolverlo de manera positiva desde temprana edad puede desenvolver en él algunos valores positivos” (Hazas, 2010, p. 24), además de estimular el interés y la curiosidad, es motor del cambio personal y social, además, ayuda a establecer identidades personales y grupales, a aprender nuevos y mejores modos de responder a los problemas, a construir relaciones mejores y más duraderas, a conocernos mejor a nosotros mismos y a los demás, y esto, a su vez, favorece el desarrollo de nuevas soluciones positivas en los conflictos futuros.

Asimismo, Piaget (1976) asegura que el conflicto entre los párvulos, minimiza el egocentrismo y estimula la diferenciación, llegando a jerarquizar la manera de ser de los niños, y acota que el niño hasta los seis años se centra en sus necesidades y su propio desarrollo, es decir es muy egocéntrico, lo que hace que entre los cinco y los ocho años aprenda a adecuarse a las normas sociales con un poco de rigidez.

Piaget, (1967) propone el principio de adaptación, señalando que es esencial para el buen desarrollo de todos los individuos, pues si dejan de adaptarse a su entorno, simplemente mueren, lo que hace necesario incentivar a los niños a que interactúen y solucionen los conflictos entre ellos mismos y es necesario hacerlos reflexionar la situación y sobre quién tenía el objeto inicialmente y hacerlos pensar respecto de qué creen que se debe hacer para solucionar el conflicto, lo que es muy positivo permitiendo a los párvulos que recuerden los hechos, observen lo que ocasionó el conflicto, logren decidir y hallar por sí mismos la solución al problema (citado en Kamii & De Vries, 1995).

Los investigadores agregan que es esencial la interacción entre pares, porque propicia el afrontar situaciones usando diferentes formas de pensar, lo que promueve la descentración y favorece el progreso de la inteligencia, la socialización, la afectividad, la lógica y la cooperación. Por el contrario, cuando no tiene la oportunidad de relacionarse con otros, no existe la condición de adaptarse y persisten los deseos de ejercer sus propios intereses, siendo las interacciones entre los niños, efectivamente semejantes. Así también, el párvulo, al socializar con sus pares, tiene la posibilidad de cooperar libremente y de percibir y experimentar los resultados que ocasiona el efectuar o no dicha acción. Los niños, cuando interactúan entre pares, tienen la posibilidad de apreciar de forma más significativa tanto el éxito como fracaso (Kamii & De Vries, 1995).

Es necesario saber que el conflicto que se niega, o invisibiliza, y que cuando “no es enfrentado, nos conduce a la agresividad que deriva en muchas ocasiones en violencia, cuando se desconoce, cuando se ignora, al silenciarlo, ese impulso natural (...), se pone fácilmente al servicio de la destrucción y se convierte en violencia” (Salina, Posada & Isaza, 2002, p. 2).

Por tanto, el trabajo en la primera infancia permite integrar elementos que faciliten el logro de los aprendizajes de todas las áreas del saber, puesto que “como agentes socializadores que somos, podemos explicar con tranquilidad y con ejemplos claros, por qué es adecuado comportarse de una manera y no de otra” (Casals & Defis, 2004, p. 27). Cada elemento se pone en juego tanto dentro como fuera de las aulas, siendo absolutamente relevante en este contexto, “nuestra forma de valorar los progresos de los niños, de ayudarles a superar las dificultades de aprendizaje, el tono de voz y los gestos que utilizamos son aspectos que forman parte de nuestra vida cotidiana” (Casals & Defis, 2004, p. 15) necesaria de ser llevadas permanentemente a la reflexión.

De esta manera, las características profesionales del educador de párvulos inciden fuertemente en su acción profesional, principalmente porque los niños están viviendo la etapa de la mente absorbente (Montessori, 1995), donde todo puede ser imitado y aprendido. Por ello, es necesario transformarse en una persona “equilibrada, coherente, acogedora, tolerante, confiable, fiel a los compromisos, dotada de una autoestima elevada, poseedora de una buena dosis de seguridad y autocontrol y, a la vez, capaz de perdonar, rectificar, determinar y condicionar grados superiores de eficiencia” (Casals & Defis, 2004, p. 16).

En suma, un educador que propicie una educación sembrando semillas para la paz y el amor, por medio de la mediación y reflexión; la empatía, el diálogo y la autorregulación que apoye a sus párvulos en la construcción de unos principios universalmente aceptables.

Dicha transformación, implica preparar en este tema y su correspondiente resolución a las nuevas generaciones, para ir introduciendo en los niños “buenas prácticas, que a su vez evitarán que cuando sean adolescente tengan comportamientos extremos” (Aguirre et al., 2005, p. 9). Trianes y García, (2002) agregan que educar desde la escuela infantil a la secundaria, los componentes y procesos psicológicos necesarios para desarrollar unas relaciones sociales e interacciones competentes y respetuosas con los demás, es hoy un objetivo preferente en el intento de prevenir los problemas de violencia que aquejan a los centros escolares y a la sociedad en general.

No cabe duda que es un gran desafío para el educador, ya que existe evidencia que “la agresión injustificada y la victimización injusta existe entre preescolares” (Ortega & Monks, 2005, p. 457). Por ello, la tarea es prepararse para trabajar el conflicto, considerando que educar para el conflicto es partir de la realidad en la que vivimos, es trabajar para superarlos, para saber sacar provecho, para evitarlo o para saber aceptarlo como algo que también acaba transformándose en aprendizaje:

Educar para el conflicto es conocer sus orígenes y causas, saber aplicar también aquellas habilidades prácticas y concretas que permitan aceptar al otro y a uno mismo, la diferencias, que enseñan a convivir con la incertidumbre, a superar crisis, más que a tolerar, a verse reflejado en el otro (Aguirre et al., 2005, p. 15).

En este sentido, el entorno que rodea al niño debe propiciar armonía y bienestar, cumpliendo así con uno de los principios pedagógicos básicos de Educación Parvularia, que emerge de la construcción teórica que han surgido de las investigaciones del sector en la última década, denominado Principio de Bienestar, que enuncia que “toda situación educativa debe propiciar que cada niño se sienta plenamente considerado en cuanto a sus necesidades e intereses” (MINEDUC, 2001b, p. 17). En la etapa de educación infantil, “no será lo mismo si proporcionamos un ambiente acogedor y alegre a los niños o si por el contrario, les ofrecemos un entorno hostil, no adecuado a sus necesidades” (Casals & Defis, 2004, p. 15). La idea es propiciar ambientes nutritivos, de resolución constructiva.

Por otra parte, existen algunas teorías que intentan explicar la dinámica del conflicto, es así que en la bibliografía se contempla el estudio de esta temática, desde varias perspectivas, ya que, a través de la historia los acontecimientos sociales han ido conformando estudios en relación al tema. (Lorenzo, 2001; Ramos, 2005). De esta manera, se puede hablar de tendencias como el marxismo y

el funcionalismo, los cuales han aportado los primeros estudios concretos. Para presentar las principales teorías del conflicto señalaremos a Ramos (2005), quien presenta una organización clara y abarcadora al identificar tres concepciones del conflicto: concepciones psicológica-estructuralistas y psicología.

En primer lugar, Ramos (2005) habla de la concepción psicológica, en donde se destaca a los individuos como responsables de la construcción del conflicto, ya que responden a determinados estímulos de forma agresiva y agrega que es esta respuesta la que se constituye como la base de la formación de los conflictos. Al respecto, Freud (1920), señala que aquellas conductas de tipo agresivas propias del conflicto interindividual, se explican por la existencia de tendencias e impulsos o tensiones, lográndose la satisfacción de tales impulsos o la reducción de estas tensiones mediante el comportamiento agresivo de niños.

La segunda concepción señalada, se denominada estructuralista y corresponde al punto de partida para comprender los conflictos, apunta a la estructura social y no a la naturaleza humana. Se sitúan diferentes corrientes, entre ellas destacan, las teorías funcionalistas, en la que se atribuye el surgimiento del conflicto a “un deficiente funcionamiento del sistema social” (Castro, 2005, p. 148). Para Ramos (2005) la sociedad es una estructura en la que conviven diversos elementos o sujetos, donde cada uno cumple su función y contribuye a la estabilidad y al mantenimiento del sistema social. Es así como, desde esta perspectiva, “el conflicto surge al originarse una disfunción en alguno de los elementos o sujetos, en una desviación del estado habitual de actitudes y comportamientos de los sujetos” (Castro, 2005, p. 148).

La última concepción destacada por Ramos (2005) es la psicociológica, la que sitúa su análisis en “la interacción entre el individuo y los sistemas sociales dentro de los cuales se desenvuelve, donde el conflicto está definido por relaciones entre grupos que persiguen fines contradictorios defienden valores opuestos y ejercen relaciones de poder” (p. 154). A la vez, identifica dos tipos de conflictos: conflictos de intereses y conflictos de valores. De estos, el segundo tipo se destaca como el más importante y el más difícil de resolver, acotando que “las partes no conceptualizan la situación de la misma manera” (p. 154).

Desde esta mirada, lo visto anteriormente adquiere relevancia a la luz de dos teorías, una de ellas corresponde a la Teoría de los Sistemas Ecológicos, propuesta por Bronfenbrenner (1987), en donde se pone de manifiesto la preponderante influencia de los ambientes en el desarrollo social y en la

conducta de las personas, independiente de la edad. El modelo plantea que el desarrollo humano es un proceso dinámico y recíproco, en esencia, la persona en crecimiento reestructura, activamente los variados ambientes en donde vive y donde recibe influjo de ellos, de sus interacciones y de los factores externos (Papalia, 2005). Las interacciones son mostradas con sus influencias hacia adelante y hacia atrás abarcando los cuatro sistemas y el desarrollo va generándose como interacción dinámica entre el niño y su ambiente, que en las primeras fases lo constituyen su casa y su escuela.

Para clarificar dicha teoría se presenta el siguiente diagrama (Fig. 1) en donde están representados los cuatro sistemas del modelo propuesto por Bronfenbrenner.

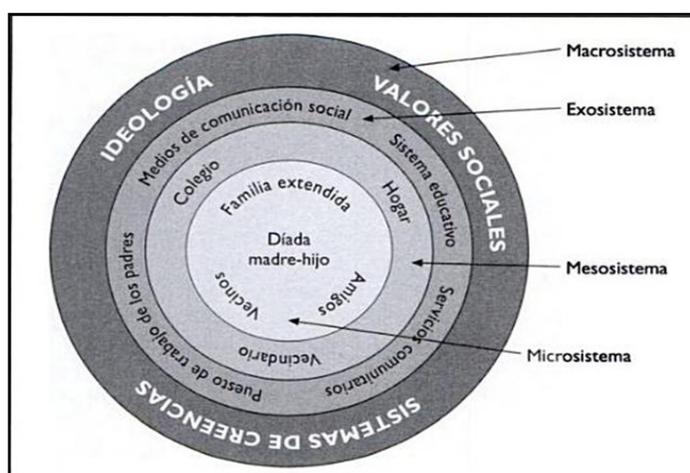


Figura N°1 Modelo de sistema ecológico (Bronfenbrenner, 1987)

En el centro se encuentra el niño y va desde los ambientes más cercanos a las personas, insertos en distintas estructuras ambientalistas, donde hay algunas que se dan en el entorno inmediato del individuo, llamadas microsistemas siendo allí donde se desenvuelve. En este nivel existe una interacción directa entre la familia y la escuela.

Luego, el mesosistema corresponde a las interrelaciones entre los diferentes microsistemas (dos o más) en que el niño participa y se va desarrollando, creciendo y siendo parte de otros entornos no tan inmediatos, logrando moverse entre ellos, interactuando con personas que componen los grupos, como son el centro educativo y su hogar.

Asimismo, emerge el tercer nivel, denominado exosistema, representado por ambientes en donde no existe participación directa, sin embargo, influyen en su desarrollo social. Aquí se consideran las organizaciones sociales más amplias, que pertenecen a la comunidad, aún cuando el niño no tiene influencia directa, tales como medios de comunicaciones masivas, organizaciones de gobierno, etc. Este sí puede influir en el desarrollo del niño.

El último y cuarto nivel se denomina macrosistema, y representa el contenedor exterior en el que se encuentra el sistema de creencias y la cultura a la que pertenece la persona. Es decir, considera elementos más amplios que conforman la cultura y el contexto socio-político en el que se encuentra inmerso el país, ejemplo los efectos de nuevas leyes.

Podemos decir entonces que, el modelo de Bronfenbrenner permite visualizar los factores que intervienen en el desarrollo infantil desde una mirada global.

La teoría de Bronfenbrenner (1987) adquiere relevancia en el estudio del conflicto, puesto que es de gran importancia considerar la manera en que influyen los distintos entornos en que se encuentra inserto un niño desde su nacimiento, los cuales pueden disponer la forma de enfrentar las diversas situaciones que se le presentan; dándole patrones de conducta frente a fenómenos como el conflicto, principalmente en los primeros microsistemas en que se desenvuelve; es decir, la familia y la escuela (Serrat, 2002). Dicha teoría es conocida también como modelo ecológico, parte de una definición social del desarrollo, como cambio perdurable en el modo en que una persona percibe y opera en su entorno. El desarrollo humano ocurre como resultado de interacciones recíprocas, progresivamente más complejas, entre un organismo humano activo y personas, objetos y símbolos de su ambiente inmediato y cercano. El autor, establece la influencia de los cuatro contextos, visualizados como círculos concéntricos interconectados, que van desde lo más cercano a lo más lejano del niño.

Otra teoría importante de relevar, por la relación con el tema y por la edad de los niños que asisten a Educación Parvularia, es la teoría de aprendizaje social de Bandura (1973) teoría que considera la conducta agresiva producto de un conflicto, como un tipo de conducta social, que igual que otro tipo de aprendizaje social, se adquiere y mantiene utilizando el aprendizaje observacional y el refuerzo directo. De esta manera, el autor informa que dichas conductas agresivas se mantienen y llegan a transformarse en hábitos, cuando quien la vivencia siente que le proporcionan beneficios y logro de metas, es allí cuando dichas conductas perduran. Estos hábitos agresivos perduran porque

permiten el logro de determinadas metas, por ejemplo y en relación al presente trabajo detener el comportamiento agresivo de otros, con el reconocimiento de sus pares.

La teoría denota explícitamente que la conducta agresiva se adquiere bajo condiciones de modelamiento y por experiencias directas, resultando de los efectos positivos y negativos que producen las acciones, mediados por las cogniciones sobre ellos. En este contexto se dificulta interpretar las condiciones naturales en que sucedieron y de aprendizaje de la agresión, debido a la diversidad de modelos a los que los individuos están expuestos, los cuales pueden ser: a) la agresión modelada y reforzada por miembros de la familia; b) el medio cultural en que viven las personas y con quienes se tiene contactos repetidos; y, c) el modelamiento simbólico que proveen los medios de comunicación, especialmente la televisión.

De esta manera la imitación y el aprendizaje vicario tienen un papel importante en el dominio y la ejecución de hábitos de conducta y actitud social.

El desarrollo humano en edades propias de la infancia (0-6 años) posee características particulares, por los sucesivos y necesarios cambios que permiten la adaptación a la realidad. Es así que en el campo de la neurociencia, se ha investigado que el cerebro presenta su mayor crecimiento en los primeros años de vida, estando en plena construcción de redes neuronales, las mismas que permitirán enfrentar de mejor manera los desafíos y demandas posteriores (Peralta, 2005a) y que este desarrollo no se da de forma lineal, sino que es el equilibrio y es el conflicto lo que caracteriza este proceso. Por su parte, Piaget (1981) explica que el desarrollo de la inteligencia se va dando a partir del equilibrio y desequilibrio, permitiendo que el sujeto se adapte al medio y Freud desde la psicología analítica, muestra la naturaleza eminentemente conflictiva del desarrollo en la construcción del psiquismo.

Es necesario mencionar estudios relevantes en el ámbito de las relaciones interpersonales, como lo es el realizado por el psicólogo Lawrence Kohlberg (1992), autor de la Teoría del desarrollo Moral, en donde enuncia un primer nivel, denominado *Preconvencional*, que incluye a niños de hasta aproximadamente ocho años de edad. Se señala que la primera infancia orienta sus criterios morales desde el exterior, es decir, el valor de las personas se define en función del poder. Aquí el niño aprecia con mayor gravedad el hacer algo en contra de los adultos que en contra de sus pares y, por ello, son susceptibles a resolver los conflictos de manera negativa, además, no es capaz de ponerse

en el lugar del otro, sino que pone su mirada en el poder del otro y en base a ello actúa frente a él (Kohlberg, 1992).

De esta manera, los conflictos son parte de las relaciones que se establecen y que permiten en la primera infancia un mejor desarrollo, para ello es importante ser un modelo adecuado y estar preparados como profesionales de la educación para utilizar dichas situaciones en beneficio de los niños (Bandura et al., 1961). Asimismo, se visualiza el conflicto como una oportunidad para un mejor desarrollo porque dichos conflictos suceden en diversos escenarios, no obstante es de interés informarse cómo y por qué es importante considerar el aula como espacio de interacciones beneficiosas (Bronfenbrenner, 1987; Murciano & Notó, 2003; Piaget, 1967).

2.3.2. Conflictos en Educación Parvularia

En la seguridad de que “los conflictos de convivencia, configuran un tema que genera un alto grado de malestar y preocupación docente” (Torrego, 2010, p. 253), es que se presenta la conflictología, como la ciencia que estudia los conflictos y que postula que estos surgen de “la desorientación, la disociación entre la percepción que tenemos de nosotros mismos y de nuestro entorno” (Vinyamata, 2005, p. 9). Se suman los aportes de Fernández, Villaoslada y Funes (2002, p.133) quienes postulan que los conflictos pueden emerger desde la percepción de la discrepancia de opiniones como también por “competencia o escasez de recursos”, cuando uno, mantiene un objetivo que el otro está dispuesto a obstaculizar; predominando aquellos aspectos negativos, tales como, malestares, frustraciones o incapacidad de satisfacer una necesidad.

Considerando la naturaleza de los conflictos, los que se presentan en diversas situaciones y con distintos efectos, entendiendo la concepción de conflicto como proceso natural, que se desencadena a partir de la contraposición de intereses y que es necesario para el desarrollo psicosocial de todas las personas. En este sentido, Ortega (2000) señala que es un acontecimiento positivo que involucra necesariamente a dos o más personas en desacuerdo por alguna situación puntual y en donde los sentimientos y emociones juegan un papel muy importante.

Particularmente, en el plano educacional, dichas conductas se manifiestan, evidenciando ciertos motivos que originan los conflictos entre los niños, pero en ciertas ocasiones no son percibidos por los adultos y se hace difícil su abordaje, ello hace ineludible insistir en lo dicho por Torrego, (2008,

p. 9) “habría que insistir en la necesidad de analizar de un modo concreto los problemas, ya que de no ser así, el debate resulta insustancial y no permite fundamentar las soluciones”.

Al respecto, Carrasco y Schade (2013) informan que los conflictos en la primera infancia pueden ser producto de: competencia de materiales; manifestándose muchas veces por medio de la agresividad de tipo verbal; así mismo la personalidad interna del sujeto es también causal de conflictos. Otros motivos responderían a exclusión en los juegos y a la defensa personal ante dicha situación; y se manifiestan a través de conflictos de exclusión; de poder, agresivos físicos y de género.

Es así que Hazas (2010) sostiene que los conflictos sociales que surgen entre los niños se organizan en tres etapas:

- a. Primera etapa: Corresponde a la denominada pre-conflicto y se refiere a las interacciones cotidianas entre dos niños, las que se dan en un contexto determinado que puede ser dentro o fuera del aula.
- b. Segunda etapa: Es el conflicto propiamente tal y que tiene relación con la provocación previa, terminación y desenlace del conflicto, con sus respectivas consecuencias.
- c. Tercera etapa: Denominada post-conflicto, que tiene que ver con las interacciones posteriores al conflicto que establecen los participantes.

Asimismo, Casamayor, (1998) proporciona una clasificación de los conflictos más usuales en el contexto escolar:

- a. Conflictos de relación entre los estudiantes y entre éstos y los docentes, encontrándose actitudes del tipo peyorativas y otras como el desprecio, agresividad verbal y física, y violencia.
- b. Conflictos de rendimiento: pasividad, apatía, abuso.
- c. Conflictos de poder: líderes negativos, arbitrariedad.
- d. Conflictos de identidad: actitudes cerradas y agresivas que se vuelven contra los demás, los objetos, el mobiliario, el edificio.

Por otra parte, Cerezo (1999) señala la existencia de cuatro tipos de conflictos que se generan en el aula, los que a continuación se mencionan:

1. Conflictos entre los valores culturales impuestos fuera del aula y las expectativas institucionales, y de los docentes, dentro de ella.

2. Conflictos entre las expectativas que genera el rol que uno ocupa y la propia personalidad del sujeto, por lo que el mismo debe resolver entre una mala integración personal o una mala adaptación a la función asignada en la clase.
3. Conflicto de rol, normalmente por no tener claridad del rol a desempeñar por cada uno de los actores que son parte del contexto escolar.
4. Conflicto de personalidad, que es aquel que se produce al existir diferencias entre las necesidades del individuo y sus posibilidades reales de satisfacerlas.

Al respecto, Casamayor (1998) aporta su visión desde la clasificación de los conflictos que comúnmente se observan en las aulas a nivel más interpersonal, considerando las relaciones construidas con otros. En tanto, Cerezo (1999) ofrece un abordaje básicamente desde el aspecto extrapersonal y de cómo su actuar impacta en mayor o menor magnitud en el abordaje del conflicto.

Mientras tanto, los conflictos interpersonales en la escuela, se pueden manifestar de manera diversa, siendo algunas visibles, otras verbales, o asociadas a manipulaciones psicológicas por medio de juegos hasta aquellas que pueden concluir en intimidación entre compañeros.

Es necesario clarificar que “la vida social que funciona con la ley del más fuerte puede ser muy peligrosa, tanto para los que se colocan en el lugar del fuerte como para los que no saben cómo salir del papel del débil” (Ortega & Del Rey, 2003, p. 21).

Al respecto, se debería capturar la situación para enseñar en ese mismo momento a los niños a actuar adecuadamente, sin necesidad de asumir un papel determinado para la ocasión, sino más bien reconocerse como singular, con identidad propia y de esta manera no arrastrar un rol que no le corresponde y que le traerá nuevos problemas, principalmente porque los conflictos se originan, en reiteradas ocasiones, generalmente “a partir de la manifestación de diversas conductas disruptivas en los niños. Dichas conductas provocadas por estudiantes, se consideran como inapropiadas o incómodas, ya que obstaculizan la marcha normal de la clase” (Pino & García, 2007) lo que afecta directamente el aprendizaje del niño y por lo tanto el trabajo del profesor.

Otras conductas que generan conflictos en la infancia y que pueden ser catalogadas de disruptivas, por su carácter de problemáticas e inadecuadas, son las rabietas y conductas de oposición en el sentido de afirmarse de manera negativa, a través de oposición verbal o resistencia pasiva. Al respecto, la RAE (2001) conceptualiza la rabieta como manifestaciones comportamentales de

berrinche, enfado, malestar que dura poco y que generalmente está motivada por cosas sin importancia. Además, se caracterizan por ocasionar en los niños episodios de ira, cólera, enfado, irritación y manifestaciones comportamentales desproporcionadas que pueden llegar a diferentes tipos de agresión (Papalia, 2005).

Según Marín (2002) las conductas infantiles disruptivas pueden variar a partir de insultos y mofas hasta verdaderas acciones criminales, dificultando ampliamente la labor escolar. Involucra conductas de oposición a la norma, definidas como “comportamientos y actitudes que incluyen negativismo, hostilidad y desafiar normas” (Pérez, 2010, p. 2).

Por su parte, Amstutz, Mazzarantani & Paillet (2004) describe los diferentes tipos de conflictos que se originan en el aula entre los estudiantes, a saber:

- Signos del malestar: Cuando el estudiante presenta malestar por circunstancias sociales, familiares y escolares, llevándolo a adquirir conductas disruptivas.
- Multicausalidad: Se refiere a las diversas causas que pueden desencadenar una situación conflictiva. Estas causas pueden ser exógenas y endógenas.

Por otro lado, los niños menores de 6 años pueden llegar a manifestar conductas violentas en el aula, como manera de resolver los conflictos, ya que no han desarrollado habilidades sociales que les permita resolver problemas de una forma pacífica y muchas de las agresiones que se generan entre pares no se deben a un exceso de maldad, hostilidad o energía agresiva, sino a la falta de habilidades sociales que les permita a resolver problemas eficazmente y sin violencia (Dodge 1986; Rubin & Krasnor 1986).

Los autores, explican que la mayoría de los conflictos que se originan entre niños menores de 6 años, radican en la posesión de un objeto en particular. Como resultado, comúnmente los niños presentan conductas de negación, sumisión, ataque verbal y uso de la fuerza física. Es necesario relevar la opinión de los profesores respecto de tal interrogante ¿Por qué se producen los conflictos? Al respecto, Fernández (2009) opina que los conflictos emergen, a veces, por la amplia participación, apareciendo opiniones diversas, distintos objetivos. Otra causa puede ser el poner a prueba al profesor.

En otras ocasiones aparece como una rebelión contra el liderazgo del profesor; los alumnos son conscientes de su responsabilidad, ven que pueden realizar la mayoría de tareas por sí mismos y se resisten a que el educador se inmiscuya en sus cosas. También puede aparecer como una

reacción natural al aumentar la intimidad interpersonal como resultado de las actividades del grupo (Fernández (2009, p. 21).

Igualmente la experiencia de ser una clase que funciona efectivamente como grupo puede ser una experiencia nueva, que puede crear inseguridad provocando por ello el conflicto.

No obstante, las características propias de la edad y la condición de humanos nos acercan a la convivencia con otros y también al tema del conflicto en los niños. En este sentido, los niños expresan sus dificultades y problemas por medio de conflictos. En tanto, las situaciones agresivas-conflictivas, se producen desde los primeros años, y se debe reconocer como “un comportamiento con el que nace el niño y que, con el tiempo, se puede desarrollar o dar paso a otros, más satisfactorios” (Araujo, Salinas, Vásquez & Jarabo, 2006, p. 38).

Generalmente, se presencian conflictos por las relaciones sociales que se dan en el aula, en donde la agresividad puede ir dirigida a los objetos e incluso a sí mismo (Araujo et al., 2006, p. 39). Es muy raro encontrar que el niño tenga algún problema con el educador y se ponga en disputa con esta (Aguirre et. al., 2005). Por otra parte, es necesario saber que dichos niños, actúan en su gran mayoría, de manera innata y comienzan a tener conflictos por la provocación o imitación de sus compañeros, teniendo normalmente, conflictos de tipo directo (Hazas, 2010). Es así que, uno muerde, otro grita, empuja o tira, pero todos acabaran por aprender a expresarse verbalmente y a refrenar sus impulsos” (Bourcier, 2012, p. 50).

Al respecto, algunos investigadores sostienen que entre los factores más comunes de conflicto en los niños de 3 a 5 años, está el “interferir en actividad, exclusión o no-aceptación de un sujeto en el grupo, escalada del juego de lucha o acoso y derribo” (Hazas, 2010, p. 34).

Desde la perspectiva de que el conflicto es propio de los humanos, a diferencias de la violencia, que ocurre cuando la persona no ha sido capaz de asumir y enfrentar sus conflictos, es que es necesario conocer los tipos de conflictos que normalmente se observan en el aula, al respecto, en las salas de clases emergen a diario numerosos y variados conflictos que impiden la realización de actividades adecuadamente y en un clima armónico.

Como se puede apreciar los motivos de conflicto son variados, y dependen de los contextos y las experiencias vividas, cobra relevancia entonces trabajar la temática como “un conjunto de aprendizajes que se vinculan con el desarrollo de habilidades sociales, competencias ciudadanas

involucradas al ejercicio de los derechos humanos y la construcción colectiva de la paz social” (MINEDUC, 2006b, p. 11).

2.3.3. Estrategias de resolución de conflictos

Históricamente, la resolución de conflictos en el ámbito escolar, es bastante reciente, remontándose a no más de tres décadas, aunque la forma en la que hoy se visualiza es distinta principalmente por el crecimiento que se ha producido en los últimos años. Por consiguiente, cada iniciativa ha estado direccionada a mejorar la calidad de la convivencia escolar en términos de la infraestructura, las condiciones de trabajo del docente y el clima de aprendizaje, considerando que el conflicto, en todas las edades es un hecho natural, según las diferencias en necesidades, deseos, intereses y opiniones. Emergen problemáticas entre las personas y su resultado, cuyo fin no tiene por qué desencadenar en violencia o agresión, sino todo lo contrario, son situaciones evitables y se pueden transformar en motor de desarrollo cuando el manejo es adecuado y constructivo.

Así, cobra relevancia trabajar los procedimientos para resolver los conflictos adecuadamente y, mejorar la convivencia al interior de los centros educativos (Ramos, 2005; Serrat, 2002; Torrego, 2001; Vinyamata, 2005), ya que el conflicto es la esencia del hombre, por cuya virtud el humano es humano y la búsqueda de solución a las contradicciones que encierra, constituyendo una exigencia vital y a su vez, esa resolución creará otras contradicciones (Fromm, 1966). Su forma de abordarlo, se convierte en algo esencial, no sólo en contenido, sino los procedimientos claves en las relaciones interpersonales e intergrupales (Judson, 2000); donde es vivenciado generalmente por dos o más personas cuando tienen que llegar a acuerdos en una situación conflictiva y necesita de reflexión, comunicación y relación entre las partes (MINEDUC, 2006b).

Requiere el sentir confianza en uno mismo, siendo así, más fácil ver las cualidades de los demás, incluso de los que están en conflicto, donde el aprecio ayuda a una persona a encontrar una variedad de alternativas en una situación conflictiva; además, evita las reacciones negativas como contra ataque, polarización o huida y permite la comprensión de que existen alternativas, haciendo posible no sólo elegir una, sino también actuar en consecuencia (Judson, 2000). Asimismo, releva la necesidad de una comunicación de tipo asertiva y edificadora, pues en caso contrario, el mal entendimiento de las situaciones llevarán a que los conflictos aumenten (MINEDUC, 2006b).

Es relevante resaltar la importancia que ya no es posible supeditar la educación de valores al árbitro del educador, recordando que “la educación es el mecanismo de transformación de la sociedad, ello para rectificar el rumbo de las nuevas generaciones y se deben plantear estrategias educativas, que sirvan de punto de apoyo para lograr los cambios de conducta personal y social” (Buxarrais, Martínez-Otero, Puig & Trilla, 2001, p. 9).

En este contexto, en los últimos años se ha incrementado el responder de forma inadecuada a los conflictos que se vivencian cotidianamente, lo que probablemente se deba a que las soluciones utilizadas para resolverlos, se han transformado en “propuestas sustentadas por modas pedagógicas o técnicas empaquetadas y en serie, cuyo fracaso abona el terreno a nuevas desesperanzas (Coronado, 2008, p. 9); tema al que Flores,(2006) hace hincapié en la ineficacia de utilizar una receta aplicada para todos por igual, agregando que:

En términos generales la tarea de los educadores es facilitar las condiciones (...) lo que significa que se debe tomar conciencia de que cada uno posee una manera particular de procesar sus experiencias, una forma singular de metabolizar los contenidos de su mundo interno, lo que no permite en ningún caso, aplicar procedimientos homogéneos que sean adecuados y eficaces para todos, en todo momento. (p. 40)

Asimismo, en la escuela se exige a los docentes, contar con estrategias y procedimientos eficaces para resolver los conflictos pacíficamente, debiendo enfrentar situaciones para las cuales no han sido preparados y por tanto, no cuentan con las herramientas necesarias (Lapidus, 2004). Se requiere incrementar el conocimiento que poseen los profesores, especialmente si son educadores de párvulos, con el objeto de realizar diagnósticos adecuados y pertinentes a cada situación, implicando delimitar un conjunto de reglas y normas, presentes en todo ambiente educativo y gestionarlas con quienes trabajan en educación, estableciendo acuerdos significativos para ambas partes (Moreno, 2002), pues el imponer reglas y normas, llevará a situaciones desagradables dentro del sistema educativo y a un clima de aprendizaje hostil (MINEDUC-CPEIP, 2003).

Al respecto, el MINEDUC (2000) sostienen que en la escuela, el nivel y el aumento del mismo (conflicto), pone a los docentes que no han sido formados en las nuevas técnicas en innegables desventaja al no contar con herramientas necesarias para ayudar a sus estudiantes a resolverlos, como tampoco estarían en condiciones de enseñarles a sus educandos a ser los protagonistas en la búsqueda de la solución más adecuada.

Por su parte, el educador, la familia u otro agente educativo que se ve enfrentado a situaciones conflictivas, debe atender a la información recibida y vivenciar un tránsito, no siempre expedito,

por algunas etapas del proceso como la sensibilización, que atañe a la búsqueda de fundamentos sólidos para actuar, luego se pasa por la fase de observación, momento que permite focalizar las conductas que presentan los niños y realizar una investigación de ellos, registrando las conductas presentes en el aula. Consecutivamente, emerge la fase de reflexión, momento en que en virtud de lo investigado y sistematizado por medio del registro, se busca solucionar los problemas que se dan en su escenario pedagógico. La última fase es la denominada de acción, en donde se realiza la intervención directa en aula, la que procura lograr la resolución de las conductas no deseadas (Araújo, et. al. 2006).

Dichas edades constituyen un momento ideal para modelar las acciones y comportamiento infantil, por lo que un trabajo serio y profesional podría dar los resultados esperados, en términos de prevención y solución, donde en la primera infancia, se ha trabajado vagamente, considerando la capacidad de los niños que tienen en los primeros años de vida para adaptarse (Peralta, 2005a; Ortega & Monks, 2005).

Tal aprendizaje de la agresión por observación de parte de los niños ha sido un hallazgo frecuentemente replicado por diferentes investigaciones, que apoyan el trabajo con la primera infancia (Peralta, 2005a).

Así, las estrategias utilizadas dejan una impronta en los niños, que conlleva el saber y entender que ellos se nutren de lo que vivencian en su entorno, principalmente porque no asumen aún una imagen negativa de sí mismos. Al respecto, Judson (2000) argumenta que durante la primera infancia los niños tienen mayor facilidad para aprender a enfrentar conflictos de manera pacífica ya que:

Pueden absorber mucha información y darse cuenta de muchos detalles de su entorno que les pueden ser útil para pensar en el conflicto. Además, (...) no han tenido tantos años para construirse una imagen negativa de sí mismos, por tanto, a menudo tienen mejor concepto de sí mismos y más autoconfianza que los adultos. Los niños tienen menos experiencias de fracaso al enfrentarse a conflictos que los adultos (Judson, 2000, p. 23).

En consecuencia, los primeros entornos en donde convivirán los párvulos, les reporta experiencias que permiten que el desarrollo social aumente significativamente y sean capaces de dar soluciones adecuadas a sus conflictos (Araujo et al., 2006) o que suceda lo contrario. Por lo tanto, es preciso esforzarse por formar en los primeros años las bases necesarias para su actuar futuro, previniendo el conflicto, no en el sentido tradicional de supresión del mismo, sino como acota Flores (2006) de acercarlo a acciones que facilite al niño resolver adecuadamente para poder acceder a otro nivel de confrontación, más avanzado:

Una acción que permita solucionar la contradicción existente entre sus deseos y la necesidad de satisfacerlos y las exigencias y límites que plantea la realidad (...) esto significa que la evolución adecuada del niño se caracteriza por la disminución del principio del placer que busca de manera directa la descarga de los impulsos, el cumplimiento de los deseos y el incremento de la adaptación a la realidad, lo que permitirá la construcción de un yo fuerte, capaz de regular sus vivencias y su comportamiento de acuerdo a las exigencias de la vida social y la cultura (Flores, 2006, p. 37).

Asimismo, se hace evidente que el comportamiento ante los conflictos es educable, ya que las actitudes poseen un componente tanto psicológico como personal, que son el resultado de los procesos de socialización de cada persona, cuyos principales responsables son, por una parte la familia del niño en cuestión y por otra parte, el centro educativo debe direccionar los comportamientos de cada uno de los educandos, de tal forma que aprendan a enfrentar, de la mejor manera posible los conflictos, desde tempranas edades (Ortega, 2000), por ello que se releva el trabajo mancomunado, considerando siempre que “el conflicto puede ser grave, pero sus efectos pueden reducirse a través de la adecuada resolución de conflictos. Este es el proceso de reducir y calmar los conflictos a fin de que no haya violencia con palabras ni con acciones” (Wandberg, 2001, p. 6).

En este sentido, los niños expresan sus dificultades y problemas por medio de conflictos, los que a su vez, derivan en dos dimensiones, una parte es interna vinculada a procesos subjetivos del desarrollo (ambivalente, contradictorio, conflictivo) y por otra, la dimensión externa (Flores, 2006). Se agrega que no se puede trazar una línea que divida ambas dimensiones, principalmente por las características del desarrollo infantil, pues aquellos problemas interpersonales corresponden a reacciones conflictivas provocadas por una situación de oposición de intereses o de motivaciones entre dos o más niños, entre un niño y el grupo, o entre el niño y el adulto.

Dichas dimensiones se pueden encontrar en la propuesta de Gómez y Sosa (2007) bajo la denominación de fuentes del conflicto, señalando que existen dos tipologías, aquellas provenientes del entorno social en el que se desenvuelve el implicado, por ejemplo la familia y las endógenas, las que surgen en el interior del propio sujeto.

Autores como Lopera (2006) señala la existencia de categorías que ayudan a los especialistas a hacer un diagnóstico más o menos acertado del conflicto que van a enfrentar (p. 23-24):

1. Los conflictos sobre hechos: aparecen cuando las personas tienen definiciones o conceptos encontrados sobre el mismo problema.

2. Los conflictos sobre métodos: ocurren cuando ambas partes comparten, aunque sea parcialmente, un objetivo a alcanzar, pero entran en contradicción cuando deben escoger el método o procedimiento para llevarlo a cabo.
3. Los conflictos sobre fines: aparecen cuando dos partes (personas o grupos) tienen ideas diferentes.
4. Los conflictos sobre valores y principios: son posiblemente la génesis de todos los demás: el comportamiento individual o colectivo responde a valores éticos y estéticos, y es la base de muchos desacuerdos que comprometen la concepción del mundo de cada cual.

Ahora bien, según Gómez y Sosa (2007) es posible enumerar los principales desencadenantes del conflicto a saber, a) disruptividad: situaciones en que los comportamientos del niño tienden a realizarse en grupo, con el fin de romper el proceso de enseñanza o el aprendizaje, o el deseo de evitar que éste se establezca. Corresponde a la principal fuente de conflictividad para el profesorado; b) indisciplina: comportamientos del alumnado a no ajustarse a la normativa establecida, explícita o implícitamente; c) violencia: aparición de un comportamiento agresivo injustificado desde el grupo de personas hacia otras.

A la luz de lo anterior, las personas están en conflicto cuando surgen entre ellos alguna diferencia de opiniones o de intereses, concretamente entre pares es un fenómeno normal en la infancia y, muchas veces, generan respuestas agresivas y violentas (Milicic, 2001b; Bourcier, 2012). Los autores sostienen que los conflictos en la infancia son normales y muy recurrentes, destacando que en algunas oportunidades, al interior de la familia ello es producto de celos, ya que, los hijos luchan entre sí por recibir la atención de sus padres y por tanto, los celos pueden dar lugar a conflictos imprecisos en la primera infancia (Bourcier, 2012) y su primera forma de expresarse es el contacto físico (Aguirre et. al., 2005), afirmación, avalada por Ortega y Monks (2005) al declarar que generalmente reaccionan de forma directa a través de golpes, patadas o tirándose el pelo.

En este contexto, el diálogo es una de las habilidades para resolver conflictos que se encuentran más lejana, ya que su primera forma de expresarse es por medio del contacto físico (Aguirre, et. al., 2005). Sobre esta materia, el MINEDUC (2006, p. 16) hace mención a dos formas de enfrentar la situación, “la primera de ella corresponde a la denominada ‘posición controversial’ y la segunda ‘posición colaborativa’”. En cuanto a la posición controversial, una de las dos personas expuestas al conflicto, pierde y no se llega a un consenso de la situación, luego no se resuelve la situación conflictiva y sólo se logra aumentarla. Por su parte, la posición colaborativa busca llegar a un consenso, por medio del diálogo las partes hacen valer sus intereses y emociones y llegan a una resolución del conflicto pacífica (MINEDUC, 2006b).

Thomas y Kilmans (1974) señalan como importante de considerar en ambas posturas, diferentes estilos de enfrentamiento de conflicto, planteando los siguientes 5 estilos:

- Competitivo: se trata de defender sólo los intereses personales sin importar el de los demás. Impone sus propias ideas e intereses y no logra llegar a una solución.
- Evitativo: las personas no afrontan los conflictos, ya que no se presenta un interés por resolverlos, en la mayoría de los casos se vuelve un problema mayor.
- Acomodativo: cuando una de las partes cede frente a la postura de la otra persona, logrando su resolución, esta actitud usada de manera prolongada podría tapar situaciones de mayor agresión.
- Compromiso: ambas partes poseen la voluntad de resolver los conflictos, negociando y logrando una satisfacción de ambas partes.
- Cooperativo o de colaboración: ambas partes están dispuestas a transformar la incompatibilidad de intereses y buscar alternativas que satisfagan sus necesidades, ganando los dos.

Torrego (2005) proporciona el siguiente cuadro de las técnicas de resolución de conflictos, donde se diferencia cada uno de ellos:

Tabla N°7:

Técnicas de resolución de conflictos (Torrego, 2005)

Técnica Características	Negociación	Arbitraje pedagógico	Mediación entre pares
Finalidad	Llegar a un acuerdo	Aplicación justa de la norma	Búsqueda de soluciones
Intervención de terceros no hay/existe	No hay	Existe alguien más con atribuciones	Existe un mediador o mediadora para llegar a un acuerdo
¿Quién resuelve?	Las partes	El árbitro pedagógico	Las partes involucradas en el conflicto
Resultado	Acuerdo consensuado, ambos ganan y pierden	Compromiso de las partes y sanción	Acuerdo consensuado, ambos gana

Resulta imprescindible elaborar una propuesta de trabajo que permita aportar ideas, ya que el iniciar un programa que pretenda enseñar a vivir en sociedad, ilumina respecto de identificar las causas, pero no para saber qué hacer con los resultados encontrados, lo que provoca la frustración de los educadores que tienen como meta mejorar su entorno, (Judson, 2000). Entre las estrategias más relevantes destacadas por el MINEDUC (2006b) se encuentran las siguientes:

- Desarrollar la capacidad dialógica, lo que permitirá solucionar los conflictos de manera pacífica, siendo el niño, protagonista activo durante todos los procesos por ser una persona con opinión.
- Propiciar una gestión democrática en el aula, manifestada en la participación y construcción de normas y deberes dentro del aula, de esta manera todos se sentirán partícipes activos en el ambiente que se desarrollan a diario.
- Ligado directamente a las anteriores encontramos el educar en valores que se relaciona con que todos los estudiantes reconozcan la dignidad de las personas y el derecho de expresarse libremente, respetando siempre las diferencias e intereses.
- Permanente búsqueda de múltiples herramientas de trabajo que lleve a experimentar y resolver situaciones adecuadamente.

También es necesario trabajar para el logro de aprendizaje colaborativo, con desarrollo de tareas en equipo, en donde los educandos busquen un objetivo alcanzable y todos ellos consigan sus metas con sentido en el bien común (Fontainne, 2002). En tanto, Folberg y Taylor (1992) informan que el método de solución de conflicto puede ser trabajado sólo o con otros métodos, en donde la solución efectiva de problemas consta de una secuencia de siete pasos, a saber:

- a) Identificar el problema.
- b) Comunicarse con las personas apropiadas acerca del problema.
- c) Desarrollar un conjunto de soluciones alternativas.
- d) Decidir sobre una de las alternativas.
- e) Llevar a cabo la acción.
- f) Monitorear para asegurar que la acción sea llevada a cabo.
- g) Evaluar la efectividad del proceso de solución del problema.

Asimismo Porro (1999), realiza una propuesta en donde se visualizan seis pasos, a modo de indicaciones para el educador, interesantes de conocer, a saber:

1. Hacer un alto. Recobrar la calma: ayudar a que los niños involucrados se calmen y comprendan el conflicto o problema, considerando su singularidad. Al escucharlos permite que ellos sientan que su problema es importante y al educador, prepararlos y guiarlos hacia la reflexión, para definir el problema en cuestión.

2. Hablar y escuchar uno al otro: Constituye un facilitador del diálogo, hablando con las partes involucradas por vez, haciéndoles preguntas del suceso, reformulando la información obtenida y estimulando a expresar sentimientos.
3. Determinar necesidades de cada uno: Durante la conversación, dilucidar necesidades e intereses de ambas partes y las razones de lo que quieren, permaneciendo neutral sin anticipar una solución.
4. Proponer soluciones (Torbellino de ideas): Propiciar una lluvia de ideas donde los niños sean quienes den las soluciones al conflicto, registrando cada una de ellas, con el fin de mostrarles validez, estimulándolos a enunciar más ideas, sin ser analizadas ni comentadas por el educador.
5. Elegir la idea que les guste a los dos: El educador orienta el proceso hasta decidir una idea que les guste a ambas partes y enunciar la solución.
6. Trazar un plan y ponerlo en práctica: Colaborar en poner el plan en práctica y chequear los resultados.

Por otra parte, Serrat (2002, p. 18) en su libro *Resolución de Conflictos, una Perspectiva Globalizadora*, puntualiza siete pasos para enfrentar los conflictos en la escuela, para ello propone la sigla SCROREA, que se ajustan al trabajo en Educación Parvularia, a saber:

1. Situación actual del problema, generado a partir de todas las pruebas recogidas.
2. Causas que provocan el problema, el porqué del mismo.
3. Repercusiones que abarcará si no se resuelve el problema.
4. Objetivos planteados, los que deben ser realista.
5. Recursos disponibles para enfrentar la situación actual.
6. Efectos positivos a alcanzar o situación deseada.
7. Acción, puesta en práctica de todo lo organizado en los pasos anteriores.

Otro aporte dado por Kreidler (2011) consiste en un manual de actividades denominado *La Resolución Creativa de Conflictos*. Este material comparte una serie de actividades, que facultan a la Educación Parvularia y Educación Básica a ejercer y propiciar estrategias de resolución pacífica de conflictos en los niños, y acrecentar las interacciones con los otros en convivencia saludables. Al respecto, entre las actividades sugeridas destacan:

1. Contar Historias: Aplicable desde NT2 hasta tercero básico. Esta técnica ayuda a los niños a separarse de los conflictos, con el fin de examinar y argumentar su manera de proceder. También se puede utilizar títeres, en donde el educador, cuenta una historia y en el momento que se llegue al conflicto, se detiene y pregunta a los párvulos ¿cómo lo solucionarían? Para terminar el cuento se agregan las proposiciones dadas y se les pregunta si les agradó la resolución y si ellos la utilizarían para enfrentar los problemas que se les presenten más adelante.

2. Calmarse: Se utiliza a partir de NT2 cuando el conflicto se torna violento, en el cual el educador debe instaurar lugares separados para que los niños involucrados en el conflicto vuelvan a la tranquilidad. Al observar que están serenos, se les pide que abandonen el lugar con ayuda de técnicas de respiración, se queden sentados y mantengan silencio durante un tiempo. Puede ocurrir que, en ocasiones las partes en conflicto se serenan y notan que hubiesen podido evitar el problema, el docente debe comprobar la inexistencia de resentimientos antes de dejarlos ir.

Los autores entregan un complemento necesario de considerar a la hora de trabajar con los niños menores de 6 años, puesto que la literatura ofrece una gama de alternativas de entretención que atrae mucho a los niños y que, muchas veces, se constituye en un foco de conflicto al querer usar el mismo material. Por esta razón, existe la necesidad de contar con un lugar de meditación donde se trabaje la reflexión respecto de la situación vivida, de forma tal que puedan poco a poco, disfrutar de la gama de alternativas derivadas de la literatura infantil que existe a su disposición en cada aula infantil.

Se hace necesario considerar que cada persona adopta diversas actitudes de enfrentamiento ante un conflicto, el cual debería ir en pro de la solución del mismo, en diferentes situaciones. Cada actitud acogida por quienes lideran los procesos educativos, traerá consecuencias en el proceso de solución de conflictos.

En este contexto, Torrego y Villaoslada (2004) hacen hincapié en que “los modelos de regulación y de tratamiento de los conflictos de convivencia en las instituciones educativas pueden ser diversos aunque también es posible que se siga un modelo sin haber efectuado un análisis educativo en profundidad sobre sus fundamentos y consecuencias” (p. 33), por lo que esta tarea debe ser asumida de manera seria y responsable, utilizando las mejores actitudes, expresándose y actuando de forma correcta y siempre potenciadora.

Es así que el MINEDUC (2006b) presenta una tabla de actitudes las cuales son relevantes de considerar a la hora de enfrentar un conflicto:

Tabla N°8:

Actitud de enfrentamiento ante el conflicto (MINEDUC, 2006b, p. 25)

<i>Actitudes</i>	<i>Como se expresan</i>	<i>Ejemplos</i>
Mandar	Dirigir, decir a la otra persona lo que debe hacer.	Tienes que... Debes hacer...
Amenazar	Decir a la otra persona lo que le puede pasar	Si no hace lo que se le pide... Haz esto, de lo contrario,... Más vale que hagas lo que te pido, si no...
Sermonea	Aludir a una norma externa para decir lo que debe hacer el otro.	Debes ser responsable... Los niños no lloran...
Dar lecciones	Aludir a la experiencia para decir lo que es bueno o malo para la otra persona.	Los niños de ahora son muy desobedientes, en mi época hacían caso a los mayores.
Aconsejar	Decir a la otra persona qué es lo mejor para él/ella.	Lo mejor que puedes hacer es... Deja ese grupo, es lo mejor para
Consolar	Minimizar lo que la otra persona siente o quiere.	Ya se te pasará... No te preocupes....
Aprobar	Dar la razón a la otra persona.	Estoy de acuerdo contigo, lo mejor es que... Desaprobar: quitar la razón a la otra persona. Lo que estás diciendo es una tontería... Lo que estás haciendo no tiene sentido.
Insultar	Despreciar a la otra persona por lo que dice o hace.	Eso te pasa por tonto. Qué estupidez la que escucho. No eres capaz de nada mejor
Interpretar	Decir a la otra persona el motivo oculto de su actitud.	En el fondo quieres llamar la atención. En realidad tú quieres otra cosa.
Interrogar	Sacar información a la otra persona.	¿Cuándo, dónde, por qué? ¿Qué dijo de esta persona?...

Ironizar	Reírse de la otra persona.	¡Sí, claro, deja la escuela, deja tu casa y te Vas a pedir limosna! ¿Así actúan las niñas?...
----------	----------------------------	--

Con respecto a la tabla anterior, el MINEDUC (2006b) invita a todos los agentes educativos a cambiar las actitudes desfavorables por otras óptimas en pro del bien común de todas las comunidades educativas. El buen uso de las conductas conlleva a ver el conflicto no como una dificultad, sino por el contrario, como una posibilidad de cambio que ayuda al logro de aprendizajes privilegiados, en beneficio de los niños.

Es necesario conocer el valor de la resolución de conflicto desde la infancia, como elemento transversal a todo currículum. La normativa gubernamental chilena, en relación al tema destaca la importancia de promover ambientes adecuados para el aprendizaje, en donde los padres y educadores jueguen permanentemente un rol fundamental. Ellos deben guiar a los niños, siendo óptimos modelos de referencias, permitiéndole adquirir de su entorno actitudes y formas adecuadas de desenvolverse. De esta manera, tanto los padres como los educadores deben considerar promover actividades que se relacionen con la resolución pacífica de conflictos, para que progresivamente los párvulos sean capaces de resolver sus propios conflictos de manera autónoma, asegurando la calidad de la convivencia, influyendo significativamente en los logros académicos de los educandos (Fundación Paz Ciudadana, 2007).

Para trabajar con la primera infancia, es necesario estar preparados y conocer el tema, con el fin de realizar las intervenciones más adecuadas, contar cuentos, participar de dramatizaciones, interactuar con títeres en situaciones que presenten el conflicto. También se pueden utilizar medios artísticos de expresión de emociones y sentimientos (Moreno, 2002).

Respecto del educador, debe trabajar con las mejores herramientas, las que a su juicio y basado en el conocimiento pormenorizado respecto de sus estudiantes, permitan mediar las diferentes situaciones conflictivas, que se presenten en el aula. Por lo que deben priorizar aquellas estrategias claves para los educandos, basada en valores como el respeto y la tolerancia, ajustándose siempre a las características propias de cada niño, esto permitirá preparar a los estudiante para luchar sin violencia, resolviendo conflictos positivamente (Araujo, et. al., 2006).

Representa una buena forma para abordar los conflictos, pues no se pretende eliminarlo, sino, más bien se construyen y se solucionan de forma diferente, por ser este, “la manera que el niño tiene de pensar, de conceptualizar y de sentir” (Flores, 2006, p. 41). El autor, propone en su libro: *La resolución de conflictos en el aula*, el juego, como medio natural para la resolución del conflicto, donde expresa que es un mecanismo creador de estructuras nuevas, que promueven la resolución de los conflictos y que “no es algo que el niño también hace, sino su forma de vivir, y su hábitat” (Flores, 2006, p. 41).

Es así que, por medio del juego, el niño logra comunicar todo lo que acontece en su pensamiento, es el medio que ayuda a expresar lo que le es difícil a través del lenguaje y le es posible conocer los resultados que produce su actuar.

Cada niño establece su forma singular de resolver sus conflictos internos sin siquiera saber que lo está haciendo. Ellos optan por jugar en la realidad sus fantasías sin tener la menor conciencia de que están tratando de resolver sus angustias o las frustraciones ocasionadas por una realidad que le es hostil (Flores, 2006, p. 45).

Ante esto, es importante que los docentes conozcan los beneficios del juego y sepan participar de esta forma de expresión, para que les faciliten el proceso de resolución de conflictos e instauren un vínculo entre su mundo imaginario y la realidad (Flores, 2006). No obstante, es necesario que al momento de colaborar, el apoyo sea el adecuado, reconociendo que muchas veces el educador realiza intervenciones, el autor agrega que dichas intervenciones pueden adquirir la forma de “preguntas, explicaciones o sugerencias que, a nuestro entender, ayudan al niño en el logro de determinadas adquisiciones, promueven un desenvolvimiento más fluido o el pasaje a otro tipo de juego para limitar la repetición o con intenciones de mejorarlo” (p. 45). No obstante, la mejor forma de ayuda, es dejar que sean los niños quienes solucionen y guíen el desarrollo del juego y decidan libremente su persistencia en ellos.

En ese contexto, López y González (2003, p. 41) aportan con las siguientes sugerencias en la resolución de conflictos:

1. La negación, desde el principio debe hacerse en forma firme y definitiva: Al privar al niño de algo que le gusta: Lo ideal es que el castigo sea proporcional a la falta cometida. Privaciones muy largas o exageradas pierden su efecto y sólo generan frustraciones y resentimiento.

2. Aplicar consecuencia lógica: Consiste en permitir al niño experimentar de manera natural los efectos de su comportamiento o las consecuencias del incumplimiento de sus deberes, sin necesidad de añadir otro castigo. Ejemplo si no recoge a tiempo sus juguetes no podrá ver televisión.
3. Ignorar ciertos comportamientos inadecuados: Consiste en no atender algunos comportamientos del niño que ya se han identificado. Esto, con el propósito de llamar la atención sobre otros a los que de alguna manera el niño se ha habituado a usar para obtener lo que desea (...) Inicialmente es probable que dicha conducta se vea incrementada, pero en la medida en que los adultos se mantengan firmes, ésta comenzará a decrecer.
4. Ser contundente, directo y sereno: Evitar los insultos, los gritos, los sermones y las sensaciones de larga duración. Esta actitud no sólo refuerza la autoridad del adulto frente al niño, sino que sugiere que el adulto espera una respuesta madura y acertada de él, es decir, que no requiere un incisivo llamado de atención para que el niño comprenda, asimile y asuma.

En este contexto, es que:

Cada situación problemática es distinta, pues involucra niños y situaciones diferentes. Por ello, es importante que cada adulto responsable vaya probando distintas estrategias con sus niños y reflexione sobre cuáles son más efectivas. “Lo importante es que ellos comprendan y reflexionen sobre la situación, para así ser cada vez más responsables frente a sus acciones” (INTEGRA, 2005, p. 5).

Los niños que asisten al primer nivel educacional chileno, claramente necesitan una ayuda externa, traducida en “esa ley y contención que les dará seguridades (...) también les hace falta, irrevocablemente una construcción personal, un largo recorrido de pruebas que les dará acceso a la moral autónoma que ha de guiar la vida de relación con los otros” (Díez, 2006, p. 166); por lo que la singularidad se convierte en elemento básico, considerando que se debe “tomar conciencia de que cada uno posee una manera particular de procesar sus experiencias (...) lo que no permite en ningún caso, aplicar procedimientos homogéneos que sean adecuados y eficaces para todos en todo momento” (Flores, 2006, p. 40).

Como en la edad en que los niños asisten a Educación Parvularia, la vida de ellos está llena de “sentimientos complejos, contradictorios y ambivalentes, que le producen una gran carga de ansiedad provocada por el difícil proceso de adquisiciones y conquistas” (Flores, 2006, p. 34), es necesario tomar en cuenta las características evolutivas de los niños siendo estas muy importantes a la hora de aplicar una estrategia de resolución de conflicto. Se debe conocer sus sentimientos y

emociones, su grado de egocentrismo y cómo se comunica, de esta manera podrá el educador emplear toda una estrategia para actuar frente a las características y necesidades de un educando en particular (Mora, 2008, p. 15), en la búsqueda de la mejor forma de abordar el conflicto.

Asimismo, autores como Lipman (2002), Flores (2006) y Kail, (1994) proponen distintas estrategias que, si bien no parece tener relación directa con la resolución de conflictos, permiten al educador, prepararse y abordarlo de manera distinta.

Es así que la filosofía para niños, constituye una propuesta educativa, que ofrece un trabajo apropiado, al momento de comprender que formamos parte del mundo, y sobre todo entenderlo. Dicha estrategia corresponde al programa elaborado para personas entre 3 y 18 años de edad, por Matthew Lipman en el año 1969 en Estados Unidos.

La metodología utilizada en estas experiencias de aprendizajes, estimula el desarrollo del pensamiento complejo, siendo relevante el promover la curiosidad, la sorpresa de los niños, la indagación de la comunidad. Su objetivo no es cambiar a los estudiantes en filósofos profesionales, más bien, intenta desarrollar una actitud crítica, creativa y cuidadosa en cuanto al otro, ya sea, en pensamiento y puntos de vistas, en la que se encuentra una tendencia a la expresión verbal, es decir, incentiva al diálogo, como medio para que los estudiantes expresen sus ideas, y también escuchen a sus pares.

Es relevante mencionar que los educandos, como personas que independientemente de la edad pueden recordar mejor cuando se encuentran con buen humor y relajados que cuando están tristes o angustiados” (Kail, 1994), es por esto, que el humor induce a tener una actitud positiva en los estudiantes, obteniendo un clima agradable, facilitando el aprendizaje de manera eficaz.

En relación a esta herramienta, en función de los educadores de párvulos, Fernández (2002), plantea que la pedagogía de humor, les ayuda a ser personas observadoras, lúdicas, a trabajar con mejor ánimo, lo que promueve buscar nuevas y divertidas estrategias, así abordar situaciones conflictivas de la mejor forma, ofreciendo a los párvulos un modelo en cuanto al desarrollo de actitudes positivas. Esto con seguridad “ayuda de forma eficaz en la superación de contratiempos y problemas” (Fernández, 2002, p. 20).

Cuando un educador desee utilizar alguna de las técnicas de resolución de conflictos, cualquiera sea ella, Kreidler (2011) sugiere cuatro puntos relevantes, a saber:

1. Deben saber quiénes son las personas implicadas en el conflicto, la edad que tienen, cuán enfadados están y qué es lo que necesita cada uno.
2. Conocer si el tiempo para solucionar el conflicto es el adecuado y suficiente o si hay que esperar el momento propicio, cuando los niños estén más calmados y se pueda tratar el conflicto.
3. Se tiene que conocer si la estrategia que se va a aplicar es la adecuada y si los párvulos deben capacitarse para lograr la resolución.
4. Identificar si la solución al conflicto se puede buscar con todo el grupo de clases o sólo con los implicados y saber si observar la solución, es provechoso para los niños.

Luego de conocer diferentes estrategias de solución de conflicto, se hace necesario saber ¿qué entendemos por resolución pacífica del mismo?, entendido como una habilidad social, que involucra reconocer igualdad de derechos y oportunidades entre las partes.

En este contexto y teniendo la voluntad para resolver los conflictos el MINEDUC (2006b, p. 13) propone algunas acciones, involucradas en esta acción: primeramente mirar de frente los conflictos, hacerlos visibles en la interacción interpersonal y/o grupal, lo que facilitará ponerle nombre a la situación; posteriormente, tomar una posición frente a los conflictos y las personas, abordarlos o no y de qué manera. La calidad de la relación interpersonal y el futuro de ella dependerá de la posición que se decida tomar; luego, tener consideración de los intereses de los otros en el proceso; estar dispuesto acceder en las posiciones personales para llegar a una salida que beneficie a las partes involucradas en el conflicto. Luego, mantener, cuidar y enriquecer la relación, si es parte de las expectativas.

Por lo expuesto anteriormente, según las investigaciones revisadas y las diferentes estrategias enunciadas, es que se ha decidido trabajar con mayor detención en la mediación escolar, la que se ajusta a las características y necesidades de los párvulos en general.

2.3.3.1. Mediación como estrategia de resolución de conflictos

En el contexto educacional, emerge la mediación como una posibilidad de repensar las relaciones interpersonales y aprender la manera en que afectan los actos propios, manejando el enojo personal, con el fin de “abordar la necesidad de traducir en acciones prácticas los valores éticos,

contribuyendo al crecimiento personal y al compromiso de los diferentes actores en la cohesión de la comunidad educativa” (Aguirre et al.,2005, p. 40) generando un vínculo más transparente y genuino con el otro (Lapidus, 2004).

El MINEDUC (2006b) la define como “una técnica de resolución de conflictos en la cual una persona o grupo que no es parte del conflicto, ayuda a las partes en conflicto a llegar a acuerdos y/o resolución del problema” (p. 40). También responde a una forma de abordaje de conflictos que no establece culpabilidades ni sanciones, sino busca un acuerdo, restablecer la relación y reparación cuando es necesario.

Esta estrategia se basa en una perspectiva constructivista, donde las partes involucradas expresan las causas de sus problemas, con un alto grado de subjetividad, permitiendo a cada persona construir su propia verdad. Es mucho más que una “técnica concreta para gestionar conflictos. El aprendizaje para lograr aplicar esta práctica en los centros educativos puede generar una cultura de la paz y desarrollar unas competencias sociales que nos permitan relacionarnos mejor” (Murciano & Notó, 2003, p. 25).

Para Aguirre et al. (2005) es un proceso muy potente en todos los niveles educativos, que ayuda a obtener resultados beneficiosos para los participantes del mismo, posibilitando el tránsito desde los actos agresivos a una actitud pacífica. Conlleva el escuchar, reubicando el conflicto respecto de la idea preconcebida de cada uno, en donde los responsables deben llegar a un consenso para arreglar la situación que les afecta.

Se pretende que los estudiantes enfrenten situaciones conflictivas, de una manera pacífica, escuchando a otros y no siendo confrontacionales, estando fundamentado su actuar en valores, invitando a la ilusión del cambio social, contribuyendo a una cultura de paz tanto dentro como fuera del establecimiento educativo. Es necesario tener la convicción de que la mediación es la alternativa adecuada, donde el MINEDUC (2006b) aclara que muchas veces es necesario considerar algunos aspectos antes de aplicarlo y pensar en otro procedimiento de resolución de conflictos, particularmente cuando:

- a) Los hechos son recientes y los protagonistas están fuera de sí, no pueden escuchar contenerse ni tomar decisiones.
- b) Cuando una de las partes no confía en la otra, o le teme.

c) Cuando la complejidad del conflicto excede lo que se puede resolver desde el ámbito de la mediación.

Implementar un servicio de mediación en los centros escolares no quiere decir que haya que abolir el reglamento interno existente, sino se incorpora y norma su uso cotidiano (Murciano & Noto, 2003). Así, la escuela puede ser un lugar útil para que las personas que han recibido formación en mediación (los mediadores), beneficien a los usuarios (los mediados) y a sus contemporáneos (los que saben que existe, pero no la han utilizado). Por lo tanto, debe nacer del interés de las personas afectadas y no de los demás, constituyéndose esta situación en una oportunidad para que las partes desarrollen su potencial, mejoren la comunicación y conozcan las necesidades del otro y de sí mismo.

Bonaffé, (2004) plantea diferencias sobre esta temática, distinguiendo las actividades e instancias de mediación de la siguiente manera:

En las primeras se utilizan estrategias para mediar, muchas veces desde un lugar de poder (del adulto o desde el cargo) y que nosotros llamamos a esto “*aplicar la mediación y la negociación a la práctica diaria*”. Estas actividades de mediación son las que muchas veces permiten que los conflictos no escalen. La segunda denominación de instancias de mediación, la reservamos para un procedimiento ante un mediador con una formación específica que, fundamentalmente no se encuentra en un lugar de poder en relación a las partes, pero mantiene el poder sobre el procedimiento, nosotros llamamos a esta instancia mediación formal. Esto permite abrir nuevas posibilidades de abordaje de los conflictos.

En este contexto, es de total relevancia que el profesional de la educación esté capacitado para asumir este desafío, reconociendo que el conocimiento profesional del profesorado se construye lentamente, producto de variadas situaciones e interpretaciones en las que se ven envueltos en sus respectivas aulas y el profesorado no siempre está preparado para asumir la tarea de mediar, es así que:

Mantienen un nivel bastante intuitivo y tácito del conocimiento profesional en que se basa. Sólo cuando se enfrenta ante dilemas serios, o situaciones problemáticas en donde las medidas propuestas no dan resultados, es cuando se siente obligado a una reflexión más consciente sobre la situación y a sacar a la luz y cuestionarse su conocimiento implícito. En estas situaciones tampoco son proclives a consultar las conclusiones de investigaciones más teóricas, prefieren en cambio ponerse en contacto con sus colegas o seguir inventando (Jackson, 2001, p. 14).

Además, el autor señala que la propia naturaleza del comportamiento del profesorado, nos sitúa frente a uno de los peligros que constantemente amenaza a las intervenciones educativas, “la defensa de un practicismo acrítico y ateórico que considera no necesitar de otros sustentos exteriores” (Jackson, 2001, p. 233), en el cual estos no se limitan simplemente a poner freno a una conducta indeseable sino que se preocupan más de fijar tarea a sus estudiantes.

Requiere que los profesionales de la educación estén atentos a lo que ocurre en las aulas y sean capaces de observar lo que sucede, atendiendo a situaciones tales como “el tanteo que realizan los niños acercándose y apartándose unos de otros hasta ir encontrando su lugar y su manera particular de entrar en relación” (Díez, 2006, p. 166) lo que no siempre desemboca en resultados auspiciosos.

Por ello, es importante conocer lo que saben los formadores y las estrategias que recomiendan al momento de estar ante la presencia de un conflicto. Benítez, Fernández y Bernen, (2005) informan que Lawrence y Green en sus investigaciones pudieron constatar que los profesores, en general optan por una intervención no física de resolución de conflicto y defienden, por sobre todo, el diálogo y el enfrentamiento positivo, como contárselo a padres y profesores o defenderse, antes que el huir y evitar la situación.

Así, resulta necesario que los agentes educativos puedan formarse profesionalmente en la mediación, para realizar dichas instancias en los ámbitos escolares, en relación directa con la educación en valores, la paz y la convivencia. En este contexto, Lapidus (2004) sostiene que es necesario estar capacitado para visualizar el conflicto y analizarlo rigurosamente, buscando estrategias para resolverlo, generando actitudes de compromiso y pertenencia institucional, ya que en “la conjunción entre el clima de convivencia pacífico y formación humana es donde adquieren sentido los programas de mediación escolar” (Aguirre et al., 2005, p. 39). Lo anterior está asociado a un importante contenido pedagógico para dotar de herramientas necesarias a todos los estudiantes (niños, como a los futuros profesores) y prepararse de mejor manera para enfrentar los conflictos propios de la cotidianidad, aportando con herramientas.

De esta manera, el rol del mediador puede ser desempeñado por: a. un adulto; b. un estudiante; c. una dupla de ellos, cumpliendo funciones tales como la de escucha imparcial para facilitar el logro de acuerdos. El MINEDUC (2006b, p. 42) acota como necesario en su rol de mediador:

- Asumir que la responsabilidad de transformar el conflicto está en las partes involucradas, siendo él o ella, sólo un facilitador de esta tarea.

- Ayudar a las partes a identificar y satisfacer sus intereses.
- Ayudar a las partes a comprender y sopesar sus planteamientos.
- Contribuir a que se genere confianza entre las partes y el proceso.
- No juzgar a las partes. Estar atentos a los valores por los que se guían o dicen guiarse

Para concitar el interés de quienes están envueltos en el conflicto, es necesario ser asertivo en la invitación a participar, siendo claro, amable y seguro. El mediador debe dar credibilidad, acogida. Es importante considerar la necesidad de que los involucrados sean pares y estén en igualdad de condiciones y en la certeza de que el proceso será confidencial (MINEDUC, 2006b). Es importante suponer la creación de espacios de mediación, que puedan complementar los ya existentes para el abordaje de los conflictos que se dan entre otros actores, pues incide a nivel institucional en la calidad de la enseñanza y en los estudiantes, pues los conflictos están presentes durante toda la vida, pero el clima depende del cómo se aborden, asegurándose que estos no los invisibilizan, sino que puedan ser detectados en forma temprana.

Al hablar del nuevo espacio de aprendizaje, de valores como la cooperación, la solidaridad, el respeto por el punto de vista del otro y la tolerancia, se alude a elementos fundamentales para fortalecer la convivencia institucional. Se facilita la comunicación y crea un clima de confianza y credibilidad, transformando las situaciones conflictivas en espacios de crecimiento y aprendizaje, favoreciendo la construcción de pautas de convivencia social, dentro de un marco de autogestión, acuerdo y solución creativa.

El tiempo dedicado a resolver conflictos va aparejado al uso didáctico pedagógico, que favorezca el diálogo, entre los diversos agentes de la institución, buscando el desarrollo de actitudes de cuidado hacia el patrimonio escolar, destacando normas y valores positivos de la sociedad, pero además, se utilizara el diálogo “como herramienta fundamental, debido a su gran potencialidad para tratar los conflicto (Torrego, 2010).

Por su parte, Boqué, Coraminas, Escoll y Espert (2005) informa que al trabajar en mediación, se combinan habilidades y actitudes emanadas de las propias vivencias y enraizadas en el contexto más inmediato. Además, esta autora ha enumerado una serie de beneficios, que se detallan a continuación:

- a. Reconocer los conflictos como parte natural de la vida y como fuente de aprendizaje.
- b. Adquirir capacidad dialógica para comunicarse abierta y efectivamente.

- c. Saber conocer y expresar las propias emociones y sentimientos, fomentando la revalorización de uno mismo y de los demás.
- d. Desarrollar actividades de pensamiento reflexivo, creativo y crítico como herramienta de anticipación, solución y opción personal frente al conflicto.
- e. Participar activamente y con responsabilidad en la construcción de la cultura del diálogo, de la no violencia y de la paz, transformando el propio contexto.
- f. Contribuir al desarrollo de un entorno social equitativo, pacífico y cohesionado.
- g. Incorporar la mediación como proceso de encuentro impersonal para la elaboración de los propios conflictos y la búsqueda de vías constructivas de consenso.

Otros aportes sobre el tema, puntualmente en la escuela y la comunidad educativa son señalados por Lapidus (2004) a saber: a. la mediación democratiza la escuela, pero no la anarquiza; b. los docentes pueden dedicarse más y mejor a su tarea específica, sin tener que estar vigilando la conducta de los estudiantes; c. la creación de una tarea de revalorización y reconocimiento de los estudiantes para resolver sus problemas; de la práctica de la participación democrática y el desarrollo de actitudes de comprensión y empatía.

Asimismo, el autor agrega que existen algunos obstáculos para la implementación de proyectos de mediación en las escuelas, ellos pueden ser los siguientes: a) dificultad para repensar el rol de cada integrante de la comunidad educativa; b) poca apertura al cambio y a las innovaciones; c) temor a perder el protagonismo o el poder; d) falta de tiempos institucionales para asistir a jornadas y/ o talleres donde se capaciten sobre estos temas; e) carencia de recursos en la escuela y en la comunidad; f) escaso tiempo de permanencia en la escuela; g) resistencia al cambio; h) falta de información respecto a la mediación.

Frente a la información antes trabajada, es necesario conocer el aporte dado por el MINEDUC (2006b, p. 43) en el que emerge la mediación con sus seis puntos fundamentales, que todo educador debe conocer:

- a) Pre mediación. El objetivo es generar condiciones que faciliten el acceso a la mediación y revisión de condiciones expuestas anteriormente, con el objeto de verificar si es pertinente el trabajo del conflicto a través de la mediación. Lo fundamental de este paso es la evaluación. El mediador acoge a las partes en conflicto por separado y escucha la versión de los hechos. Junto a esto se

explica el proceso al que están siendo convocados y el mediador autoevalúa si las partes se encuentran en condiciones de poder comenzar el diálogo.

b) **Presentación y Reglas del Juego:** Este paso busca crear confianza en el proceso. Invita al diálogo y entrega las reglas del juego.

- Contar con disposición real para la solución del conflicto
- Actuar con la verdad
- Escuchar al otro con atención y sin interrumpir
- Ser respetuoso
- Respetar el acuerdo al que se llegue luego del proceso de mediación

c) **Cuéntame y Te Escucho:** El objetivo es que las partes involucradas puedan exponer su versión del conflicto y expresar sus sentimientos, desahogarse y sentirse escuchados hablando en primera persona.

En el marco de la aceptación de las reglas de trabajo, cada una de las partes debe relatar su apreciación de lo sucedido, compartiéndolo con sinceridad y sin agresiones. El mediador va acudiendo al uso de herramientas como el parafraseo, las preguntas abiertas, solicitar relato en primera persona, invita a los involucrados a pensar sobre el conflicto: reconocer el fondo del conflicto, las emociones que sienten, sus intereses y expectativas de resolución. Además, la mediadora deberá poner atención tanto en el contenido explícito del conflicto, como a la relación de las partes de que da cuenta este relato. En esta fase, el mediador y las partes se hacen una idea sobre lo sucedido.

d) **Aclarar el Problema:** Este paso busca identificar en qué consiste el conflicto, y consensuar los aspectos más importantes a resolver para los involucrados. El mediador debe asegurar la conformidad de las partes respecto a la redefinición del conflicto consensuadamente, para así en conjunto avanzar a una solución o transformación positiva del conflicto. El mediador puede realizar esta tarea a través del Parafraseo, devolviendo a las partes el relato del conflicto, sin tomar parte. Se sugiere trabajar, inicialmente con los temas comunes y que vislumbren un más fácil arreglo, explorando y dirigiendo el diálogo respecto a los intereses expuestos en la fase anterior.

e) **Proponer Soluciones:** El objetivo se centra en abordar cada tema de los seleccionados como prioritarios para la resolución del conflicto, y buscar a través del diálogo posibles vías de arreglo.

f) Llegar a un acuerdo: Este paso se dirige a evaluar las propuestas emergentes del paso anterior, junto a las ventajas y desventajas de cada uno de ellas, y así llegar a un acuerdo. Los requisitos para finiquitar el acuerdo entre los involucrados, tales como: equilibrio, claro y simple; realista, posible de alcanzar; específico y concreto; aceptable por ambas partes; evaluable; que posibilite restablecer una relación respetuosa.

Así, una vez escuchadas las versiones, apreciaciones y posiciones del conflicto, las partes deben aprender la tarea de pensar y proponer una o varias soluciones posibles. Es importante considerar que estas propuestas deben plantearse en términos de lo que debería hacerse para la resolución, y no solo en términos de lo que sólo el otro involucrado deberá hacer. Es decir, se pondrá en juego desde cada una de las partes, el modo en que se trabajará para esta resolución, más allá de exigir sólo al otro un cambio.

Quien asume el rol de mediador, debe ayudar a que las soluciones sean concretas, viables de asumir y que estén en directa relación con el conflicto. Para finalizar este paso, el mediador deberá solicitar a las partes involucradas su conformidad o no con las soluciones propuestas. Este último paso se dirige a evaluar las propuestas emergentes del paso anterior, junto a las ventajas y desventajas de cada uno de ellas, y así llegar a un acuerdo. El mediador como facilitador de este proceso, debe tener claridad en los requisitos antes enunciados con el fin de finiquitar el acuerdo entre los involucrados.

Es importante también considerar la petición de confidencialidad de quienes dialogan en el espacio, se invitará a los participantes a compartir con sus compañeros de curso el conflicto solucionado (lo que sea pertinente relatarse sugiere que sea lo referente a la vivencia del proceso), lo que evitará rumores que puedan entorpecer la convivencia.

Cabe mencionar que la duración del proceso de mediación dependerá de las condiciones con que las partes están enfrentando el conflicto. En consecuencia, llegar a un acuerdo a través de la mediación podría implicar varias sesiones si el mediador y las partes así lo requieren.

En base a lo señalado es que la mediación se constituye en una estrategia posible de llevar a cabo desde la Educación Parvularia, momento en que debe ser iniciado este aprendizaje, con las adaptaciones necesarias en función de la complejidad de las edades que involucra.

2.3.3.2. Mediación en la Educación Parvularia

En este sentido, con este grupo etario particularmente, la mediación debe contar con personas idóneas que lo lideren, en donde el educador que asuma el desafío, debe asegurarse que “su propia casa emocional esté en orden. Expuesta a la adoración, la hostilidad, la ambivalencia, la ambición y el ímpetu de los niños” (Cohen, 2009, p. 64), pero sobre todo, debe conocer la diferencia entre sus necesidades y las de sus párvulos, enfrentándose a las de ellos con prudencia, demostrando tener la capacidad de relacionarse y trabajar colaborativamente con todos los agentes educativos.

Dar solución a los conflictos que enfrentan los párvulos dependerá de la ayuda del educador, el cual debe gestionar la mediación y “responder a las características evolutivas de los párvulos, el modelo de mediación debe ser simple y aplicada en una sola sección, debe ser por un periodo breve y aplicada inmediatamente ocurrido el conflicto” (Mora, 2008, p. 4). De esta manera, la solución del conflicto será efectiva, pues ellos olvidan rápidamente las situaciones conflictivas y dejarlas pasar, provocaría problemas mayores en el futuro de los niños; sin embargo, les cuesta más darse cuenta de sus errores, debido a su grado de egocentrismo y poca empatía que poseen (Mora, 2008).

En este sentido, se concibe el egocentrismo como “la exagerada exaltación de la propia personalidad” (RAE, 2002, p. 300) y la empatía como “la identificación de una persona con el estado de ánimo de otra” (RAE, 2002, p. 350), lo que se transforma en la capacidad autónoma de cada persona que se desarrolla desde el nacimiento, pero es recién cerca de los 6 años que comienza la etapa de la empatía cognoscitiva, momento en que el niño podrá dimensionar o tener la capacidad de ver las diferentes situaciones, desde la perspectiva de las otras personas. Así, los niños manifiestan la necesidad de contar con otros, clarificada por Cohen, (2009) diciendo que:

Los niños de cinco años, están ávidos de hacer amigos. La necesidad de amigos representa una cúspide del avance del desarrollo de la conciencia social que empezó cerca de los dos años, con una simple curiosidad por otros niños (y tal vez un poco de temor); se convirtió en autoafirmación y en abierto egoísmo cerca de los tres años; cambio hacia una comparación del propio niño con otros (para desventaja de estos) cerca de los cuatro, y por último, llegó a una necesidad, francamente expresada, de conocer niños con quienes jugar (junto con una escasez de técnicas) cerca de los cinco, esta es la etapa en que llevarse bien con otros, en este terreno, pasa por su primera prueba auténtica (Cohen, 2009, p. 77).

En relación a lo anterior, la forma de enfrentar las diferentes situaciones de carácter conflictivo que tengan los niños, dependerá de las experiencias que vivencien. Mientras que el resolver estas situaciones de manera positiva, dependerá de la gestión que realicen los profesores, de las emociones y los sentimientos de sus educandos. Para ello, se propone que los niños expresen, conozcan sus sentimientos, a través de juegos, canciones, etc. y de esta manera se logrará que los educandos mantengan estas emociones bajo control y resuelvan situaciones de conflicto de la mejor manera (Aguirre et al., 2005).

La participación del educador de párvulos, como líder de grupo, es constante y activa y debe propender a estimular a los niños involucrados en el problema, dando siempre soluciones que los beneficien y gratifiquen. Esta técnica es fundamental cuando los niños aún no están preparados para resolver los problemas de manera independiente, es una buena alternativa para utilizarla como medio para solucionar los conflictos propios de la cotidianidad. Además, los párvulos, luchan por sobresalir en un ambiente social que cambia continuamente, enfrentando los pensamientos, percepciones de la vida, sentimientos y aspiraciones distintas (Boqué et al., 2005). Todo nivel educacional, tiene la responsabilidad de crear un clima positivo y seguro en las aulas, y así la mediación puede ser, con seguridad, “un proceso verdaderamente constructivo, creativo, cooperativo y crítico de gestión de conflictos” (Boqué et al., 2005, p. 12).

Es importante señalar las particularidades que debe tener todo formador de infancia para desarrollar esta tarea, las cuales han sido enunciadas por Mora (2008, p. 7) de la siguiente manera:

- Debe conocer y manejar conceptos y metodología de la mediación.
- Debe conocer y manejar la etapa evolutiva de los párvulos.
- Tener facilidad para acoger a los niños que tienen conflictos.
- El mediador (educador) debe ser afectivo y estar atento a las necesidades motrices de los infantes.
- Debe prever el cumplimiento de los requisitos o condiciones previas para aplicar la mediación.

Específicamente, en relación a la mediación escolar para el nivel de Educación Parvularia en Chile, Mora (2008) cree necesario recordar que, la mediación se entiende como aquel procedimiento comunicacional en donde un tercero imparcial, que sería el mediador, apoya y acompaña a quienes tienen conflictos a buscar formas pacíficas de solucionar el problema y que tiene como objetivos fundamentales abordar, en los sistemas educativos, la no violencia entre los educandos, educar para la paz y que sea utilizada como una herramienta pedagógica. En relación a la aplicación de la mediación en Educación Parvularia, se puede informar que el trabajo en el primer nivel educacional chileno, es complejo, por lo que las estrategias para mediar los conflictos, son diversas.

Al respecto, Aguirre et al. (2005, p. 52) señala:

La asamblea: es una reunión dentro del horario lectivo y sirve, entre otras cosas, para poder hablar tanto de los conflictos como de los problemas que surgen dentro y fuera del aula como también las cosas que funcionan o se hayan mejorado, analizando dichos conflictos y buscando posibles soluciones.

Escenificación: A menudo hacemos que los niños representen o escenifiquen el hecho ocurrido, para que tomen conciencia de lo que ha pasado. También escenifican lo que tendrían que haber hecho.

La ayuda de los demás compañeros y compañeras: Según lo que haya ocurrido, a menudo se pide la opinión de los demás compañeros.

Organización del grupo: Para favorecer la buena relación dentro del grupo se debe utilizar distintos recursos, como el cambio periódico del sitio donde tienen que sentarse los niños, y especial atención en el buen trato.

Respecto a lo anterior, Aguirre et al., (2005) sostienen que dentro de las estrategias que se utilizan no está contemplado el castigo, bajo ninguna circunstancia, sino que la mediación es una estrategia clave para que el niño piense y reflexione sobre sus acciones y no resuelva sus conflictos con agresiones. En los conflictos interpersonales infantiles, lo relevante es evitar que la solución sean conductas violentas, aún cuando el odio y celos sean sentimientos innatos de los seres humanos.

Existe una necesidad de comenzar el trabajo de resolución de conflicto como prevención, desde los primeros años, ya que este tipo de conductas son adquiridas en el tiempo, es así que “la hipótesis psicogenética, estimula a buscar antecedentes de unas actitudes y conductas agresivas muy específicas que lógicamente no brotan en las aulas escolares de forma espontáneas” (Ortega & Monks, 2005, p. 453) sino que emergen lentamente. La prevención ya se visualiza, entonces es que “surge la imperiosa necesidad de incorporar la mediación escolar desde temprana edad en las prácticas educativas como un mecanismo efectivo de prevención, para favorecer la pacificación en la convivencia escolar” (Mora, 2010, p. 10).

En suma, es importante considerar que la Educación Parvularia debe cumplir una función preventiva en temas como la resolución de los conflictos, no obstante, los estudios al respecto son incipientes. Ortega y Monks (2005), señalan al respecto que históricamente, la investigación en el

tema de conflicto, reconocidos como malos tratos entre pares, “se ha centrado en los años de la escolaridad obligatoria, por razones tanto psicoevolutivas (años en que la sociabilidad está en el primer plano) como metodológicas (se ha trabajado sobre todo con procedimientos que requieren el dominio de habilidades lectoras)” (2005, p. 453). Asimismo, en temas afines, la razón:

Particular relevancia ha tenido el modelo etológico que ha puesto a debate científico y social el carácter adaptativo de la agresividad (Eibl-Eibesfeldt, 1993), para una visión amplia sobre el valor adaptativo de la conducta agresiva); ciertamente que ello ha implicado el uso de metodologías caras como son las observacionales (Artamendi, 2000, citado en Ortega & Monks, 2005, p. 453).

Al parecer, no se han hecho los esfuerzos suficientes respecto de la importancia de esta problemática desde la más tierna infancia, aún considerando que de acuerdo a la experiencia que haya tenido el niño de ir solucionado los conflictos personales y relacionales, puede desenvolverse de buena manera frente a sus propias exigencias y las que le imponen socialmente. Con esto no se pretende evitar que el conflicto surja, por el contrario, la idea es formar a los niños para que puedan abordarlos de manera constructiva como única posibilidad de llevar a cabo su propio crecimiento personal y social (Flores, 2006).

2.3.3.3. Estado del arte del conflicto en la Infancia

En este apartado, se realiza un acercamiento al trabajo realizado en el tema del conflicto en la infancia, esto con el fin de conocer propuestas y resultados y dialogar con los autores en la temática, impulsando y mejorando este trabajo como también, posibles trabajos posteriores.

La temática del conflicto en la infancia, no ha sido trabajada sistemáticamente, mucho menos desde la educación de la primera infancia, principalmente porque hasta hoy se ha realizado un camino desde la psicología, no obstante este tema se vivencia en el día a día en las aulas escolares, pero, particularmente en las aulas infantiles es necesario comprender que es el momento de prevenirlo, a diferencias de otras instancias en donde es necesario remediar situaciones que ya han emergido con todo lo que ello significa en términos de desgaste, autoestima, tiempo, etc. La temática en edades posteriores si ha sido trabajada en profundidad tanto en Chile como en el extranjero.

El estudio de los conflictos en niños surge con los trabajos desarrollados por psicólogos alemanes y norteamericanos, en torno a los años treinta, sobre “variables relacionales como la aceptación del

grupo de pares, las relaciones de amistad, las conductas pro-sociales, la dominancia y el liderazgo, el conflicto y la agresión, y las diferencias en habilidades sociales” (Rubin & Col, 1998, citado en Hazas, 2010, p. 26).

Asimismo, estos estudios viven un proceso de discontinuidad en los años cuarenta, debido a la segunda guerra mundial. Luego son retomados en los setenta, donde el tema despierta el interés de psicólogos que estudian las relaciones interpersonales en la ocurrencia de la conducta agresiva y conflictos agresivos. Al respecto, se sabe de un estudio en Estados Unidos en el año 1935, el que es considerado como el primer estudio de los conflictos entre niños menores de 6 años y fue desarrollado por Jesild y Markey (1935). En esta investigación se estudiaron los conflictos y arrebatos de cólera entre los párvulos, con el fin de establecer los factores determinantes de su frecuencia y aparición; observando por dos años a niños que asistían a tres establecimientos educacionales, registrando múltiples conflictos sociales que se dieron entre pares.

Una de las principales conclusiones fue que los niños demostraron frustración y comportamientos agresivos, especialmente, cuando se les insertaba en espacios reducidos de juego, como aquellos más privados o vulnerables socioeconómicamente, siendo más agresivos que los de niveles económicos altos, debido a que tenían menor supervisión de adultos en las situaciones de juego. Dentro de sus hallazgos se encuentra también el aumento de frecuencia de los conflictos entre los niños, cuando se les colocaba a cargo de un tutor o adulto más permisivo, al contrario de uno más estricto (Smith & Connolly, 1985).

Thompson (1944), realiza una investigación de carácter experimental en Estados Unidos. Éste separa un conjunto de niños al azar. El primer grupo recibe la atención activa de la maestra (sin capacitación en resolución de conflicto), en cambio el segundo grupo recibe una atención pasiva de la maestra. Este experimento tiene una duración de 8 meses, arrojando los siguientes resultados: el primer grupo (maestro activo), sobresalió en términos de conducta constructivista y participación social, respecto al segundo grupo (maestro pasivo).

Como se puede observar, el país de Estados Unidos ha sido pionero en las investigaciones relacionadas con la conducta de menores en situación de conflicto. En ésta misma nación se desarrolló el *Proyecto Sheffield*, creado por Smith y Connolly (1985) los cuales señalan que por la escasez de estudios pormenorizadamente controlados, se considera oportuno emprender una serie de investigaciones experimentales diseñadas para controlar las variables relevantes, en entornos

preescolares naturales. Estos investigadores forman un grupo de juego en una Iglesia cercana a la Universidad de Sheffield, con párvulos de tres a cuatro años. Los resultados que arrojó este experimento, respecto a los recursos físicos en el juego, fueron: que el aumento de éste, favoreció el trabajo personalizado del menor y que la disminución del mismo, permite que el niño desarrolle sus valores. Ante esto, se menciona que es necesario que las escuelas para menores de seis años, tengan espacios de juegos individuales y en grupo, para obtener un equilibrio en el desarrollo de los menores.

En el mismo país mencionado con anterioridad, la Comisión Nacional del Niño, en su informe titulado *Más allá de la retórica: un nuevo temario norteamericano para los niños y las familias* (1991), solicita un renovado esfuerzo de colaboración por parte de los organismos públicos y privados, de las comunidades de los Estados Unidos, para responder a las necesidades de los niños y sus familias (citado por Smith et al., 2003); esto conlleva a la creación de una serie de programas de mediación y resolución de conflictos para niños en las escuelas, cuyos resultados mantienen una connotación positiva.

Una experiencia más cercana en el tiempo, en el año 2004 en donde se realizó un proyecto de investigación experimental, aplicada a través de un programa de entrenamiento sobre la temática de resolución de conflictos a educadores de párvulo, para posteriormente, analizar qué efectos tenía dicho trabajo, en sus grupos a cargo. Las conclusiones de esta intervención dieron como resultados que los párvulos que estaban a cargo de educadores entrenadas en el programa de resolución de conflicto, entregaron un mayor número de soluciones relevantes a conflictos presentados y demostraron menor grado de agresividad, por el contrario del grupo control. Otra conclusión relevante de este estudio es que permite demostrar que se puede enseñar desde la primera infancia a pensar en soluciones y alternativas relevantes cuando enfrenten un conflicto interpersonal (Aron & Vestal, 2004).

Por su parte, Arcaro-McPhee, Doppler y Harkins, en el año 2002 realizaron un estudio insertando a un menor de 4 años y 11 meses en un ‘laboratorio preescolar’ constituido por un aula en el que se impartía un tipo de enseñanza constructivista, siendo observado durante 9 meses, con el objetivo de documentar el desarrollo de habilidades de resolución de conflicto del niño, utilizando a sus pares como modelo de referencia. Las principales conclusiones revelaron que el párvulo configuró su estilo de resolución de conflictos, desde uno basado en el poder de la negociación. De esta investigación se puede establecer que los niños pueden aprender estrategias de resolución de

conflictos más maduras y avanzadas cuando se les presenta la oportunidad de practicar estas habilidades y someterlos a modelos adecuados.

En países europeos como España, existen bastantes experiencias en estudios del tema y particularmente en la primera infancia, se accede a algunos como el realizado por Ortega y Monks (2005), el cual refuerza lo descubierto en las investigaciones enunciadas anteriormente de Jesild y Markey (1935), al confirmar que los párvulos tienden a utilizar el tipo de agresión directa (física, verbal y relacional) en mayor frecuencia que las de formas indirectas (relacionales o verbales). Dichos hallazgos a su vez, fueron confirmados por Hazas (2010) en una experiencia en que intentó delimitar las estrategias de resolución de conflictos utilizadas por los párvulos; sin embargo, en este estudio, se agrega que existen diferencias de edad en el tipo de agresión utilizada por los niños, ya que a menor edad los niños son más propensos a utilizar formas de agresiones directas. La disminución de la agresión física con la edad va acompañada del “aumento de la agresión verbal y relacional, al desarrollarse las habilidades lingüísticas, al aprender a inhibir las conductas físicas agresivas y al aprender estrategias de comportamiento alternativas, tanto pro sociales como agonísticas” (Hazas, 2010, p. 251). En este trabajo se ratifica además, que el uso de agresión directa aumenta durante los primeros años de Educación Parvularia y luego disminuye a causa de un aumento de la agresión indirecta.

Otro aspecto a destacar en la investigación, corresponde a cómo los niños pueden ser influenciados negativamente por sus amigos en su conducta frente al conflicto declarando en sus conclusiones que “tener amigos conflictivos en la etapa preescolar correlaciona positivamente con la agresión física, la agresión relacional, y el rechazo de los pares” (Hazas, 2010, p. 207). El autor sostiene que “la agresión física ya está presente en los párvulos de un año de edad, pero son los de 2 y 3 años los que muestran más agresión física” (Hazas, 2010, p. 208). En este trabajo también se ratifica que esta forma de resolver conflictos aumenta durante los primeros años de Educación Parvularia y luego disminuye a causa de un aumento de la agresión indirecta, verbal y relacional. Los pre escolares en su mayoría siguen una trayectoria de descenso paulatino de agresividad (Cote & Co, 2006).

Las disputas entre niños durante los primeros años de la escolaridad, en donde se estudió la naturaleza de los conflictos sociales, por medio de la observación sistematizada a niños desde los 4 a los 8 años de edad. Los resultados obtenidos allí, informan que el estatus social influye en la frecuencia e intensidad de las disputas, estableciéndose que no existen diferencias de género significativas entre la conducta de los niños frente al conflicto en los primeros años de escolaridad,

así como también se observó que las interacciones entre los preescolares son más competentes entre niños del mismo género. Concluyó, además, que los grupos moderados son más idóneos para el desarrollo de formas socialmente adecuadas (Bermejo, 2004).

Existen algunos estudios de Dorado y Jané (2001) que estudiaron los factores implicados y la evolución de la conducta agresiva en niños menores de 6 años, concluyendo que la conducta agresiva en los niños es influenciada por factores individuales (temperamento, sexo, condición biológica y cognitiva), la familia (a través del apego, interacciones entre padres-hijos, la psicopatología de los padres y el tipo de crianza que estos utilizan) y los factores ambientales (el contexto social, la televisión, la escuela y la situación socioeconómica en la que está inserto el niño). En cuanto a la evolución de la conducta agresiva en los niños, los autores señalan que generalmente ésta se desarrolla de manera negativa.

Otra investigación relevante, fue la desarrollada por Lodeiro, Sineiro y Juanatey (1999), en donde analizaron la influencia del temperamento y la relación familiar con los problemas de comportamiento, con una muestra de 100 niños de 3 a 6 años y sus familias. El estudio arrojó como resultado que, los niños que tienen un temperamento difícil y que se desenvuelven en contextos familiares en donde se vive la baja expresividad, la desadaptabilidad y claros síntomas externalizantes, están más propensos a presentar problemas de comportamiento.

Por su parte, Antolín, Oliva y Arranz (2009) con una muestra de 214 familias españolas (seis tipos de estructuras familiares, a saber: tradicionales, monoparentales, reconstituidas, de partos múltiples, homoparentales y adoptivas), con el propósito de determinar la influencia del tipo de familia en el desarrollo de la conducta antisocial de niños de 3 a 10 años, arrojó como hallazgos que las conductas antisociales son homogéneas, es decir, no existen diferencias significativas en los niveles de conducta antisocial de los niños que provienen de distintos tipos de familia, lo que hace concluir que el tipo de estructura familiar no necesariamente debe ser entendido como un factor de riesgo para la conducta negativa de los niños.

Finalmente, Platas (2000), desarrolló un estudio del conflicto desde una perspectiva familiar-constructiva, en el cual se observó en tres momentos la conducta de niños pequeños, estando ellos enfrentados a discusiones matrimoniales. Concluyó que los niños, son capaces de reflexionar e intervenir en las discusiones de sus padres en momentos adecuados consiguiendo que el clima afectivo positivo aumente. La investigación impacta porque muestra que los párvulos tienen una

capacidad de análisis inesperado frente a conflictos constructivos, lo que permite reflexionar sobre la necesidad de estudiarlos más profundamente, para que puedan aportar aprendizajes futuros de resolución de conflicto en contextos diferentes.

En América Latina, se han realizado algunos estudios, tal es el caso de Guatemala, en el año 1998, con niños de 4 a 6 años de condiciones vulnerables, trabajándose con observaciones, entrevistas y aplicaciones de prueba a los niños, familias y educadores, concluyendo que la familia influye de manera importante en el desarrollo de la personalidad del niño y que la carencia afectiva en la primera infancia, se relaciona directamente con la conducta agresiva que puede manifestarse en estas edades, ya que la escasa relación afectiva entre padres e hijos origina insatisfacciones que el niño interioriza y reproduce a través de conductas agresivas. El total de los niños catalogados como agresivos provenían de familias en donde se observó “incomprensión en la pareja, difícil relación padres e hijos, pocas muestras de afecto y deficiente estimulación para el desarrollo físico y psíquico” (Duarte & Meza, 1998, p. 42). Además, de “relaciones inadecuadas entre cónyuges, frecuentes peleas de pareja, relaciones interpersonales inadecuadas y, en algunos casos, la madre era el único sostén económico, debido a que el padre abandonó el hogar o era improductivo por el alcoholismo o drogadicción” (Duarte & Meza, 1998, p. 42).

Otro estudio guatemalteco, relacionado con la familia es el realizado por Gómez y Sosa (2007), en donde fueron analizados los tipos de familia y su influencia en el desarrollo de ansiedad en párvulos, ya que ésta sensación es causante de agresividad y comportamientos disruptivos en los niños. La investigación se llevó a cabo con niños de 5 a 6 años y se concluyó que el tipo de familia disfuncional (que tienen una dinámica familiar no saludable) es el que influye en la conducta ansiosa que presentan los niños.

Afin a la temática, Morales, García y Gracioso, (2006), investigadores de Guatemala, intentaron conocer a través de un estudio experimental, el nivel de conciencia que presentaban los futuras educadores de párvulos de dicho país, en relación a la intimidación, ya que las investigadoras sostenían que el éxito de la prevención e intervención de la violencia en la escuela, requiere básicamente del tener conciencia sobre el problema. Para lograr los objetivos utilizaron un pre y un post test, que permitieron medir las habilidades y conocimientos de las alumnas en relación al tema. Las conclusiones a las que se llegó es que existe un incremento en la conciencia de la violencia en la escuela respecto del nivel inicial. El estudio sugiere que se incluya un entrenamiento sobre

intimidación en la formación del profesorado, con el fin de formar habilidades que permitan detectar y prevenir episodios de violencia en el aula, desde los primeros años.

En Colombia, Mora y Reyes (2007), estudiaron a 48 niños de 4 a 6 años de edad, para conocer las estrategias de autorregulación de las emociones que utilizan los párvulos frente a situaciones de conflicto. Utilizaron estrategias relacionadas con la literatura infantil, un set de títeres, que en su discurso, proponían a los niños una situación de conflicto, observándose claramente en el desarrollo del trabajo, las conductas de autorregulación de los párvulos. En las filmaciones se determinó que los niños tenían ciertos patrones corporales (gestos y movimientos) para autorregularse y mantenerse atento a la situación presentada. Agregan que las habilidades de autorregulación conllevan a un control de las emociones propias, así como también las de los otros, es así como se plantea que existe una estrecha relación entre regulación emocional y competencia social.

Por otra parte, en una investigación realizada en la Universidad Nacional Colombiana, la autora se dedicó a conocer cuáles eran las características y factores asociados a la agresividad infantil, de niños de entre 3 y 5 años. Los análisis demuestran que el comportamiento agresivo que presentaba la muestra tenía relación con las siguientes categorías: estado nutricional anormal, profesoras autoritarias, ser señalado como “niño problema” por parte de la profesora, ser rechazado por parte de los compañeros de curso y la falta de amigos, concluyendo categorías asociadas a niños no agresivos, puestas al descubierto. Además, el estudio señaló factores que otorgan mayor probabilidad de que un niño manifieste conductas agresivas o no, los cuales son: enfermedades que el niño presente en la etapa perinatal, situación social de la familia, participación activa o pasiva del niño en la clase, tener o no tener amigos, el nivel de aceptación de los pares y, finalmente, el señalamiento que hace la profesora del niño (Pardo, 2006).

En Puerto Rico, Figueroa (2008) focalizó su estudio en identificar las estrategias de autorregulación de las emociones que éstos utilizan en la primera infancia y, además, quiso conocer las estrategias utilizadas por los educadores para apoyar el desarrollo de esta habilidad en los párvulos. Para esto, observó a niños de 3 a 4 años en su sala de clases durante 36 sesiones, en donde se detectaron estrategias de autorregulación tales como: influencia de los amigos en la autorregulación y el autocontrol; estrategias cognoscitivas (retirarse de la situación, pedir ayuda al educador y redirigir su atención hacia una actividad o juego diferente), estrategias sensoriales (chuparse el dedo en situaciones de estrés, cambiar de postura flexionando el cuerpo o jugar con su propio cabello, entre

otras) y, por último, el uso del lenguaje para mediar soluciones. Por otra parte, en cuanto a las estrategias utilizadas por los educadores, se destaca el rol que cumplen en la sala, concluyendo que el ambiente que generan debe ser un ambiente donde se favorezca la aceptación, el respeto y la confianza para propiciar la autorregulación en los niños.

En el contexto nacional, los estudios en la primera infancia, abocados a esta temática, son escasos, no obstante Mora, como educador, durante el año 2001 llevó a cabo un estudio exploratorio desarrollado en el Colegio Mayor de Puente Alto-Santiago, trabajado con una muestra de 19 niños de entre cinco y seis años. En dicha investigación se utilizó un escalamiento de tipo Likert para “determinar las debilidades y fortalezas que se presentaban en las habilidades sociales de los niños en sus relaciones interpersonales” (Mora, 2001, p. 7). El estudio evidenció la necesidad de diseñar estrategias que fortalezcan la resolución de conflictos en la primera infancia, edad en que es necesario iniciar su aprendizaje.

Otros estudios realizados en Chile, corresponden a estudios de pregrado de la carrera de Educación Parvularia de Universidades del país. Entre ellos la Universidad Católica de la Santísima Concepción, en donde se han realizado dos investigaciones interesantes, la primera de ellas, realizada el año 2004, tuvo como objetivo conocer el rol que asumía el educador frente a la resolución de conflictos que se presentaban entre el grupo de niños a su cargo. Para esto, los estudiantes analizaron el comportamiento de 21 educadores de párvulos, concluyendo que aunque los educadores muestran tener conocimiento de la importancia de la educación en resolución de conflictos desde temprana edad; no buscan estrategias de mejora para su trabajo en el aula y, por otro lado, que la mayoría de los educadores declaran utilizar la mediación entre los niños, pero, lo realizan de forma inadecuada, ya que tienden a interferir en el protagonismo de los párvulos en la toma de decisiones sobre la solución de los conflictos (Casanueva et al., 2004).

Una experiencia similar se desarrolló el año 2008, en una tesis de la misma Universidad, donde los estudiantes analizaron los tipos de conflicto y estrategias de resolución que utilizaban dos educadores de párvulos en su aula. En esta oportunidad, se aplicó entrevistas abiertas a los educadores y, luego, se observó directamente en el aula para confirmar y/o contrarrestar lo declarado en las entrevistas. Es así como, a través de este estudio, se concluyó que los educadores utilizan la estrategia de “arbitraje” frente a los conflictos, siendo ellos quienes toman la decisión considerada más justa y que, a veces, éstas se inclinan para apoyar a la parte más débil (Acevedo, 2005).

Otro estudio que tuvo como objetivo estudiar el estilo de manejo de conflictos que el educador de párvulos (de NT2) manifestaba en el aula. Para ello, fueron encuestadas 9 educadores, estando representados todos los tipos de dependencia administrativa, para posteriormente realizar observaciones directas en el aula. A partir de lo cual se concluyó que el estilo más utilizado por los educadores fue el Directo-Evitador, en donde el conflicto es abordado de manera directa por el Educador, solucionándolo de inmediato (Estilo Directo) o simplemente evitándolo (Estilo Evitador). Otro importante hallazgo encontrado fue que los centros en que se presentaron mayor cantidad de conflictos de disciplina, fueron aquellos en donde el educador no dedicaba un espacio de tiempo para motivar antes de iniciar cada experiencia de aprendizaje y, además, las indicaciones eran poco claras para los párvulos (Cofré, Neira & San Martín, 2004).

Claramente, son pocos los trabajos realizados en la primera infancia en la temática en cuestión, no obstante el presente trabajo es muestra del interés que está suscitando la temática hoy, principalmente por ser sólo en estos años de vida (hasta 6 años) cuando es posible frenar el posterior acoso entre pares, o también denominado bullying, con un trabajo preventivo y no remedial.

En este contexto cobra relevancia conocer algunos estudios relacionados con el acoso entre pares (bullying), relevando los siguientes:

El estudio realizado en 35 países a través de la “Encuesta Mundial sobre Comportamientos Relacionados con la Salud en Niños en Edad Escolar”, edición 2001-2002, señala que el porcentaje medio de prevalencia en fenómenos bullying es del 11% tanto para agresores como para víctimas (Craig & Harel, 2004).

El mismo estudio en su versión 2005/2006, ofrece porcentajes bastante similares. El estudio fue realizado con un total de 202.056 participantes de 40 países, de los cuales, un 10.7% de la muestra se declara víctima, un 12.6% agresor y un 3.6% agresor victimizado (Craig, Pepler & Cummings, 2009).

Durante los últimos cinco años se han realizado diversos estudios que arrojan resultados alarmantes vinculados a situaciones de bullying en diversos países. Así, en Inglaterra, el 32.6% de los encuestados estaban envueltos como víctima de bullying ocasional y el 13% como frecuente (Smith et al., 2003).

En Suiza se encontró que los chicos y chicas de 13 años fueron víctimas de bullying en alguna ocasión, en un 18.5% y un 12.7%, respectivamente; a su vez, el 11% de las chicas y el 23% de los chicos fueron agresores (Craig & Harel, 2004). Datos más recientes muestran que las víctimas de bullying están representadas por un 11.1% en chicas y un 13.8% en chicos; como agresores victimizados un 2.5% en chicas y un 5.2% en chicos. Respecto a los agresores, un 11.6% eran chicas y un 17.8% chicos, según el trabajo de Perren et al. (2010).

En Bulgaria, los estudios señalan que jóvenes entre 9 y 11 años declaran haber sido víctimas de violencia en la escuela (20%), y también en la calle (8%) (Mihailova, 2010).

En Grecia, a través de un estudio nacional desarrollado desde el nivel preescolar a secundaria, se encontró una prevalencia entre el 11% y el 59.7% en preescolares, entre 8% y el 14% en educación básica y entre el 10% y el 13% en educación secundaria como víctimas. A su vez, el porcentaje de agresores era de entre 2.2% y 16.3%, entre el 3% y el 4% y el 10%, en cada uno de dichos niveles, respectivamente (Sygkollitou, Psalti & Kapatzia, 2010).

En Bélgica un estudio realizado con 2.766 participantes, señala que un 16% declara ser víctima frecuente y un 5.5% declara ser agresores (Fekkes, Pijpers & Verloove-Vanhorick, 2004).

En Australia los estudios señalan que un 9.6% de chicas y un 9.1% de chicos son víctimas. Un 2.8% de chicas y del 4.4% de chicos como agresores victimizados y un 4.2% de chicas y un 11.5% de chicos como agresores (Perren et al., 2010).

Por otra parte, en el año 2011 las oficinas para América Latina y El Caribe de UNICEF y Plan Internacional presentaron una sistematización de estudios recientes sobre la violencia en las instituciones educativas, la cual constituye una herramienta referente para el diseño y la implementación de leyes, políticas y programas que busquen prevenir y responder en forma efectiva a la violencia contra los niños y adolescentes, ya que queda evidenciado que la violencia psicológica contra estos sujetos y entre pares ha aumentado, particularmente, formas de violencia asociadas al uso de los medios de información y comunicación (UNICEF, 2011).

Este estudio, denominado *Violencia escolar en América Latina y el Caribe: superficie y fondo* se abordan diversos temas, entre los cuales se obtiene información relativa a la violencia contra niños,

de los que nos referiremos a los relacionados con castigos corporales en la casa y escuela, como a su vez a las distintas formas de maltrato emocional (UNICEF, 2011).

El castigo físico se ejerce en las casas, las escuelas y en las instituciones de cuidado y de privación de libertad. El respaldo social a estas prácticas varía de un país a otro y, aunque es más fuerte en el Caribe, también está presente en varios países de América Latina.

Eliminar la violencia en las escuelas del Caribe se vuelve un asunto problemático cuando se tiene en cuenta el tema del castigo corporal. Su utilización no sólo está consignada en muchas leyes sino que está engranada en la cultura caribeña.

En Trinidad y Tobago ha habido llamados al Parlamento por parte de los padres, los maestros e incluso los estudiantes para que se restaure el recientemente abolido castigo corporal (UNICEF, 2011).

En Barbados se abala el castigo corporal por parte de los adultos, aunque este ha disminuido en un 15%, ya que en el año 2004 la población lo respaldaba en un 69%, reduciéndose en el año 2009 a un 54%. Sin embargo, el 75% de la población apoya el uso del castigo corporal en el hogar, encontrándose en el estudio realizado por la UNICEF (2011), que el 63% de la población admite haber azotado a su hijo, mientras que sólo el 16% dijo no haberlo hecho nunca. En cuanto al apoyo que recibe por parte de los niños el castigo corporal en la escuela, en el año 2004 era del 44% y actualmente es del 22% (UNICEF, 2011).

En el Perú la ley es ambigua, pues el Código de los Niños y Adolescentes (1993, actualizado en 2000) estipula en su artículo 74 que: *“Son deberes y derechos de los padres que ejercen la patria potestad: (...) d) Darles buenos ejemplos de vida y corregirlos moderadamente”*. Pero la opinión ciudadana es contundente contra el castigo físico por parte de los educadores, ya que el 94% de las personas mayores de edad encuestadas en septiembre de 2009 sobre el tema rechazó la violencia contra los niños en las escuelas. El 91% afirmó que acusaría al maestro ante las autoridades si golpea a su hijo. El 85% aceptó que las víctimas de la violencia escolar no reportan lo sucedido porque dudan que las autoridades tomen cartas en el asunto (UNICEF, 2011).

En República Dominicana se registra una situación particular, dada por la institucionalización de la Policía como ente de vigilancia en los establecimientos educativos, lo que conlleva a su intromisión

en el control del comportamiento de los estudiantes. En 2003 se creó, mediante Decreto del Poder Ejecutivo No. 220, la Dirección de la Policía con la misión de “dar plena seguridad a la Comunidad Educativa nacional, incluyendo sus instalaciones físicas y propiedades patrimoniales, además de velar por la tranquilidad y el orden de los centros educativos y su entorno”. En la prensa de República Dominicana se registra una fuerte demanda social por aumentar el número de efectivos policiales en los colegios. Este pedido apunta al control de los comportamientos de los estudiantes, habiéndose evidenciado que para tal tarea se emplean varillazos y otros golpes (Plan Internacional & Tahira Vargas, 2011, citado en UNICEF, 2011).

En Ecuador, varios estudios realizados en los ámbitos nacional y local permiten constatar, la disminución del castigo físico (del 35.6% en 1995 al 8% en 2001) y el aumento en el castigo emocional, alcanzando en el 2008 un 21.1. Esta realidad se hace más evidente en los 23 colegios encuestados para la muestra que recoge el estudio: Guayaquil, Santa Elena, Progreso y Santa Lucía. Es evidente que las formas de maltrato físico (7.6%) han disminuido; sin embargo, han sido reemplazadas ampliamente por otras formas de maltrato, como el psicológico (92.4%), a través de insultos, burlas, privación del recreo, afectación de las calificaciones, reclamos a madres y padres, que es la que se evidencia en las encuestas realizadas en las 23 escuelas (Plan Internacional & Espinoza, 2008, citado en UNICEF, 2011).

Otro estudio demuestra que los hombres suelen ser más violentos físicamente que las mujeres, las cuales usan más la violencia relacional o usan la agresión indirecta, aunque no de forma exclusiva. Asimismo, la tendencia general encontrada indica que los chicos tienen más probabilidad que las chicas de implicarse en acoso escolar. Por otro lado, se constata que las conductas de acoso escolar, comienzan a manifestarse de manera más notoria entre los 6 – 7 años, alcanzando su mayor expresión entre los 10 y 13 años, comenzando a disminuir en la adolescencia, a partir de los 15-16 años (Le Cannelier, 2011).

En cuanto a las consecuencias, psicopatológicas y emocionales, se puede afirmar que aún cuando cualquier tipo de bullying daña gravemente la salud mental de los involucrados, el bullying relacional está más fuertemente vinculado al sufrimiento emocional que el bullying físico y ha resultado ser predictivo de desajustes sociales y psicológicos tanto en el momento de su ocurrencia como en el futuro. Estos hallazgos son preocupantes, ya que los estudios internacionales han mostrado que el bullying relacional despierta menos atención y reacción por parte de los adultos y

profesores, existiendo una tendencia por parte de la comunidad educativa a minimizar la relevancia de este tipo de bullying (Misha, Scarcello, Pepler & Wiener, 2005).

Estudios recientes han documentado que la sintomatología depresiva y los trastornos psicológicos son comunes en los adolescentes que experimentan victimización. Los estudiantes victimizados normalmente se consideran socialmente incompetentes, impopulares, con una baja autoconfianza y autoestima y una mayor sensación de soledad (Ortega & Del Rey, 2003).

Cerezo (2008), precisó algunos elementos del perfil de los agresores, las conclusiones a que llegó apuntan a que, junto a algunos aspectos de tipo físico como el ser varón (en una proporción de tres a uno) y poseer una condición física fuerte, estos jóvenes establecen una dinámica relacional agresiva y generalmente violenta con aquellos que consideran débiles y cobardes. Se consideran líderes y sinceros, muestran una alta autoestima y considerable asertividad, rayando en ocasiones con la provocación. En cuanto a las variables de personalidad, encontró que suelen presentar algunas dimensiones de personalidad específicas: elevado nivel de Psicoticismo, Extraversión y Sinceridad, junto a un nivel medio de Neuroticismo.

En el mismo estudio, encontró que las víctimas, muestran rasgos específicos significativamente diferentes, en su aspecto físico, su complexión es débil, acompañada, en ocasiones, de algún tipo de desventaja o minusvalía. Presentan un alto grado de timidez que, en ocasiones les llevan al retraimiento y aislamiento social. Se autoevalúan poco sinceros, es decir, muestran una considerable tendencia al disimulo. Entre los rasgos de personalidad destaca una alta puntuación en Neuroticismo junto con altos niveles de Ansiedad e Introversión.

Al interior de los jardines infantiles, existen actividades de recreo, caracterizadas por el juego, donde se aprecian diversos y frecuentes conflictos, que transitan desde expresiones verbales hasta múltiples agresiones de tipo físico, particularmente en niños que están entre los 4 y 5 años once meses.

Dichas relaciones conflictivas que conviven entre los niños, se ha convertido en motivo de reflexiones de tipo psicológica, sociológica y pedagógica. Así, el conflicto se entiende como una situación de divergencia de intereses y necesidades entre dos o más personas propias de una edad, que requiere una comunicación efectiva entre los actores involucrados que permita llegar a un consenso.

Existen problemáticas como falta de respeto, disputas, burlas, quitarle algo a alguien, entre otras, que implican un abordaje y resolución de conflictos adecuado, considerando que si bien se reconoce que no es eliminar el conflicto – propio de la naturaleza humana y social- se pretende identificar sus posibles causas, para promover entre los niños alternativas mediadoras para atender sus divergencias, intereses, y necesidades. En este sentido, Moncada y Mejía (2003, p. 137) especifican los conflictos frecuentes en un aula infantil:

Tabla N°9:

Resumen de conflictos en el aula (Moncada y Mejía, 2003, p. 137)

Tipo	Factores intervinientes
Agresión física de un niño a otro niño (golpes, patadas, jalones de pelo, mordiscos u objetos).	No se presta o se comparte algo (alimento o utensilio escolar). Se le quita algo a alguien de manera brusca y sin consentimiento.
Agresión física en respuesta a otra agresión	Hay una agresión previa con o sin justificación (mecanismo de defensa frente a una posible agresión)
Agresión física a la maestra	La maestra cuestiona al niño por la posesión no consentida de un objeto propiedad de otro niño. Se cuestiona al niño por la realización de una actividad no permitida o por la infracción de una regla.
Suscitar desorden entre otros niños.	Rechazo frente a la actividad propuesta por la maestra.
Agresión verbal (apodos, insultos)	Aparece como mecanismo de defensa o como estrategia para defender a otro compañero.
Acción de autoridad de la maestra sobre los niños	Respuesta de la maestra a la interrupción de la actividad por parte del niño. Es una manera de resolver un conflicto entre los niños.

En este contexto, en la escuela se demanda a los docentes, contar con estrategias y procedimientos eficaces para resolver los conflictos pacíficamente, debiendo enfrentar situaciones para las cuales no han sido preparados y por tanto, no cuentan con las herramientas necesarias (Lapidus, 2004). Se requiere incrementar el conocimiento pedagógico que poseen los educadores de párvulos, con el objeto de realizar diagnósticos adecuados y pertinentes a cada situación, implicando delimitar un conjunto de normas, las que deben estar presentes en todo ambiente educativo, estableciendo acuerdos que sean significativos para ambas partes (Moreno, 2002), de lo contrario, el imponer

reglas, llevará a situaciones desagradables en un clima hostil, perjudicando los aprendizajes de los niños (MINEDUC-CPEIP, 2003).

Al respecto, el MINEDUC (2000) sostiene que en el conflicto en la escuela y su aumento, pone a los docentes -que no han sido formados- en las nuevas técnicas en innegable desventaja al no contar con herramientas necesarias para ayudar a sus estudiantes a resolverlos, como tampoco estarían en condiciones de enseñarles a sus educandos a ser los protagonistas en la búsqueda de la solución más adecuada.

Ante lo expuesto, es necesario revisar teóricamente al tema en cuestión y particularmente, las estrategias que utilizan los educadores de párvulos en el aula inicial para abordar los conflictos entre los niños, las cuales dependen de su orientación motivacional en términos del interés propio y de los demás.

Bajo este marco, Hohmann y Weikart, (1999) enumeran varios pasos a seguir, como estrategia para crear un ambiente de apoyo a los párvulos en este proceso, a saber:

1. Agacharse y ubicarse a la altura, en medio de ambos niños, manteniendo la calma, con voz tranquila y sin tomar bandos.
2. Verbalizar los sentimientos de los niños. Ejemplo: Veo que tienes rabia y estás enojado. Me doy cuenta que algo te tiene con pena.
3. Preguntarle por turno: ¿qué te está pasando?, Matías ¿qué pasa? y luego “Lucas, ¿qué te pasa a ti?”, Si son chicos, tu misma tendrás que poner en palabras lo que crees que cada uno está sintiendo. “Me doy cuenta que estás enojado porque quieres subirte primero” o por ejemplo “Veo que te dio pena que no te dejaran entrar a la casa de muñecas”.
4. Pedir información “¿Por qué no me cuentan cuál es el problema?... No. ¿Por qué? ¿quién empezó? sino que pedir que identifiquen qué es lo que les está molestando. Este último punto es clave, ya que cuando uno habla desde lo que piensa o desde lo que está sintiendo, es más fácil empatizar con las necesidades del otro. *Tengo rabia porque nunca me toca ocupar a mí la guitarra, Tengo pena porque yo también quiero jugar en la casa de muñecas” o “A nosotros nos da miedo que entre ese niño a la casa de muñecas porque creemos que nos va a quitar esto”.*
5. Poner en palabras lo que ves y te contaron. Ah entonces el problema es que los dos quieren ocupar...

6. Pregúntales por soluciones o ideas de cómo resolverlo. ¿Cómo se les ocurre a ustedes que podrían solucionarlo?

7. Incentivarlos a que sean ellos quien piensen alguna forma de cómo resolverlo estando tú, preparada para apoyar y velar que el acuerdo o solución que hayan pensado se lleve a cabo sin problemas.

Además, existen fuerzas motivacionales que pueden variar en un continuo alto-bajo, traducidas en cinco estrategias de gestión de conflictos (Rahim, 1983): integración (alto interés propio y alto interés por los demás); (b) dominación (alto interés propio y bajo interés por los demás); (c) servilismo (bajo interés propio y alto interés por los demás); (d) evitación (bajo interés propio y bajo interés por los demás); y (e) compromiso (moderado interés propio y moderado interés por los demás). En las siguientes líneas, se da a conocer detalladamente cada una de las estrategias de manejo de conflictos.

Tabla N°10:

Estrategias y tácticas de manejo de conflictos (Montes, Rodríguez & Serrano, 2012)

Estrategia	Objetivo principal	Tácticas
Integración	Encontrar soluciones satisfactorias para ambas partes	Plantear alternativas; abrir líneas de comunicación; hacer declaraciones descriptivas, abiertas, calificativas, solicitantes o de apoyo; hacer concesiones; aceptar la responsabilidad; maximizar las semejanzas y minimizar las diferencias.
Dominación	Encontrar un acuerdo satisfactorio a nivel individual	Usar poder de posición, agresión, dominación verbal, perseverancia; hacer declaraciones de confrontación, acusaciones, críticas personales, rechazo, amenazas; ser sarcástico; hacer burlas, preguntas agresivas; negar la responsabilidad a expensas de la otra parte.
Servilismo	Ceder a los deseos de la otra parte	Emplear conductas de complacencia; aceptar pasivamente las decisiones de los demás; hacer declaraciones concesivas, negar o fracasar al expresar las propias necesidades.
Evitación	Intentar sortear el desacuerdo	Abandonar física y/o psicológicamente el conflicto; negar la existencia del conflicto; cambiar y/o evitar determinados temas; emplear declaraciones no-comprometidas; hacer declaraciones irrelevantes o bromear.
Compromiso	Proponer una solución intermedia	Reducir las diferencias; buscar un camino intermedio con la otra parte; sugerir un intercambio de ofertas; maximizar las ganancias y minimizar las pérdidas; ofrecer una resolución rápida al conflicto.

En tanto, Colman y Wulfert (2002, p. 635) plantean que existen diversas estrategias de resolución pacífica o violenta del conflicto, que se agrupan en tres tipos de estilos:

-Estilo polémico: implica que la persona tiene una mayor preocupación por ella misma y poca preocupación por los demás. Este estilo está marcado por las amenazas de decisiones, se usa la fuerza para ganar y utiliza demandas poco razonables.

-Estilo evitativo: bajo interés por ambas partes, y se identifica por la retirada del conflicto. Junto al estilo polémico, corresponden a una resolución no pacífica.

-Estilo de compromiso: resolución pacífica donde existe una moderada preocupación por sí mismo y por el otro. Se caracteriza por buscar un punto medio, para llegar a una solución mutuamente aceptable, siendo una resolución pacífica.

En cambio, Martínez y Otero (2005) mencionan dos tipos de conflictos: los destructivos (hay un debilitamiento de las partes) y los constructivos (las relaciones mejoran tras confrontar las diferencias existentes). En relación a los involucrados dentro de un conflicto, Redorta (2007) da a conocer cinco niveles orientadores de cómo abordarlo; siendo el primero el intrapersonal, que se refiere a un conflicto exclusivamente nuestro y que, a veces, lo es simplemente porque nosotros lo vivimos así. Luego, el nivel interpersonal, que me afecta a mí y a otra persona; seguido por el grupal, en donde el conflicto puede afectar a tres o más personas. En tanto, el nivel intergrupal, se traduce en el enfrentamiento a uno o más grupos de personas y, por último, el nivel social, el que afecta a la sociedad en su totalidad.

Cabe mencionar, que existen otras técnicas de solución de conflicto entre las que se encuentran:

1. Conciliación: Es un proceso instituido por las mismas partes en conflicto para resolver sus problemas, consiste principalmente en que un tercero interviene entre los estados en conflicto y trata de conciliar sus diferencias sobre la base de concesiones recíprocas, en otras palabras consistente en proponer alternativas concretas a las partes para que resuelvan de común acuerdo sus diferencias. Es un acto jurídico por medio del cual las partes buscan solucionar sus conflictos, con la ayuda de un tercero que da fórmulas o propuestas conciliatorias, o nuevas fórmulas dentro de una audiencia de conciliación (MINEDUC, 2006b).

2. Juicio/Arbitraje pedagógico: Los involucrados en el problema participan activamente del proceso, dando a conocer lo que sucede, pero es la tercera persona participante quien impone finalmente su juicio (Torrego, 2001). A esta estrategia se le denomina también, Arbitraje Pedagógico: en donde el adulto es quien juega el papel protagónico, y juez que determinará la forma en que se resolverá el conflicto, sin que las partes puedan definir el proceso. Sin embargo, también se invita a los educandos al diálogo y a exponer sus puntos de vista (MINEDUC, 2006b).

3. Tiempo Fuera: Técnica psicología de modificación del comportamiento que busca eliminar conductas indeseables. Consiste en aplicar un entrenamiento de omisión (retirar un estímulo placentero) aislando durante un tiempo (un minuto por cada año de vida del niño, sin exceder los diez minutos) inmediatamente después de sucedida una conducta que se desea eliminar. El procedimiento no es agradable para los niños, por lo que normalmente prueba huir, gritar o arremeter contra la persona que lo aísla (Labrador, Cruzado & López, 2001).

El autor, expone tres variantes del tiempo fuera, a saber: a. Tiempo Fuera de aislamiento: es trasladar al niño un espacio sin mayores estímulos. b. Tiempo Fuera de exclusión: permanece en el lugar del suceso, pero sin acceso al estímulo reforzante. c. Tiempo Fuera de no exclusión: puede permanecer en el lugar pero sin estímulo reforzante y observando a otro accediendo al estímulo (Labrador et al., 2001).

4. El Castigo: Técnica muy utilizada que priva a los niños de elementos o juegos que le son significativos. Esta intervención, produce en los educandos conductas indeseables, provocando sentimientos de vergüenzas y culpa. La utilización de esta técnica, privará a los niños de conocer el punto de vista de los demás y llegar a acuerdos mutuos (Aguirre, et al., 2005). Al respecto, es necesario recordar que, “si los adultos utilizan como forma de afirmar su autoridad el castigo físico y el maltrato emocional, veremos a ese niño resolver las dificultades que se le presenten con sus compañeros de la misma forma” (Castro, 2005, p. 30). En consecuencia, estos pensarán que recurrir al castigo físico o emocional será la manera adecuada de actuar frente al problema.

5. La Negociación: Pretende que ambas partes en conflictos, intenten alcanzar un acuerdo que determine lo que cada uno da y recibe en una transacción. Ambos tratan de resolver el conflicto a través, de un intercambio directo entre ellos, sin recurrir a la intervención de un tercero (Araujo et., al. 2006).

6. Mediación: Al no lograrse la negociación de los involucrados, se ofrece la mediación como apoyo al proceso, para lo cual se busca una persona ajena al conflicto, con el objeto que actúe como mediador, buscando soluciones. En ningún caso sancionará a las partes, el mediador escuchará de manera individual e imparcial a cada una de las partes, determinando que ambas personas están en condiciones de conversar, los invita a hacerlo, les pide que den a conocer el conflicto que los aqueja y que muestren o expresen todas sus emociones y sentimientos. El mediador realiza preguntas abiertas, sin hacerse parte de la situación conflictiva, invitando a las personas afectadas a dar soluciones a sus problemas. Mostrando sus acuerdos y desacuerdo con los elementos expuestos. Una vez terminado este proceso, el mediador invita a los participantes a reflexionar respecto de cómo este proceso los ayudará en el futuro durante su vida. Es necesario mencionar, que ambas partes salen beneficiadas con las decisiones que se toman (MINEDUC, 2006b).

7. El juego: Estrategia de solución que permite a los niños realizar un proceso de socialización, respetando reglas y controlando tendencias egocéntricas y agresivas y así, avanzar en el aprendizaje de las conductas sociales (Aguirre, et. al., 2005).

En tanto, la psicóloga Hazas (2010) en su investigación denominada *Estrategias de resolución de conflictos en preescolares* en relación a estrategias de interacción en resolución de conflictos, destaca que existen ciertos roles de los sujetos implicados en una situación conflictiva: el sujeto a se asume como agresor; el personaje b que actúa como receptor o víctima; el sujeto c corresponde es pasivo, ya que se remite a recibir y luego puede responder a la conducta recibida; el personaje d no implicado activo se caracteriza por tomar la iniciativa hacia los antagonistas principales a y b, o bien, hacia c o e y finalmente el sujeto e que es el no implicado pasivo, que funciona como sujeto objeto o como recurso físico en el juego.

Ya tratados los diferentes roles que conllevan una situación, Hazas (2010) destaca que existen diversas modalidades de estrategias de las que se destacan:

- ✓ Reconciliación: Consiste en la afiliación post-conflicto entre el agresor y la víctima.
- ✓ Afiliación Triádica: Es la afiliación post-conflicto dirigida por los sujetos a y b hacia un tercero inicialmente no implicado pasivo sujeto c o e.
- ✓ Consolación general, Consolación e Intervención Afiliativa: La consolación general es la afiliación post-conflicto de tercero inicialmente no implicado activo (sujeto d) a oponente principal (sujetos a o b). Es decir, la afiliación que dirige alguien de fuera hacia alguien implicado. El tercero “activo” (sujeto d) es el sujeto no implicado inicialmente en el conflicto o interacción agonística, pero que en éste caso interviene con conductas de tipo afiliativo.

Por lo tanto, existen diferentes tipos de estrategias, entre ellas las que muchas veces tienen como propósito “hacer desaparecer el síntoma a través de mecanismos basados en reforzamientos positivos o negativos, o incluso aplicando el castigo” (Flores, 2006, p. 40); utilizando “medidas drásticas y autoritarias que no mejoran la comunicación entre los protagonistas, sino que dan como resultado tan solo la tranquilidad aparente y necesaria para continuar la tarea” (Prawda, 2007, p. 2).

No obstante, también existen estrategias que presentan una serie de ventajas tanto para los niños como para los educadores de párvulos desde el nivel inicial y la forma de abordar los conflictos, según la mirada de autores como Turnuklu, Kacmaz, Sunbul y Ergul (2009):

Tabla N° 11:

Ventajas para niños y educadoras de párvulos al usar estrategias (Turnuklu, Kacmaz, Sunbul & Ergul, 2009):

Ventajas para los niños y niñas	Ventajas para las Educadoras de Párvulos
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Crear un mayor sentido de cooperación y de fraternidad entre niños y niñas. ❖ Ayuda a crear sistemas más organizados para resolver conflictos. ❖ Mejora las relaciones interpersonales entre los menores. ❖ Produce cambios que perduran a lo largo de la vida. ❖ Aprenden a negociar diversas alternativas de resolución de conflicto. ❖ Aumenta la tendencia de ayudar a otros (as) con sus conflictos. ❖ Aumenta los valores sociales y disminuye la agresividad. ❖ Aumenta la posibilidad de visualizar alternativas. ❖ Les da confianza para enfrentar un conflicto. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ El uso de técnicas de resolución de conflictos por parte de la educadora de párvulos puede mejorar la calidad de las relaciones entre los actores y la mejora de la convivencia escolar. ❖ Ayuda a las educadoras de párvulos a reducir el estrés por manejar constantemente problemas y conflictos de los menores. ❖ Aumenta los tiempos de enseñanza

Por otra parte, Banz (2008) plantea cuatro estrategias distintivas que conllevan la resolución violenta de los conflictos:

- Competencia: caracterizada por perseguir los objetivos propios sin considerar a los demás.
- Evitación: se caracteriza por no afrontar los problemas, se posponen los conflictos, sin pensar en las necesidades en juego.

- Compromiso: basado en la búsqueda de soluciones, normalmente basadas en el pacto y renuncia parcial al interés del individuo o de los grupos. La solución satisface sólo parcialmente a ambas partes.
- Acomodación: supone ceder habitualmente a los puntos de vista de los otros, renunciando a los propios.

Otros autores como Carrasco y Schade (2013, p. 110-111) destacan en relación a las estrategias que utilizan los educadores de párvulos para abordar los conflictos, lo siguiente:

La conversación del conflicto con los involucrados en este, tratar de conversar por separado con cada uno dentro del conflicto, sacarlos para tratar de resolver el problema, y que ellos cuenten que pasó y así ayudarlos.

Las autoras sostienen que lo anterior demuestra que estas profesionales, median el conflicto en cuestión, a través de la conversación, para llegar a una solución satisfactoria para ambas partes involucradas.

También destacan el denominado Plan de convivencia, planteando que “la primera estrategia fueron las normas que se consensuaron entre todos” y “a diferencia de otros años he trabajado solo con refuerzos positivos, o sea yo pongo caras felices solamente a quienes lo logran, no hay caras tristes” y que además “se mantienen en el aula y se van recordando cada cierto, cierto, cuando tú ves que está como muy distorsionado todo ya empiezas como a recordar” Carrasco y Schade (2013, p. 110-111).

Ya expuesto las diversas posiciones teóricas sobre las estrategias de resolución de conflictos, es menester señalar que se considera agrupar las estrategias en las basadas en el diálogo y otras que se sustentan en el castigo.

Por lo tanto, se hace imprescindible tomar medidas adecuadas a la brevedad, a corto, mediano y largo plazo, con el objeto de cambiar estos comportamientos inadecuados, así como no cabe duda de la importancia de revisar los objetivos, misión y visión planteados previamente por la institución en la cual se está trabajando, los que deben ser claros, concretos y acordes a las necesidades de toda la comunidad educativa, con clara presencia de la temática en cuestión.

Asimismo, se hace evidente que el comportamiento ante los conflictos es educable, ya que las actitudes poseen un componente tanto psicológico como personal, que son el resultado de los procesos de socialización de cada persona, cuyos principales responsables son, por una parte la

familia del niño en cuestión y por otra parte, el centro educativo, quienes deben direccionar los comportamientos de cada uno de los educandos, de tal forma que aprendan a enfrentar, de la mejor manera posible los conflictos (Ortega, 2000) por ello que se releva el trabajo mancomunado, considerando siempre que “el conflicto puede ser grave, pero sus efectos pueden reducirse a través de la resolución de conflictos. Este es el proceso de reducir y calmar los conflictos a fin de que no haya violencia con palabras ni con acciones” (Wandberg, 2001, p. 6).

En tanto, Carrasco y Schade, (2013, p. 114) sostienen que el actuar de los educadores de párvulos es aprendido de la siguiente forma:

A través de su experiencia laboral y personal, en donde buscan información relevante al tema, enfatizando que la vida misma le ha enseñado a abordar los conflictos. Se desprende que no han recibido una educación formal en relación a esta área... son más bien autodidactas, sin conocer claramente las ventajas que implica que los niños aprendan a abordar los conflictos tempranamente de forma asertiva, lo cual contribuye a prevenir agresión y mala convivencia.

Lo expresado por estas psicólogas, nos permiten separar la resolución de conflicto activadas particularmente por los educadores de párvulos, en diversos tipos de estrategias. En este contexto, el tiempo dedicado a resolver conflictos va aparejado al uso didáctico pedagógico, que favorezca el diálogo, entre los diversos agentes de las instituciones educativas, buscando el desarrollo de actitudes de cuidado hacia el patrimonio escolar, destacando normas y valores positivos de la sociedad, pero además, se utiliza el diálogo como herramienta fundamental, debido a su gran potencialidad para tratar los conflictos (Torrego, 2010). Esto en el contexto de los adultos, porque es sabido que en los infantes el diálogo es una de las habilidades para resolver conflictos que se encuentran más lejana, ya que su primera forma de expresarse es el contacto físico (Aguirre et al., 2005).

En relación a las estrategia basada en el castigo, corresponde a una técnica muy utilizada que priva a los niños de elementos o juegos que le son significativos (Aguirre et al., 2005). En este sentido el castigo utilizado en los establecimientos educacionales corresponde a un castigo no físico, sino de tipo emocional y “su eliminación es una tarea muy compleja, dado que se expresa de maneras sutiles y dañinas que suelen pasar desapercibidas, excepto para las víctimas. El maltrato emocional involucra, por lo general, la descalificación de la persona o de alguno de sus atributos y no de una determinada conducta” (UNICEF, 2011).

MINEDUC (2006b) en el trabajo realizado a la fecha en la temática de convivencia escolar, se encuentran las siguientes:

Desarrollar la capacidad dialógica, lo que permitirá solucionar los conflictos de manera pacífica, siendo el niño, protagonista activo durante todos los procesos por ser una persona con opinión.

Esta información da origen a considerar en este estudio, estrategias que hemos denominado estrategias basadas en el diálogo y estrategias basadas en castigo. En este sentido, es necesario clarificar que dentro de las estrategias propias del diálogo, hemos considerado también, bajo este nombre aquellas que dicen relación con la aplicación del humor, el compartir con otros, separarlos, calmar a los involucrados y sacarlos del momento conflictivo, premio por comportamiento, visualizar el conflicto, refuerzo positivo, escucha atenta, evidenciar el error, recompensa y mímica.

2.3.4. Normativa gubernamental chilena sobre la convivencia

En el marco de la Convivencia Escolar, a nivel del MINEDUC, se han elaborado ciertas propuestas para los establecimientos educacionales, las cuales permiten hacerse cargo -en conjunto con la familia- de la formación de los estudiantes, relevando los derechos y deberes de los niños a ser compartidos en un propósito conjunto. Asimismo, es importante enseñarles a compartir e interactuar con los otros, puesto que “desde la primera infancia aprenden a relacionarse y a convivir en interacción con otros, como forma de integración, vinculación afectiva, fuente de aprendizaje e inicio de su contribución social” (MINEDUC, 2001b, p. 17) lo que caracteriza a un proceso de desarrollo y crecimiento vivenciado en cada etapa de la vida de una persona.

Por otra parte, el “convivir en la escuela representa para el niño una situación inédita, en tanto esa institución regula la convivencia en función de reglas específicas y distintas a las que ha experimentado” (Maldonado, 2004, p. 19). Al respecto, en Chile, existe variada documentación para trabajar la Convivencia Escolar en los establecimientos educacionales, normativa aplicable a todos los niveles educativos, a saber:

1. Ley sobre Violencia Escolar
2. Política Nacional de Convivencia Escolar
3. Reglamento tipo de Convivencia Escolar

En las siguientes secciones se da a conocer la normativa legal vigente relativa a la Convivencia Escolar, expuesta a continuación:

2.3.4.1. Ley sobre violencia escolar.

El día 17 de septiembre del año 2011 fue publicada la Ley sobre Violencia Escolar N° 20.536 (en adelante LSVE), que modificó ciertos artículos de la Ley General de Educación- LGE. El cambio radica en que esta Ley incorpora una mirada formativa- sobre una punitiva – en el tratamiento de la violencia escolar, al señalar que se debe promover la convivencia escolar y actuar de modo preventivo, no sólo de tipo remedial (MINEDUC, 2011).

Esta nueva ley solicita a los establecimientos educacionales de Chile, con carácter de obligatoriedad, el diseñar estrategias de promoción de la buena convivencia escolar y de prevención de la violencia escolar, para lo cual deberán establecerse protocolos de actuación.

En este contexto, la LSVE entiende la buena convivencia escolar como “la coexistencia pacífica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiante” (MINEDUC, 2011, p. 5).

Además, la LGE en su artículo 2° indica que la finalidad de la educación es alcanzar el pleno desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico de los y los estudiantes mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos destrezas, enmarcadas en el respeto y valoración de los derechos humanos (...) que puedan conducir su vida en forma plena, convivir y participar en forma responsable, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y contribuir al desarrollo del país.

Asimismo, dicha ley, define algunos conceptos centrales tales como:

1. Buena convivencia: entendida como co-existencia armónica (...) presente en el artículo 16 A.
2. Acoso Escolar: Concepto que integra acciones al interior del aula y fuera del aula. (Art. 16B)
3. Uso de medios tecnológicos en el acoso escolar: art. 16B acota el uso de la vía tecnológica como acoso.
4. Especial gravedad en el ejercicio de la violencia de parte de un adulto en contra de un estudiante: clarifica la calidad de sujeto de derecho (Art. 16 B)
5. Reglamento interno: Art. 46 letra F, LSVE todos los establecimientos deberán contar con un reglamento interno que regule las relaciones.

6. Obligación de informar las situaciones de violencia física o psicológica, agresión u hostigamiento que afecten a un estudiante. Toda la comunidad educativa debe informar situaciones de violencia que afecten a un estudiante. (Art. 16 D)

7. Sanción contra el establecimiento. Si las autoridades del establecimiento no adoptaran las medidas correctivas será sancionado el establecimiento (Art. 16, Letra D)

(MINEDUC, 2011)

Además, permite definir y sancionar los hechos considerados como acoso escolar, entendido este como acto de agresión u hostigamiento reiterado, realizado por estudiantes en contra de otro estudiante, valiéndose de una situación de superioridad o de indefensión de la víctima, que le provoque maltrato, humillación o temor por exposición a un mal de carácter grave. Actos agresivos que podrían ser cometidos por un solo estudiante o por un grupo, y puede ser tanto dentro como fuera del establecimiento educacional.

Todas las acciones que determinen el Consejo Escolar y el Comité de Buena Convivencia tienen que estar constituidas en un Plan de Gestión por parte del establecimiento educacional y a la vez, se deben implementar por el encargado de Convivencia Escolar de cada centro.

Por lo tanto, el Plan de Gestión de Convivencia Escolar debe ajustarse a las necesidades de todo el establecimiento, considerando un repertorio de actuación según los distintos niveles y modalidades educativas, tomando las medidas pertinentes si se trata de niños de Educación Parvularia, básica, media, de adultos, diferencial, etc. puesto que la diferencia en su ritmo y formas de aprender, y la manera de manifestarse frente a conflictos no son iguales en cada etapa de desarrollo.

También, sugiere algunas funciones a implementar a través de un Plan de Gestión de cada establecimiento educacional (Orientaciones, Ley sobre Violencia Escolar, Agosto, 2012a) entre las cuales las tres primeras funciones, se relacionan directamente con la Convivencia Escolar: 1. Promover acciones, medidas y estrategias que fortalezcan la Convivencia Escolar en el establecimiento; 2. Promover acciones, medidas y estrategias orientadas a prevenir las diversas manifestaciones de violencia entre los miembros de la comunidad educativa; 3. Elaborar, en conjunto con el Encargado de Convivencia Escolar, un Plan de Gestión para promover la buena convivencia y prevenir las diversas manifestaciones de violencia en el establecimiento; 4. Conocer el Proyecto Educativo Institucional y participar de su elaboración y actualización, considerando la Convivencia Escolar como un eje central; 5. Participar en la elaboración de la programación anual

y actividades extracurriculares del establecimiento, incorporando la Convivencia Escolar como contenido central; 6. Participar en la elaboración de las metas del establecimiento y los proyectos de mejoramiento propuestos en el área de Convivencia Escolar; 7. Participar en la elaboración y actualización del Reglamento de Convivencia de acuerdo al criterio formativo planteado en la Política Nacional de Convivencia Escolar.

La Ley sobre Violencia Escolar insta que en todos los establecimientos educacionales chilenos, de dependencia particulares pagados o subvencionados, deben tener un encargado de Convivencia Escolar, el cual tiene la responsabilidad de instaurar las medidas tomadas por el Consejo Escolar o el Comité de la Buena Convivencia y cumplir funciones tales como las emanadas de las Orientaciones Ley sobre Violencia Escolar (2011), a saber:

Tabla N° 12:

Funciones sugeridas para el encargado de convivencia escolar (MINEDUC, 2011)

Conocer e implementar las orientaciones que entrega la Política Nacional de Convivencia Escolar.
Asumir el rol primario en la implementación de las medidas de convivencia escolar que determine el Consejo Escolar o el Comité de Buena Convivencia.
Promover la participación de los diferentes estamentos de la comunidad educativa en el Consejo Escolar o el Comité de Buena Convivencia.
Promover el trabajo colaborativo en torno a la Convivencia Escolar en el Consejo escolar o el Comité de Buena Convivencia.
Implementar las medidas sobre Convivencia Escolar que disponga el Consejo Escolar o el Comité de Buena Convivencia.
Elaborar el Plan de Gestión sobre Convivencia Escolar, en función de las indicaciones del Consejo Escolar o el Comité de Buena Convivencia.
Coordinar iniciativas de capacitación sobre promoción de la buena convivencia y manejo de situaciones de conflicto, entre los diversos estamentos de la comunidad educativa.

Promover el trabajo colaborativo entre los actores de la comunidad educativa, en la elaboración, implementación y difusión de políticas de prevención, medidas pedagógicas y disciplinarias que fomenten la buena Convivencia Escolar.

El trabajo realizado por el MINEDUC a la fecha, sin lugar a dudas, ha puesto la temática de la necesidad de una buena Convivencia, en un lugar preponderante para todos los agentes educativos, por lo que es relevante continuar con el camino trazado por el MINEDUC y potenciado con los aportes de cada profesional de la educación y de esta manera apoyar el proceso de aprendizaje de nuestros niños en un ambiente realmente propicio y potenciador.

2.3.4.2. Política Nacional de convivencia escolar

En este tema, es importante clarificar que el MINEDUC elaboró una primera versión de la Política de Convivencia Escolar en el año 2002, la cual fue sometida a consultas, para finalmente reeditarse en el año siguiente, naciendo como:

Una propuesta y orientación para los establecimientos educacionales de nuestro país, basada en las normas vigentes, cuyos ejes apuntan a hacerse cargo, en conjunto con la familia de la formación integral de los y las estudiantes (...) en un contexto de derechos y deberes compartidos en un proyecto conjunto (MINEDUC, 2011, p. 3).

Emerge como respuesta al interés de distintas instituciones nacionales, como es el MINEDUC e internacionales como la UNESCO y en dar a conocer el tema en los centros educativos, haciendo partícipe a toda la comunidad educativa, y se valida el primer texto de la Política de Convivencia, como una forma de responder al entusiasmo y dedicación manifestadas en las propuestas de estrategias y prácticas de buena convivencia, enunciando el MINEDUC (2011, p. 13) que es “el momento de dar organicidad y articulación a todos esos valiosos trabajos, de manera de potenciarlos y multiplicarlos desde un eje común. Ése es el propósito de la Política de Convivencia Escolar, el cual se pone en conocimiento de la comunidad educativa nacional”.

Esta política se complementa con un material de apoyo denominado *Comités de Convivencia Escolar Democrática* (MINEDUC, 2011) el cual presenta una propuesta pedagógica que contribuye a ejercitar la interrelación, para mejorar la Convivencia Escolar democrática y participativa, siendo ésta “ condición que incide en los logros educativos y en la vivencia cotidiana de los niños y jóvenes, así como de los adultos que conviven en las comunidades educativas” (MINEDUC, 2011,

p. 3), esto con el firme propósito de buscar el beneficio de dichas comunidades para desarrollar un clima escolar óptimo.

La Política Nacional de Convivencia Escolar (MINEDUC, 2011) es un marco orientador de las acciones que se inician a favor del aprendizaje de Convivencia Escolar de calidad. Corresponde a una propuesta y guía para los centros educacionales de Chile, la cual está fundada en normas vigentes, donde lo primordial es en vinculación con la familia, hacerse cargo de la formación de los estudiantes, también de la relevancia y la responsabilidad en el proceso educativo, dando énfasis al contexto, de derechos y deberes compartidos en un propósito conjunto.

Por otra parte, el objetivo de la Política Nacional de Convivencia Escolar es “orientar las acciones, iniciativas y programas que promuevan y fomenten la comprensión y el desarrollo de una Convivencia Escolar inclusiva, participativa, solidaria, tolerante, pacífica y respetuosa, en un marco de equidad de género y con enfoque de derechos” (MINEDUC, 2011, p. 1). Implica ciertas normas de convivencia que deben ser trabajadas desde la infancia, con el fin que les permitan facilitar el proceso de socialización entre sus pares y adultos que los rodean.

En tanto, los objetivos de la Política Nacional de Convivencia Escolar permiten tener una visión más detallada del compromiso y la labor que la Comunidad Educativa asume al adecuar esta Política Nacional de Convivencia Escolar a la realidad concreta de los centros educativos, responsabilizándose de velar por el cumplimiento de esta misma.

En este sentido:

El deber del estado de Chile, de acuerdo con la Constitución Política de la República, los principios y normas establecidos en la Ley General de Educación, en la Ley sobre Violencia Escolar y convenciendo ratificación que el sistema educativo chileno se construye sobre la base de los derechos garantizados en la Constitución (...). (MINEDUC, 2011, p. 6).

Finalmente los ejes de la Política están dados por: 1. El enfoque formativo de la convivencia escolar, en donde la formación es concebida como un proceso de humanización; 2. Participación Compromiso de Toda la Comunidad; 3. Los Actores de la comunidad educativa como sujetos de derechos y responsabilidades.

El objetivo general de esta política Nacional es Orientar las acciones, iniciativas y programas que promuevan y fomenten la comprensión y el desarrollo de una Convivencia Escolar inclusiva,

participativa, solidaria, tolerante, pacífica y respetuosa, en un marco de equidad de género y con enfoque de derechos. Sus líneas estratégicas, responden a:

1. Formación /capacitación
2. Difusión
3. Gestión
4. Coordinación Intersectorial

Claramente el propósito de la educación es la formación integral, esto significa que entrega un tipo de educación que articule y armonice el conocimiento del saber disciplinario con las habilidades sociales y el desarrollo personal en el contexto de un establecimiento que se reconoce a sí mismo como una comunidad educativa, en la que cada uno de sus integrantes tiene roles y funciones definidas, y de quienes se espera la participación y la adhesión al proyecto educativo y a las normas de convivencia.

2.3.4.3. Reglamento Tipo de convivencia escolar.

Contextualizando, se puede decir que el Reglamento Tipo de Convivencia Escolar data del año 1997 en conjunto con la implementación de proyectos formativos complementarios, centrados en los Derechos Humanos y en los Derechos a la Educación, trabajo llevado a cabo dentro del tiempo de los consejos de curso y que dio como fruto principal, poner en el tapete el tema de la Convivencia Escolar. Se complementó con un ciclo de charlas en torno al tema de la Educación para la democracia, cuyo objetivo fue reforzar en los estudiantes, el cómo convivir juntos dentro de los establecimientos educacionales y clarificando el cómo desenvolverse con sus pares dentro y fuera de estos (MINEDUC, 2010b).

Luego que estos documentos emergieron, se capacitó a los profesores jefes de los establecimientos para visualizar e internalizar el tema dentro de las escuelas, conociendo de esta manera, los distintos puntos de vista que poseían los docentes participantes, para comparar las distintas realidades a las que estaban expuestos en su trabajo (MINEDUC, 2010b). Luego, se abrió el debate situado en la sana Convivencia Escolar y resolución de los conflictos, aplicando un plan piloto focalizado en la concepción de rechazar cualquier manifestación de actos violentos o actitudes autoritarias, relevando a la escuela como un lugar que brinda conocimientos y también, educación para su desenvolvimiento en la sociedad, en la cual serán regidos por normas de participación democráticas (MINEDUC, 2010b), clarificando que “no solo se trata de enfrentar situaciones de violencia si no,

fundamentalmente y desde una perspectiva positiva, promover el desarrollo humano, la participación y la generación de espacios de colaboración social. Se trata de construir bases de convivencia democrática” (MINEDUC-PIIE, 1999, p. 3).

Ya en el año 2000, la UNICEF en conjunto con el MINEDUC publica un libro denominado *Derecho de la educación y Convivencia Escolar. Conclusiones y compromisos*, originado de la mesa de trabajo del mismo nombre, el que permite revelar el diálogo en el que participaron los representantes máximos del sistema educacional. En relación con el derecho a la educación y la libertad de enseñanza; del comportamiento requerido a los educadores, autoridades educacionales, sostenedores, padres y estudiantes sin dejar de lado los derechos y obligaciones de cada uno, a fin de estar en mejora de la convivencia permanentemente (UNICEF, 2004).

A inicios del año 2001, la estrategia ministerial consistió en promover un diálogo con los actores educativos e instituciones vinculadas con la educación, permitiendo identificar claramente las dificultades recurrentes al interior de los establecimientos educacionales traducidos en:

- a. Baja participación de la comunidad escolar
- b. Presencia de maltrato y discriminación
- c. Normativa desarticulada en los Proyectos Educativos Institucionales
- d. Ausencia de procedimientos de resolución pacífica de conflictos

(MINEDUC, 2010a, p. 72).

Ante la preocupación por los resultados obtenidos y la magnitud de los hallazgos y creyendo que la práctica de los valores, desde el punto de vista de la Convivencia Escolar en los establecimientos educacionales, cada día se evidenciaba más complicada, se demanda una “formulación de objetivos, metas y planes de acción integrados que permitan articular y potenciar las acciones que diferentes programas e instancias realizan” (MINEDUC, 2002, p. 21), por lo que se decidió constituir el equipo redactor de la Política de Convivencia Escolar.

Este reglamento permite apoyar y cumplir la labor de cada agente educativo según las situaciones que se presenten en el establecimiento. Dicho reglamento, fue creado por el MINEDUC y la Fundación PRO BONO en el año 2010, permitiendo, orientar para que cada establecimiento educacional lo emplee directamente o pueda acomodar, complementar o transformar su respectiva normativa interna sobre Convivencia Escolar, en función de este Reglamento. El objetivo es

promover y desarrollar en todos los integrantes de la comunidad educativa los elementos que promuevan una sana convivencia, con mayor énfasis en prevenir la violencia.

El Reglamento, instaura protocolos de actuación para casos de maltrato escolar, debiendo, estimular, en todo momento, el entendimiento de las partes en conflicto e implementar acciones reparatorias para los afectados. Por otra parte, clarifica que la sana Convivencia Escolar, es un derecho y un deber de todos los miembros de la comunidad educativa, apuntando a la dignidad de las personas y al respeto que éstas se deben, y a su vez, considera que es un aprendizaje relevante, que favorece el desarrollo de un ambiente escolar tolerante y libre de violencia, ya que lo fundamental es que los estudiantes puedan construir su personalidad (MINEDUC & PROBONO, 2010).

Al respecto la conceptualización de Comunidad Educativa dada en este trabajo, responde a “aquella agrupación de personas que, inspiradas en un propósito común, integran la institución educacional, incluyendo a alumnos, alumnas, padres, madres y apoderados, profesionales de la educación, asistentes de la educación, equipos docentes, directivos y sostenedores educacionales” (MINEDUC & PROBONO, 2010c, p. 1), quienes a su vez, son los responsables de todo lo que suceda dentro del establecimiento educativo, y son, además, los encargados de llevar a cabo el funcionamiento eficaz del proceso de enseñanza-aprendizaje en un clima armonizado que beneficia a todos.

Se valora el derecho a desarrollarse en un ambiente sano, sin actos de violencia, discriminación ni de hostigamiento permanente- bullying o acoso, ya que los estudiantes también deben recibir una formación de manera integral para que estos contribuyan al eficaz desarrollo de dicho ambiente y en el caso de incumplimiento “sus integrantes tendrán derecho a denunciar, reclamar, ser oídos y exigir que sus demandas sean atendidas en resguardo de sus derechos” (MINEDUC & PROBONO, 2010, p. 2), sin dejar de lado que, todos los estudiantes también deben aportar con el tratamiento oportuno de situaciones. Esto en un ambiente adecuado para el aprendizaje y construcción de relaciones interpersonales entre los actores de dicha comunidad. Cada miembro debe contribuir con acciones positivas para que se eliminen las conductas violentas y los actos que no sean un aporte al clima de compañerismo y amistad que debe existir en todas las escuelas y liceos de Chile.

Otra fortaleza es la propuesta de la creación de un Comité de sana Convivencia Escolar que tendrá como principal función el monitorear la concreción de lo estipulado en el reglamento de convivencia de cada establecimiento, además, de “informar y capacitar a todos los integrantes de la

comunidad educativa acerca de las consecuencias del maltrato, acoso u hostigamiento escolar y de cualquier tipo de conducta contraria a la sana Convivencia Escolar” (MINEDUC & PROBONO, 2010, p. 3), con el fin de que cuando se apliquen las sanciones respectivas, estos no tengan objeción alguna, pues ya se les ha clarificado, las consecuencias de los actos de violencia que se han cometido.

Por otra parte, el Comité puede “determinar con alcance general, qué tipo de faltas y sanciones serán de su propia competencia y aquellas que puedan resolverse directamente por los profesores u otras autoridades del establecimiento, así como los procedimientos a seguir en cada caso” (MINEDUC & PROBONO, 2010, p. 3), esto, para que todos los actores de la comunidad educativa tengan una participación activa dentro de su establecimiento, ya que lo que se ha de realizar va en beneficio de toda la comunidad educativa, como se ha mencionado con anterioridad.

2.3.4.4. Aportes desde los organismos de atención a la Infancia

Día a día los estudiantes son víctimas de diversos actos de agresión, violencia y vulneración de sus derechos dentro del aula, y “según los estudios, en la totalidad de las escuelas (públicas y privadas) porcentajes preocupantes de alumnos agreden, de forma continuada, a sus compañeros” (Castro, 2005, p. 33). Al respecto, en Chile se han realizado algunas campañas para trabajar esta materia a partir de la resolución de conflictos, donde participa toda la comunidad educativa. De esta manera, el MINEDUC en su intento por mejorar la calidad se ha implementado ciertas iniciativas en el nivel de Educación Parvularia, tales como:

1. Set de Cuadernillo para la Reflexión Pedagógica: Estos se desprenden de las BCEP y cuyo objetivo no es otro que apoyar el quehacer pedagógico en diversas temáticas relevantes. Así, la convivencia se presenta en su totalidad en dicho cuadernillo y allí se clarifica que “el convivir o vivir con, es un proceso de carácter multidireccional que dura toda la vida y que es necesario aprender desde el momento del nacimiento” (Fontaine, 2002, p. 5).

Al respecto, la UNICEF (2004) declara que uno de los aspectos esenciales es escuchar a los propios niños, teniendo presente que se deben “valorar sus capacidades y reconocer las fortalezas que existen en la comunidad escolar: la confianza, la percepción de apoyo que sienten los niños de parte de sus compañeros y profesores y los sentimientos positivos hacia el colegio” (UNICEF, 2004, p. 24). Entonces, se tomarán en cuenta sus opiniones respecto de decisiones cotidianas del aula,

existiendo un respeto entre ellos, generando una buena convivencia que posteriormente va a tributar en un aprendizaje significativo. En este contexto, “el aprender a convivir requiere de un educador alerta y crítico que guíe el aprendizaje de las habilidades sociales para una convivencia sana equilibrada y constructiva” (Fontaine, 20002, p. 6).

2. Propuesta pedagógica *Ser y Convivir*: Consiste en una modalidad de trabajo para el desarrollo personal y la convivencia social de niños (2000), donde se inscribe dentro del proceso de actualización pedagógica dirigido al educador de párvulos del segundo Nivel de Transición (NT2). El ámbito Ser y Convivir, se concibe como un módulo transversal a desarrollar en el clima organizacional de la escuela. En una educación holística e integradora, participativa y problematizadora que reconoce el conflicto como parte de la construcción del conocimiento de sí mismo y del mundo circundante.

Está constituida para ser trabajada en seis sesiones o más y tuvo como propósito entregar elementos de reflexión y recursos pedagógicos que permita favorecer el desarrollo personal y la convivencia de niños. Pretende que quienes asumen el rol de profesionales de la educación de niños puedan reflexionar respecto de supuestos filosóficos, valóricos y estilos pedagógicos que favorezcan la convivencia.

3. *Los Estándares Orientadores para las carreras de Educación Parvularia*: el MINEDUC ha realizado un trabajo focalizado en mejorar la calidad de la formación inicial de los docentes, evaluando a los recién egresados de las carreras de pedagogía con la denominada Prueba Inicia (MINEDUC, 2008b) la cual mide el conocimiento y las habilidades que debe invertir a un educador antes de entrar al mundo laboral. Por ende, se dejan en claro la necesidad de fortalecer la educación durante la primera infancia, por lo que el perfeccionar la formación inicial del educador de párvulos, fundamentalmente para optimizar la calidad docente es prioritario.

Dichos estándares resultan relevantes permitiendo tener una visión de conocimientos y habilidades sobre el compromiso moral que compete a un educador de párvulos, disponer de una referencia sobre lo que se espera de estas mismas al finalizar sus estudios, y por último, les permite comparar lo que han logrado durante su proceso de formación, con lo que deben lograr cuando egresen. En este caso, se focalizará en aquellos Estándares que hagan alusión a la sana Convivencia, centrándose en el Estándar Pedagógico número cinco que dice relación con “Generar y mantener ambientes acogedores, seguros e inclusivos” (MINEDUC, 2012, p. 28).

Dentro de este estándar se menciona que el educador debe manejar situaciones conflictivas de manera constructiva transformándolas en oportunidades de aprendizaje para niños que están a su cargo (MINEDUC, 2012, p. 28). Aquí se puede reflexionar, sobre si también a las personas adultas les resulta difícil resolver los conflictos de manera constructiva. No obstante, se debe fomentar una resolución de conflictos de manera positiva desde la primera infancia, puesto que de esta manera los niños en un futuro cercano sabrán cómo resolver sus propios conflictos de mejor manera.

Por otro lado, están los estándares disciplinarios y particularmente el N°3 que dice relación con: Manejar estrategias pedagógicas basadas en la comprensión de nociones fundamentales sobre el desarrollo y el aprendizaje de la convivencia. (MINEDUC, 2012), que a su vez, las B CEP poseen en cada ámbito un número de núcleos. Por ejemplo, si en las B CEP, el núcleo número tres es Convivencia, en los estándares orientadores en el número tres presenta las estrategias pedagógicas que debe poseer un educador de párvulos al desarrollar el aprendizaje de la convivencia tanto dentro como fuera del aula, y la importancia de esto sobre todo en la primera infancia, puesto que es allí donde se adquieren las primeras normas para convivir con respeto y es fundamental su adquisición para una posterior participación en la sociedad.

En estos ítems se puede observar claramente la importancia que el educador de párvulos debe otorgarle al tema de convivencia y la resolución pacífica de conflictos, dado que los conflictos son parte de nuestro diario vivir, y que por lo tanto siempre están presentes en las aulas. Además, debe ser capaz de comprender que el respeto y las buenas relaciones son la base de una posterior participación positiva en la sociedad y que se debe considerar desde los primeros meses, debido a su importancia. Así también, es fundamental que el educador de párvulos conozca y aplique estrategias didácticas que promuevan el aprendizaje de destrezas, para potenciar la convivencia, dando incluso orientaciones claras, como por ejemplo, utilizar el juego socio dramático y el juego de reglas.

En este contexto, JUNJI, estableció una política de Buen Trato hacia los niños, en donde se instaura una forma de relacionarse constante y recíproca, reconociendo al otro como legítimo otro, se estimula la empatía, el diálogo efectivo, la interacción igualitaria y la resolución de conflictos de forma positiva (JUNJI, 2009).

Dicha institución señala dentro de su política, algunos pasos para resolver conflictos en la infancia. El primer paso es atender al párvulo brindándole la atención necesaria y diversas opciones para que

se calme; siendo necesario explicar, de forma detallada, que existe un conflicto y cobra importancia resolverlo. Posteriormente, el educador debe lograr con estrategia acorde a la necesidad, por medio de preguntas variadas, como por ejemplo ¿qué sucedió? ¿por qué sucedió esto?, entre otras, vale decir, evidenciar y reconocer el conflicto. Al momento de reconocerlo surge el tercer paso, en donde ambas partes proponen diversas soluciones y una vez más es el educador quien puede sugerir algunas opciones de resolución. Por último, en caso de que a los niños involucrados, les sea difícil hacerlo, se procede a establecer un compromiso de cambio de actitud para lograr una convivencia armónica.

INTEGRA, por su parte, en relación a nuestra temática, cuenta con una guía de trabajo denominada *Mirando mi árbol*, en la cual pretende potenciar las capacidades de los adultos significativos para los niños, en un ambiente de confianza, de interacciones saludables, de colaboración al logro de aprendizajes.

En este marco, existen propuestas de temas relacionados con el conflicto y su resolución, denominada *Contra vientos y tempestades*, cuyo objetivo es analizar diversas formas de resolución de conflictos en familia, promover el desarrollo de habilidades de resolución que favorezcan el diálogo, la reflexión y el bien común (INTEGRA, 2005).

Capítulo 3: Reflexión pedagógica como estrategia de mejora educativa

3.1. Reflexión

3.2. La reflexión y los procesos de mejora

3.3. Características de un docente reflexivo

3.4. La reflexión en la formación de profesores

3.1. Reflexión

En la vida humana y principalmente en el campo educativo, la reflexión juega un papel fundamental en el actuar pedagógico del profesor, donde cada acto, palabra y acción es un momento crucial que debe ser analizado en un contexto particular, bajo ciertas condiciones. En este escenario, el educador es un modelo de referencia para sus alumnos y cualquier práctica que realice, ya sea positiva o negativa, repercutirá directamente en la formación de sus educandos. Lo anterior, es producto de la intervención pedagógica, que no sólo se limita a la programación previamente planificada, sino a aquellos factores que resultan imprevisibles.

Asimismo, si el foco de atención radica sólo en la enseñanza de ciertos contenidos y la forma de organizarlos, se pierde una parte esencial de la práctica educativa, el aprendizaje (López, 2007). Por ende, la reflexión es definida por Thomas y Packer (2013) como proceso multifacético que implica un conjunto complejo de comportamientos expuestos en un flujo continuo de situaciones impredecibles con alumnos impredecibles.

Torres (2006) plantea la reflexión como algo importante y necesario en todo ser humano, ya que se puede lograr “el conocimiento de la verdad y manifiesta el camino para acercarse a su fin último, que es la felicidad” (p. 8), al respecto, se puede acotar que:

Reflexionar es la acción de centrar el pensamiento en algo, es considerar con atención (...). En el pensamiento se produce un proceso del conocimiento intelectual que conduce al encuentro de ideas que generan otras nuevas con otra dirección, lo cual significa especular y este término se considera como sinónimo de la reflexión desde el significado de su raíz (p. 9).

Para Medina (2006) es como “un mecanismo que se da continuamente en la práctica y mediante el cual el docente toma conciencia de sus imágenes, las analiza y transforma en acciones prácticas” (p. 145). En cambio, Roma (2006) enuncia que responde a un proceso complejo, pues se desarrolla al interior de la mente humana y que sólo se observan sus manifestaciones externas, las cuales se interpretan con el fin de entender con exactitud de qué se trata.

Además, se entiende como un proceso de toma de conciencia sobre ciertos hechos y fenómenos que ocurren en la vida personal y el entorno, los cuales son relevantes en el desarrollo de todo ser humano, que implican ser observados en su dimensión pedagógica y valorados como una cualidad, método o recurso (Domínguez & Gámez, 2010).

Al respecto, Roma (2006) señala que constituye “el núcleo de todas las actividades relacionadas con el desarrollo profesional y se constata la importancia de que la reflexión incorpore en su contenido los aspectos contextuales y sociales” (p. 32); asimismo, el filósofo y pedagogo norteamericano John Dewey (1989) sostiene que es el “examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimientos a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (p. 25).

Villalón (2011) señala que es “(...) lograr una reelaboración sistémica de un proceso u objeto que posibilite la orientación del sujeto en su relación con el mismo o con la realidad que la circunda. Es poner a funcionar todos los procesos del pensamiento en función de la comprensión de un fenómeno o hecho dado” (citado en Torres, 2011, p. 1). Igualmente corresponde a una actividad absolutamente consciente que tiene como objetivo relacionar de nuevas formas ciertos conceptos, para llegar a nuevas conclusiones o para actuar de una manera determinada (Cabral, 2011, citado en Torres, 2011).

Domínguez y Gámez (2010) enuncian que Canfux (2003) lo define como una cualidad del pensamiento que permite al ser humano valorar y analizar sus acciones, lo que muestra un nivel de autoconocimiento de su individualidad. En tanto, dichos autores complementan la definición al abordarla desde diferentes ámbitos, a saber: la filosofía, la semántica, la educación y la literatura, clarificado al enunciar que la filosofía analiza desde la investigación del acto cognoscitivo relacionado con dirigir la conciencia, meditar sobre el propio estado. Desde lo semántico enuncian que se identifica como el considerar nueva o determinante una cosa. Los autores concluyen que una persona reflexiva es por tanto, alguien acostumbrado a hablar y obrar con reflexión.

En el área educativa, se valora como una cualidad pedagógica y como método o recurso para el trabajo de los profesionales de la educación en dirección del aprendizaje y en el desarrollo de la personalidad de los educandos; y desde la literatura especializada y en la vida cotidiana, hace referencia a una reflexión intelectual, personal, profesional, grupal, entre otras (Domínguez & Gámez, 2010, pp. 2-3).

Se agrega el aporte de Cassis (2010) que define la reflexión como un proceso que se da en las siguientes fases:

- a. Conflicto entre los sentimientos y conocimientos aplicados a una situación y a la situación misma. Esta fase se genera con la toma de conciencia de que el conocimiento aplicado en una situación determinada, no es suficiente para dar cuenta de la situación.
- b. Cuestionamiento de los sentimientos y conocimientos. En esta fase, se realiza un análisis constructivo de la situación dada, con una revisión de sentimientos y conocimientos activados.

c. Modificación de la comprensión de la situación. En esta fase se genera una nueva visión de la situación, produciendo una reestructuración de las ideas previas.

Diversos autores como Domínguez y Gámez (2010); Tellez, (2006) Brubacher, Cas y Reagan (2005) muestran la reflexión desde diversas miradas, es así que Domínguez y Gámez, (2010) sostienen que este proceso se da en dos ámbitos denominados, a. reflexión sobre el mundo y b. auto-reflexión, en el primero es posible reflexionar sobre todo lo que rodea al individuo y cómo lo afecta, así como transforma y regula consecuentemente a ello; en cambio, en el segundo es posible la auto-meditación lo que permite conocerse a sí mismos y así auto-regularse.

Así, el logro de una reflexión adecuada requiere de parte de quien reflexiona tener desarrollada no sólo habilidades de auto-cuestionamiento y el autoanálisis, también requiere de la voluntad y autocrítica de su propio actuar.

Por su parte, Téllez (2006) revela dos formas de reflexión: una de índole intelectual, relacionada con la comprensión que realiza el sujeto sobre el contenido de la situación problemática y de la organización de las acciones para transformar los elementos de ese contenido; y la personal, dirigida a la auto-organización del sujeto, la comprensión de sí mismo y el modo de hacer su propio yo.

Por otra parte, los pedagogos Brubacher et al. (2005) aluden a que existen dos tipos de reflexión: una formal relativa a una reflexión mucho más elaborada, activa y deliberada, que implica un análisis crítico sobre su práctica pedagógica, y si ésta fue realizada de forma eficiente o ineficiente; y otra informal, que describe una combinación de sentimientos respecto de sus experiencias y pensamientos acerca de una situación determinada.

Por su parte, Cassis (2010, p. 18) sostiene que existen otros tipos de reflexión que se relacionan con la función de su contenido u orientación, en este sentido la reflexión se clasifica en tres tipos:

- a. Reflexión técnica: Se utiliza para la resolución de problemas por medio de un método de solución. Su objetivo principal es obtener el control de la situación.
- b. Reflexión práctica: Es la reflexión de las acciones que se lleva a cabo día a día en el aula. En este caso, la reflexión está orientada a la forma en que la vida es interpretada y comprendida.
- c. Reflexión crítica: Esta forma de reflexionar supera a las dos anteriores. La reflexión crítica permite el cuestionamiento inteligente en relación a las actividades prácticas que realiza el docente y de las incertidumbres que dichas prácticas le ocasionan. Reconoce las estructuras y factores que actúan, inconscientemente a menudo, en el proceso de reflexión.

Profundizando en esta materia, Thomas y Packer (2013) agregan que la reflexión crítica también puede ser deliberativa cuando se focaliza en la toma de decisiones en base a variadas fuentes de información (propias creencias del profesor, experiencia y opiniones. Un profesor podría pensar en sus propias creencias de la forma en que los niños aprenden y se comportan, también de sus expectativas, el uso de la investigación u otros insumos para conducir la elección de estrategias de enseñanza como la mejor manera de conocer a un objetivo, su opinión de aquellos elementos de instrucción que se podría cambiar en el futuro (el contexto de la enseñanza, expectativas, suposiciones, etc.).

A modo de síntesis, es posible señalar que la reflexión constituye una cualidad, un proceso o una herramienta, que puede presentar diversas manifestaciones tales como las denominadas formal e informal, intelectual, personal, técnica, práctica o crítica, que es necesario reconocerla principalmente como relevante para todas las personas, no solo en el ámbito educacional.

3.2 La reflexión y los procesos de mejora

Ya tratado el término de reflexión, es atendible abordar la reflexión pedagógica cuya data es del siglo pasado. Así, Schön (1998) se refiere al tema en el año 1983, en el ensayo de *Mind in Every day Affairs*, de Chester Bernad, en el cual se hacen las diferencias entre los *procesos del pensamiento* y los *procesos no lógicos*, que son capaces de ser expresados como un razonamiento y sólo es dado a conocer mediante un juicio, una decisión o una acción.

En este sentido, la reflexión es considerada como un proceso, el que debe formar parte y estar presente en todo momento en la vida de quienes educan. Proceso que incluye la evaluación personal, la cual ayuda a corregir los errores y retroalimentar constantemente las acciones realizadas para brindar una mayor calidad educativa tanto al alumnado como a los mismos docentes (Durán et al., 2001).

Ante la información recabada, claramente se aprecia la necesidad de contar con profesionales de la educación capaces de utilizar la reflexión como elemento básico y propio de la profesión docente, por lo tanto, urge la necesidad de contar con un educador con tal cualidad en su tarea, ya que constituye una “actividad pedagógica parte de la reflexión sobre la práctica personal” (Domínguez & Gámez, 2010, p. 9) donde los elementos que influyen en el proceso educativo es un constante

mirarse así mismo. Por lo tanto, el proceso de reflexionar se puede manifestar en el actuar docente de cada uno de los niveles educativos y en cualquier forma de trabajo metodológico.

Así, esta práctica reflexiva surge para reemplazar a la racionalidad técnica, que se usaba antes para solucionar problemas propios del quehacer de los profesionales de la educación, que intenta resolver los problemas mediante la búsqueda de las soluciones más pertinentes, las que eran previamente elaboradas, donde no basta resolver situaciones conflictivas más complejas (Schön, 1992), sino que “en situaciones de conflicto de valores, no hay metas claras y consistentes que guíen la selección de técnica de los medios” (p. 20).

En esta línea, la práctica reflexiva implica mirar lo que se hace en la sala de clases, pensando en por qué se hace, y si funciona lo que se está haciendo. Es un proceso de auto-observación y auto-evaluación. Mediante la recolección de datos acerca de lo que sucede en el aula y mediante el análisis de esa información se puede identificar y explorar las propias prácticas y creencias subyacentes. Esto puede conducir a cambios y mejoras de la enseñanza.

Para Gomes (2002), la reflexión de la práctica pedagógica es considerada un ejercicio de aprendizaje, de encontrarse y reencontrarse con la práctica, revisar y pensarla creativa y transformadora. Constituyéndose en un momento de toma de decisiones que permita transformar la tarea de educar en un proceso enriquecedor, significativo, donde el alumno y el profesor crecen juntos como seres en formación.

En nuestra práctica diaria confluyen una serie de acciones espontáneas de las cuales no somos conscientes de haberlas aprendido, sustentadas en un conocimiento tácito e implícito, donde cada práctica pedagógica y cada alumno evidencia características particulares, cuyas acciones son significativas dependiendo de la intención pedagógica y las significaciones atribuidas por los sujetos en cuestión. Ante ello, Contreras (1999, p. 77) indica:

No hay nada –dice Shön- que nos haga sospechar que nuestro ‘saber cómo’ consista en un conjunto de reglas estructuradas previamente a la acción y las cuales ponemos en funcionamiento como aplicación de decisiones. Es también normal que en muchas ocasiones, provocado por alguna sorpresa que nos saca de la situación habitual, pensemos sobre lo que hacemos, o incluso que pensemos mientras estamos haciendo algo.

Lo precedente se complementa con lo enunciado por Schön, en el año 1992 al referirse al pensamiento práctico, proponiendo tres fases: conocimiento en la acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la acción, que se especifican a continuación:

1. Conocimiento en la acción: Es el conocimiento que es posible revelar a través de acciones observables, ejecuciones físicas (montar en patines) u operaciones privadas (resolver una operación matemática). Por lo general, en estas acciones, el conocimiento está en la acción, por lo que el individuo es incapaz de explicarlo de forma verbal. Aunque sí es posible describir el conocimiento tácito que se encuentra implícito en las acciones a través de la observación y de la reflexión.

2. Reflexión en la acción: Corresponde a una conversación reflexiva con la situación problemática concreta. Es el pensamiento producido por el individuo sobre lo que hace según actúa. La reflexión es realizada en el mismo momento en que se realiza la acción y le permite reorganizar lo que se está haciendo en la misma instancia en que se está haciendo. En este proceso tampoco es necesario expresar verbalmente lo que se reflexiona. Constituye el metaconocimiento de la acción.

3. Reflexión sobre la acción: Se vuelve a retomar el pensamiento sobre lo que se acaba de hacer y en un ambiente más tranquilo. Se convierte además, en un análisis final sobre los procesos y características de la acción y se consideran los dos procesos anteriores en relación con la situación y su contexto.

En tanto, Thomas y Packer (2013) destacan la idea de que esta reflexión (sobre la acción) constituye aquella visión retrospectiva de los acontecimientos relevantes luego de aprender una lección y que un profesor que realiza este tipo de reflexión, en conjunto con la reflexión en la acción, piensa en los progresos o debilidades del estudiante y la interpretación de los acontecimientos podrían no parecer importantes en ese momento. El autor señala que los profesores reconocen que interpretan situaciones sesgadas por sus propias experiencias y las expectativas previas.

Otro aporte de Schön (1992) se refiere a las descripciones del conocimiento en la acción, diciendo que son siempre construcciones e intentos de poner en forma explícita y simbólica un tipo de inteligencia que comienza siendo tácita y espontánea.

Nuestras descripciones son conjeturas que precisan ser puestas a prueba ante la observación de sus originales; los cuales, al menos en algún aspecto, van a ser distorsionados. Pues el conocimiento de la acción es dinámico, y de los hechos, los procedimientos, las reglas y las teorías son estáticas. De hecho, es este ajuste y anticipación automáticos, esta continua detección y corrección del error, lo que nos lleva, en primer lugar, a denominarla una actividad inteligente. La actividad de conocer sugiere la cualidad dinámica del conocer en la acción que, cuando la describimos se convierte en conocimiento en la acción (p. 36).

El autor (Schön, 1988) señala que cuando alguien reflexiona desde la acción, se transforma en un verdadero investigador en el contexto práctico. Dicho autor añade al igual que el conocimiento en la acción, la reflexión en la acción definiéndola como:

Un proceso que podemos llevar adelante sin ser capaces de decir lo que estamos haciendo. Aquellos que son buenos improvisadores con frecuencia se quedan sin saber qué decir o dan respuestas totalmente inadecuadas cuando se les pide que digan lo que hacen (p. 40).

Claramente, es distinto reflexionar en la acción y ser capaz de reflexionar sobre nuestra reflexión en la acción, de manera que la describamos verbalmente. De acuerdo Perrenoud (2004) y en base a los planteamientos expuestos por Schön (1992), se distinguen dos procesos mentales que subyacen de la práctica reflexiva:

- En la Reflexión durante el proceso: supone que el educador medite profundamente lo que va a hacer antes de llevar a cabo una acción, cuestionándose en base a qué es lo que podría pasar y cuál es la estrategia más adecuada para ser utilizada en una situación determinada. La reflexión también incluye tomar precauciones en cuanto a los riesgos.
- En la Reflexión sobre la acción: esta etapa incluye un análisis de las acciones que realizó el docente ante una determinada situación, evaluando los resultados de su acción, considerando los aspectos que resultaron y los que no obtuvieron los resultados esperados.

Para Carter, Cividanes, Curtis y Lebo (2013) Schön, en relación a los profesores eficaces, destaca la reflexión en la acción por la singularidad de cada situación del estudiante y de la enseñanza y acota:

Ninguna estrategia o técnica funciona para todos los maestros, con todos los niños, o en todas las circunstancias. En cambio, la enseñanza es un trabajo complicado y requiere la toma de decisiones constante, sensible, hábil, y reflexiva. Una cosa es hablar de la enseñanza reflexiva, pero otra muy distinta es cuando lo practican. Los profesores necesitan una manera disciplinada para analizar los acontecimientos a medida que ocurren en el aula (p. 4).

Por ende, para que la reflexión sea disciplinada debe ser, además, intencionada pedagógicamente, para lo cual Pérez (2009) sugiere los siguientes pasos:

- a. Pensar en lo ocurrido.
- b. Intentar recordarlo con el mayor detalle.
- c. Investigar los motivos de los incidentes.
- d. Enmarcar lo ocurrido a la luz de un marco teórico.
- e. Decidir lo que hay que hacer según el análisis de lo ocurrido.

Lo anterior es complementado por Schön (1992) al proponer una secuencia de momentos en un proceso de reflexión a la acción:

- Existe una situación de la acción donde confluyen respuestas espontáneas y rutinarias, las cuales presentan un conocimiento tácito y proceso reflexivo inconsciente.
- Dichas respuestas ocasionan un resultado inesperado, que puede ser agradable o desagradable, y no reúne las categorías de nuestro conocimiento.
- Así, el resultado conlleva una reflexión de una acción presente, donde en cierta medida es consciente a pesar de no expresarse verbalmente.
- Después, la reflexión es de carácter crítico al traer a nuestro pensamiento una situación imprevista, entonces durante el proceso reflexivo es posible reestructurar estrategias de acción, comprender los fenómenos implicados o formular nuevas formas de abordar los problemas.
- Finalmente, la reflexión se lleva a cabo en una experimentación in situ, donde se planea y prueban nuevas acciones que tienen como fin explorar los fenómenos observados, verificar una comprensión provisional de estos, para así afirmar los pasos que se han realizado y mejorar las cosas.

3.3. Características de un docente reflexivo

La reflexión es un proceso que compete a todas las profesiones y la docencia no es la excepción, donde se vuelve primordial para la práctica pedagógica, por constituirse en uno de los pilares para mejorar su quehacer en el aula y así forjar mejores aprendizajes. Por lo tanto, todo profesional de la educación debe cuestionarse siempre su práctica docente, si cuenta con las posibilidades, las capacidades y las herramientas para hacer lo que se espera de él.

Lo anterior, sólo se puede lograr a través de la reflexión pedagógica como parte de su diario vivir y tal como lo menciona Gomes (2002) “la práctica reflexiva debe ser una necesidad en la vida de todo educador” (p. 63). En este sentido, dicho autor indica que la práctica reflexiva debe estar presente en la actividad cotidiana del profesional de la educación, como algo en constante construcción, dinámico y nunca unilateral, ya que en su enfoque multidimensional también él aprende, por ejemplo aprende a enseñar a otros, ya sean sus estudiantes u otros profesores, con las discusiones de situaciones vividas y con las preguntas y las respuestas que resultan de situaciones problematizadoras diversas.

Bajo esta perspectiva, la deliberación práctica y el juicio profesional autónomo se realizan en el contexto de los elementos que intervienen en la reflexión, y en ella participa el conflicto ideológico o la contradicción de intereses que se desarrolla públicamente. De hecho, muchas de las situaciones

docentes problemáticas tienen su origen en los conflictos de valores que existen socialmente. (Contreras, 1999, p. 97).

Lo anterior conlleva que el enseñar es una tarea compleja, donde los educadores se ven enfrentados a una serie de requerimientos en su contexto de aula y para compartir experiencias significativas con ellos, el maestro debe ser reflexivo, lo que implica un proceso continuo de observar su quehacer y ver su importancia en las actividades desarrolladas en aula.

Por lo tanto, un docente reflexivo se caracteriza por analizar sus actos constantemente, con el propósito de tomar decisiones para la mejora de su práctica diaria. Presenta una auto-percepción profesional que se relaciona con analizar su actuar como profesional y siente aprecio por su rol; comprende a sus estudiantes y sus procesos de aprendizaje, reconociéndolos como seres únicos y singulares. Al observarlos, pone en acción un conjunto entre la mente y el corazón, donde define de manera objetiva las situaciones problemáticas, los riesgos internos y externos que impidan alcanzar los objetivos educativos (Farías & Ramírez, 2007).

Requiere “que se esté constantemente evaluando los aciertos y desaciertos como profesionales” (Mora, 2005, p. 71) y por tal motivo que sin reflexión pedagógica, no se generan instancias para determinar si el desempeño de los pedagogos, es o no adecuado y por ello, no se preocupan de mejorarlo cada día. Como consecuencia de ello, se dejan llevar por acciones espontáneas y soluciones rápidas, sin buscar las estrategias más pertinentes a utilizar en las determinadas situaciones que se presentan (Cassis, 2010).

En esta línea, los autores Brubacher et al. (2005, p. 43) en su texto como *ser un docente reflexivo* proponen los siguientes puntos al momento de reflexionar:

1. El estudio del pensamiento reflexivo no significa, necesariamente, que el individuo se convertirá en un profesional reflexivo; para lograrlo, la persona debe cambiar su conducta.
2. Los profesionales reflexivos identifican las categorías del conocimiento que son requisitos indispensables para el ejercicio de una práctica fecunda de la enseñanza (por ejemplo, el contenido, la pedagogía, el currículo, el aprendizaje y los contextos y fines educacionales), y se valen de esas categorías para analizar o cambiar su práctica.
3. Los profesionales reflexivos se interesan e involucran en cuestiones inherentes a la justicia social y a la ética en la educación.
4. Los profesionales reflexivos toman decisiones conscientes y racionales a partir de una sólida base de conocimientos posibles de ser defendida.

Domínguez y Gámez (2010) consideran que hablar y obrar con reflexión constantemente se relaciona con una buena práctica, y a su vez, es relevante saber que los profesores reflexivos nunca se sienten satisfechos con las respuestas obtenidas y piensan que quedan aún muchas interrogantes, que los lleva a buscar permanentemente nueva información y someter a prueba en forma constantes sus propias prácticas.

Por su parte, Contreras (1999) indica que un profesional reflexivo no puede ceñirse a la consecución de metas fijas, ya que la práctica implica no solamente el dominio de un conocimiento profesional, el cual se hace evidente al enfrentarse a situaciones imprevistas, ambiguas y cambiantes, sino, además, pone en juego un sistema valorativo que se hace explícito con una significación determinada y en especial, al momento de tomar decisiones, analizar las implicancias sociales de su actuar pedagógico, o bien, cuando se encuentra en dilemas valorativos.

Es importante destacar que para que un docente pueda reflexionar adecuadamente, sobre su práctica pedagógica, debe contar con conocimientos amplios que lo ayuden a orientar la toma de decisiones en el aula y lo lleven a ser un buen maestro, estos conocimientos no solo están relacionados con los contenidos que entregan, sino sobre el currículo, las características de los educandos, estrategias, etc. Tal como lo señala Shulman (1997) quien identifica siete áreas de conocimiento necesarias para que la práctica reflexiva del maestro sea fecunda, a saber:

- Conocimiento del contenido.
- Conocimientos pedagógicos generales, especialmente los que se refieren a los amplios principios y estrategias del manejo y la organización del aula que parecen trascender la asignatura;
- Conocimiento curricular, con una comprensión específica de los materiales y programas que les sirven a los docentes como “herramientas de intercambio”;
- Conocimiento del contenido pedagógico, esa amalgama especial de contenido y pedagogía que incumbe únicamente al dominio del docente, a la forma específica que asume su comprensión como profesional;
- Conocimiento de los educandos y de sus características;
- Conocimiento de los contextos educativos, desde los trabajos del grupo o del aula, pasando por el gobierno y el financiamiento de los distritos escolares, hasta el carácter de las comunidades y culturas; y
- Conocimiento de los fines, propósitos y valores educativos así como de sus fundamentos filosóficos e históricos.

(Citado en Brubacher et al., 2005, p. 39)

Los profesores en general y los educadores en particular, necesitan contar con aquellas herramientas que permiten mejorar su tarea, y entregar una educación de calidad, utilizando las estrategias necesarias para el logro de los objetivos propuestos.

Al respecto, Thomas y Packer (2013, p. 2) acotan que los maestros en clases para niños:

Están llamados a tener un arsenal de técnicas para la construcción de experiencias en el aula y para facilitar las interacciones exitosas que benefician a todos los estudiantes, independientemente de los aprendizajes o las diferencias de comportamiento. (...) los maestros de infancia deben poseer los conocimientos y experiencia para saber cuándo y cómo usar cada técnica y mirar más allá de las prácticas del día a día de interpretar el desempeño estudiantil.

En este contexto, existen tres características o condiciones básicas que debe tener un docente reflexivo, declaradas por Flores y Alcaraz (2006) como:

- a. **Mente abierta:** Capacidad para escuchar los diferentes puntos de vista, no centrándose sólo en una mirada, sino que retroalimentándose y aceptando tanto fortalezas como debilidades de su propia perspectiva.
- b. **Responsabilidad:** Se relaciona con la especial atención que se debe tener a las consecuencias que puedan surgir por cada acción.
- c. **Honestidad:** Es un complemento de las dos características mencionadas anteriormente, ya que forman parte central de la vida del docente reflexivo.

Contreras (1999) enuncia que tanto Schön como Stenhouse han planteado que la reflexión no es la mera presencia de un pensamiento no rutinario, sino por el contrario, una idea más compleja y que se puede sintetizar en los siguientes puntos:

- El primer punto tiene relación con que los profesores denominados reflexivos son capaces de elaborar comprensiones claras y específicas de caso problemas in situ, es decir en la actuación. Posteriormente se debe clarificar que este proceso incluye a. la deliberación del sentido y del valor educativo de la situación b. la meditación sobre las finalidades, c. la realización de acciones prácticas consistentes con las finalidades y los valores educativos, y d. la valoración argumentada de procesos y consecuencias.

Se relaciona con el anterior, ya que ello conduce al desarrollo de cualidades profesionales que suponen: la construcción de un conocimiento profesional específico, la capacidad de desenvolverse en esas situaciones conflictivas e inciertas y como último punto se enuncia la búsqueda de prácticas concretas para cada caso que se condigan con las expectativas educativas.

- La concepción reflexiva de Schön no pretendía plantear un proceso de transformación institucional y social, sino más bien enfocarse en las prácticas pedagógicas individuales. Sin embargo, para abordar una práctica reflexiva competente a nivel de escuela, se requieren que las condiciones pedagógicas sean analizadas y, por ende, cambiadas.

- En el plano del educador como artista reflexivo se evidencia la exploración de sí mismo, y puntualmente, sus cualidades, herramientas y propia filosofía de vida. Por lo tanto, al momento de defender su papel como educador artista o como investigador nos encontramos en similar problemática, donde se supone que el proceso reflexivo promoverá la reconstrucción emancipatoria de acciones implícitas en los valores de nuestra sociedad.

- La sociabilización del educador y su limitación en el proceso reflexivo. En este marco, los profesores al asumir su posición más apropiada van en cada experiencia limitando sus preocupaciones y con ello, su capacidad de análisis a los problemas propios de un aula común, reducido a un espacio de aula. Tal como dice Giroux, (citado en Contreras, 1999) “el enfoque reflexivo queda atrapado en la ignorancia, es decir, la mera reflexión sobre el trabajo docente en el aula puede resultar insuficiente para elaborar una comprensión teórica sobre aquellos elementos que condicionan su práctica profesional, pero de los que pueden no tener conciencia” (p. 115).

- La crítica teórica como superadora de las limitaciones de la reflexión. El trabajo pedagógico del profesor concebido como tarea intelectual se entiende como “desarrollar un conocimiento sobre la enseñanza que cuestione y reconozca su naturaleza socialmente construida y cómo se relaciona con el orden social, así como, analizar las posibilidades transformadoras implícitas en el contextos social de las aulas y de la enseñanza” (Contreras, 1999, p. 117).

- El proceso reflexivo crítico es concebido como un fin que claramente es definido dado los problemas y actuar consecuentemente, donde se consideran como experiencias que van más allá de nuestra propia intención y actuación, para luego ser incorporado en el análisis del problema cuyo origen es de carácter social e histórico. Además, “apela, a una crítica de la interiorización de valores sociales dominantes, como manera de tomar conciencia de sus orígenes y de sus efectos

(...) ahora es necesaria una crítica socio histórica del profesorado y de la escuela” (Contreras, 1999, p. 126).

Por otra parte, Sparks-Langery y Colton (1991) señalan que existen tres elementos relevantes a considerar, los cuales ponen en evidencia en relación con el pensamiento reflexivo en los docentes, especificados a continuación:

- a. Elemento cognitivo: Conocimientos que deben poseer los docentes para la toma de decisiones, los que se deben relacionar con el contenido, conocimientos pedagógicos generales, conocimiento curricular del contenido pedagógico, sobre sus educando, sus características y el contexto que los rodea, y conocimiento sobre los fines, propósitos, valores educativos y de sus fundamentos filosóficos e históricos.
- b. Elemento crítico: Aspectos morales y éticos con énfasis en la ética y justicia social.
- c. Elemento narrativo: Narraciones que realiza el docente, las que permiten contextualizar la experiencia vivida en el aula tanto para él como para sus estudiantes. El registro de las narraciones son cada vez más utilizados y sin duda, es un buen estímulo de la práctica reflexiva.

Cartes, Cividanes, Curtis y Lebo (2013) indican seis áreas a considerar para iniciarse en el uso del lente de pensamiento, a saber:

1. Conócete a ti mismo. Lo que capta mi atención como los niños participan, exploran, y hablan entre sí y conmigo. Lo que me encanta cuando veo y escucho ¿Cómo pueden mis antecedentes y valores influir en cómo respondo a los niños?
2. Encuentre los detalles que te llegan al corazón y la mente. ¿Qué es lo que noto en la cara y las acciones de los niños? ¿Dónde puedo ver ejemplos de fortalezas y de habilidades de los niños? ¿Cuáles son los niños que están aprendiendo de esta experiencia?
3. Buscar la perspectiva del niño. ¿Cuál es el niño atraído y entusiasmado? ¿Cuál podría ser el niño tratando de lograr? ¿Por qué podría mi hijo estar hablando y jugando con los demás de esta manera? ¿Qué ideas podría el niño explorar? Aquí hay seis áreas a considerar (con preguntas de ejemplo) para iniciarse en el uso de una lente de pensamiento para convertirse en un maestro más reflexivo.
4. Examine el entorno físico, social y emocional. ¿Cómo horarios, rutinas, el espacio físico y los materiales de apoyo o limitar el juego de los niños? ¿Qué cambios o adiciones al espacio o los

materiales que ayudaría a fortalecer las relaciones de los niños? ¿Cómo horarios y rutinas influyen en esta experiencia?

5. Explorar múltiples puntos de vista. ¿Cómo podría la cultura y los antecedentes familiares del niño estar influyendo en esta situación? ¿Qué preguntas puedo hacer a la familia del niño? ¿Qué otras perspectivas debo tener en cuenta? ¿Qué teorías del desarrollo infantil o educación temprana se aplican a esta experiencia? ¿Cómo funciona el juego de este niño (u otra actividad) demuestran resultados deseados o estándares de aprendizaje?

6. Considerar oportunidades y posibilidades para los próximos pasos. ¿Qué valores, la filosofía y los resultados deseados es lo que quiero influir en mi respuesta? ¿Qué nuevas o las relaciones existentes podría reforzarse? ¿Qué objetivos de aprendizaje podrían abordarse? ¿Qué otros materiales y actividades se podrían ofrecer para construir sobre esta experiencia? Que nuevo vocabulario pueden introducir los maestros.

En este contexto, Pérez (2009) propone que para que un docente comience a reflexionar críticamente, debe realizar tres pasos: a. Recoger datos b. Analizarlos posteriormente y c. Realizar una toma consciente de decisiones. Así, Brubacher et al. (2005) acotan que:

Ser un educador reflexivo implica un compromiso dinámico (...) a fin de ir más allá de las pautas y comportamientos de rutina que caracterizan el quehacer cotidiano. Volverse un profesional reflexivo es un proceso que, en esencia, no tiene final o término alguno (...), se trata de un compromiso con el crecimiento, el cambio, el desarrollo y el perfeccionamiento (p. 159).

Por consiguiente, los autores aludidos consideran que la reflexión personal es relevante, pero adquiere otro sentido, si es realizada permanentemente y en conjunto, lo que otorga evidentes beneficios a los docentes, tales como considerar que el diálogo con otros permite reflexionar sobre las propias acciones, y por lo tanto, sobre el aprendizaje; y da la posibilidad de verse asimismo sin autoengaño. Se complementa con la toma de decisiones al cumplir un papel relevante en el proceso de reflexión, donde se establecen acciones concretas para resolver los problemas que se identifican, junto con poner en orden las ideas y así solucionar las interrogantes que se vayan presentando en el camino.

Es así que a través de ésta, él analiza su labor, examina sus actitudes, obteniendo la principal fuente para recoger la información sobre su actuar en el aula.

No cabe duda respecto de la importancia de contar con profesionales de la educación con capacidad de reflexión. Al respecto es necesario clarificar que según Mora (2005) existen tipos de educadores y su posible descripción de los mismos, como es el caso de quienes presentan muchas deficiencias en su desempeño profesional se denominada *educadores pasivos*, que se caracterizan como personas que “no se comprometen con la labor educativa (...), sin capacidad reflexiva ni manifestación de un ávido deseo profesional (...) o una búsqueda metodológica para mejorar sus prácticas” (p. 72).

Lamentablemente, cuando los docentes reflexionan pedagógicamente, es en relación a determinadas actividades ejecutadas en el aula, a las capacidades intelectuales que poseen, contenidos abordados, entre otras, pero no profundizan más allá, ni se lleva a cabo a un campo más complejo, como la familia, problemas entre pares o situaciones críticas presentadas dentro de las salas de clases (López, 2007).

En tanto, Contreras (1999) sobre la práctica docente reflexiva plantea que puede ser un hábito, una construcción personal de habilidades y recursos con los que resolvemos las prácticas, pero que en un momento determinado debemos ser capaces de hacer consciente para poder mejorarla. El autor señala que la optimización profesional se produce “indagando en esas habilidades y recursos que reflejan las asunciones personales, al conocimiento que se enseña o a las pretensiones educativas”.

Ello supone la enseñanza de algo, la creación de determinadas situaciones de aprendizaje, la búsqueda de ciertas cualidades en los aprendizajes del alumnado, etc., es el currículum el que refleja el contenido de la enseñanza. El currículum necesita ser siempre interpretado, adaptado e incluso (re) creado a través de la enseñanza que realiza el profesor (p. 86).

Claramente, no se puede desconocer que existen algunos impedimentos que dificultan la vivencia de prácticas pedagógicas reflexivas. Al respecto, Gomes (2002) enuncia cinco obstáculos que impiden que un docente reflexione, a saber: la continuación de la racionalidad técnica y la mecánica irreflexiva, el uso de respuestas listas para los problemas diarios, la comprensión equivocada de lo que es un profesor reflexivo, la perseverancia del no en la práctica reflexiva y finalmente, no discutir la práctica reflexiva en el espacio colectivo. El autor aludido describe los obstáculos:

1. La continuación de la racionalidad técnica y la mecánica irreflexiva: Todos los esfuerzos por innovar y mejorar la práctica actual del docente, se ven obstaculizados por la inseguridad y el miedo a lo nuevo, recurriendo a los paradigmas que siempre se ha utilizado.

2. El uso de respuestas listas para los problemas diarios: Los docentes se dejan llevar por respuestas estereotipadas basadas en la rutina, lo que en consecuencia, limita generar oportunidades creativas en la resolución de problemas, lo que influye tanto en el docente como en el estudiante, desaprovechando el conocimiento que podría generarse si en esas situaciones se hubiera reflexionado a fondo.
3. La comprensión equivocada de lo que es un profesor reflexivo: Se suele creer que hacer uso de la reflexión es llegar y sacar ideas de un libro de beneficios para ser adaptadas y aplicadas a una determinada realidad, lo que según el autor, es una total incongruencia. Por otro lado, se suele confundir reflexión con permisividad y libertinaje.
4. La perseverancia del no en la práctica reflexiva: Si al reflexionar en determinadas situaciones, no ha producido resultados positivos, el rendirse no es la mejor respuesta, tampoco lo es dejar de perseverar. Por el contrario, debe seguir reflexionando más a fondo y centrarse principalmente en el proceso de maduración más que en el tiempo que requiere el volver a reflexionar sobre una misma acción o bien de mejorarla.
5. No discutir la práctica reflexiva en el espacio colectivo: El reflexionar en conjunto, con seguridad permitirá el intercambio de ideas sobre las experiencias vividas y así analizar cómo va la práctica de cada uno. Además, permite conocer las experiencias de los demás.

Mientras tanto, Cornejo (2003) sostiene que uno de los principales problemas de los docentes es que no reflexionan sobre su práctica pedagógica, debido a la falta de tiempo, conllevando a no reflexionar de forma individual ni grupal, así como ver la reflexión como una carga, más que un beneficio. Además, el autor indicado añade que el problema relacionado con el tiempo y la sobrecarga de labores, debe ser solucionado, ya sea por el sistema o los establecimientos educacionales. Otra dificultad tiene relación con las prioridades, puesto que los docentes enfatizan en unos aspectos por sobre otros; y finalmente hay algunos que suponen que la reflexión sólo debe efectuarse en base a temas técnicos, dejando de lado temas transversales.

Por su parte, Brubacher et al. (2005) señalan algunos beneficios que conlleva una práctica docente reflexiva:

- a. Ayuda a liberar a los docentes de la conducta impulsiva y rutinaria
- b. Permite actuar de una forma deliberada e intencional
- c. Se considera a los educadores como seres humanos educados, llevan el sello que caracteriza a la inteligencia en acción
- d. Sirve para fortalecer a los docentes de aula a fin de que cumplan mejor sus funciones

e. Constituye una herramienta para que perfeccionen su práctica de la enseñanza y sean mejores profesionales, más competentes y más sensatos por derecho propio

En este contexto, Díaz y Hernández (2010) menciona que la formación profesional permite a los estudiantes (futuros docentes), comprender plenamente los espacios en donde se desempeñará, el cual sólo se puede lograr a través “de procesos de liberación, debate e interpretación” (p. 12). Esto le permite convertirse en un profesional analítico-reflexivo, lo que favorecerá buscar distintas soluciones aplicadas a problemáticas que se presenten en el aula.

Es importante destacar que la reflexión en la formación profesional, permitirá a los futuros profesionales aprender haciendo, como una manera de aprender “formas de arte profesional mediante la práctica de hacer o ejecutar reflexivamente aquello en lo que buscan convertirse en expertos, y así se les ayuda a llevarlo a cabo gracias a la mediación que ejercen sobre ellos otros prácticos reflexivos más experimentados” (Díaz & Hernández 2010, p. 12).

3.4. Reflexión pedagógica en la formación de profesores.

Ya tratado las características del docente reflexivo, se deja ver la importancia que tiene la reflexión pedagógica en cada uno de los docentes, como posibilidad de replantear el quehacer diario de los profesores al interior del aula. La reflexión, debe valorarse como un recurso que favorece los cambios positivos en las prácticas del docente y que a su vez, va en directo beneficio del maestro, ya que la reflexión lo lleva a convertirse en un mejor profesional, que por medio de esta puede encontrar un abanico de posibilidades de respuesta para utilizar ante cualquier problema que surja al interior del aula. Además, favorece que las decisiones que se tomen no sean improvisadas sino más bien consientes y racionales (Brubacher et al., 2005) y lo más importante comprometidas con los aprendizajes de los niños y niñas.

Si el pensamiento reflexivo no es un hábito diario de los profesores dentro de las salas de clases, será imposible contar con docentes capaces de autoanalizar su práctica pedagógica y mejorarla, por medio de la reflexión. Pero, para que esto suceda es importante que los organismos encargados de la formación del profesorado se preocupen por incluir en sus programas de formación reflexión, entendiendo que ello incluye las prácticas meta cognitivas que permita modificar permanentemente el currículum y no solo para entregar los contenidos. Tal como lo manifiesta Noguera (2001) quien señala que la formación inicial de los docentes requiere de una política global de la Universidad que

releve las funciones del profesor como fundamental en el logro de la ansiada excelencia, puesto que pareciera ser que:

La única forma es generando un clima de alta calidad docente, de excelencia, (...) podrá estimularse la autorreflexión sobre la tarea docente y la implicación de los profesores de la educación superior en los programas de formación pedagógica (citado en Marcelo, 2008, p. 183).

En la misma línea Marcelo, Mayor y Murillo (2009) señalan que los primeros años de enseñanza que un docente novel vive durante su formación son cruciales y marcan el sello de lo que este será en los años venideros. Los efectos de las experiencias vividas durante ese periodo de instrucción, permanecerán un tiempo considerable, por lo cual, es de suma importancia prestar mayor atención a este grupo de aprendices. A su vez, agregan, que “se hace necesario el diseño, desarrollo y evaluación de programas formativos que proporcionen al profesorado, durante sus primeros años de docencia-elementos de reflexión que le permitan realizar el contraste con su propia realidad, y así mejorar su práctica profesional” (Marcelo et al., 2009, p. 4).

Para lo anteriormente expuesto, los autores proponen las siguientes características a considerar:

- Partir de problemas concretos y reales a los que se enfrenta al profesorado principiante.
- Facilita la información teórica y/o práctica después de un proceso de reflexión sobre *lo que hacen y porqué lo hacen*.
- Solucionar problemas como resultado y fruto de procesos de discusión.
- No partir de secuencias únicas y válidas para todos los grupos.
- Considerar la importancia de la figura del mentor.

(Marcelo et al., 2009, p. 4)

Marcelo et al. (2009) señalan que “los profesores principiantes necesitan poseer un conjunto de ideas y habilidades críticas, así como la capacidad de reflexionar, evaluar y aprender sobre su enseñanza de tal forma que mejoren continuamente como docentes” (p. 11). Por otro lado, las instituciones encargadas de la formación de los profesores deberían llevar a cabo programas de acompañamiento de los profesores principiantes, promoviendo la reflexión, la indagación y el desarrollo del pensamiento crítico. Para esto, es necesario que las universidades encargadas de la formación en conjunto con los centros de práctica en donde se desempeñan los profesores noveles, creen espacios propicios para la reflexión. Ya que, para que se produzca el desarrollo profesional, los profesores deberán ser estimulados a que reflexionen, tomen decisiones y tomen conciencia del por qué enseñan de determinada manera y las teorías que utilizan.

Por lo tanto, siguiendo la idea de Sacristán (2010) se puede señalar que lo recibido de parte del profesor es una reinterpretación de aquellos saberes culturales, por medio de un prolongado proceso de reflexión, individual y colectivo sobre el sentido de la misma...

Los profesores más experimentados (...) llegan a considerar la sorpresa e incertidumbre como rasgos naturales de su medio ambiente, saben o llegan a saber, que la vía del progreso educativo se asemeja más al vuelo de una mariposa que a la trayectoria de una bala, esto implica la búsqueda reflexiva de significados para resolver los dilemas de la práctica (p. 225).

Es necesario considerar que muchos centros de formación poseen programas que no promueven la reflexión en torno a las posibles relaciones entre la teoría y las decisiones pedagógicas que deben tomar los futuros profesores, de forma fundamentada y responsable en sus procesos de práctica pedagógica. En muchos casos se asume que esta tarea es del profesor en formación y, por lo tanto son ellos que deben realizar dichos procesos cognitivos en forma autónoma, crítica y reflexiva (Pedreros & Padilla, 2011).

De acuerdo a lo enunciado por Gomes (2002) la formación del educador reflexivo es importante para recuperar su propia identidad como educador y para enriquecer la práctica pedagógica, por medio de reflexionar de sus propias vivencias. Del mismo modo, Schön (1992), se refiere a la importancia que tiene la formación de una práctica reflexiva en los nuevos profesionales, enunciándola como una condición necesaria e imprescindible de considerar en los centros formadores. En este contexto, cobra especial relevancia proponer espacios pedagógicos de reflexión focalizados a la autocritica de las prácticas pedagógicas realizadas en instituciones de educación superior, y su coherencia con la demanda de las instituciones educativas del Sistema Educativo (Pedreros & Padilla, 2011).

Asimismo los autores señalan que “el hábito reflexivo que se debe desarrollar sobre la enseñanza en los futuros profesores se debe aprender a través de la búsqueda de la verdad, elaborando meta-puntos de vista y meta-puntos de análisis que permitan la auto-transformación, en el aprendizaje de la enseñanza, como gente observador, auto-observador y conceptualizador” (p. 74).

Para Schiller y Willis (2008) “sin reflexión crítica, un practicante está condenado a repetir las mismas experiencias una y otra vez. Un profesional reflexivo da cuenta de que la perfección nunca se logra cuando cada estudiante, cada aula y cada nuevo día trae un nuevo conjunto de oportunidades y desafíos” (citado en Thomas & Packer, 2013, p. 4).

En la actualidad los modelos formativos que se utilizan tradicionalmente para la formación de los profesores, dejan otra tarea pendiente ya que, no aportan los conocimientos y competencias necesarias para afrontar los problemas que surgen a diario en las aulas. A pesar de los esfuerzos que hacen los estamentos públicos y Universidades para la formación inicial y permanente de los profesores, entregando: seminarios de actualización, nuevos planes de estudios, cursos, jornadas de intercambio. Estos no están siendo suficientes para el buen manejo de clima educativos y los aprendizajes de los niños y niñas (Monereo, 2010).

De acuerdo a lo anterior Esteve, (2004) expresa en forma taxativa:

(...) si revisamos los programas de formación de profesores resulta difícil encontrar una formación específica para enseñar a los futuros profesores a enfrentar los conflictos habituales de nuestras aulas, para enseñarles a desarrollar destrezas sociales con las que mantener una mejor relación con sus alumnos, para enseñarles a organizar a un grupo de alumnos con distintos niveles para que consigan un trabajo más productivo (citado en Monereo, 2010, p. 5).

Además, añade que los programas de formación de profesores se deben cambiar “si no queremos seguir enviando a nuestro sistema educativo a unos profesionales desorientados, con una identidad profesional falsa, y que acaben aprendiendo a ser profesores por el costoso método del ensayo y error” (Monereo, 2010, p. 5).

Por último, la formación de los profesores tanto inicial como permanente debería considerar que al término de su instrucción, los docentes lograrán tener herramientas que le permitieran analizar y enfrentar las diferentes situaciones conflictivas que se den en el aula. Dado que el aula es un espacio donde tiene lugar la diversidad y por ende los conflictos son situaciones frecuentes en este espacio. Es por ello que los docentes o futuros docentes, deben contar con habilidades de gestión que le permitan afrontar de buena manera estos incidentes y la mejor forma para hacer frente a estas situaciones es por medio de las prácticas meta cognitivas, ya que estas darán paso a la reflexión de la práctica pedagógica y puede ser un factor que origine cambios tanto en la identidad del profesor como en el manejo correcto de los incidentes que emergen (Nail et al., 2012).

Gomes (2002) declara la importancia de formar profesionales competentes, reflexivos responsabilizando a las instituciones formadoras, enunciando el término de prácticum reflexivo, referido a aquellos docentes que preparaban a los futuros profesionales de manera que adquirieran ciertas competencias para su futuro profesional, donde su formación “surge de su propia necesidad de repasar y volver a pensar su práctica pedagógica” (p. 60).

Por lo tanto, el docente que lleve a cabo la reflexión en su práctica diaria favorece el aprendizaje, ya que permite tener mayor seguridad de lo que hará y por otro lado, evita que actúe por instinto ante cualquier situación, ya que un docente reflexivo se plantea preguntas, intenta comprender sus fracasos, se proyecta en el futuro y prevé una nueva forma de actuar la próxima vez (Perrenoud, 2004).

No se puede desconocer la reflexión en el contexto educativo y su importancia radica en que es uno de los elementos más relevantes para dar respuestas a los cambios de la sociedad actual, no obstante, esta reflexión no está orientada sólo a pensar, sino vinculada a aspectos evaluativos y auto evaluativos de la realidad y del quehacer docente. Adquiere importancia aquí el tema de “conciencia del oficio, donde el individuo realiza un análisis sobre su propio desempeño y en consecuencia de ello, felicitarse a uno mismo o (...) sentir una profunda satisfacción ante algo bien hecho, vergüenza ante el trabajo descuidado, e incluso desconcierto ante la negligencia o la despreocupación” (Green, 1985, citado en Brubacher et al., 2005, p. 32).

La reflexión debe ser una necesidad dentro del aula y en la vida de cada educador, para ser capaz de cuestionarse día a día y replantear su práctica, solo así logrará enfrentar las diferentes situaciones que se le presenten en la cotidianidad de la escuela y superarlas. Es decir, si el docente se preocupa por encontrar alternativas para enfrentar los conflictos o situaciones que se le presenten en el camino de la docencia conseguirá mirar más adelante y resolverlos con éxito, de lo contrario, si se preocupa sólo de entregar los contenidos, pasará a ser meramente un ejecutor (Gomes, 2002).

Para López, (2007) la reflexión pedagógica es fundamental para resolver cualquier tipo de conflicto al que se vea enfrentado el docente y sostiene que su importancia radica en:

(...) el reconocimiento de que los problemas que se tratan de afrontar pueden y deben ser planteados y resueltos por los profesionales de la educación. El éxito depende de que los docentes conozcan y comprendan sus problemas y sus prácticas, depende de que se comprenda que los conceptos con los que afrontamos la realidad terminan configurándola y definiendo las decisiones que se adoptan para mejorarla o modificarla (p. 137).

A medida que el docente se apropia de la reflexión y sigue los procesos que expone Schön (1992) conocimiento en la acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la acción, su práctica mejorará substancialmente transformándose en una práctica más competente. Por otra parte, la reflexión es imprescindible para evaluar el desempeño pedagógico y de esta manera, determinar si su labor es realizada con vocación o simplemente por cubrir un horario y obtener un salario (Soto, 2009).

A su vez, la práctica reflexiva se debe presentar como algo dinámico y en constante construcción y vista desde un enfoque multidimensional, lo que permite que el profesor aprenda a enseñar con sus estudiantes, con otros profesores, con las situaciones vividas, con las preguntas y respuestas que subyacen de las diferentes situaciones problematizadoras (Gomes, 2002).

Otro aporte es dado por Zeichner (1993), en un intento de clarificar el campo, identificando en la literatura pedagógica cinco variedades de práctica reflexiva:

1. Una versión académica, que acentúa la reflexión sobre las asignaturas y la representación y traducción del conocimiento disciplinar en materias para promover la comprensión de los estudiantes.
2. Una versión de eficiencia social, que resalta la aplicación minuciosa de estrategias particulares que vienen sugeridas por un conocimiento base.
3. Una versión evolutiva que prioriza una enseñanza sensible al pensamiento, los intereses y las pautas de desarrollo evolutivo de los estudiantes, así como de la propia evolución del enseñante como docente y como persona.
4. Una versión de reconstrucción social, que acentúa la reflexión sobre los contextos institucionales, social y político, así como la valoración de las actuaciones en el aula, en relación a su capacidad para contribuir hacia una mayor igualdad, justicia y condiciones humanas tanto en la enseñanza como en la sociedad.
5. Una versión genérica, en la cual se defiende la reflexión en general, sin especificar gran cosa respecto a los propósitos deseados o al contenido de la reflexión.

(citado en Contreras, 1999, p. 99)

La reflexión sobre el actuar docente no debe ser intuitiva, sino más bien “una reflexión sistemática y pautada: recogiendo datos acerca de su labor, examinando sus actitudes, creencias, presuposiciones y práctica docente; y utilizando la información obtenida como base para la reflexión crítica sobre su actuación en el aula” (Pérez, 2009, p. 6).

Asimismo, Perrenoud (2004) sostiene que reflexionar en todo momento permite más seguridad en la acción a realizar y no dejarse llevar por actos instintivos. Un docente reflexivo utiliza la reflexión para progresar en su profesión, aun cuando no se le presenten dificultades. De esta manera, la reflexión forma parte de la identidad del individuo, generando a la vez satisfacciones profesionales. Para Perrenoud (2004), un docente reflexivo “se plantea preguntas, intenta comprender sus fracasos, se proyecta en el futuro, prevé una nueva forma de actuar la próxima vez” (p. 42).

Es considerada como la clave para modificar la práctica docente, teniendo en cuenta que los educadores reflexivos tienden a aceptar la realidad cotidiana buscando las mejores alternativas para solucionar problemas. A través de la reflexión se puede organizar de forma coherente ciertos

pensamientos y utilizarlos de forma beneficiosa, así como también reflexionar cotidianamente y en toda instancia. En este sentido, Dewey (1989) se refiere a la importancia de adquirir el hábito de reflexionar, ya que si actuamos a ciegas, sólo estamos perdiendo tiempo y energía, y la única manera de aumentar el nivel de aprendizaje, es incrementando la cantidad y la calidad de la enseñanza real; “si el maestro toma más conciencia de las experiencias anteriores de los estudiantes y de lo que quieren en un futuro próximo, mejor comprenderá como ha de utilizar y formar hábitos reflexivos” (p. 48).

López (2007) plantea la reflexión pedagógica como la forma esencial de resolver cualquier eventualidad existente en el aula. Es el docente, quien tiene la responsabilidad de llevarla a cabo correctamente, para ello, el profesional debe ser consecuente con sus actos, presentando coherencia directamente con lo que expone verbalmente. Es así como la reflexión basa su importancia en el reconocimiento de que los problemas pueden y deben ser planteados y resueltos por los profesionales de la educación.

El éxito depende de que los docentes conozcan y comprendan sus problemas y sus prácticas, depende de que se comprenda que los conceptos con los que afrontamos la realidad terminan configurándola y definiendo las decisiones que se adoptan para mejorarla o modificarla (p. 137).

Por su parte, Mora (2005) agrega que la “reflexión promueve la labor investigativa y sistemática, mejora el proceso educativo a través del análisis de sus resultados y contribuye a una educación de calidad. Es por tanto que la reflexión adquiere (...) una importancia trascendental” (p. 73), ya que se debe considerar como una práctica constante contribuyendo así a mejorar la calidad educativa.

Concluyendo, es necesario clarificar que el campo educacional se inicia con la reflexión sobre el quehacer docente y los elementos que influyen en el proceso educativo, en un mirarse y remirarse a sí mismos. Por otra parte, se releva la importancia de contar con profesionales de la educación con ganas e inquietud por mejorar su tarea ya que como se sabe, “la formación del educador reflexivo surge de su propia necesidad de repasar y volver a pensar su práctica pedagógica” (Gomes, 2002, p. 60).

En tanto, a modo de síntesis, la problemática desarrollada en este estudio considera la formación de niños cobra cada vez más importancia tanto en Chile como en todo el mundo, producto de los avances de la neurociencia que informan de las posibilidades del cerebro y sus aportes en el desarrollo sociocognitivo del párvulos. En tanto, a nivel emocional, los infantes se caracterizan por su dificultad para manifestar sus afectos y controlar sus emociones, lo que requiere una educación

complementaria a la del hogar, con claros propósitos pedagógicos, con un educador comprometido con habilidades relacionales óptimas que permita disfrutar de una sana convivencia, independiente del lugar en donde se desempeñe laboralmente, ya sea en JUNJI INTEGRA o MINEDUC por enunciar los organismos de atención a la infancia más relevantes de Chile.

Es importante que esta profesional en el aula forme en la tolerancia, respeto, y empatía, complementada con recursos pedagógicos vigentes, los cuales permiten ir perfeccionando el trabajo al interior del establecimiento educacional. Asimismo, requiere la colaboración de la familia, ya que es el agente principal en el traspaso de valores y principios y su actuar se ve reflejado en el modelamiento de las pautas de sociabilización y crianza.

Por otra parte, la convivencia está basada en las formas de interacción entre los diferentes estamentos que conforman una comunidad educativa, constituyendo una construcción colectiva de responsabilidad de todos los miembros y actores educativos, con sus derechos y deberes, sin excepción. Debe ser experimentada en un clima propositivo que favorezca el desarrollo integral de los estudiantes, potenciando la capacidad de sentirse seguros y capaces de resolver conflictos de la mejor manera posible, evitando desgastes innecesarios.

En este contexto, el clima es entendido como un espacio nutritivo, respondiente a las relaciones de amistad que emergen, posibilitando vivenciar habilidades de interacción social que serán de utilidad en la vida, para establecer relaciones cercanas, comunicarse adecuadamente con otras personas, solucionar los conflictos y aumentar la confianza en los otros. Claramente la escuela, debe alfabetizar con letras y números, pero también debe propiciar la alfabetización de las emociones, las habilidades sociales, la toma de decisiones y el manejo de las relaciones interpersonales. No obstante, el conflicto y con ello la agresividad y la violencia están muchas veces presente, donde esta última, se concibe como una forma de asumir la convivencia desde el egocentrismo de quien la ejerce.

Al respecto, en Chile existe variada documentación para trabajar la Convivencia Escolar en los establecimientos educacionales, normativa aplicable a todos los niveles educativos, a saber: Ley sobre Violencia Escolar, Política Nacional de Convivencia Escolar, Reglamento tipo de Convivencia Escolar.

Por su parte, Perrenoud, (2008) sostiene que el conflicto es “la expresión de una capacidad de rechazar y divergir, que es el origen de nuestra autonomía y la individuación de nuestra relación con el mundo” (p. 76); mientras otros autores, lo relacionan con errores del desarrollo de nuestras relaciones personales. El termino conflicto, generalmente se utiliza como sinónimo de oposición, desacuerdo, dificultad, tensión, duda, entre otros y al intentar definirlo subyacen en él las connotaciones de situación desafortunada, de difícil salida.

En la actualidad, se ha estudiado de una manera más constructiva, reconociéndose como elemento connatural e inherente a las relaciones de las personas y los grupos, ya que en toda convivencia humana el conflicto está presente, puesto que son situaciones normales de la vida. Es importante reconocer el conflicto como connatural al ser humano, que existe en una relación íntima de pugna y de contradicción y permite relacionarse consigo mismo y con los otros desplazándose entre diversas estructuras sociales.

En este contexto, la reforma educativa chilena ha llegado a todos los niveles educativos y pone de manifiesto que la educación no se puede limitar a recibir información intelectual, puesto que los estudiantes de todas las edades deben desarrollar otras facetas para alcanzar un pleno crecimiento personal, por lo que en el ámbito educativo, la escuela u otros centros educacionales de la infancia adquiere relevancia, pues deben desarrollar actitudes, valores y estrategias de aprendizaje cooperativo para favorecer las relaciones interpersonales; considerando que un buen centro no es el que no tiene conflictos a enfrentar, sino el que da una respuesta adecuada a dichos conflictos, modelando siempre, buenas prácticas educativas.

Históricamente, la resolución de conflictos en el ámbito escolar, es de corta data remontándose a no más de tres décadas, hoy se visualiza diversamente dado el crecimiento que se ha producido en los últimos años. Adicionalmente, el MINEDUC ha venido implementando una serie de medidas, como la Política de Convivencia Escolar con la entrega de manuales y libros de apoyo. La política aludida ha sido reemplazada por un -Reglamento Tipo de Convivencia Escolar- el cual establece los derechos y deberes de la comunidad educativa y los procedimientos y sanciones a seguir.

En tanto, en la infancia y a raíz de las características propias de las edades que la integran, claramente no está exenta de situaciones conflictivas, ya que el maltrato entre compañeros emerge desde la sociedad misma. Dichas edades constituyen un momento ideal para modelar las acciones y comportamiento infantil, por lo que un trabajo serio y profesional podría dar los resultados

esperados, en términos de prevención y solución. En este contexto, en la primera infancia, se ha trabajado vagamente, no obstante, los niños pueden ser educados para su resolución adecuada y de esta forma potenciar, desde los primeros años, una buena convivencia, considerando la capacidad de adaptación que tienen en los primeros años de vida.

Para trabajar con la primera infancia, es necesario estar preparados y conocer el tema, con el fin de realizar las intervenciones más adecuadas, modelar adecuadamente, activar estrategias propias del interés de la infancia, tales como contar cuentos, participar de dramatizaciones, interactuar con títeres en situaciones que presenten el conflicto. También se pueden utilizar medios artísticos de expresión de emociones y sentimientos.

Cabe mencionar, que existen otras técnicas de solución de conflicto entre las que se encuentran: Conciliación, Juicio/Arbitraje pedagógico; Tiempo Fuera; El Castigo; La Negociación; Mediación; El juego, al definir qué estrategia utilizar es necesario recordar que “Ellos optan por jugar en la realidad sus propias fantasías sin tener la menor conciencia de que están tratando de resolver sus angustias o las frustraciones ocasionadas por una realidad que le es hostil” (Flores, 2006, p. 45).

En este nivel educativo, la mediación debe contar con personas idóneas que lo lideren, en donde el educador que asuma el desafío, debe asegurarse que está en condiciones de hacerlo, con tranquilidad, equilibrio y respeto por la infancia y sobre todo, debe conocer la diferencia entre sus necesidades y las de sus párvulos, enfrentándose a las de ellos con prudencia, demostrando tener la capacidad de relacionarse y trabajar colaborativamente con todos los agentes educativos.

En el área educativa, la reflexión es considerada como la esencia para cambiar la práctica y se debe centrar en qué es lo que hace el profesor y la forma de hacerlo para que sus estudiantes aprendan de manera significativa, debiendo autoanalizarse y reflexionar, respecto de si es o no facilitador de aprendizajes en su práctica profesional incluyendo aspectos cívicos, éticos y críticos relacionados con el ejercicio pedagógico que practica.

Abocándonos a la historia, la práctica reflexiva surge en el siglo XX momento en que Dewey reveló la diferencia que existía entre una acción humana rutinaria y una acción reflexiva, considerando a los docentes como profesionales, capacitados para participar en el desarrollo de programas educativos. No obstante, en la década de los 80 se le atribuye a Donald Schön el concepto de profesional reflexivo, sustentado con la racionalidad y la teoría de la acción.

Es importante destacar que la reflexión en la formación profesional, permitirá a los futuros profesionales aprender haciendo, como una manera de aprender “formas de arte profesional mediante la práctica de hacer o ejecutar reflexivamente aquello en lo que buscan convertirse en expertos, y así se les ayuda a llevarlo a cabo gracias a la mediación que ejercen sobre ellos otros prácticos reflexivos más experimentados” (Díaz & Hernández, 2010, p. 12).

Educar impone duras tareas, no obstante quienes optan por elegir dicha profesión muchas veces subestiman las dificultades que implica la enseñanza desarrollando algunas ideas no siempre reales de la profesión docente.

Actualmente el estado y en particular el Ministerio de Educación frente al fenómeno de la Formación Inicial Docente se ha visto forzado a responder a las demandas del contexto, y se comienza a visualizar un avance en el trabajo que se está realizando al interior de cada centro formador de educadores de párvulos.

II. La Investigación

Capítulo 4: Proceso de investigación

4.1. Metodología de la investigación

4.1.1. Tipo de Investigación

4.1.2. Caracterizando la investigación: Fundamentos

4.2. Diseño de Investigación

4.3. Muestra y criterios de selección

4.4. Procedimiento de validación del estudio

4.5. Técnicas e Instrumentos para la recolección de información

4.5.1 Entrevista biográfica

4.5.1.1. Procedimiento de aplicación de entrevista biográfica

4.5.2. Observación no participante

4.5.2.1. Procedimiento de aplicación de observación no participante

4.5.3. Entrevista estimulación del recuerdo

4.5.3.1. Procedimiento de aplicación entrevista estimulación del recuerdo

4.5.4. Focus Group

4.5.4.1. Procedimiento de aplicación Focus Group

4.6. Análisis de Datos

En base a lo señalado en la introducción del estudio y delimitados los objetivos investigativos, así como ya expuestos los referentes teóricos que sustentan la Resolución de Conflictos, se da paso a la fase de recogida de información, que permite dar cumplimiento a los objetivos propuestos, constituyendo de esta manera el diseño de investigación.

Por tal motivo, la presente investigación se centró en analizar el proceso de reflexión pedagógica en torno a las estrategias didácticas utilizadas por los Educadores de Párvulos y los Estudiantes en Práctica para resolver situaciones conflictivas en aulas infantiles y generar una propuesta de mejora a la práctica docente, siendo éste el objetivo central del estudio que, a su vez, derivó en generar una propuesta de mejora en la práctica docente.

Concretamente, profundizamos en las estrategias didácticas de resolución de conflictos utilizadas por las Educadoras de Párvulos, que realizan su quehacer profesional en instituciones educativas de la comuna de Hualpén de la región del BíoBío. Para ello, se diseña un proceso de investigación con el uso de diferentes técnicas para obtener la información requerida, así como los procedimientos para su organización y posterior análisis.

A continuación, se da a conocer un esquema del proceso de investigación, el cual aborda el campo de estudio del problema, seguido por las problemáticas de investigación, junto con las interrogantes investigativas y objetivos del estudio a nivel general y específicos, para culminar con las premisas del estudio.

Objeto de estudio	La resolución de conflictos en la Infancia: Un estudio sobre la reflexión pedagógica en torno a las estrategias utilizadas por el educador de párvulos y estudiantes en práctica profesional.
Problemáticas de investigación	En el último tiempo, el espacio educativo como escenario social de convivencia se ha visto trastocado, producto del “fenómeno de los malos tratos entre compañeros y la violencia en las escuelas (...) reconocido como un importante problema social” (Smith, en Ortega, 2000, p. 10), afectando el desarrollo integral de los niños, principalmente porque “tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socio-afectivo e intelectual de los educadores y de los estudiantes” (MINEDUC, 2010a, p. 14).
Interrogantes	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo es el proceso de reflexión pedagógica que realizan los educadores de párvulos y los estudiantes en práctica, en torno a las estrategias didácticas para resolver situaciones conflictivas dentro de un ambiente infantil? - ¿Los niños están siendo preparados por los educadores de párvulos y los estudiantes en práctica para enfrentar las situaciones conflictivas? - ¿Qué situaciones conflictivas de niñez y en su práctica pedagógica han vivenciado los educadores de párvulos y los estudiantes en práctica? - ¿Qué estrategias de resolución de conflictos basadas en el castigo han implementado los educadores de párvulos y los estudiantes en práctica en el aula? - ¿Qué estrategias de resolución de conflictos asociadas al diálogo han llevado a cabo los educadores de párvulos y los estudiantes en práctica en el aula? - ¿Qué propuestas de mejora plantean los educadores de párvulos y los estudiantes en práctica tras las estrategias utilizadas en la resolución de conflictos? - ¿Cuáles son las propuestas formativas asociados al conflicto que vivenciaron los educadores de párvulos y los estudiantes en práctica durante su experiencia profesional. - ¿Es relevante que los niños en un mundo escolarizado desarrollen patrones de comportamiento para aprender a solucionar conflictos? - ¿La presencia de situaciones de bullying en los establecimientos educacionales es prevenida por los educadores de párvulos y los estudiantes en práctica para hacer un abordaje apropiado del conflicto?
Objetivo General	Analizar el proceso de reflexión pedagógica en torno a las estrategias didácticas utilizadas por los educadores de párvulos y los estudiantes en práctica para resolver situaciones conflictivas en aulas infantiles y generar una propuesta de mejora a la práctica docente.
Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Describir las experiencias de vida de los educadores de párvulos y de los estudiantes en práctica asociados al conflicto tanto en la infancia como en su práctica pedagógica en el aula infantil. ▪ Identificar las estrategias de resolución de conflicto asociadas al castigo que han implementado en el aula los educadores de párvulos y los estudiantes en práctica. ▪ Identificar las estrategias de resolución de conflicto relacionadas con el diálogo que implementaron los educadores de párvulos y los estudiantes en práctica en el aula. ▪ Describir el actuar pedagógico reflexivo que realizan los educadores de párvulos y los estudiantes en práctica, tras las estrategias utilizadas en la resolución de conflictos. • Identificar propuestas formativas (sobre conflicto en la escuela) en las que hayan participado los educadores de párvulos y los estudiantes en práctica durante su experiencia profesional.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Enunciar la propuesta de mejora que realizan los educadores de párvulos y los estudiantes en práctica al reflexionar sobre las estrategias utilizadas en la resolución de conflictos.
Premisas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La reflexión pedagógica que los educadores de párvulos y los estudiantes en práctica hacen de las estrategias de resolución de conflicto implementadas fuentes influyentes en sus prácticas pedagógicas. ▪ Las experiencias de vida y personalidad que los educadores de párvulos y los estudiantes en práctica tienen sobre el conflicto tienen relación directa en las estrategias utilizadas en aula. ▪ Los educadores de párvulos que utilizan estrategias basadas en el castigo en sus prácticas pedagógicas tienen una evaluación ministerial indiferenciada y poca experiencia profesional. ▪ Los educadores de párvulos y los estudiantes en práctica perciben a los niños como más conflictivos que a las niñas en las relaciones interpersonales que establecen con sus pares. ▪ Los educadores de párvulos y los estudiantes en práctica creen que los niños vulnerables económicamente son más conflictivos. ▪ El tiempo disponible y la experiencia profesional de los educadores de párvulos y los estudiantes en práctica influyen en su actuar pedagógico reflexivo ante situaciones de conflicto entre los niños. ▪ La intuición y experiencia laboral de los educadores de párvulos y de los estudiantes en práctica va a incidir en la necesidad de propuestas formativas sobre resolución de conflictos.

Tabla N°13. Mapa de investigación

4.1. Metodología de la investigación

En el campo de las ciencias sociales, existen dos corrientes filosóficas: el positivismo y la hermenéutica, las cuales tienen una diversidad de criterios y posturas sobre el concepto de ciencia, asimismo implicaciones de índole filosófico, social y humano, que definen la elección razonable de cualquier objeto de estudio.

En este contexto, la elección del enfoque científico determina el tipo de problema a investigar, las teorías que lo sustentan y el valor de la contribución que haga el investigador para el bienestar humano. Por lo tanto, en las ciencias sociales es importante recordar que el fundamento de estas disciplinas es el bienestar del ser humano, donde el investigador debe ser consciente y actuar con responsabilidad. Bajo esta óptica, el movimiento hermenéutico debe ser el método de la comprensión y no de la explicación, que se caracteriza según Bernal (2006, p. 38) por:

Entender o interpretar el sentido y significado de los actos humanos. Comprender significa entonces develar el ser de las cosas. Desde la hermenéutica, se comprende cuando se establecen relaciones circulares entre el todo y las partes, originándose aquí la intersubjetividad en la generación del conocimiento, en oposición a la objetividad del positivismo científico.

Además, la concepción del problema y objeto de estudio es influenciado como un fenómeno social donde es necesario identificar cuál es el paradigma concebido. En este contexto, el presente estudio según Corbetta (2003, p. 38) plantea que el paradigma interpretativo debe responder a tres cuestiones:

Ontología: En el constructivismo el mundo es susceptible de ser conocido donde el significado atribuido por los individuos, y el relativismo de los significados que son comunes a grupos de individuos, varían entre las diferentes culturas, existiendo una realidad múltiple y diversa, donde se perciben e interpretan los hechos sociales.

Epistemología: Tiende a desaparecer la separación entre estudioso y objeto de estudio, así como la separación entre ontología y epistemología.

Metodología: interacción empática entre el estudioso y lo estudiado en las fases empíricas de la investigación, que representa la base del proceso cognitivo, donde el conocimiento se produce mediante un proceso de inducción, o sea el descubrimiento en la realidad, por parte de un estudioso que se acerca a ella libre de prejuicios y de teorías preconcebidas.

Bernal (2006) ilustra la síntesis de la polémica sobre el concepto de ciencia social de los diferentes paradigmas científicos, considerando desde el Siglo XVIII a nuestros días.

Tabla N°14:

Polémica sobre el concepto de ciencia social (Bernal, 2006, p. 44)

Inicio de la polémica	Continuación de la polémica. Período entre las dos guerras mundiales	Situación actual del concepto de ciencia
<ul style="list-style-type: none"> • Positivistas • Postulados: Toda ciencia, para ser considerada como tal, debe acomodarse al paradigma de las ciencias naturales (monismo metodológico, método físico-matemático y predicción de resultados y generación de leyes). • Principales representantes: Hume, Comte, Bacon, James, Mill. • Hermenéuticos • Postulados: Plantean autonomía de las ciencias sociales respecto a las ciencias naturales. Hacen énfasis en la intersubjetividad en oposición a la objetividad. Proponen el método de la comprensión en oposición de la explicación. • Principales representantes: Dilthey, Droysen, Weber, Windelband, Rickert, Croce y Collingwood. 	<ul style="list-style-type: none"> • Positivismo lógico Círculo de Viena • Postulados: En ciencia todo conocimiento debe someterse a verificación lógica y experimental. El lenguaje de la ciencia debe ser universal. • Principales representantes: Carnap, Schick y Wittgenstein. • Racionalismo crítico • Postulados: Propone la falsación y no la verificación para la validez de la ciencia. La ciencia se construye mediante el método deductivo y se valida con la crítica. La ciencia es conocimiento hipotético conjetural. • Representante: K. Popper. • Teoría crítica • La ciencia debe estar al servicio de la sociedad y no de un sistema. El conocimiento debe ser emancipador y no razón instrumental. • Principales representantes: Horkheimer, Adorno, Habermas, Apel, Marcuse y Fromm. 	<ul style="list-style-type: none"> • Epistemologías recientes • Las revoluciones científicas. Thomas Kuhn. Énfasis en los paradigmas científicos. • La metodología de programas de investigación. Imre Lakatos. Competencias entre programas de investigación. • La anarquía del método. Paul Feyerabend. Para crear conocimiento, no hay método único en la ciencia. • El pensamiento complejo y la integración del conocimiento. Edgar Morin. Propone pensar la realidad como una entidad compleja y pluridimensional. El conocimiento científico es una forma de conocer la realidad, pero no la única.

Enmarcado en la línea de investigación cualitativa, también denominada comprensiva, se sitúan las corrientes filosóficas interpretativas, existencialistas y fenomenológicas, las cuales se caracterizan por sustentarse en teorías y prácticas interpretativas, cuyo propósito es comprender lo vivenciado por diversos contextos humanos a partir de la interpretación de las personas y los significados que atribuyen. En otras palabras, pretende describir los acontecimientos que ocurren en la vida de un grupo, donde su importancia radica en su organización social, asimismo la conducta de cada sujeto

en relación con los otros miembros y la interpretación de significados (Centro de Investigación y Documentación Educativa, 2007).

Para Imbernon (2002) en el enfoque interpretativo los “conceptos y marcos de interpretación deben construirse a partir del examen directo del mundo social y no a priori. Es decir, a partir del contacto con el mundo empírico se construyen proposiciones sobre las relaciones entre categorías de datos, se arman esas proposiciones en un esquema teórico y se prueban nuevamente en el mundo empírico” (p. 106).

Por último, Bisquerra (2009, p. 74) señala los siguientes supuestos básicos en la investigación interpretativa:

- La naturaleza interpretativa, holística, dinámica y simbólica de todos los procesos sociales, incluidos los de investigación.
- El contexto como un factor constitutivo de los significados sociales.
- El objeto de la investigación es la acción humana (por oposición a la conducta humana) y las causas de esas acciones que residen en el significado atribuido por las personas que las realizan.
- El objeto de la construcción teórica es la comprensión teleológica antes que la explicación causal.
- La objetividad se alcanza accediendo al significado subjetivo que tiene la acción para sus protagonistas.

En síntesis, el presente estudio se adscribe bajo un enfoque científico sustentado en los principios del movimiento hermenéutico, cuyo énfasis está en la racionalidad interpretativa caracterizada por el dinamismo de los procesos sociales dentro de un contexto intersubjetivo y un objeto de estudio construido por significados a través de un método comprensivo.

4.1.1. Tipo de investigación

Lo precedente es complementado por Hernández, Fernández y Baptista (2010) cuando indican que un enfoque cualitativo se caracteriza por ser:

Un proceso de indagación flexible y se mueve entre las respuestas y el desarrollo de la teoría. Su propósito consiste en “reconstruir” la realidad, tal como la observan los actores de un sistema social previamente definido. A menudo se llama holístico, porque se precia de considerar el ‘todo’ sin reducirlo al estudio de sus partes.

Puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen el mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es naturalista (porque estudia a los objetos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales y cotidianidad) e interpretativo (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorguen) (p. 9-10).

En este contexto, Corbetta (2003) plantea que este tipo de investigación se inspira en el paradigma interpretativo, donde el investigador suele “rechazar deliberadamente la formulación de teorías antes de empezar a trabajar sobre el terreno, por considerar que podría inhibir su capacidad de comprender el punto de vista del sujeto estudiado, y que podría cerrarle horizontes a priori” (p. 41). Mientras tanto, Bernal (2006) plantea que la investigación cualitativa se orienta en profundizar sobre casos particulares y no generalizar, cuyo propósito es describir un fenómeno social según aspectos determinantes. Por tanto, pretende comprender una situación social como un todo, considerando sus características, propiedades e implicancias y la información obtenida de la muestra o las personas estudiadas.

En este sentido, destacamos la aportación de McMillan y Schumacher (2005) quienes indican que la investigación cualitativa es el sondeo con el que los investigadores recopilan los datos en situaciones reales por interacción con personas seleccionadas en su propio entorno (investigación de campo).

Describe y analiza las conductas sociales colectivas e individuales, las opiniones, los pensamientos y las percepciones. El investigador interpreta fenómenos según los valores que la gente le facilita. Son importantes para la elaboración de la teoría, el desarrollo de las normas, el progreso de la práctica educativa, la explicación de temas sociales y el estímulo de conducta (p. 400).

4.1.2. Caracterizando la investigación: Fundamentos

En este marco, el presente estudio se acoge a una investigación cualitativa, que se preocupa por el entorno de los acontecimientos orientados a aquellos contextos naturales, o tomados tal cual se dan en la vida real, más que reconstruidos o modificados por el investigador, en donde los sujetos participan, se interesan y experimentan en el trabajo de campo, cuyas características principales son:

Se utiliza para descubrir y refinar preguntas que surgen desde el proceso de investigación, preguntas que no necesariamente tienen que terminar en hipótesis.

Con frecuencia se basa en métodos de recolección de datos sin medición numérica, como las descripciones y las observaciones.

El proceso de investigación es flexible y se mueve entre los eventos y su interpretación, entre las respuestas y el desarrollo de teoría. Su propósito es reconstruir la realidad tal y como la observan los actores de un sistema social previamente definido. El énfasis de la investigación no está en medir las variables involucradas en dicho fenómeno, sino en entenderlo.

No pretende generalizar de manera intrínseca los resultados a poblaciones más amplias, ni necesariamente obtener muestras representativas, incluso no buscan que sus estudios lleguen a replicarse.

Se fundamenta en un proceso inductivo, es decir, explora y describe y después genera perspectivas teóricas, va de lo particular a lo general (Albert , 2007, pp. 171-172)

Por último, bajo una investigación cualitativa el significado tradicional del concepto de validez ha sido reformulado tradicionalmente en términos de construcción social del conocimiento, otorgando un nuevo énfasis a la interpretación, la cual constituye una limitación metodológica en relación al rigor científico del estudio de caso como estrategia de investigación. Así, Anguera (2001) señala como condiciones de legitimidad metodológica las siguientes: validez semántica, hermenéutica y pragmática, que se exponen en las siguientes líneas:

- a) Validez semántica: se estudia a través de la representatividad, relevancia y plausibilidad de los datos. Implica identificar las diversas perspectivas de significación, proceder a una correcta contextualización y constatar con objetividad los sucesos, eventos o conductas que se presentan.
- b) Validez hermenéutica, es decir, la fundamentación teórica de la investigación y los análisis e interpretaciones que incluye.
- c) Validez pragmática a través de la dinámica relacional de la investigación. Incluye cuestiones relativas a condiciones metodológicas, optimización de los procesos que se estudian y salvaguardar los derechos de las personas que participan en la investigación.

Teniendo presente los objetivos y la naturaleza del objeto de estudio, este trabajo es un tipo de método *fenomenológico - hermenéutico*, pues “busca conocer los significados que los individuos dan a su experiencia, lo importante es aprehender el proceso de interpretación por el que la gente define su mundo y actúa en consecuencia” (Rodríguez, Gil & García, 1999, p. 42).

Es necesario recordar que el fenomenólogo intenta ver las cosas desde el prisma de otras personas y lo hace describiendo, comprendiendo e interpretando su actuar. Se suma a lo postulado por Albert (2007, p. 210) quien señala que este método se caracteriza por:

Volver a las cosas mismas, volver a las experiencias prerracional, a la experiencia vivida, no se refiere a las sensaciones sensitivas pasivas, sino a experiencias que junto con la interpretación perfilan objetivos, valores y significados (...) Los fenómenos intencionales son experiencias humanas conscientes y conceptualizables.

Por ende, el propósito de la *fenomenología* es describir el significado de la experiencia desde la visión de los actores involucrados y sus investigadores se preocupan por estudiar la experiencia descrita y a su vez, realizan una descripción de las estructuras esenciales de las experiencias con el fin de llegar al significado de dichas experiencias. En cuanto a sus fases y sus especificaciones se señalan:

- a) Descripción del fenómeno. Esta fase supone partir de la experiencia concreta y describirla de la manera más libre y rica posible sin entrar en clasificaciones o categorizaciones.

- b) Búsqueda de múltiples perspectivas. El investigador debe reflexionar sobre los acontecimientos, situaciones o fenómenos; se pueden obtener distintas visiones, la del investigador, la de los participantes.
- c) Búsqueda de la esencia y la estructura. El investigador lee y relee toda la información de que dispone hasta lograr una estrecha comprensión global.
- d) Constitución de la significación. En esta fase se profundiza más en el examen de la estructura centrándose en cómo se forma la estructura de un fenómeno determinado de la consciencia.
- e) Suspensión de enjuiciamiento. El investigador suprime todos sus juicios según recoge la información y se familiariza con el problema.
- f) Interpretación del fenómeno. El proceso persigue la identificación de la estructura fundamental del fenómeno. Se trata de sacar a la luz los significados ocultos, tratar de extraer de la reflexión una significación que profundice por debajo de los significados superficiales y obvios presentados por la información acumulada a lo largo del proceso.

Spielberg (1995, citado en Albert, 2007, p. 211-212).

Para Colás, Buendía y Hernández (2009) el método fenomenológico se centra en las “descripciones que los sujetos hacen de sus vivencias, cuyo propósito es descubrir las formas de comprensión que tienen las personas de los fenómenos para encuadrarlos dentro de categorías conceptuales” (p. 102). Por lo tanto, este proceso pretendió la identificación de la estructura fundamental del fenómeno, cuyo resultado es una descripción de lo sustancial de cada experiencia humana particular, que en este caso corresponde a las estrategias didácticas de resolución del conflicto de los educadores de párvulos. Se agrega, el componente *hermenéutico* en el sentido que no sólo representa un modo de comprender el mundo, ni se remite a entender el hombre y su experiencia, sino que va más allá, ya que se constituye en un método de estudio entendido como un recurso válido para acceder a dicha comprensión.

4.2. Diseño de investigación

Congruente con lo precedente, se adopta como estrategia el *estudio de caso*, pues se analiza en profundidad una unidad para dar respuesta al planteamiento del problema, probar hipótesis y desarrollar alguna teoría (Hernández, Fernández & Baptista, 2010); con el fin de enriquecer la información, buscando un global entendimiento de la naturaleza del estudio, sus circunstancias, su contexto y sus características y a su vez, no generalizar los resultados a la población, constituyendo el objeto o muestra del fenómeno en particular, analizándose la profundidad de su esencia, desde un enfoque heurístico y un razonamiento inductivo. En tanto, Albert (2007) señala que consiste en una descripción y un análisis de unidades sociales o entidades educativas únicas y a su vez, sería adecuado un período de tiempo adecuado para estudiar un caso de buena manera.

Cabe señalar la literatura especializada hace referencia a los estudios de caso, sin embargo, parece haber poca claridad en relación a su esencia, ya que son descritos como estrategias de investigación y diseño investigativo, así como forma de reportes, técnica de enseñanza o forma de evaluar. Su campo temático abarca un gran espectro, aplicándose en diversas disciplinas tales como la psicología, antropología, historia, ética, economía, enfermería, trabajo social, ciencias políticas, administración pública, entre muchas otras. Además, su potencial en centrarse en un caso concreto e identificar aquellos procesos interactivos que lo conforman, como también la flexibilidad y aplicabilidad a situaciones naturales (Mariano, 1999).

Por lo tanto, constituye el objeto o muestra que se ha estudiado, la cual corresponde a un fenómeno en particular, analizándose la profundidad de su esencia, desde un enfoque heurístico y un razonamiento inductivo, proporcionando una serie de insumos de conocimiento sobre la investigación.

Stake (1995) coincide con el estudio de caso instrumental, pues permite examinar para proveer de insumos de conocimientos a algún tema o problema de investigación, como también perfeccionar la teoría o aprender a trabajar con otros casos parecidos. Así, los pasos a seguir bajo esta metodología de trabajo son las siguientes:

- ✓ Se analice el caso de manera inicial: descripción inicial.
- ✓ Se formule su planteamiento del problema con el caso (objetivos, preguntas, estudio, justificación y explicación de los motivos por los que eligió dicho caso.
- ✓ Se elabore un primer inventario del tipo de información que se desea recopilar.
- ✓ Se obtenga la información inicial
- ✓ Se prepare el estudio de caso: describa el contexto y antecedentes, información completa que requiere del caso, tipo de datos que necesita y métodos para obtenerlos.
- ✓ Se analice la información
- ✓ Se desarrolle alternativas o cursos de acción, si es el objetivo
- ✓ Se presente el reporte con recomendaciones y una justificación de éstas.

En este contexto, Merriam (2009) identifica al momento de seleccionar un caso, tres características relevantes, a saber: la *particularidad*, donde sean situaciones especiales, programas, eventos o fenómenos, en que el caso revelado es importante por los aportes que podría reportar. Luego, está la *descripción*, que corresponde a la descripción única y completa como producto final del fenómeno en estudio. Finalmente, *lo heurístico* significa que el trabajo realizado como estudio de caso permite

iluminar al lector, clarificando el fenómeno, descubriendo un nuevo significado, confirmando lo conocido y expandiendo una nueva experiencia.

En este contexto, Yin (1994) señala que existen diversas clasificaciones del estudio de casos, los cuales responden a los objetivos del estudio, o bien, el número de casos objeto de análisis. Acorde a la primera clasificación, es posible distinguir los siguientes estudios de caso:

- Descriptivos, que persigue analizar las situaciones, características y condiciones de un fenómeno involucradas en su contexto real.
- Exploratorios, que buscan un fenómeno donde no existe un sustento teórico determinado.
- Ilustrativos, donde su énfasis están en las prácticas de gestión.
- Explicativos, los cuales tratan de desarrollar teorías, revelar las causas y los procesos de un determinado fenómeno.

Con respecto a la cantidad de casos, Yin (1994, citado en Castro, 2010) distinguen dos:

- Único caso. Corresponde a un caso especial, el cual reúne las condiciones primordiales para confirmar una teoría determinada, donde la calidad y naturaleza de las conclusiones que emergen en el caso sean únicas e irrepetibles.
- Múltiples casos. Consiste en realizar las mismas interrogantes a los diversos casos, pero comparando las respuestas de los distintos casos para sacar conclusiones relevantes y por ende, permite dar garantías de validez científica a la teoría propuesta.

Para Rodríguez, Gil y García (1999) el estudio de casos múltiple se caracteriza por usar varios casos únicos a la vez para estudiar la realidad que se desea explorar, describir, explicar, evaluar o modificar.

La selección de casos que constituya el estudio debe realizarse sobre la base de la potencial información que la rareza, importancia o revelación que cada caso concreto pueda aportar al estudio en su totalidad. Se basa en la replicación, que la entendemos como la capacidad que se tiene con este tipo de diseño de contestar y contrastar las respuestas que se tienen de forma parcial con cada caso que se analiza (p. 98).

Tras elegir un estudio de caso, Stake (2005) señala que existen tres tipos de casos: a) intrínseco, en el sentido que persigue un entendimiento de un caso particular y su exclusividad, siendo único y distintivo a otros casos; b) instrumental, siendo requerido para ilustrar el tema; y c) casos colectivos, que considera a más de un caso buscando una comprensión acabada de casos similares. De acuerdo a lo anteriormente expuesto, este tipo de estudio de caso, también se

denomina múltiple, en el cual quien investiga selecciona y elige varios casos de manera que puedan ilustrar situaciones de un contexto bajo estudio.

A continuación, se presenta un diagrama con la perspectiva de estudio de casos, correspondiente a una adaptación de Urra, Núñez, Retamal y Jure (2014):

Fuente: Adaptación de Merriam (2009) y Stake (2005)

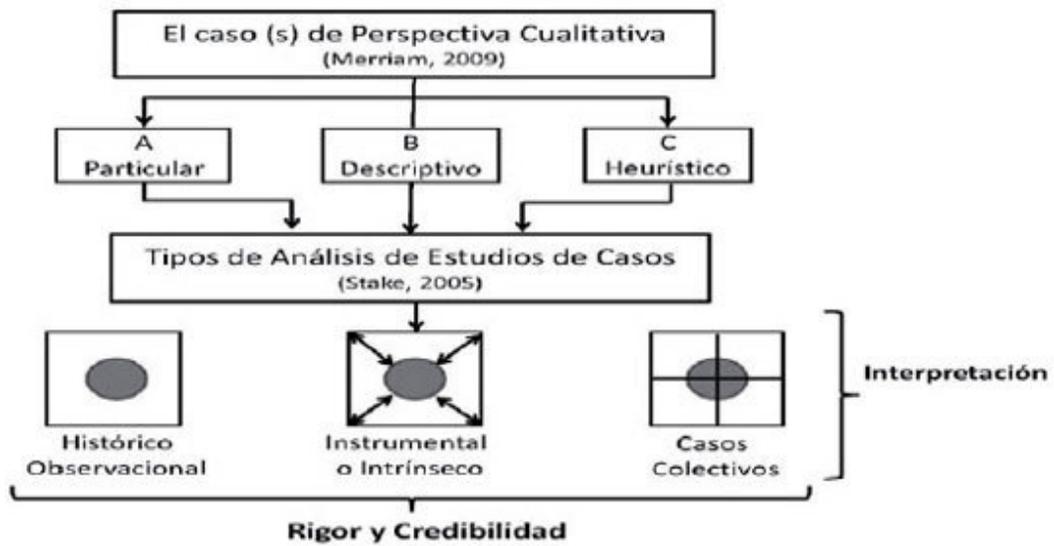


Figura N°2: Perspectiva de estudio de casos

En relación con las fuentes de datos, se puede decir que están influenciada por la mirada externa, desde fuera, a esto se le denomina *perspectiva ética*. No obstante, la propia dinámica del estudio puede llevarla a localizar fuentes que se relacione con el punto de vista del caso, es decir, una mirada desde dentro y se le denomina a esto *perspectiva émica*. Lo que Stake (1988, p. 29) clarifica: “como no existe una experiencia previa..., serán temas *éticos* que el investigador aporta desde el exterior... los temas evolucionan. Y surgen los temas *émicos* que son los temas de los actores, de las personas que pertenecen al caso”.

Por lo tanto, cuando se pretende estudiar la realidad que se desea explorar, describir, explicar, etc., es importante que la elección de los casos deba estar “en función a la importancia o revelación que cada caso concreto puede aportar al estudio en su totalidad. Una característica de este tipo de diseño es la replicación, es decir, la posibilidad de contestar y contrastar respuestas que se obtienen de forma parcial con cada caso que se analiza” (Albert, 2007, p. 218). Sobre esta materia, Stake (1995) opina que quien investiga logra alcanzar una buena comprensión de un caso particular y

“conseguir una mayor claridad sobre un tema o aspecto teórico concreto (en esta situación el caso concreto es secundario), o indagar un fenómeno, población o condición general” (citado en Rodríguez, Gil & García, 1999, p. 99).

Así, en un estudio de caso se aprende un conocimiento más concreto, que se valida en función de su propia experiencia, más contextual con experiencia enraizada en el contexto mostrando sus propias experiencias y entendimiento. Su uso aporta con información que no puede ser encontrada por medio de los métodos cuantitativos y que constituyen un valioso aporte en la toma de decisiones.

A modo de síntesis, para analizar las reflexiones en torno a las estrategias didácticas de los educadores de párvulos en la resolución de conflictos, el diseño metodológico proyectó una investigación de naturaleza cualitativa, utilizando el método cualitativo Fenomenológico de estudio de caso múltiple. A continuación se presenta una gráfica que da cuenta del proceso de Investigación llevada a cabo en el presente estudio.



Figura N°3: Proceso de Investigación

4.3. Muestra y criterios de selección

McMillan y Schumacher (2005) define la población como “un grupo de elementos o casos, ya sean individuos, objetos o acontecimientos, que se ajustan a criterios específicos... Este grupo también se conoce como población objetivo o diana o universo” (p. 135). En tanto, Corbetta (2003) indica que es un conjunto de unidades que pertenecen al objeto de estudio y Bernal (2006) indica que es “el conjunto de todos los elementos a los cuales se refiere la investigación. Se puede definir también como el conjunto de todas las unidades de muestreo” (p. 160).

En este contexto, la población de donde emerge la muestra, se compone por:

- ❖ Educadores de párvulos que se desempeñen laboralmente en establecimientos educacionales que impartan Educación Parvularia.
- ❖ Instituciones educativas de dependencia administrativa Municipal o Particular Subvencionada.
- ❖ Establecimientos educacionales de la comuna de Hualpén, perteneciente a la región del BíoBío (Chile)

Una vez acotado el problema a investigar, formulados los respectivos objetivos y campo de investigación, es importante decidir las unidades objeto de estudio, o también denominada muestra, la que puede ser realizada desde dos perspectivas: las no probabilística y las probabilística, en el sentido de que todos los elementos de la población tienen la misma oportunidad de ser elegidos para participar. Así, entonces la muestra se entiende como un “*subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectan los datos y debe ser representativo de esta*” (Hernández, Fernández & Baptista, 2010, p. 173).

Para Corbeta, (2007) el muestreo corresponde a un número reducido de sujetos que forman parte de una población, según criterios preestablecidos. En cambio, Buendía, Colas y Hernández (1998, p. 28) sostienen que es necesario diferenciar varios tipos de muestra, durante el proceso de la recogida de los datos:

- Muestra invitada: Son los sujetos de la población a quienes se les invita a participar.
- Muestra participantes: Son los sujetos que aceptan formar parte del estudio.
- Muestra real: Es la muestra productora de los datos que servirán para el análisis final.
- La diferencia entre la muestra invitada y la muestra real rara vez aparece especificado en los informes de investigación.

Por lo tanto, este trabajo consideró una muestra denominada, *participantes voluntarios*, ya que se ve representada en “aquellos individuos que voluntariamente acceden a participar en un estudio que profundiza en las experiencias” (Hernández, Fernández & Baptista, 2010, p. 396). Responde también a los llamados informantes claves, quienes son sujetos imprescindibles en la investigación y aportan la información de primera fuente sobre el problema de investigación. Estas personas constituyen la columna vertebral de información que permite al investigador comprender el problema e interpretar sus vivencias, experiencias y creencias.

Al respecto, Rodríguez, Gil y García (1999, p. 127) señalan los informantes son personas que tienen acceso a la información relevante sobre las actividades de una comunidad, grupo o institución educativas; que debe tener suficiente experiencia en conjunto con conocimientos sobre el tema a investigar; con capacidad para comunicar esos conocimientos y, lo que es muy importante, con voluntad de cooperación.

El informante-clave, en cuanto conocedor y experto en claves de su cultura, organización o institución, se convierte a menudo en un referente fundamental que utiliza el investigador para tomar decisiones relativas al desarrollo de la investigación. A veces, es un verdadero guía que enseña al investigador a enfrentarse con la comprensión de un problema.

Son muchas las razones que motivan a trabajar con esta muestra, las cuales obedecen a investigar en la temática del conflicto en la primera infancia, existiendo pocas investigaciones al respecto que estén focalizadas en el primer nivel educacional de Chile. Así, este estudio podría constituirse en un aporte al explicar algunas experiencias no deseadas en relación con la convivencia al interior de las aulas infantiles y al realizar una propuesta de mejora. Se focaliza en educadores de educación infantil, pues son ellos quienes forman a la infancia de hoy, misma infancia de donde emergerán jóvenes que contarán o no con las herramientas para asumir los conflictos de forma adecuada.

Es importante considerar que la muestra es considerada la adecuada y necesaria para obtener los resultados esperados, en términos de responder a los objetivos planteados en el presente estudio, respondiendo también a la credibilidad de un estudio cualitativo al apropiarnos de información útil y fidedigna obtenida a través de la primera fuente.

En suma, la muestra responde así a un tipo de muestra no probabilística e intencionada, ya que la selección de los sujetos obedece a criterios específicos como son:

- a. Ser educador de párvulos en ejercicio o estudiantes en práctica profesional de la carrera de Educación Parvularia.
- b. Disposición voluntaria a participar en el estudio.
- c. Desempeñarse laboralmente en la comuna de Hualpén.

Asimismo, se optó por trabajar con educadores y estudiantes que realizaran sus prácticas profesionales en la comuna, denominada Hualpén por razones, tales como:

- Es considerada una de las comunas vulnerables de la región del BioBío.
- Existe un convenio vigente entre la Universidad de Concepción, que es el lugar de trabajo de quien realiza este estudio, y la municipalidad de Hualpén, convenio que abarca el área educacional,

en donde recibe a estudiantes en práctica tanto profesional como en prácticas progresivas, como manera de acercarse a la realidad educativa concreta.

- Comuna que informa mediante estudios realizados por seguridad pública (2012) una evolución sostenida en el tema de violencia durante el año 2012.
- Se cuenta con el apoyo de parte del director del DEM², quien desde su rol asume la urgente necesidad de trabajar la temática en favor de la infancia comunal (ver anexo N°1).
- Se genera la posibilidad cierta que los resultados producto de este estudio pueden ser utilizados como insumos para dar inicio a un perfeccionamiento y/o actualización docente a la brevedad, tanto en esta comuna como en otras.

Por la naturaleza del presente estudio y el foco dado en analizar el proceso de reflexión pedagógica en torno al actuar de los educadores y estudiantes, ante situaciones de conflictos experimentados por sus estudiantes, se pretende entonces un acercamiento fenomenológico en relación a cómo dichos educadores y los estudiantes, actúan frente a situaciones conflictivas en aulas infantiles.

Es así que a partir de lo anterior, la muestra a intervenir se conformó por participantes de género femenino, específicamente por 2 estudiantes en práctica profesional de Educación Parvularia y 4 educadores de párvulos, profesionales que se desempeñan en los establecimientos educacionales del sector municipal³ y particular subvencionado de la comuna de Hualpén⁴, ubicadas en la región del BíoBío, Chile.

La muestra responde a un porcentaje de docentes con las que se lleva a cabo un trabajo sostenido en el tema de Educación Parvularia, desde el año 2009 y específicamente la invitación fue hecha a todos los educadores que han participado del trabajo realizado previamente (, durante el año 2012 en la comuna de Hualpén (muestra invitada). A dichos educadores, se les invitó a una reunión con el objeto de hacer notar la necesidad de contar con disponibilidad y entusiasmo para trabajar en este estudio (muestra participante. Fue necesario contar con una muestra que informara adecuadamente, con claridad de expresión, dispuesta a hablar lo que fuera necesario, comentar y/o profundizar de manera reflexiva y verídica. (ver anexo N°2).

² Departamento de Educación Municipal.

³ Corresponden a centros educativos gratuitos, cuyo representante legal corresponde a una Municipalidad determinada, mientras que los colegios subvencionados reciben copago del MINEDUC y son gestionados por un Sostenedor particular, Fundación u Organismo Privado.

⁴ La comuna fue creada en el año 2004 y pertenece a la provincia de Concepción.

Fue así como en una primer instancia, el total de interesadas superó el número de cupos disponibles, pensados para este estudio, por lo que fue necesario elegir mediante un sistema de selección utilizando el denominado Tómbola, que consiste en enumerar todos los interesados o elementos muestrales de la población, del uno al N. Posteriormente se realizó una ficha para cada elemento, para luego revolver a sacar el número de fichas en relación al número decidido con anterioridad para realizar el estudio.

Una vez concluido dicho proceso se obtuvo la muestra final, (muestra real) para posteriormente solicitar las autorizaciones necesarias, tanto en el Departamento de Educación como en la oficina de dirección del establecimiento educacional en que trabajan cada una de las personas que componen la muestra, con el objeto de realizar visitas, filmar, etc. (Ver anexo N°3).

Es así que se eligieron para efecto de este estudio -muestra final- a tres casos con el fin de conocer su actuar con los párvulos en situaciones de conflicto, resultando ser:

- Educadores evaluados por el MINEDUC, con un resultado de evaluación Destacado y Competente.
- Estudiantes en práctica de la carrera de Educación Parvularia.

Cabe señalar que la evaluación docente de Chile considera cuatro niveles de desempeño, los cuales se especifican a continuación:

Destacado: Indica un desempeño profesional que clara y consistentemente sobresale con respecto a lo que se espera en el indicador evaluado. Suele manifestarse por un amplio repertorio de conductas respecto a lo que se está evaluando, o bien, por la riqueza pedagógica que se agrega al cumplimiento del indicador.

Competente: Indica un desempeño profesional adecuado. Cumple con lo requerido para ejercer profesionalmente el rol docente. Aun cuando no es excepcional, se trata de un buen desempeño.

Básico: Indica un desempeño profesional que cumple con lo esperado en el indicador evaluado, pero con cierta irregularidad (ocasionalmente).

Insatisfactorio: Indica un desempeño que presenta claras debilidades en el indicador evaluado y estas afectan significativamente el quehacer docente.

Alvarado, Cabezas, Falck y Ortega (2012, p. 7)

Por lo tanto, la unidad de análisis en este caso, son los estudiantes en práctica de Educación Parvularia y los educadores de párvulos en ejercicio, a quienes para facilitar la comprensión de la muestra se les ha denominado:

- 1° Caso: Dos Educadores que han sido evaluados como Destacados en la Evaluación Ministerial. Para clarificar la muestra se denomina Caso 1a y Caso 1b.

- 2° Caso: Dos Educadores que han sido evaluados como Competentes en la Evaluación Ministerial. Para clarificar la muestra se denomina Caso 2a y Caso 2b.
- 3° Caso: Dos Estudiantes de la carrera de Educación Parvularia que están en proceso de Práctica Profesional y son denominadas como Caso 3a y Caso 3b.

Con el objeto de clarificar la muestra se denominará Caso 1a y Caso 1b, a aquellos educadores del 1° caso, las que se han sometido a evaluación ministerial, resultando ser ambos evaluados con la máxima ponderación en 2 ocasiones, en las evaluaciones realizadas trianualmente, por el MINEDUC.

El educador del **caso 1a** ha realizado un Magíster en Educación, tiene más de 20 años de experiencia laboral en dos establecimientos de administración particular subvencionado de índole cristiano-evangélico de Hualpén, misma comuna en donde vive actualmente. Tiene 50 años, cumplidos y dos hijas universitarias, su estado civil es de separada. Ha realizado cursos de capacitación en diversos temas relacionados con el trabajo en la primera infancia, pero sin perfeccionamiento en la resolución de conflicto. Él además, pertenece a la red de maestros del MINEDUC, lo que le da la posibilidad de contactarse con muchos educadores a nivel nacional. Declara que su participación está fuertemente anclada a su capacidad y entusiasmo por participar permanentemente en proyectos de mejoramiento de la calidad educativa, especialmente cuando es del nivel educacional donde trabaja. Este educador ha realizado labores de coordinadora comunal de Educación Parvularia en dos periodos consecutivos y realiza capacitaciones a través de un centro formador educacional.

El educador del **caso 1b** cuenta con más de 15 años de experiencia laboral y su labor lo desempeña en un centro de dependencia administrativa municipal. Su trayectoria formativa obedece a la especialización en el primer nivel educacional chileno, por medio de variados cursos de corta duración y actualmente realiza un diplomado en el tema de infancia y familia. Asimismo, trabaja en un Instituto Profesional formando a futuras asistentes de educador de párvulos en horario vespertino. Registra domicilio en las cercanías del colegio en el cual trabaja. Dicho educador declara tener 48 años e informa que ella estudió después de que sus hijos (3) crecieron y que su interés en participar se basa en la necesidad de perfeccionar sus estrategias de apoyo a los niños.

Cuadro N°1: Caso 1

Caso	Tipo de Establecimiento	Años de Servicio
Caso 1a	Particular Subvencionado Congregacional	> 20 años
Caso 1b	Administración Municipal	> 15 años

Estando la muestra del caso 1 tanto 1a como 1b claramente representada en estos dos educadores de párvulos que han sido evaluados como destacados por el MINEDUC, se pasa a caracterizar a los educadores del Caso 2.

El educador del **caso 2a** posee más de 15 años de experiencia desempeñándose laboralmente en un centro educacional municipal de la comuna de Hualpén y en la jornada alterna asume el rol de coordinador comunal del nivel de Educación Parvularia del DEM de Hualpén. A la fecha, cuenta con un Magíster en Educación y ha recibido capacitaciones en diversas áreas de Educación Parvularia, no obstante, ninguna relacionada con la temática en estudio. Además, en el proceso de Evaluación Docente, dependiente del MINEDUC, dicho profesional no ha sido evaluado como competente. Su estado civil es de soltero sin hijos y tiene su residencia en una comuna aledaña a Hualpén, denominada Talcahuano. Dice haber aceptado participar del estudio porque considera relevante aprender de la temática. Tiene actualmente 41 años.

El educador del **caso 2b** es titulado de una Universidad local y tiene 13 años de experiencia profesional en un centro escolar municipal, sin haber participado voluntariamente en ningún curso de capacitación. Tiene 39 años y un hijo de 8 años de edad, su estado civil es de soltero, con domicilio en la comuna de Hualpén. Su evaluación ministerial responde a la categoría denominada competente. Declara que su motivación central para trabajar en este estudio, es mejorar sus estrategias para apoyar a su hijo que es muy conflictivo y también para saber cómo proceder y acercarse al tema.

Cuadro N°2: Caso 2

Caso	Tipo de Establecimiento	Años de Servicio
Caso 2a	Administración Municipal	> 15 años
Caso 2b	Administración Municipal	> 13 años

El 3° caso representa a los denominados Caso 3a y 3b respectivamente y corresponde a estudiantes en práctica de la carrera de Educación Parvularia de una Universidad de Investigación, la cual está acreditada por 6 años. Dichos estudiantes pertenecen al grupo etáreo de 23 a 24 años de edad y su experiencia en aula, se remite a las ocho prácticas progresivas, semestrales y obligatorias, iniciadas en el primer semestre de ingreso a la carrera.

El estudiante que representa el **caso 3a** es soltero y vive con su familia en una comuna denominada Talcahuano, cercana a la comuna de Hualpén. Su práctica profesional la realiza en un establecimiento educacional de administración subvencionada de la misma comuna, con un grupo de 33 niños en aula. El estudiante informa que quiso participar en el estudio, con el objeto de ir incrementando sus conocimientos en relación a su carrera.

El representante del **caso 3b** vive durante los periodos académicos en la comuna de Hualpén, puesto que su familia reside en la ciudad capital de Chile, denominado Santiago. Su práctica profesional la realiza con un grupo de 30 niños en un recinto educacional municipalizado. Declara haber aceptado trabajar en este estudio por aprender algo más que complementa sus estudios, pero también aduce que lo hace por curiosidad, ya que nunca ha participado en proyecto alguno y al volver a su lugar de origen tendrá menos posibilidades y menos tiempo de hacerlo. Su práctica profesional la realiza en un establecimiento educacional de administración municipal de la misma comuna de Hualpén, con un grupo de 33 niños en aula.

Cuadro N°3: Caso 3

Caso	Tipo de Establecimiento	Años de Servicio
Caso 3a	Particular Subvencionado	Sin Experiencia Laboral
Caso 3b	Administración Municipal	Sin Experiencia Laboral

Los casos de estudio 1 y 2 representados por los 4 educadores de párvulos de género femenino que cuentan con bastante experiencia en trabajo con el nivel de Educación Parvularia, no así los 2 estudiantes que sólo cuentan con aquellas emanadas de las propias exigencias de la carrera de Educación Parvularia.

Por último, siendo normal que en los estudios cualitativos se trabaje con muestras pequeñas, aplicando ciertos criterios de selección de participantes, se debe considerar que el foco está en los

casos que permitan, durante el transcurso del estudio, descubrir significados o reflejar distintas y variadas realidades, no obstante, la generalización no es parte de esta investigación.

4.4. Procedimiento de validación del estudio

Un polo importante corresponde a la validación, ya que es uno de los criterios de científicidad de cualquier investigación para asegurar que la información sea válida, esto con el fin de ser analizada para que dé cuenta del proceso de reconstrucción de la realidad estudiada, cautelando superar las intersubjetividades tras estar inmersos en la propia dinámica de quienes asumen como muestra del estudio y así, elaborar las conclusiones adecuadas dando a la investigación el rigor científico que amerita. En otras palabras, se hace necesario saber que los datos corresponden a los que se observaron y los fenómenos están bien definidos, asimismo, si las categorías que lo identifican reciben el nombre adecuado. Además, la información recopilada debe dar respuesta a las interrogantes investigativas, para dar validez interna y exactitud al estudio desarrollado.

En este contexto, al momento de construir y aplicar ciertos instrumentos se hace necesario contar con personas idóneas para realizar la denominada validación, que según Hernández, Fernández y Baptista (2010, p. 201) se define como “grado en que un instrumento en verdad mide la variable que se busca medir”, mientras tanto Rusque (2003) señala que la validez se refiere a la posibilidad de que un método investigativo responda a las interrogantes planteadas.

Se complementa con la validez de contenido donde normalmente se evalúa a través de un panel o un juicio de expertos y sólo, a veces, la evaluación está basada en datos empíricos (Ding & Hershberger, 2002). Asimismo, Utkin (2006) acota que el juicio de expertos, en muchas áreas es una parte importante de la información, principalmente si las observaciones experimentales están limitadas.

Clarificando el concepto de experto, Crespo (2007) aporta unificando aspectos en una definición que se ajusta al contexto educativo, enunciando que experto es:

Un individuo, grupo de personas u organizaciones capaces de ofrecer con un máximo de competencia, valoraciones conclusivas sobre un determinado problema, hacer pronósticos reales y objetivos sobre el efecto, aplicabilidad, viabilidad y relevancia que pueda tener en la práctica la solución que se propone, y brindar recomendaciones de qué hacer para perfeccionarla (p. 13).

Respecto de la manera de identificar aquellas personas que formarán parte del juicio de expertos, se puede informar que ello responde a una etapa difícil y necesaria de estudiar detenidamente. Autores como Skjong y Wentworht (2000) proponen algunos criterios de selección, los cuales se exponen a continuación:

1. Experiencia en la realización de juicios y toma de decisiones basada en evidencia o experticia (grados, investigaciones, publicaciones, posición, experiencia y premios entre otras).
2. Reputación en la comunidad.
3. Disponibilidad y motivación para participar.
4. Imparcialidad y cualidad es inherentes como también confianza en sí mismo y adaptabilidad.

Dichos autores no siempre concuerdan en las exigencias, sin embargo, McGartland, Berg, Tebb, Lee y Rauch (2003) entregan ciertas exigencias o criterios básicos de selección, que incluye únicamente al número de publicaciones o la experiencia de los posibles jueces en este tipo de acción. En este contexto, es importante considerar el número de jueces a requerir, siendo este variable, dependiendo del nivel de experticia y de la diversidad de conocimientos. Así, los especialistas tiene opiniones variadas al respecto, donde Gable y Wolf (1993) Grant y Davis (1997) y Lynn (1986) (citados en Mc Gartland et al., 2003) sugieren un rango de dos hasta 20 expertos.

Otro aporte es dado por Escobar y Cuervo (2008) al proponer una guía para la realización de un juicio de expertos, enunciando que “corresponde a un procedimiento que emerge de la necesidad de estimar la validez de contenido de una prueba. Para realizarlo se debe recabar información de manera sistemática” (p. 30).

A continuación se dan a conocer aquellos pasos necesarios aportados por los autores, y considerados en esta investigación.

1. Definir el objeto del juicio de experto. Los investigadores deben tener clara la finalidad del juicio, ya que puede utilizarse con diferentes objetivos: Es necesario hacer una validación de contenido en pruebas diseñadas por un grupo de investigadores en particular.
2. Selección de los jueces. Es necesario considerar también la formación académica de los expertos, su experiencia y reconocimiento en la comunidad. Se considera un mínimo de cinco jueces, dos expertos en medición y evaluación.
3. Explicitar dimensiones e indicadores que mide cada ítem de la prueba. El juez necesita evaluar la relevancia, la suficiencia y la pertinencia del ítem, cautelando que no existan diferentes definiciones de un mismo constructo.

4. Especificar el objetivo de la prueba. Los jueces deben contar con la información relacionada con el uso de la prueba. Esto permite incrementar el nivel de especificidad de la evaluación.
5. Establecer los pesos diferenciales de las dimensiones de la prueba. Esto sólo se hace cuando algunas de las dimensiones tienen pesos diferentes.
6. Diseñar una planilla de acuerdo con los objetivos de la evaluación.
7. Elaborar conclusiones respecto del juicio de expertos.

En el contexto del presente estudio y con el fin de diseñar los instrumentos orientados a recopilar la información pertinente, se consideran la siguiente dimensión, categorías y subcategorías apriorísticas, dadas a conocer en el cuadro N°4.

Cuadro N°4.
Dimensión, categorías y subcategorías

<i>Dimensión</i>	<i>Categoría</i>	<i>Subcategoría</i>
RESOLUCIÓN CONFLICTOS	1° Contexto del Conflicto	
	2°Estrategias Didácticas	1. Estrategias Basadas en el Castigo 2.Estrategias Basadas en el Diálogo
	3°Reflexión Pedagógica	1° Actuar pedagógico 2° Propuesta de mejora

Es importante señalar que, una vez elaborados cada uno de los instrumentos acorde a las categorías indicadas, así como el orden de aplicación de los mismos, se solicitó una validación de expertos para cada uno de estos, con el fin de optimizar su fiabilidad, cuyo procedimiento fue realizado por un grupo de profesionales conformados por un total de seis académicos universitarios, los cuales presentan el grado de Doctor en Educación y Magíster en educación, y se especifican en las siguientes líneas.

A dichos jueces, se les envió una carta de invitación, vía impresa y por correo interno, solicitando su participación confirmando su respuesta mediante correo electrónico y/o en modalidad telefónica, con el fin de contar con su consentimiento. Ya confirmados los evaluadores (6 de 8 invitados), se concordó una cita, en la cual se explica en forma individual que debían analizar cada uno de los

instrumentos -en diversos períodos de tiempo- y enviar todas las observaciones que consideraran adecuadas, con el objeto de adaptarlos según sugerencias y aportes realizados.

Así, el procedimiento efectuado reunió a una gama de profesionales, tanto de la región como de otras ciudades, donde los requisitos para ser expertos evaluadores en este estudio, fueron:

- a) Título Profesional de Educador de Párvulos
- b) Grado de Doctor o Magíster
- c) Experiencia universitaria de al menos 5 años.
- d) Especialista en Convivencia Escolar
- e) Experiencia de Prácticas Pedagógicas
- f) Especialista en Evaluación Educacional

Dichos jueces debían reunir al menos tres criterios de selección establecidos previamente. Asimismo, se proporcionó en el proceso de validación, en forma personal, una síntesis escrita del estudio, que incluía los objetivos, complementario en el envío a través de correo electrónico de la misma. De esta manera, cada juez pudo contar con una versión digitalizada y una impresa, con las instrucciones, con el fin de someter a validez de contenido cada uno de los instrumentos.

En este sentido, los jueces marcan en la pauta de validación escrita, (preparada para este fin y denominada pauta de validación), con una cruz los reactivos que manifiestan dificultad de comprensión a nivel semántico. Además, en caso de tratarse de una palabra en particular que no fuera considerada adecuada, se les solicitó la posibilidad de establecer conceptos homólogos que pudieran servir como alternativa de la palabra que ha sido cuestionada y también claridad en las sugerencias dadas.

Posteriormente, se realizó la tabulación de alternativas según los aportes enviados preferentemente a través de correo electrónico, donde las sugerencias realizadas permitieron la modificación de algunos términos o integración de otros contenidos a incorporar en los instrumentos, asimismo la separación o eliminación de algunas preguntas y la inclusión de otras.

Las aportaciones fueron revisadas con atención por el investigador e incorporadas cuando se consideró adecuado hacerlo, para finalmente presentar las adaptaciones a los jueces para una segunda revisión, no emergiendo nuevas solicitudes de cambio, quedando los instrumentos en versión definitiva según consta en el estudio. En el siguiente cuadro, se presentan los títulos, grados

académicos, profesión y especialidad de quienes constituyeron el equipo de expertos que realizaron la validación de los instrumentos aplicados en esta investigación.

En relación a los mismos, se consideró a este grupo de profesionales, conocedores de la realidad del contexto, con las competencias necesarias para asumir la tarea, todos ellos han trabajado o trabajan en la carrera de Educación Parvularia y 4 de ellos con trabajo de supervisión en la misma carrera, en diversas comunas, incluyendo Hualpén, con lo cual podrían emitir juicios que aportarían elementos importantes a la investigación (Ver cuadro 5).

Cuadro N°5: Caracterización de expertos

PROFESOR	TITULOS
Experto n° 1	Doctor en Educación. Magister en Educación, educador de párvulos.
Experto n° 2	Doctor en Educación. Magister en educación, Orientador educacional, especialista en convivencia.
Experto n° 3	Magister en Evaluación educacional. Candidato a Doctor en Evaluación Educacional.
Experto n° 4	Máster en Evaluación, profesor de la carrera de Educación Parvularia.
Experto n° 5	Magister en Metodología de la Investigación, candidato a Doctor en Educación.
Experto n° 6	Doctor en Educación. Educador de párvulos.

4.5. Técnicas e instrumentos para la recolección de información

Para la recolección de información se utilizan técnicas e instrumentos en concordancia con el diseño metodológico,

- ✓ Entrevista biográfica
- ✓ Observación no participante (con técnica visual).
- ✓ Entrevista estimulación del recuerdo
- ✓ Focus group

Con el fin de especificar los instrumentos de investigación y los procesos llevados a cabo, se detalla a continuación, las acciones, los informantes del estudio y las observaciones que ameritan:

Cuadro N°6: Acciones e informantes del estudio

Acciones	Informantes	Observaciones
Estudio y análisis bibliográfico de instrumentos de recopilación de información: entrevista biográfica, observación, estimulación del recuerdo y focus group.	Investigador	Dificultades para acceder a fuentes de información primaria y actualizada de los instrumentos a utilizar en el estudio.
Elaboración de pautas y guión de los instrumentos, compuesto por categorías apriorísticas sobre la resolución de conflicto.	Investigador	
Validación de juicio de expertos de los instrumentos del estudio.	Participación de 6 docentes universitarios. Criterios de selección: a) Título Profesional de Educación Parvularia b) Grado de Doctor o Magíster c) Experiencia universitaria de al menos 5 años. d) Especialista en convivencia escolar e) Experiencia de Prácticas Pedagógicas f) Especialista en Evaluación Educacional	Reunir al menos tres criterios por los expertos (de los enunciados). Contacto con los expertos vía correo electrónico y entrega de los instrumentos en versión impresa, complementados con un envío anterior. Tiempo programado de devolución del instrumento: una semana y media. Debiendo prolongar el plazo a dos semanas y media.

Tras presentar las acciones e informantes del estudio, se dan a conocer a continuación el proceso de validación de los instrumentos de la investigación, sus fundamentos teóricos, así como su caracterización y procedimientos de aplicación.

4.5.1 Entrevista Biográfica:

Una vez revisado el marco teórico se procede a elaborar las categorías y subcategorías relacionadas con la resolución de conflicto en Educación Parvularia, se diseñan diversas preguntas atendiendo a cada una de éstas, resultando como producto preliminar el guión de entrevista biográfica, validado a través de jueces (como se ha comentado anteriormente). (Ver Anexo N°4).

En este contexto, la pauta diseñada se inicia con una fase de contextualización con preguntas sobre su experiencia personal y profesional atinente al tema, para posteriormente ir acercándose al trabajo en torno a interrogantes relacionadas con estrategias de resolución de conflictos y reflexión pedagógica en función de la resolución de conflictos.

Así, la entrevista biográfica, se visualiza como una de las diferentes maneras de conversación entendidas por el investigador de campo (...) se pueden considerar como formas de entrevistas. Por ello, en este ámbito profesional se llega a emplear la expresión *entrevista conversacional*. Es importante relevar que “bajo la expresión técnicas de conversación se organiza, con fines didácticos, la presentación de una variedad de técnicas cualitativas de entrevista: en profundidad (...) biográfica (...) y en grupo” (Valles, 1997, p. 177). En tanto, Verd y Sánchez (2010, p. 4) plantean que “requiere que el informante reflexione en profundidad sobre una serie de acontecimientos, así como una buena información sobre los contextos históricos y personales que los rodearon”.

Esta entrevista se utiliza para estudiar las formas de vida, experiencias y percepciones de cierta persona o grupo social, donde existe la autobiografía, relato de vida e historia de vida. En este marco, el presente trabajo corresponde a historia de vida, que se compone por “relatos de vida y datos añadidos del investigador, de las entrevistas y observaciones realizadas. Se utilizan siempre que se desea conocer el yo íntimo así como aspectos significativos de la vida en un tiempo y espacio determinado” (Colás, Buendía & Hernández, 2009, p. 144).

Se caracteriza por ser una “fuente de información privilegiada y, su análisis o interpretación, un método adecuado para estudiar la dinámica pragmática, contextualizada de una red socio-personal basada en las temporalidades y dinámicas propias implementadas por el mismo narrador y no por el analista” (Lozares & Verd, 2008, p. 103), cuyo objetivo es construir un relato biográfico sobre una

trayectoria socio-reticular de un sujeto entrevistado y a su vez, explorar su potencial interpretativo como discurso.

Así, la entrevista biográfica (desde la life-history) y, en particular, narrativa enfatiza en el área discursiva del individuo, la forma de vivenciar acontecimientos y otorgar significado a su entorno a través del lenguaje, donde se presenta un hecho temporal y la respectiva trama argumental acerca del contexto (Bolívar, 2002).

En tanto, Lozares (2006) destaca que en el discurso se conjugan interacciones que implican diversas situaciones y agentes, donde se encuentra la situación interactiva, las interacciones propias del relato y el análisis del entrevistador. En este contexto, es posible distinguir los siguientes elementos:

- ✓ Producción del relato que consiste en la situación interactiva entre el entrevistador con su contexto y condiciones con el entrevistado con sus particularidades y experiencia de vida.
- ✓ Texto del relato se refiere a la generación de entornos biográficos que representan conjuntos de situaciones de interacción que poseen coherencia de contenidos, actores y prácticas experienciales del entrevistado.
- ✓ Interpretación del discurso en el sentido de identificar el discurso acorde al relato a través de un proceso interactivo llevado a cabo por el entrevistador.

Dicho autor, aporta la siguiente ilustración que trata los tres tipos de interacción considerando la producción y análisis del discurso.

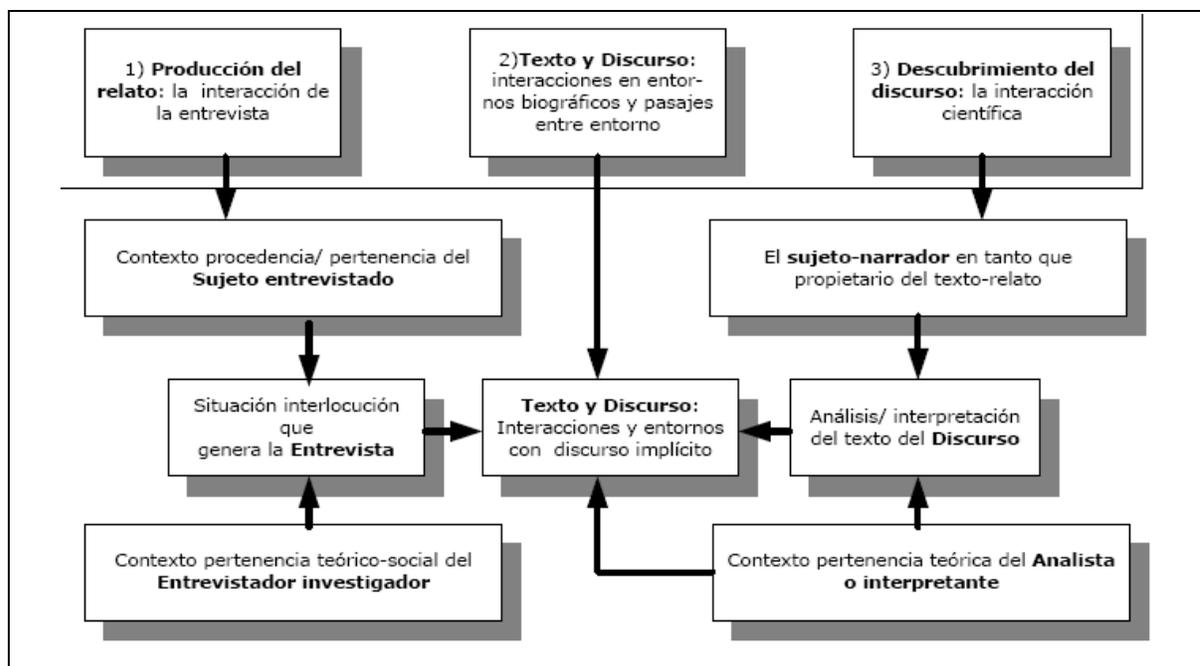


Figura N°4: Los tres tipos de interacción base en la producción del discurso y análisis del discurso
Lozares (2006)

Se añade otro aporte de Bolívar (2002) cuando indica que las entrevistas biográficas incluyen continuas referencias o episodios sobre los cuales se inscribe la vida, considerando la función referencial en el sentido de describir cómo son las cosas, el área modal referida a lo que se piensa sobre dichos acontecimientos y la función de acto cuando se altera el estado del oyente.

En cambio, Verd y Sánchez (2010, p. 17) plantean el siguiente aporte sobre la técnica en cuestión:

Cuando producimos una narración biográfica partimos de dos implícitos importantes: que la vida es una existencia individual coherente, con un sentido unitario, y que existe un hilo argumental que permite representarla en forma de relato. El sentido común y el lenguaje ordinario definen la vida como un camino, un recorrido orientado en una dirección concreta, que implica un inicio y un fin, este último entendido a la vez como final y finalidad... los informantes relatan los acontecimientos organizados en secuencias con relaciones inteligibles, proporcionando así un sentido a la narración y presentando los estados sucesivos como etapas de un desarrollo necesario.

Mientras tanto, Valles (1997) manifiesta que es muy productiva la comunicación, porque la palabra es el vehículo más importante de una experiencia personalizada, biográfica e intransferible y que uno de los usos es la reconstrucción de acciones pasadas en enfoques biográficos. Asimismo, acota que quien entrevista, al escuchar y preguntar intenta que quien responde, reflexione y rememore el pasadas, profundizando en aquellos momentos o episodios relevantes. Por lo tanto, dicho autor

acota que dichas experiencias dejan marca en la vida de las personas, que pueden darse de cuatro modos:

1. Como cambio radical: cuando afecta de manera global a la vida de la persona.
2. Como cambio durativo: cuando los hechos se han vivido a lo largo de un período prolongado de tiempo.
3. Como cambio accidental: cuando se trata de un hecho aislado pero relevante en la vida.
4. Como cambio revivido: cuando el episodio biográfico es dotado de significado una vez se reconstruida la experiencia.

Referente al procedimiento de aplicación, lo primero a considerar es crear un contexto adecuado e interactuar (entrevistado y entrevistador) con el fin de crear el clima adecuado, de confianza, para que el entrevistado pueda narrar los hechos, reflexionando sobre determinados acontecimientos y en la que el entrevistador intervendrá para explicitar datos y significados, pero no para juzgar el relato. Por consiguiente, el objetivo obedece a la idea que los educadores inicien un proceso reflexivo de autodescubrimiento del significado que han tenido los acontecimientos y experiencias que han vivido, el que a su vez, integra el compartir sus vivencias importantes para quien las relata y con ello inician un proceso de reflexión crítica.

Así, Valles (1997) plantea que antes de realizar la entrevista se debe preparar un guión en formato de diálogo abierto, pero que vaya focalizando en tiempo y temas de interés de la investigación, la cual se caracteriza por ser el momento en que quien investiga planifica el guión, coordina con personas que va a entrevistar en relación a momentos, espacios etc. Luego de esto se distinguen tres fases en la entrevista, a saber:

1. Como acontecimiento, es decir, el momento de la entrevista como tal, que consiste básicamente en la conversación entre quien entrevista y el entrevistado.
2. Registro auditivo de la entrevista.
3. Registro-texto, que consiste en la transcripción de la entrevista realizada.

Al realizar la entrevista se hace necesario considerar algunas sugerencias contenidas en el libro: *Las historias de vida y la investigación biográfica fundamentos y metodología*, de López-Barajas, publicado por la Universidad Nacional de Educación a Distancia en el año, 1996 (p.151), tales como algunas reglas para la entrevista biográfica, tales como:

1. Lugar adecuado y cómodo para el sujeto y ambiente favorable (condiciones físicas, luz, temperatura, espacio...adecuado; condiciones favorables que garanticen la intimidad). El espacio familiar, suele ser el más idóneo.
2. Estimular al sujeto positivamente en las ganas de hablar. Se le pondrá de manifiesto la importancia de su testimonio para nuestro proyecto y la significación científica de su contribución.
3. Reglas de Oro: no hablar el entrevistador más que cuando sea indispensable; sólo cuando haya que completar aspectos o datos (labor de cerrar huecos). De ahí que estará atento a si el sujeto pierde, en digresiones o comentarios marginales el hilo principal de su discurso, para situarlo nuevamente en posición de seguir su relato.
4. Suplir los silencios del sujeto, para solicitarle precisión sobre aspectos que hayan quedado oscuros. Se procurará que sitúe en una cronología estricta y detallada las diferentes etapas de la vida que el sujeto nos relata. Incluso se le ayudará, cuando sea necesario, a refrescar su memoria para situar los hechos. Cuando el entrevistado parezca haber agotado todo su relato, se tendrán preparadas nuevas preguntas para aclarar o ampliar lo ya explicado.
5. Evitar dirigir excesivamente la entrevista. Tratándose de personas adultas, la entrevista se ajustará a los patrones de no directividad propuesto por Carl Rogers.
6. Se evitarán preguntas demasiado concretas y cerradas que impondrían el punto de vista del entrevistador y no la perspectiva espontánea del narrador.
7. Por supuesto que, cualquier tipo de sutil presión deberá evitarse radicalmente, así como cortar o interrumpir bruscamente el relato del sujeto, porque lo importante es ese relato, el cual podrá tomarse como punto de partida para seguir adelante en la encuesta. En síntesis: todas las preguntas serán abiertas y generales, excepto cuando se soliciten aclaraciones o ampliaciones de aspectos ya abordados.

Para llevar a cabo este trabajo, se contactó al director del establecimiento educacional vía telefónica para concordar una reunión con él en conjunto con el educador de su escuela, invitado a participar del presente estudio, en ese momento se presenta la credencial respectiva y se solicita autorización para realizar el trabajo. Posteriormente, se visita la sala de Educación Parvularia con el fin de lograr un mayor acercamiento con el educador e informar que el trabajo garantiza la rigurosidad y confidencialidad de la información. Además, de informar que se hará uso de un nombre ficticio para efectos del estudio, con el fin de distinguir esta entrevista de las demás.

Se explica la necesidad de contar con ellos como objeto de estudio, particularmente con el educador participante - y que una vez entrevistado será muy difícil sustituirlo, pues responde a un perfil concreto e interesante para la investigación.

Se hace hincapié en la necesidad de responder con sinceridad, lo que es de suma importancia en este estudio y a su vez, se explica que es absolutamente necesario grabar auditivamente la entrevista, con el objeto de captar toda la información y posteriormente analizar su contenido. Además, se pregunta dónde le acomoda más concertar la entrevista, si en la escuela u otro lugar. Asimismo, se define día y horario de trabajo y se responde a las dudas que se plantean.

Validación de la entrevista biográfica: Entre las sugerencias realizadas y consideradas apropiadas para este estudio los expertos sugieren:

1. Cambio de denominación de Experiencia en resolución de conflicto a Contexto del conflicto.
2. Agregar preguntas relacionadas con reflexión pedagógica, específicamente agregar preguntas que permitan clarificar la reflexión ¿cómo resultó la estrategia? ¿Qué mejorarías o cambiarías de lo realizado?
3. Clarificar conceptos, cambiar niñez por preescolar, aduciendo que es por tratarse de un centro educativo.
4. Dar mayor dirección a las preguntas.

Existen sugerencias que no fueron consideradas por no corresponder al estudio en particular y estar fuera de contexto. Tal es el caso de aquella que propone que los educadores deben identificar cada una de las estrategias que realizan día a día.

Después de elaborar la entrevista biográfica, considerando los aportes de los expertos, fue aplicada según lo planificado, a la totalidad de la muestra. Es necesario clarificar que dicha entrevista contaba inicialmente con tres grandes categorías levantadas apriorísticamente, es decir con:

1. Contexto del Conflicto
2. Estrategias con las subcategorías: Estrategia basadas en el castigo y Estrategia basada en el diálogo
3. Reflexión Pedagógica con dos subcategorías: Actuar pedagógico y propuesta de mejora.

A continuación, se provee el guión de la entrevista biográfica tal como fue aplicada, la cual se compone por la dimensión, categorías y sus correspondientes subcategorías, así como las preguntas orientadoras.

Tabla N°15

Guión de Entrevista Biográfica

Fecha de Aplicación de entrevista biográfica _____ / _____ / _____

Dimensión: Resolución de Conflictos	Puntos Focales
1° Categoría: Contexto del Conflicto	
	<p>Ya conocido el propósito de mi presencia aquí y la relevancia de este trabajo, así como el objetivo propiamente tal. En este escenario, interesa saber más de su historia respecto de:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.1. ¿Recuerdas en tu niñez (etapa pre escolar) haber vivenciado una situación de conflicto con sus compañeros que puedas compartir? 1.2. En ese tiempo, ¿cuál era la forma que tenías de solucionarlos? 1.3. ¿Recuerda haber vivenciado un conflicto en su etapa escolar? 1.4. ¿Cómo se solucionó dicho conflicto? 1.5. En tu formación profesional ¿recuerdas alguna experiencia relacionada con el conflicto y su resolución? 1.6. Cuénteme, ¿recibiste algún tipo de formación universitaria sobre el conflicto y sus estrategias de enfrentamiento adecuado? 1.7. ¿Has asistido a algún tipo de curso para formarte en el conflicto y sus estrategias de enfrentamiento adecuado? 1.8. En el lugar donde te has desempeñado en el último año, ¿cuáles son las situaciones de conflicto más frecuentes?
2° Categoría: Estrategias	
<p>Subcategoría</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Estrategias basadas en el castigo b. Estrategias basadas en el diálogo 	<ol style="list-style-type: none"> 2.1. ¿Qué tipo de estrategias de resolución de conflictos utilizaste en cada situación?
3° Categoría: Reflexión pedagógica	
<p>Subcategorías:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Actuar pedagógico 	<ol style="list-style-type: none"> 3.1. Ante situaciones de conflicto ¿registras la estrategia implementada? 3.2. En tu experiencia profesional, ¿cuáles estrategias utilizadas resultaron ser las más adecuadas?

b. Propuesta de mejora	<p>3.3. Luego del conflicto, ¿otorgas un espacio para profundizar respecto de tu actuar en dicha situación?</p> <p>3.4. Después del conflicto, ¿compartes dicho episodio con otros profesionales o con padres de los estudiantes implicados?</p> <p>3.5. ¿Qué tipo de respuesta obtienes?</p> <p>3.6. ¿Para qué te sirven los insumos recibidos?</p> <p>3.7. ¿Qué aspectos mejorarías tras la implementación de las estrategias de resolución de conflicto?</p> <p>3.8. ¿Cuál es la estrategia que mejor te ha funcionado?</p>
-------------------------------	--

4.5.1.1. Procedimiento de aplicación de entrevista biográfica

En este estudio, la forma de reclutar a los informantes claves, es de manera diversa según sea educador o estudiante en práctica, no obstante ambas responden a una razón de accesibilidad.

En el caso de los educadores de párvulos, se invitó a participar a todos los educadores evaluados como destacados en la evaluación ministerial, esta invitación se realizó primero en forma digital y posteriormente se visitó a los 5 educadores que aceptaron participar del estudio, esta visita tuvo como objetivo clarificar el trabajo a realizar. Los educadores que constituyen el caso N° 2, fueron invitadas formalmente, entregando una invitación en el establecimiento educacional y luego fueron visitadas en sus establecimientos educacionales para clarificar dudas respecto del trabajo a realizar.

En el caso de los estudiantes en práctica, se aprovechó la reunión semanal de Práctica Profesional, para conversar con ellos y contarles el trabajo a realizar. La respuesta de los estudiantes fue positiva ya que 23 de 35 estudiantes mostraron interés por participar, entonces en un primero momento se pensó en trabajar con todas las voluntarias, con el objeto de conocer distintas realidades. No obstante se trabajó sólo con los dos que requería el estudio y con el resto de los voluntarios se realizaron tres talleres de reflexión relacionados con la temática, con el fin de aprovechar el entusiasmo e interés por el tema.

Para la aplicación de la entrevista biográfica, se les solicitó a los respondientes que informaran lugar y día que más le acomodaba, en términos de tiempo principalmente. La entrevistas se realizaron en los centros educacionales de quienes forman partes del Caso 1 y del Caso 2. Para el caso de los estudiantes las dos entrevistas, es decir, el Caso 3 se realizó en una oficina de la Universidad en donde ellos eran alumnos regulares.

Fue necesario cambiar al estudiante 3b porque el día programado para realizar la segunda entrevista debía viajar, lo que atentaba contra los tiempos previamente establecidos para llevar a cabo este estudio y fue necesario reemplazarlo por otro estudiante a quien se le aplicó la entrevista biográfica y con quien se continuó hasta finalizar este estudio y respectiva transcripción. (Ver Anexo N°5)

Una vez concluido el trabajo de aplicación de la entrevista biográfica a todos los casos, fue posible dar inicio a la segunda fase que consiste en realizar una observación no participante, la cual se realiza a través de una filmación, que tuvo por objetivo procurar los insumos necesarios para acceder y dar origen a la entrevista de estimulación del recuerdo.

4.5.2 Observación no participante.

Tras haber buscado y analizado diversas fuentes bibliográficas de información se procede a definir la pauta de registro de observación con los aspectos a considerar en el momento de ir a observar episodios conflictivos de los tres casos de la muestra. Dicho registro fue sometido a juicio de expertos, los cuales hicieron sus aportes y consideraciones correspondientes para obtener la versión definitiva de la pauta. Después, se concuerda tanto con los educadores de párvulos como los alumnos en Práctica Profesional, el día y hora de visita, en donde se deja registro audiovisual, complementado con la pauta de observación correspondiente.

Al respecto, en la técnica de observación existen diferentes modalidades en función de: a. los medios utilizados, b. el rol o modo de participación del observador, la cantidad de observadores y c. el lugar donde se lleva a cabo. Esta técnica es definida por Rodríguez, Gil y García (1999) como un “proceso sistemático por el que un especialista recoge por sí mismo información relacionada con cierto problema. En tal proceso, intervienen las percepciones del sujeto que observa y sus interpretaciones de lo observado” (p. 150).

En tanto, Ander-Egg (1995) indica que la observación “intenta captar aquellos aspectos que son más significativos de cara al fenómeno o hecho a investigar para recopilar los datos que se estiman pertinentes. La observación abarca también todo el ambiente (físico, social, cultural, etc.) donde las personas desarrollan su vida” (p. 197). En cambio, el Centro de Investigación y Documentación Educativa (2007) plantea que la observación es un procedimiento de recopilación de datos consistente en mirar detenidamente un suceso sin cambiarlo, sino netamente examinarlo, analizarlo,

interpretarlo para así lograr conclusiones. Se caracteriza por ser intencionada, planificada y registrada con el fin de obtener información verificable y reúna los criterios de científicidad.

Por lo tanto, es importante distinguir que es posible mirar sin observar y para que ésta tenga la rigurosidad científica y metodológica propiamente tal, requiere ser intencionada, sistemática y controlada, guiada con un objetivo determinado y orientada a un cuerpo de conocimiento (Hernández, Fernández & Baptista, 2010). Se suma, el aporte de Ander-Egg (1995, p. 198) quien distingue cinco elementos fundamentales en el proceso de observación, especificados a continuación:

a. el sujeto	.....	El observador
b. el sujeto	.....	Que es observado
c. los medios	.....	Los sentidos, especialmente vista y oídos
d. los instrumentos	.....	Los medios que sirven de apoyo a los medios de observación.
e. el marco teórico	.....	El cuerpo teórico que sirve de guía para la observación.

Considerando que existen diferentes alternativas de registro de información, es apropiado hablar de las siguientes medidas para los datos observados, que según Bernal (2006, p. 258) son:

- Frecuencia: Hace referencia al número de veces que se da una determinada situación o conducta en el objeto de investigación.
- Orden de aparición: Se refiere a la secuencia en que se manifiestan las situaciones o conductas del objeto de estudio.
- Latencia: Es el tiempo que transcurre entre la aparición de un estímulo y la manifestación de la reacción ante ese estímulo.
- Duración: Es el período que dura la manifestación de una determinada conducta o variable objeto del estudio.
- Intensidad: Es la fuerza con la que se manifiesta el fenómeno que está observándose.

En este contexto, Hernández, Fernández y Baptista (2010, p. 588) destacan sus propósitos esenciales:

- a) explorar ambientes, contextos, subculturas y la mayoría de los aspectos de la vida social;
- b) describir comunidades, contextos o ambientes, asimismo las actividades que se desarrollan en estos, las personas que participan en tales actividades y los significados de las mismas;
- c) comprender procesos, vinculaciones entre personas y sus situaciones o circunstancias, los eventos que suceden a través del tiempo, los patrones que se desarrollan, así como los contextos sociales y culturales en los cuales ocurren las experiencias humanas;
- d) identificar problemas y
- e) generar hipótesis para futuros estudios.

Lo anterior, es complementado por Cerda (1998, citado en Bernal, 2006), quien alude a los elementos de la observación descritos por Ander Egg, (1995), agregando que dichos componentes deben ser definidos por el observador dentro del trabajo de campo científico.

Particularmente, este estudio se adscribe a la observación no participante, que corresponde al momento en que el observador se contacta con un grupo o hecho determinado con el propósito de estudiarlo, analizarlo e interpretarlo en función de los objetivos e interrogantes que den respuesta al objeto de estudio. Tal como señalan Rodríguez, Gil y García (1999) las concepciones y percepciones que posee el investigador juegan un papel fundamental en sus interpretaciones sobre el fenómeno observado, donde requiere rigurosidad metodológica para garantizar el corpus de conocimiento científico.

En tanto, Hernández, Fernández y Baptista (2010) plantean que se requiere reconstruir el fenómeno de estudio, posibilitado gracias a la comprensión de las culturas y contextos inmersos en un contexto social, siendo complementado por Ander Egg (1995) al enunciar que es donde confluyen una serie de actividades y significados que dan vida a la comunidad, enmarcados en los componentes claves de un proceso de observación.

Por último, es interesante agregar que en el registro de observación existe una serie de medidas que garanticen la sistematicidad, validez e intencionalidad del objeto de estudio, traducidos en el número de veces que se observa, la frecuencia de manifestación de una situación con su determinado tiempo, así como la duración e intensidad (Bernal, 2006).

Contextualizado al objeto de investigación y con el fin de capturar aquello de interés para la investigación, es menester enfocarse en las relaciones que se vivencian al interior de las aulas infantiles, como espacios que constituyen centros de interés para el investigador, en este caso, a un educador de párvulos o estudiante en práctica profesional que lleva a cabo unas determinadas estrategias ante situaciones de conflicto entre pares en el aula. Para obtener información pertinente, el investigador gracias a sus sentidos y con el apoyo de un recurso tecnológico como es la grabadora, realiza procesos sucesivos para reconstruir la situación vivenciada en aula y a su vez, de respuesta a la problemática planteada, siendo apoyada en referentes teóricos que son de base para construir un conocimiento científico.

Es necesario recordar que el investigador se mantiene fuera de la situación observada, donde el “carácter externo y no participante de este tipo de observación no quita que ella sea consciente, dirigida y ordenada hacia la finalidad propuesta. De lo contrario, la sola pasividad no permitiría recoger la información pertinente” (Ander-Egg, 1995, p. 203).

Así, la información recopilada se complementa por utilizar un tipo de sistemas tecnológicos, caracterizado por ser abierto y adaptable a un sistema de observación, donde el observador puede:

Seleccionar muestras relativas a conductas, acontecimientos o procesos diversos, pero debe adoptar decisiones que afectan al emplazamiento del artefacto, debe seleccionar la amplitud del objetivo o la frecuencia del registro, así como elegir el propio medio de acceso al campo y la selección del lugar de la observación (...). Sobre el registro de los datos con sistemas tecnológicos en escenarios naturales (p.e. una clase) pueden existir ciertas reticencias, sobre todo cuando se piensa que la introducción de medios como videos, distorsionan esas condiciones naturales.

(Rodríguez, Gil & García, 1999, p. 164)

Este instrumento fue complementado con técnicas visuales, que según McMillan & Schumacher (2005) “incluyen películas y fotografías de una escena social habitual. Las películas son particularmente útiles para confirmaciones. Las películas nos documentan sobre comportamientos no verbales y comunicación y pueden constituir un dato permanente” (p. 470).

Desde el punto de vista de las fases de la observación, Bernal (2006) distingue tres de ellas:

- Fase 1. Recolección de la información. Esta fase consiste en definir claramente el problema, sus objetivos e hipótesis del estudio si correspondiera. Ya elegida la observación, se procede a determinar el tipo de observación a realizar y las variables involucradas, así como los medios y los procedimientos de los mismos para registrar la información.
- Fase 2. Observación. En esta etapa se realiza la observación del objeto de estudio, recurriendo a los registros de datos acorde al guión elaborado para tal fin.
- Fase 3. Finalización. Corresponde a revisar que la información recopilada responda a los objetivos de la investigación y que es suficiente para dar respuesta a la problemática de estudio y dar término al trabajo de campo.

Por su parte, McMillan y Schumacher (2005, p. 257) señalan que la observación depende del grado de inferencia, específicamente:

El primer paso es definir, con términos precisos, lo que se observará, empezando por el tema de investigación y se averiguan las variables que necesitan observarse.

El investigador debe decidir las variables o unidades de análisis que son más importantes y, luego, definir el comportamiento para que puedan registrarse de forma objetiva.

Una vez que el investigador define el comportamiento a observar, se selecciona el procedimiento de grabación Muestra de tiempo, el observador selecciona, a partir de un esquema fijo o aleatorio, los períodos de tiempo que se emplearán para observar determinados tipos de comportamiento.

En cuanto al papel del observador, debe permitir un mayor entendimiento del objeto de estudio donde depende el grado de participación y el enfoque que el observador asuma en la investigación, influyendo una serie de condiciones y circunstancias acorde a las características y naturaleza del estudio. En este contexto, se pueden distinguir los siguientes:

- Participación completa, donde el observador se involucra totalmente con el grupo.
- Participación activa, en el cual participar en la mayoría de las actividades.
- Participación moderada, el observador interviene en ciertas actividades del estudio.
- Participación pasiva, es cuando el observador está presente, pero no interactúa con la muestra del estudio.
- No participación cuando se remite a observar videos.

Particularmente, en el presente estudio el papel del investigador es una observación no participante pasiva, en la cual procede a registrar los diferentes acontecimientos suscitados en un aula infantil de los tres casos de la muestra y en diferentes situaciones conflictivas, complementado con el registro audiovisual de dichos eventos.

Ahora bien, McMillan y Schumacher (2005) destacan como la limitación primordial en el proceso de observación que la persona registra lo que visualiza y que es capaz de escuchar, ya que él debe obtener una serie de observaciones que tiendan a la objetividad y sin sesgo, evitando influir en el comportamiento de la muestra. Además, agregan las ventajas y limitaciones que caracterizan esta técnica:

Cuadro N°7:

Ventajas y desventajas de la observación. McMillan y Schumacher (2005, p. 260)

Técnica	Ventajas	Desventajas
Observación	Captura el comportamiento natural. Reduce la deseabilidad social, el conjunto de respuestas y los efectos del sujeto. Relativamente discreto. Fiable para observaciones de baja inferencia.	Costosa. Lenta. Efecto del observador sobre los sujetos. Requiere preparación. Sesgo del observador. Fiabilidad difícil para comportamiento completo y observaciones de alta inferencia. Imposibilidad de probar y esclarecer. Normalmente no anónima. Interpretación de las observaciones de alta inferencia.

Validación de la observación no participante: Es importante contar con un registro de observación válido que sea concordante con los objetivos a lograr, y en este caso, se considera lo propuesto por Hernández, Fernández y Baptista (2010) con ciertas modificaciones. Así, dicha pauta, se inicia con los datos de identificación del estudio, comenzando con el nombre, seguido por el episodio o situación, fecha y hora, para terminar con los participantes y lugar del evento.

Luego, se consideran los siguientes aspectos transversales a los tres casos de la muestra:

1. Temas principales. Impresiones (del investigador). Resumen de lo que sucede en el evento, episodio, etc.
2. Explicaciones o especulaciones, hipótesis de lo que sucede en el lugar.
3. Revisión y conclusiones.

A continuación, se provee la matriz de registro de la observación no participante en versión definitiva, la que se muestra aplicada en anexo N° 6:

Cuadro N°8: Registro de observación

<p>Registro de observación. Caso _____</p>
<p>Título del estudio: _____</p>
<ul style="list-style-type: none">➤ Episodio o situación:➤ Fecha:➤ Hora:➤ Participantes:➤ Lugar:
<ol style="list-style-type: none">1. Temas principales. Impresiones (del investigador). Resumen de lo que sucede en el evento, episodio, etc.2. Explicaciones o especulaciones, hipótesis de lo que sucede en el lugar.3. Revisión y conclusiones.

Se clarifica que en el registro de observación se entiende por Lugar al establecimiento visitado, siendo designado con el nombre de Colegio. Es así que el Colegio N°1a corresponde al trabajo realizado con el educador que representa el caso 1a, de igual manera se procede con los otros casos.

4.5.2.1. Procedimiento de aplicación de la observación

En la presente investigación, el acceso a los informantes claves fue en diversas circunstancias de tiempo y lugar, tanto para el caso del educador como del estudiante en práctica, donde ambos responden al criterio de accesibilidad y voluntad de participar. En particular, para los educadores de párvulos se concuerda ir a visitarlos en sus lugares de trabajo, donde con apoyo de una cámara filmadora se registra una situación conflictiva que emerge en una experiencia de aprendizaje o actividad libre del aula infantil. Asimismo, se toma nota mediante una pauta de registro de observación dicho evento, donde tal procedimiento fue aplicado de igual manera a los tres casos del estudio. (Ver Anexo N°6).

Una vez concluido el trabajo de aplicación de la observación no participante a todos los casos, fue posible dar inicio a la tercera fase que consiste en realizar la entrevista de estimulación al recuerdo, que tiene por objetivo procurar los insumos necesarios para acceder y dar origen a la próxima técnica que se describe a continuación.

4.5.3 Entrevista estimulación del recuerdo

La presente técnica se realiza en función de una búsqueda bibliográfica y atendiendo a los objetivos propuestos, considerándose como base lo analizado en la filmación de video. De esta manera se procede a generar ciertas preguntas que servirán de apoyo al trabajo de investigación. Además, es necesario considerar que la estimulación al recuerdo, proporciona elementos que permite introducirnos en la temática, desde la mirada de los entrevistados y dando origen a una nueva fuente de información.

En relación a sus orígenes, se puede informar que surge en el método cualitativo de las historias de vida, donde podrían aportar nueva información y elementos novedosos, por lo cual, tras las observaciones y análisis de las filmaciones, se realiza un análisis por parte del investigador principal, con el objeto de discutir y hacer conscientes a los educadores de lo vivenciado al momento de ser filmados y dar la oportunidad de socializar las razones que tuvieron para actuar de determinada forma. Así, el tipo de memoria utilizada, corresponde a la declarativa, episódica y el recuerdo, que emerge por medio de la observación del video filmado en su clase (Bertaux, 2005).

Para Álvarez y Moreno (2012) esta técnica consiste en la “grabación de las clases y la posterior presentación de fragmentos de las mismas al educador, con el fin de conversar sobre ello, a partir de preguntas estructurales como ‘¿qué estaba haciendo?’ y ‘¿por qué lo hacía?’ ” (p. 36). Asimismo, Perafán (2011, p. 109) aporta que:

Su eficacia radica en la capacidad de estimular la recuperación de principios de acción que de otra manera permanecerían tácitos en la acción del profesor y, por lo tanto, ocultos a la interpretación investigativa. Las diferencias radican, por ejemplo, en la duración y en la cantidad de fragmentos de clase elegidos; en los sujetos que realizan la selección e incluso en la diferencia entre los sujetos participantes en el fragmento y quienes la observan.

Por lo tanto, consiste en un mirarse a sí mismo en algunos pasajes grabado en vídeo de la conducta, se reproducen a los individuos para estimular la recuperación de actividad cognitiva recurrente. La idea es analizar cada filmación en presencia de su protagonista y en presencia del facilitador, con la

finalidad de discutir y hacerlos conscientes de los procesos activados durante el manejo de diferentes estrategias.

Validación de entrevista estimulación del recuerdo: En relación a la validación del instrumento mencionado se realiza con el apoyo de expertos, quienes hacen sus aportes, aduciendo de antemano desconocer este tipo de instrumento, remitiéndose a las sugerencias del área semántica de las palabras. Las sugerencias están dadas por la profesora guía, quien clarifica que quien la aplica debe establecer su estructura y adaptarla a los objetivos investigativos y la observación del video. En este sentido, se procura una pauta con el fin de poder organizar la tarea y de esta forma unificar los casos. En estricto rigor, la entrevista necesita partir de la observación del video en forma orientada y dirigida. (Ver Anexo N°7).

Es necesario hacer el alcance que una vez realizado el análisis de las respuestas obtenidas en la aplicación de la entrevista biográfica, emergieron algunos elementos que no habían sido considerados con anterioridad. Por ello, tras el procesamiento y análisis de resultados obtenidos con dicho instrumento, surge la categoría de *formación y perfeccionamiento*, la cual es considerada en el siguiente guión de entrevista estimulación del recuerdo.

Tabla N°16.

Guión de entrevista estimulación del recuerdo

Fecha de aplicación de la entrevista estimulación del recuerdo ____ / ____ / ____

Dimensión: Resolución de Conflictos	Puntos Focales
1° Categoría: Contexto del Conflicto	
	<p>Situación contextual: Durante la observación del video, se solicitará al Educador de Párvulos y estudiante que reflexionen en relación a la situación observada. Luego, se formularán una serie de preguntas orientada a un diálogo y conversación fructífera.</p> <p>1.1. ¿Recuerdas qué estabas haciendo al momento de iniciarse el conflicto?</p> <p>1.2. ¿Cuáles son las características de dicho momento, que a tu juicio la tipifican como conflictivo?</p> <p>1.3. ¿Qué pensabas en el momento que los niños conflictuaban?</p>

2° Categoría: Estrategias	
Subcategoría a. Estrategias basadas en el castigo b. Estrategias basadas en el diálogo	2.1. ¿Qué forma de intervención pensaste? 2.2. ¿Cómo reaccionaron los otros niños ante el conflicto? 2.3. ¿Cómo resultó la estrategia? 2.4. ¿Qué mejoraría o cambiarías de los que hiciste?
3° Categoría: Reflexión Pedagógica	
Subcategoría Subcategorías: a. Actuar pedagógico b. Propuesta de mejora	3.1. ¿Qué piensas cuando observa las imágenes del video en donde se presenta una situación conflictiva en tú aula infantil? 3.2. ¿Habías vivido antes una situación conflictiva similar? 3.3. ¿Crees que te encuentras preparada profesionalmente para abordar este tipo de situaciones en el aula infantil? 3.4. ¿Qué piensas sobre los episodios críticos y/o conflictos que comúnmente se presentan en los niños de hoy? 3.5. ¿Crees que existen aulas infantiles en donde no hay conflictos? 3.6. ¿Tienes algún reglamento de convivencia sociabilizado con tus niños? 3.7. ¿Rechazas algo de lo que has visto? 3.8. ¿Te reafirmas en algo de lo que has visto?
4° Categoría: Formación y Perfeccionamiento	
	4.1. ¿En tu formación pedagógica participaste de algún curso relacionado con el tema del conflicto? 4.2. ¿Durante tú desempeño profesional has participado de alguna capacitación en el tema del conflicto?

4.5.3.1 Procedimiento de aplicación entrevista estimulación del recuerdo

El procedimiento de aplicación fue concordado con cada uno de los participantes, en términos de momentos y espacios para realizar la entrevista, que se detallan a continuación, partiendo de la obtención de los insumos para realizar la entrevista. Para ello, se clarifican las siguientes acciones:

- Las instituciones educativas con los respectivos educadores respetaron el día y hora acordada para dar curso a la filmación planificada; no obstante, tanto en el caso 1a como el caso 3b fue necesario repetir la visita, llegando a un total de 3 visitas por cada colegio, hasta capturar el conflicto.
- En cuatro de las seis aulas infantiles visitadas, se obtuvo la información necesaria para avanzar luego de transcurrida la mitad de la jornada, considerando que la jornada es de 4 horas. En tanto, las situaciones conflictivas se vivenciaron en los siguientes horarios: Caso

1a: 10:45 horas, caso 1b: 10:33 horas, caso 2a: 11:03 horas, caso 2b: 11:29 horas, caso 3a: 10:36 horas y caso 3b: 11:30 horas

- En tres aulas que corresponde a los casos 1b, 2b y 3a se manifestó el conflicto en los momentos de actividad libre o de recreo.
- En las tres aulas restantes la situación conflictiva emergió en otros momentos: Caso 1a: al ordenarse la sala para el inicio de una experiencia de aprendizaje; caso 2a: durante la experiencia y caso 3a: estando sentados esperando iniciar la experiencia.

Por lo tanto, se recurre al material audiovisual para ser aplicado en la entrevista de estimulación del recuerdo con los tres casos en estudio, los cuales representan conflictos vivenciados dentro de un aula infantil. A continuación se dan a conocer las diversas actividades desarrolladas:

- a. En primer lugar, una vez concluida la filmación se concertó una cita (o según disponibilidad, se hace de inmediato) en donde se le muestra al educador y estudiante la grabación obtenida durante la visita realizada a su sala, con el fin de que no tenga reparos en lo filmado.
- b. En segundo lugar, se individualiza cada grabación obtenida en cada centro, rotulándolo con el nombre del educador y número de colegio.
- c. Posteriormente se observa y estudia con detención la filmación de cada colegio, buscando el fragmento más pertinente donde se deja ver, en su plenitud, el episodio de conflicto entre los niños y la intervención o reacción del educador frente al mismo, de modo de activar en ella su memoria a corto plazo y así dar respuesta a las interrogantes del estudio.
- d. En cuarto lugar, se inicia la etapa de edición del video y se examina, confirmando que lo seleccionado contenga el episodio adecuado para efectos de su análisis.
- e. Se cautela un espacio, infraestructura, mobiliario, iluminación, adecuada a la necesidad, de modo de permitir una buena visibilidad y comunicación fluida, en un ambiente amigable para realizar la entrevista.
- f. Se acuerda con cada educador y estudiante el momento adecuado para llevar a cabo la entrevista.

El trabajo posterior se organizó en tres fases, las cuales se describen a continuación:

1. Fase inicial: Se propicia un clima de confianza, utilizando un lenguaje claro que favorece el contacto entre el entrevistador y el entrevistado, de manera que se revelen percepciones, dudas, miedos, opiniones, etc. y estimulando la reflexión en torno a situaciones que afloran del análisis de su actuar pedagógico.

Procedimiento: Se recibe al entrevistado en el lugar pre fijado y se conversa respecto del trabajo a realizar, la importancia de grabar y se puntualiza la confidencialidad, entendida como el anonimato y exclusividad de los resultados para el trabajo de investigación.

2. Fase intermedia: Se observa la filmación completa (incidente crítico preparado) sin emitir ningún comentario, para luego apreciar con detención algunos momentos del video en aquellas imágenes que se han considerado interesantes de profundizar.

Procedimiento: Cómodamente ubicados en el lugar de encuentro, se activa la filmación de manera tal que el entrevistado active sus recuerdos y posteriormente se da inicio a la entrevista.

3. Fase final: El entrevistador, sintetiza en pocas palabras la información recibida durante la reunión.

Posteriormente, se hace un cierre con el entrevistado, relevando y sintetizando el trabajo realizado.

Es importante recordar que la actitud del entrevistador, la experiencia, sus fundamentos teóricos y competencias profesionales, manifestadas durante la entrevista, tales como: dar el protagonismo al entrevistado, no opinar ni asentir o negar con la cabeza, mientras el entrevistado expresa su opinión, etc. (Sierra, 2005), permiten optimizar los procesos.

Es necesario cautelar la situación, puesto que la información *"está limitada por la memoria humana y por la distorsión que pueden producir los elementos subjetivos que se proyectan en la reproducción de la misma"* (Sierra, 2005, p.325). Se hace necesario anotar el evento que transcurre en las imágenes filmadas clarificándolos, de ser necesario, con el registro de los comentarios verbales y no verbales emitidos (gestos en la comunicación; risas, miradas, pausas, movimientos, etc.), los cuales podrían aportar al entendimiento del episodio, a través de aquellos documentos escritos elaborados luego de cada entrevista, lo que potencia el proceso de construcción de su pensamiento pedagógico en torno a la temática (Sierra, 2005).

Dentro de este marco, el guión de la entrevista se aplicó por única vez a los 6 sujetos del estudio. Las respuestas fueron obtenidas en base a la Dimensión Resolución de Conflicto y dividida en las cuatro subcategorías antes enunciadas.

Cada una de estas categorías permitió a quienes participaron, reflexionar sobre su experiencia en torno al conflicto y su resolución, haciendo pensar y repensar su actuar pedagógico dentro del aula en donde trabaja. Cada entrevista fue realizada en lugares distintos, no obstante, sólo una de ellas fue realizada fuera del establecimiento educacional y corresponde a uno de los estudiantes en

práctica profesional. Mientras tanto, el tiempo utilizado en las entrevistas fue diverso, variando entre 30 y 40 minutos, y sólo una de ellas fue necesario hacerla en dos tiempos de acuerdo a la disponibilidad de la entrevistada. Un aspecto importante a destacar es el surgimiento de la categoría denominada formación y perfeccionamiento, que fue incorporada en la transcripción junto a las otras categorías definidas. (Ver Anexo N°8).

Por último, con los datos obtenidos de la entrevista biográfica y la estimulación al recuerdo desarrollados en los tres casos en estudio, se está en condiciones de elaborar y luego aplicar el focus group, como elemento que permite triangular y verificar lo constatado anteriormente.

4.5.4 Focus group

En cuanto al Focus Group y acorde a los objetivos investigativos, en primer término, se realiza una búsqueda y análisis documental de fuentes bibliográficas pertinentes, para así apropiarse de la técnica en cuestión.

Después, acorde a las categorías y subcategorías sobre la resolución de conflicto, se procede a diseñar las preguntas correspondientes, para así obtener una versión preliminar de la malla temática del focus group, el cual fue sometido a juicio de expertos, quienes emitieron sus consideraciones pertinentes acorde al objeto de estudio. Tras recabar las observaciones de dichos expertos, se obtiene la malla temática definitiva.

En este contexto, se puede señalar que el término ‘Focus’, se refiere a un colectivo de personas, las cuales participan e interaccionan entre sí y presentan “los mismos intereses, valores, la misma situación social o una misma experiencia, y son analizadas tras haber sido puestas, de un modo u otro en contacto entre sí” (Ruiz Olabuénaga, 1996, p. 247). Corresponde a una especie de entrevista grupal, la cual consiste en reuniones de grupos pequeños o medianos, en las cuales los participantes conversan en torno a uno o varios temas en un ambiente relajado e informal, idealmente, bajo la conducción de un especialista en dinámicas grupales.

En tanto, Prieto y March (2002, p. 1) señalan que el focus group es:

Una entrevista grupal dirigida por un moderador a través de un guión de temas o de entrevista. Se busca la interacción entre los participantes como método para generar información. El grupo focal lo constituyen un número limitado de personas: entre 4 y 10 participantes, un moderador y, si es posible, un observador. A través de él se consigue información en profundidad sobre lo que

las personas opinan y hacen, explorando los porqués y los cómo de sus opiniones y acciones. Se trabaja con la información que se expresa en los discursos y conversaciones de los grupos. El lenguaje es el «dato» a analizar, comprender e interpretar.

Ahora bien, en relación al grado de moderación, Tomat (2012) indica que se requiere elaborar un “guión de entrevista más o menos articulado con una serie de preguntas abiertas cuya formulación es flexible y cuyo orden debería ser de ‘embudo’, partiendo de temáticas generales y llegando a las específicas, abordando las cuestiones claves” (p. 130).

En cambio, Mella (2000) destaca que la siguiente idea sobre la técnica tratada:

Cuando se planifica el grupo focal y se sabe con exactitud lo que se desea obtener de su realización, la perspectiva estructurada es la mejor alternativa. En cambio, grupos focales menos estructurados son útiles para propósitos explorativo. Escuchar aquellos tópicos elegidos por los participantes como temas de discusión en un grupo menos estructurado nos ayudará a obtener sus propias perspectivas sobre el tema general que interesa al grupo focal. La desventaja en todo caso es que el grupo puede ser un tanto errático en términos de su productividad. (p. 18)

Al respecto, la literatura muestra varios procedimientos, que estructuran y moderan, de alguna manera, al entrevistador o moderador. No obstante, en cualquier caso, este debe contar con características personales, tales como ser “flexible, objetivo, empático, persuasivo, buen oyente” (Fontana & Frey, 2000, p. 652).

Por su parte, Roussos y Roussos (2010, p. 8) acotan que es recurrente que los participantes del focus sean arrastrados por la presión del grupo contaminando los resultados al cambiar de opinión. Además, los autores (2010, p. 8) sostienen que:

Por último, el registro y análisis de los datos es altamente complejo, principalmente porque depende en gran medida de los estilos de comunicación y de las reacciones no verbales de los participantes. Otra limitación propia de su estructura cualitativa radica en que es difícil generalizar resultados a poblaciones más grandes.

Una concepción muy abarcadora es la entregada por Morgan (1997) que muestra rasgos definitorios del focus, a saber: 1. Interacción grupal 2. Presentación de un tema determinado por el investigador, más allá de hacer la misma pregunta a varios participantes, para obtener información y logra los propósitos, su objetivo es generar y analizar la interacción entre ellos.

Asimismo, añaden que una caracterización del focus es que permite clarificar dicha técnica de recolección de información como un proceso reflexivo y crítico con las condiciones de observación y los efectos que conlleva, siendo el moderador quien trabaja con las acciones técnicas (visibilidad

del preceptor y su dinámica). Esta técnica, constituye además, un estímulo para la obtención de una respuesta grupal, estableciendo ciertos contenidos, con el objeto de lograr la participación del grupo, buscando llegar al discurso grupal, observándolo y transformándolo en dato interesante de registrar. El focus, según plantea el autor (Ruiz Olabuénaga, 1996), se realiza a través de un trabajo con sugerencias y propuestas que activan y añaden discurso e interpretaciones grupales prontas a analizar, intentando una aproximación al conocimiento del grupo como objeto. Es además una técnica utilizada principalmente para el análisis del conocimiento de la dimensión normativa social y productos sociales. Asimismo, según Morgan (1997) las entrevistas mantenidas dentro del focus group, pueden ser parte de un estudio multimétodo al ser utilizadas conjuntamente con otras técnicas, lo que sucede en este estudio, ya que complementa las técnicas de entrevista biográfica y de estimulación del recuerdo.

Validación de focus group: Respecto de la validación de este instrumento, la pauta preparada como elemento de apoyo, fue observada pero no intervenida por los participantes ya que la discusión se situó en función del tipo de material a trabajar, concluyendo en mostrar el video filmado a los propios educadores.

En este contexto, es que previamente, se les consultó a los 6 participantes quienes querían y/o aceptaba analizar la filmación de su jornada para ser observada y analizada en conjunto con el resto del grupo de participantes (casos 1-2-3), clarificando y mostrándolo como una oportunidad que, con seguridad, permitirá mejorar la práctica específicamente en relación al tema. Al respecto, dos de los educadores (caso 1 y 2) aceptaron de inmediato y los otros, luego de concretar aquello, declararon que no veían problema en compartir su video, salvo uno de los estudiantes que no se manifestó al respecto.

Se realizó una conversación con ambos educadores que se ofrecieron a someterse a los comentarios y reflexiones de sus pares y se concluyó en trabajar con el video del educador que dice no contar con herramientas y que cree que esta oportunidad le servirá mucho y le permitirá mejorar sus estrategias. Este video fue complementado con otro en donde sólo aparecían dos niños agrediéndose, y fue utilizado para dar inicio a la tarea y partir con el proceso.

Finalmente se presenta el guión de apoyo en el trabajo con Focus Group.

Tabla N°17:

Guión de Focus Group

Fecha de Aplicación de la Entrevista _____ / _____ / _____

Preguntas de apertura	Presentación de los integrantes del Focus Group ¿alguien necesita algo antes de comenzar el conversatorio?
Dimensión RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	Puntos Focales
1° Categoría: Contexto del Conflicto	
	1.1. ¿Cuáles son las características de dicho video, que a su juicio, la tipifican como conflictiva? 1.2. Según el video, ¿Por qué creen que los niños estaban conflictuando?
2° Categoría: Estrategias	
Subcategoría a. Estrategias basadas en el castigo b. Estrategias basadas en el diálogo	Preguntas en relación a su actuar ante la experiencia del conflicto observada. 2.1. ¿Qué estrategias creen ustedes que podría haber trabajado el educador para solucionar este conflicto? 2.2. ¿Cuáles son las estrategias que han sido efectivas en este conflicto. 2.3. ¿Qué estrategia utiliza usted en situaciones similares?
3° Categoría: Reflexión Pedagógica	
Subcategorías a. Actuar pedagógico b. Propuesta de mejora	3.1. ¿Han vivido ustedes una situación conflictiva similar? 3.2. Luego de un conflicto, ¿otorgan un espacio para profundizar respecto de su actuar en dicha situación? 3.3. Después del conflicto, ¿comparten dicho episodio con otros profesionales y padres de los niños implicados? 3.4. ¿Qué piensan sobre los episodios críticos y/o conflictos que comúnmente se presentan en los niños de hoy? 3.5. ¿Creen que algún reglamento de convivencia previene los conflictos de los niños? 3.6. ¿Qué acciones mejorarían de las estrategias implementadas en el video?
4° Categoría: Formación y Perfeccionamiento	
	4.1. ¿Cómo educador que piensan que falta para asumir esta temática en el aula?

4.5.4.1. Procedimiento de aplicación Focus Group

Se realiza una invitación por escrito a participar del focus vía correo interno, a todos los educadores que participaron del estudio. El horario fue convenido telefónicamente con cada una de ellos, de tal manera de no afectar su horario de trabajo u otros compromisos adquiridos, ajustándose a la necesidad y requerimiento del grupo en su conjunto.

Luego de confirmar que todo está en óptimas condiciones, en términos de espacios armoniosos, temperatura agradable, bebida fría y caliente dispuesta en la mesa, galletas y otros, se da inicio a la sesión, agradeciendo primeramente la presencia de cada una de ellos al focus group, en el contexto del estudio denominado La resolución de conflictos en la Infancia: Un estudio sobre la reflexión pedagógica en torno a las estrategias utilizadas por el educador de párvulos y estudiantes en práctica profesional.

Se les informa a los participantes que en este espacio y como una manera de recopilar la información de dicho evento, se activará como apoyo una grabadora y un micrófono que estará dispuesto al centro de la mesa, resguardando la identidad y confidencialidad de cada una de los participantes (dos de ellos habían solicitado no ser filmados, razón por lo cual este medio no se usó). El espacio, fue pensado en el trabajo a realizar, siendo adecuado, en términos de amplitud y equipamiento, poniendo atención especial en que se pudiera debatir, analizar y opinar sobre el foco de interés, bajo la conducción de un moderador (investigador, contratado para la ocasión), resguardando la confidencialidad de las personas participantes.

Se informa que este grupo se compone de 6 personas, todas adultas y relacionadas con la carrera de Educación Parvularia, 4 educadores de párvulos y 2 estudiantes en práctica profesional de la carrera educación parvularia, las cuales fueron invitadas a este encuentro de trabajo, en donde se tocarán los temas propios del estudio y se observarán situaciones de conflicto. La ubicación responde a una de tipo aleatoria, en torno a la mesa, con el objeto de potenciar el diálogo en todo momento, mientras que su moderador, hará uso del conocimiento exhaustivo que posee del tema de conflicto en la educación infantil y claridad en los objetivos investigativos.

Ya reunidos todos los participantes, se da inicio al focus group. Es así que luego de observar el video, se les solicitó su opinión respecto a lo observado, que se relacionaba con situaciones de conflicto en el aula. El primer video se muestra para dar inicio al encuentro y adentrarnos en el tema, allí se observa claramente a dos niños pequeños pegándose en la cara, reaccionando cada uno con un nuevo golpe, emergiendo con lo observado una conversación o reflexión respecto de la necesidad de la presencia de un adulto, ante situaciones de esta naturaleza.

El segundo video muestra el actuar de uno de los participantes de este estudio focalizando en una situación en que el educador actúa inhibiendo el conflicto.

El moderador va dando el espacio para otorgar la palabra y turnos correspondientes, en donde con seguridad se vivenciaron momentos y reacciones orientadas a la mejora de las prácticas pedagógicas de aula, contribuyendo con el aporte personal de cada integrante del grupo. El tiempo de duración fue de una hora con 17 minutos, instancia que es registrada en un medio auditivo, para posteriormente ser transcrito en su totalidad, llegando de esta forma a la versión escrita (Ver anexo N°10).

A modo de síntesis, es importante clarificar que la presente investigación, considera diversas fases para recopilar información pertinente al objeto de estudio, las cuales suceden en forma secuencial, con el fin de ir perfeccionando cada etapa en pro de depurar y mejorar la calidad de los resultados recopilados por la indagación, siendo estos propósitos los básicos de cada fase. Así, los instrumentos utilizados en este proceso de investigación en función de los objetivos investigativos, se detallan a continuación:

Se recurre primeramente a la entrevista biográfica de manera individual, llevando a cabo el contacto con el primer caso, en momento y espacio pre definido en día y hora, continuando con el mismo procedimiento con el segundo y tercer caso.

Concluida la aplicación del primer instrumento se continúa con la técnica de Observación no participante con la filmación de un video, donde el investigador actuando como espectador, registra filmicamente un episodio conflictivo vivenciado en las aulas de cada uno de los participantes de la muestra, llenando con los eventos expuestos la guía de registro de observación.

Luego, de llevar a cabo la técnica aludida, utilizando aquel insumo como base del trabajo, se da paso a la entrevista de Estimulación del Recuerdo, la cual pretende en los educadores de párvulos y los estudiantes en práctica develar episodios vivenciados en torno al proceso reflexivo sobre las estrategias de resolución de conflicto que llevan a cabo en sus aulas infantil.

Posteriormente y con la información obtenida en la aplicación de los instrumentos enunciados, es decir lo recopilado en la entrevista biográfica, en la observación y en la entrevista de estimulación del recuerdo, el investigador hace uso de todos los insumos, haciendo posible elaborar una malla temática para aplicar el Focus Group, como entrevista grupal que reúne las percepciones y opiniones de los informantes claves que colaboran en este estudio. Finalmente, con el fin de

garantizar la validez y confiabilidad de la información recopilada, se recurre a la triangulación metodológica.

4.6. Análisis de datos

4.6.1 Proceso de codificación

En base a las categorías de análisis referidas a la resolución de conflictos se recopila la información pertinente y luego recurre a un análisis cualitativo, que considera la técnica de análisis de contenido, que corresponde a la fase de categorización. Albert (2007) informa que categorizar responde a la operación de clasificar aquellos elementos de un conjunto a partir de algunos criterios que se han definido previamente, y es una tarea necesaria de realizar pues los términos dados pueden estar fuertemente matizados por el contexto y no hacer referencia a los significados que a primera vista manifiestan.

Para categorizar es necesario primero lograr la clasificación de las unidades de significado establecido a cada unidad de registro para organizar los mensajes, logrando de esta forma llegar a un sistema de categorías. Posteriormente se debe asignar códigos a cada categoría con el objeto de poder clasificar las unidades de registro de los documentos a analizar, lo que permitirá su descripción e interpretación. Posteriormente se debe realizar el inventario en el que se aíslan las unidades de significado otorgando contenido empírico a las categorías del sistema. Luego se trabajará la codificación que corresponde dándole un símbolo o código, a cada una de las categorías, con el fin de analizar la información cualitativa (documentos) lo que supone un método de clasificación de la información que según Ruiz Olabuénaga (1996, p. 285) posee tres características fundamentales:

- a. Un conjunto de dos o más categorías para estudiar un fenómeno de forma que sea significativo para el problema que se va a resolver. O sea, un sistema de categorías que ya ha sido presentado.
- b. Un conjunto de reglas o normas para asignar los fenómenos estudiados a las diferentes categorías. Es decir, la definición operativa de cada una de las categorías para poder asignar de forma inequívoca los códigos a las unidades de registro identificadas en el material escrito.
- c. La última característica de la codificación se refiere a los códigos. En sí mismos estos serán eficaces en la medida en que las categorías que representen sean excluyentes y las reglas sirvan para asignar de forma consistente y sin ambigüedad, un fenómeno a una categoría y sólo a una.

Además, se trabaja en la fragmentación de los datos que comienzan a mostrar las categorías que explican teóricamente, fenómenos, procesos, modelos, causas, por lo que la cobertura teórica

completa incluye en su marco de estudio todos los datos relevantes, recordando siempre que la idea es identificar los detalles y poder explotarlos estableciendo así asociaciones entre diferentes aspectos del fenómeno estudiado.

Para obtener los resultados se llevó a cabo una codificación y análisis paralelo de la información, a través de la conceptualización y categorización de dimensiones estudiadas, lo que se realizó en tres semanas. Estas fueron contrastadas con el fin de caracterizar las situaciones conflictivas que emergen en las aulas infantiles e identificar las estrategias didácticas y la reflexión pedagógica de los educadores de párvulos, en torno a la resolución de conflictos.

A través de este análisis, se interpretó el contenido textual obtenido por medio de la entrevista biográfica, estimulación del recuerdo y focus group. Este análisis fue desarrollado mediante la estrategia analítica del Método de Comparación Constante (MCC) contextualizado en la Teoría Fundamentada, la cual permite el desarrollo de un conjunto de conceptos integrados ofreciendo una explicación teórica detallada y precisa del fenómeno en estudio (Strauss & Corbin, 2002), estrategia aplicable a otros diseños de investigación.

Este procedimiento se desarrolló en etapas, utilizando las denominadas; Codificación abierta y Codificación axial. La primera implica la comparación de los datos, mientras que la segunda supone una integración de cada categoría con sus propiedades (Strauss & Corbin, 2002).

4.6.2. Análisis de datos con Software Nvivo

En definitiva, para cumplir los objetivos de este estudio, se utilizó como procesador de la información recabada en las entrevistas, el software cualitativo NVIVO 10, a través de los cuales se desarrollaron las etapas antes mencionadas:

En primer lugar se realizó un proceso de codificación abierta, en la cual se analizaron los tres casos a través de las técnicas de:

- a. Entrevista biográfica
- b. Estimulación del recuerdo
- c. Focus group

Tras la transcripción de cada caso, se lleva al programa NVIVO y se analiza la información, seleccionando el contenido textual y categorizándolo a través de las operaciones de “selección de codificación” y “selección de codificación en nodo nuevo”, lo que dio lugar a la creación de 4 nodos libres o conceptos relacionados con la temática de estudio, los que han sido denominados contexto del conflicto; estrategias; reflexión pedagógica y formación y perfeccionamiento.

Posteriormente se procedió a relacionar los diferentes nodos libres, obtenidos en la codificación abierta, hasta llegar a un primer ordenamiento de datos, a través de las funciones de nodos ramificados del software Nvivo, en el cual fue considerada la categoría apriorística, denominada Resolución de Conflictos, construida antes del proceso de recopilación de la información, donde puede ser denominada como concepto objetivador y subcategorías emergentes, las que surgieron desde el levantamiento de referenciales significativos, obteniendo así el siguiente ordenamiento de categorías y subcategorías de análisis:

Dimensión: Resolución de Conflictos

Categorías y subcategorías:

1. Contexto del conflicto
2. Estrategias
 - 2.1. Estrategias basadas en el castigo
 - 2.2. Estrategias basadas en el diálogo
3. Reflexión Pedagógica
 - 3.1. Actuar pedagógico
 - 3.2. Propuesta de mejora
4. Formación y Perfeccionamiento

Dentro de cada una de estas subcategorías, y de acuerdo al análisis textual realizado, se fueron añadiendo nuevos nodos, obtenidos mediante las funciones de “selección de codificación” y “selección de codificación en nodo nuevo” o en ocasiones, a través de la “selección de codificación en nodos existentes”, cuando se estaba en frente a discurso de los docentes que apuntaba a categorías ya definidas. Es así como estos indicadores se fueron relacionando con las subcategorías ya obtenidas, generando los “nodos ramificados” en su totalidad.

Posteriormente, se generaron modelos o esquemas que representan de manera gráfica los resultados obtenidos mediante el análisis del contenido textual de la información recabada por medio de las técnicas. Para esto, y a través de la función de “modelo nuevo” y de “agregar elementos al

proyecto”, se fue seleccionando cada subcategoría con sus nodos ramificados y se escogieron “datos asociados” para establecer las conexiones entre los nodos, las cuales fueran visualizadas en los esquemas. Estas corresponden a las siguientes: “descendientes”, “principal” y “relaciones”. De esta forma, se obtuvieron representaciones visuales de los casos que conforman el focus group, la entrevista biográfica y la estimulación del recuerdo.

CAPÍTULO V: RESULTADOS

5.1 Resultados de aplicación por Casos:

5.1.1 Caso N°1

5.1.1.1 Resultados de aplicación de Entrevista Biográfica

5.1.1.2 Resultados de aplicación de Observación no participante

5.1.1.3 Resultados de aplicación de Entrevista de Estimulación del Recuerdo

5.1.2 Caso N°2

5.1.2.1 Resultados de aplicación de Entrevista Biográfica

5.1.2.2 Resultados de aplicación de Observación no participante

5.1.2.3 Resultados de aplicación de Estimulación del Recuerdo

5.1.3 Caso N°3

5.1.3.1 Resultados de aplicación de Entrevista Biográfica

5.1.3.2 Resultados de aplicación de Observación no participante

5.1.3.3 Resultados de aplicación de Entrevista de Estimulación del Recuerdo

5.2 Resultados de aplicación de Focus Group

5.3 Triangulación de instrumentos

CAPÍTULO V: RESULTADOS

En el presente capítulo se darán a conocer los principales resultados del estudio respecto de analizar el proceso de reflexión pedagógica en torno a las estrategias didácticas utilizadas por los Educadores de Párvulos y los Estudiantes en Práctica para resolver situaciones conflictivas en aulas infantiles y generar una propuesta de mejora a la práctica docente. Dichos resultados son producto de la aplicación de los instrumentos utilizados, que responden a las preguntas e interrogantes de investigación y están en coherencia con los objetivos específicos que guiaron la investigación, los cuales se aluden a continuación:

- Describir las experiencias de vida de los Educadores de Párvulos y de los Estudiantes en Práctica asociadas al conflicto tanto en la infancia como en su práctica pedagógica en el aula infantil.
- Identificar las estrategias de resolución de conflicto asociadas al castigo que han implementado en el aula los Educadores de Párvulos y los Estudiantes en Práctica.
- Identificar las estrategias de resolución de conflicto relacionadas con el diálogo que implementaron los educadores de Párvulos y los Estudiantes en Práctica en el aula.
- Describir el actuar pedagógico reflexivo que realizan los Educadores de Párvulos y los Estudiantes en Práctica, tras las estrategias utilizadas en la resolución de conflictos.
- Identificar propuestas formativas (sobre conflicto en la escuela) en las que hayan participado los educadores de párvulos y los estudiantes en práctica durante su experiencia profesional.
- Enunciar la propuesta de mejora que realizan los Educadores de Párvulos y los Estudiantes en Práctica al reflexionar sobre las estrategias utilizadas en la resolución de conflictos.

En este marco, el análisis se centra en el contexto del conflicto, junto con aquellas estrategias que el educador potencia y modela en el aula y que están orientados al diálogo y al castigo. Luego, se aborda la reflexión que realiza respecto de su actuar y propuesta de mejora, para finalmente conocer el proceso de formación pedagógica en la resolución de conflictos y su perfeccionamiento continuo.

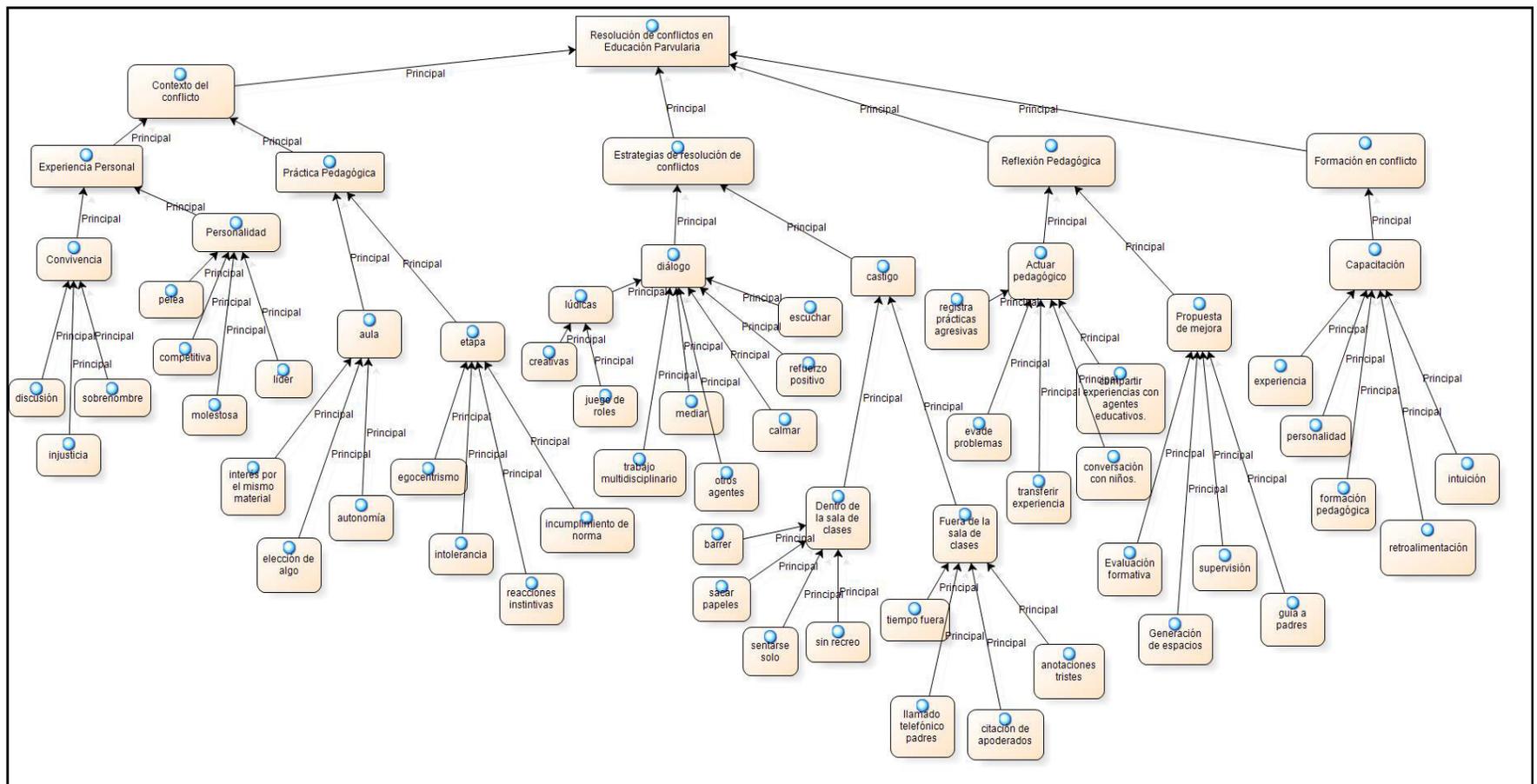
A continuación se expondrán, los resultados obtenidos por cada caso analizado, en función de la aplicación de los instrumentos y considerando las cuatro categorías trabajadas y sus correspondientes subcategorías, esto con el objeto de develar el discurso de los educadores de párvulos en torno a las estrategias de resolución de conflictos.

5.1. Resultados de Caso N°1

5.1.1 Caso N° 1: Educadores de párvulos destacados.

5.1.1.1 Resultados de aplicación de entrevista biográfica

Figura N°5: Entrevista biográfica Caso 1



5.1.1.1 Resultados de aplicación de entrevista biográfica

A partir de la información obtenida, los hallazgos más significativos expresados por el caso n° 1 relativo a la categoría *contexto del conflicto* tras la aplicación de la Entrevista Biográfica, se constata que:

Los educadores enuncian haber tenido experiencias tragicómicas, en su niñez, declarando lo siguiente, *“tuve un conflicto (...) trágico, tragicómico, porque me culparon de que me robé unas monedas de peso, no se me olvidaron jamás en la vida (...) y eso, no estaba dentro de mis hábitos”* (Caso 1a, párrafo n°2). Además, enuncian situaciones dolorosas, molestosas y traumáticas en la infancia asociadas al conflicto.

Algunas de dicha situaciones las recuerdan con algo de vergüenza enunciándolas como imborrables, pues hasta hoy la traen al recuerdo en muchas ocasiones, esto se clarifican cuando expresan *“yo fui muy peleadora, con mi hermana peleábamos pero cualquier cantidad e incluso ahora yo le digo a mi hermana, no sé cómo tú no me odias...era de sobrenombres, era muy pesada porque fui muy regalona”* (Caso 1b, párrafo n°1).

Por otra parte, los participantes del estudio sostiene que respecto de las situaciones conflictivas aquellas vividas en los establecimientos educacionales fueron resueltas con intervención activa de la profesora *“Solucioné con llanto...lloré, me desahogué, y la profesora (...) me dijo que no me preocupara (...) llegó mi mamá, conversaron y la profesora hizo que me pidieran una disculpa...”* (Caso 1a, párrafo n°3).

Mientras tanto, las causas que originan el conflicto, se puede informar que los conflictos en la primera infancia, son producto de discusiones, poca tolerancia a la frustración e incumplimiento de normas de convivencia que caracterizan a una edad egocéntrica y se demuestra con una actitud peleadora y competitividad *“discusiones, más que nada eran por las notas, de quien era mejor...si, estaba en un curso un poco competitivo”* (caso 1a, párrafo n°4), utilizando la auto resolución y además, por medio de respuestas instintivas, con el fin de obtener el respeto de sus derechos. Dichas situaciones son provocadas por juegos, querer el mismo material, y al ser más adulta, querer ser líder, *“los juegos, por ser líder (...) disputa por materiales, pero son características propias de la edad, más bien por su egocentrismo (...) y lo resuelven en quién grita más fuerte, golpes, empujan y esa es su forma de resolverlo no otra”* (Caso 1a, párrafo n°13). Los participantes indican haber

tenido muchos conflictos por diversas causas, tales como aquellas “*de tipo político sí y obviamente después se transforman en conflictos de convivencia*” (Caso 1a, párrafo n°5). Declaran haber vivenciado conflictos de convivencia que en oportunidades se intentaban solucionar con el diálogo, lo que hacía llegar hasta las lágrimas a quienes participaron de ellos, las mismas que luego declaran que en realidad son ‘*tonteras, de niños chicos, pequeña cosas*’ (Caso 1b, párrafo n°11).

Los educadores sostienen que sus niños “*no son en general conflictivos*” (Caso 1b, párrafo n°10). Aunque enuncian que a veces pelean por tonteras, a la hora de optar por algo y/o mostrar autonomía en sus relaciones.

En cuanto a la categoría denominada **estrategias**, considerando aquellas utilizadas para afrontar el conflicto, ya sean aquellas subcategorías basadas en el **castigo** o **diálogo**, los principales hallazgos se dan a conocer a continuación:

Quienes constituyen el Caso n°1 declaran utilizar una gran variedad de estrategias que va desde la conversación individual o grupal, simular el conflicto mediante juego de roles, utilizando el humor con las personas involucradas, como también con el grupo en pleno “*mucho sentido del humor (...) lo mismo que pasó con los niños lo reproducimos, entonces, no sólo esos niños, sino que quedan todos mirando ¿quién actuó mal? ¿quién estuvo bien? comienzan a opinar todos, no sólo los involucrados y generalmente lo hacemos así, con juegos de roles*” (Caso 1a, párrafo n°13). Informan que a los niños se les hace conscientes de la situación solicitándoles que la expliquen.

Asimismo, la entrega de afecto es considerada básica en esta temática, acompañada de refuerzo “*refuerzo positivo y estímulo a lo que él estuviera demostrando*” (Caso1b, párrafo n° 30) la mediación del educador y la conversación, considerando la necesidad de ser criteriosos frente a situación conflictiva, calmando a los niños involucrados.

También relatan algunos juegos inventados que apelan a la inocencia de los niños, enunciando que “*lo que siempre me ha resultado es el afecto, conversar con ellos, explicarle la situación. Tal vez no es bueno, pero aún creen en el pajarito Panchito Cuentón (...) Yo trato que ellos entiendan que lo que está pasando no está bien*” (Caso 1b, párrafo n°18). También sostiene que el diálogo es importante, junto con procurar darse el tiempo para escuchar a los niños y sus respectivas versiones del conflicto, explicándole la situación, haciendo notar la transgresión cometida. Informan que a los

niños, se les solicita barrer parte de la sala, sacar papeles *“si un niño se portaba mal, lo mandaba a barrer o sacar los papeles, o sea, sacarlo del grupo”* (Caso 1b, párrafo n°34).

Los entrevistados clarifican que siempre evitan utilizar un tono verbal inadecuado *“de hecho yo trato de no gritar, porque si uno grita, ellos gritan más”* (Caso 1b, párrafo n°32) y cuando lo amerita, se saca de la sala, se le sienta solo y se le otorga un castigo consensuado o ejemplificador como es una carita triste en la pizarra, aunque aducen no usar el castigo *“yo trato de no gritar, porque si uno grita, ellos gritan más, pero debo reconocer que no son muchos, pero son complicados”* (Caso 1b, párrafo n° 32). También utilizan la suspensión del recreo e informan a su familia mediante una llamada telefónica y/o las denominadas notas tristes.

Constantemente se fomenta el compartir, decir la verdad y ser buenos amigos, solicitando darse un abrazo cuando están muy enojados, de lo contrario se aplica una nueva sanción *“cuando están muy enojado les pido que se den un abrazo o yo cuento hasta tres o si no...me llevo el auto y se lo paso a otro compañero”*(Caso 1b, párrafo n° 12).

Los educadores sostienen que siempre se sanciona golpear a alguien, situación que comparten con el inspector general y según la situación varía el criterio de sanción *“también, depende de los niños, porque hay niños que tienen la autoestima buena, pero hay otros que no, entonces, ahí varía el criterio, varía el criterio de sanción”* (Caso 1a, párrafo n°21). Clarifican que han elaborado en conjunto con los niños, las reglas de oro que deben ser respetadas dentro de la sala y que al enfrentarse a una situación más delicada que un simple conflicto, momento denominado por ellos como complicados, se recurre a otros especialistas *“hay orientadoras, también hay sicólogas, cuando tú detectas que la cosa va más allá de un simple conflicto o de un problema de convivencia”*(Caso 1a, párrafo n°20), no obstante, declaran tener poca confianza en el trabajo de la psicóloga.

También utilizan estrategias consensuadas con las familias de los niños, como aquella del envío de una carta, deben proceder con una conversación y/o alguna sanción en particular. Además, se les cita y conversan la situación *“está conversado desde la primera reunión, que cuando uno manda la carta...una dos tres veces, entonces ahí se manda la cartita”* (Caso 1a, párrafo n°20).

Finalmente, se puede clarificar, que de todas las estrategias señaladas por los educadores de párvulos, aquellas estrategias basadas en la subcategoría denominada Castigo corresponden a:

llamado telefónico al apoderado (madre o padre), castigos consensuados con cartas, quedarse sin recreo, notas tristes a casa, carita triste en el pizarrón, barrer, sacar los papeles, tiempo fuera y sentarlo solo. No obstante, ambas señalan no usar el castigo y no tener grandes conflictos.

Respecto a la categoría denominada **reflexión pedagógica en términos de la subcategorías actuar pedagógico y propuesta de mejora**, los hallazgos que emergieron son los siguientes:

Los educadores sostienen que en general *“no estamos acostumbrados a resolver conflictos en la vida, es más fácil arrancarse, salirse del problema que enfrentarlo (...) “no es muy buen modelo tampoco para los alumnos, pero es la realidad” (Caso 1a, párrafo n°16)* e indican que producto del poco tiempo para asumir la temática, se incurre en malas prácticas. *“Debo decir que a veces, uno está muy ocupada, con muchos niños, haciendo muchas cosas y uno también incurre en malas respuestas con los niños ¿era muy grave? ¿Cómo va a llorar por eso? y uno sabe que no está bien” (Caso 1a, párrafo n° 14).* Ellos declaran que con dicho actuar *“salvas el momento y nada más, porque estás con otra situación, estás con otro niño, estás no sólo resolviendo, sino que estás explicando, ayudando, apoyando, lo que sea que continúes haciendo dentro de la sala” (Caso 1a, párrafo n° 15).*

No obstante, no siempre se registran las situaciones agresivas, solo se registran aquellas que incluyan agresión verbal, ofensas, empujones o golpes y se remite a solo una solución parcial al problema, evadiéndolo en muchas oportunidades. La jornada diaria se complementa con un registro filmico o fotográfico, *“Mira, algo bueno que está hecho con la autorización de los padres, es grabarles casi todos los días a los niños. Es grabarlos, tomar fotos de situaciones de trabajo, lo que sea” (Caso 1a, párrafo n° 23)* lo que permite, según su relato, contar con más elementos para la evaluación formativa y la toma de decisiones, aunque también existen otros momentos donde el conflicto se evade. Indican que todavía se requiere sistematizar y mejorar el registro técnico, generando espacios direccionados a la calma y resolución de conflicto.

Las estrategias enunciadas se basan en el refuerzo positivo, el afecto y la conversación con los diversos agentes educativos y apoderados en su totalidad, compartiendo experiencias efectivas y temas de interés familiar; haciendo hincapié en la formación valórica y el trabajo preventivo, aunque se adolece de poco apoyo de parte del establecimiento educacional. Los educadores sostienen que buscan retroalimentación compartiendo sus experiencias con otros profesionales y cuidándose de situaciones en que emerjan conversaciones en tono brusco o gritando. Al respecto,

ellos sostienen que al compartir sus vivencias *“el equipo me escucha y todas las experiencias que uno cuenta, no sé en realidad si algo les quedará y si les interesa lo que digo. A las que le comento harto es a mis alumnas (...) porque sé que son ellos quienes saldrán al mundo del trabajo”* (Caso 1b, párrafo n° 24).

En tanto, como un intento de caracterizar momentos o las situaciones en donde emerge el conflicto, los educadores plantean que *“sí pueden haber características, por ejemplo el medio donde se desenvuelven, hay niños que viven prácticamente solos, medios abandonados, carentes de una mamá preocupada, lo trae la hermana y lo deja, ellos tienden a ser un poco más... sabes que es como que, ellos han tenido que, toda su vida autodefensas, están como a la defensiva, si alguien lo pasó a llevar, tía me pegó, como que todo lo hacen más grande, todo”* (1b párrafo 29).

Se vive una sensación de soledad y de arrepentimiento de haber estudiado la carrera de Educación de Párvulos, *“a veces, me preguntaba por qué estudié esto, me sentía tan sola, totalmente sola”* (Caso 1b, párrafo n°19).

Los entrevistados sostiene como propicio realizar una evaluación formativa respecto de la efectividad de la estrategia aplicada y sugieren como necesario *“Generar espacios distintos donde los niños puedan ir y solucionar sus conflicto primero, y quizás con la supervisión de uno, pero a la distancia”*(Caso 1a, párrafo n°28).

Declaran, además que darles directrices en torno al tema a los padres, les permite complementar información respecto de cómo funcionan los niños en sus espacios familiares y apoyar con nuevas estrategias que permitan mejorar las conductas de los niños, tomando mejores decisiones *“cito a todos mis apoderado tengan conflicto o no, y cuando vamos conversando les voy comentando, las cosas que hacemos, que hacer digamos (...) y buscamos la forma que se preocupen de esos niños”* (Caso 1b, párrafo n°37). Informan que luego del conflicto, siempre se conversa.

Con respecto a la categoría denominada **formación y perfeccionamiento**, aquella recibida por quienes constituyen este caso, se observa que:

Los educadores enuncian que adolecen de una formación pedagógica en el tema, porque faltan cursos de especialización en conflictos y solo se procede mediante actitudes criteriosas e intuitivas *“la verdad es que nunca nos han hecho ni un curso, ni cursillo, ni capacitación de nada”* (Caso 1b,

párrafo n° 26) y aunque relevan la temática, ellos aducen aprender respecto del tema de forma diversa, con otras fuentes y al preguntar se recibe como respuesta que *“No nunca. No nada, la escuela de la vida”* (Caso 1a, párrafo n°11).

Ellos declaran que les gustaría interiorizarse más en el tema *“es por intuición que no más se actúa, de lo que te nace nada más (...) uno es mamá, de ahí radica todo (...) no sé si lo estoy haciendo bien o mal, pero no me ha dado mal resultado, es como darme cuenta que por ahí puede ser la cosa, pero no tengo retroalimentación”* (Caso 1b, párrafo n°26).

Ellos dicen actuar en base a un aprendizaje experiencial, y personalidad determinada para resolver conflictos, no obstante ellos concluyen que no haber tenido un proceso de capacitación formal, lo que ocasiona respuestas instintivas a los conflictos emergentes.

Por lo anterior, existe necesidad de contar con herramientas que permitan un buen abordaje del conflicto en la infancia *“sería súper bueno que a nosotros nos dieran herramientas para solución de conflicto”* (Caso 1b, párrafo n°39), por ser una necesidad generalizada.

5.1.1.2 Resultados de aplicación de observación no participante

1a.1. Temas principales. Impresiones (del investigador). Resumen de lo que sucede en el evento, episodio, etc.

El educador de párvulos está con dos adultos ordenando la sala, específicamente desplazando las mesas y en cierto momento, ella observa a dos niños conflictuando por un puesto de trabajo, donde una niña grita en tres ocasiones: *“Tía Vivi mire...yo estaba aquí”*, indicando el puesto en el cual está su compañero. El educador habla con la niña diciendo: *“Ambar, Ambar, te quedarás sin silla”* y frente a ello, la niña continúa tratando de explicar.

Luego, una vez sentados todos los niños en diferentes puestos tras haber jugado con medios de transporte en el patio y el educador en el extremo de la mesa grande, la asistente y estudiante en práctica están ordenando los materiales en la sala.

El educador se dirige a la niña que había conflictuado mientras los demás escuchan, ella señala textualmente que *“hay una niña llamada Ámbar, que no está respetando las reglas de oro, ella no*

juega con el amigo con suavidad, sino con fuerza, eso daña al amigo. No puede ser así y debe tener más cuidado para otra vez”.

1a.2. Explicaciones o especulaciones, hipótesis de lo que sucede en el lugar.

El educador intuye que se originó un conflicto al observar que la niña, Ámbar, estaba conflictuando por el puesto, donde Joaquín estaba sentado y tenía una actitud de acongojado. El educador activa una estrategia frente a resolver una situación conflictiva, no escuchando a quienes conflictúan.

Proposición o hipótesis: Las características personales y conductas hiperactivas de un niño tendrán un impacto negativo en el grado de satisfacción y actitud en las actividades de aula.

1b.1. Temas principales. Impresiones (del investigador). Resumen de lo que sucede en el evento, episodio, etc.

Niños pasean por la sala y cada uno con un instrumento musical diferente. De repente uno de ellos, Agustín empieza a jugar con un camión en una mesa, y a su vez, una niña se acerca y le muestra su juguete. Luego, llega Pedro y sorpresivamente empieza a forcejear con él hasta quitarle el juguete de las manos y lo deja en la mesa del educador.

Tras dicha situación, llega otro niño a conversar con Agustín, quien se queda amurrado en un lugar de la mesa de trabajo. Después, Pedro se desplaza por la sala llegando hasta el educador y guarda su camión en el bolsillo del delantal del educador.

Finalmente, el niño sonríe en presencia del educador, Agustín se dirige a Pedro y le entrega una pluma; ante ello, Pedro se sorprende y el educador le resalta el gesto expresado por Agustín, donde el niño -dueño del camión- procede a prestar su juguete clarificándole que solo se lo prestará por un momento.

1b.2. Explicaciones o especulaciones, hipótesis de lo que sucede en el lugar.

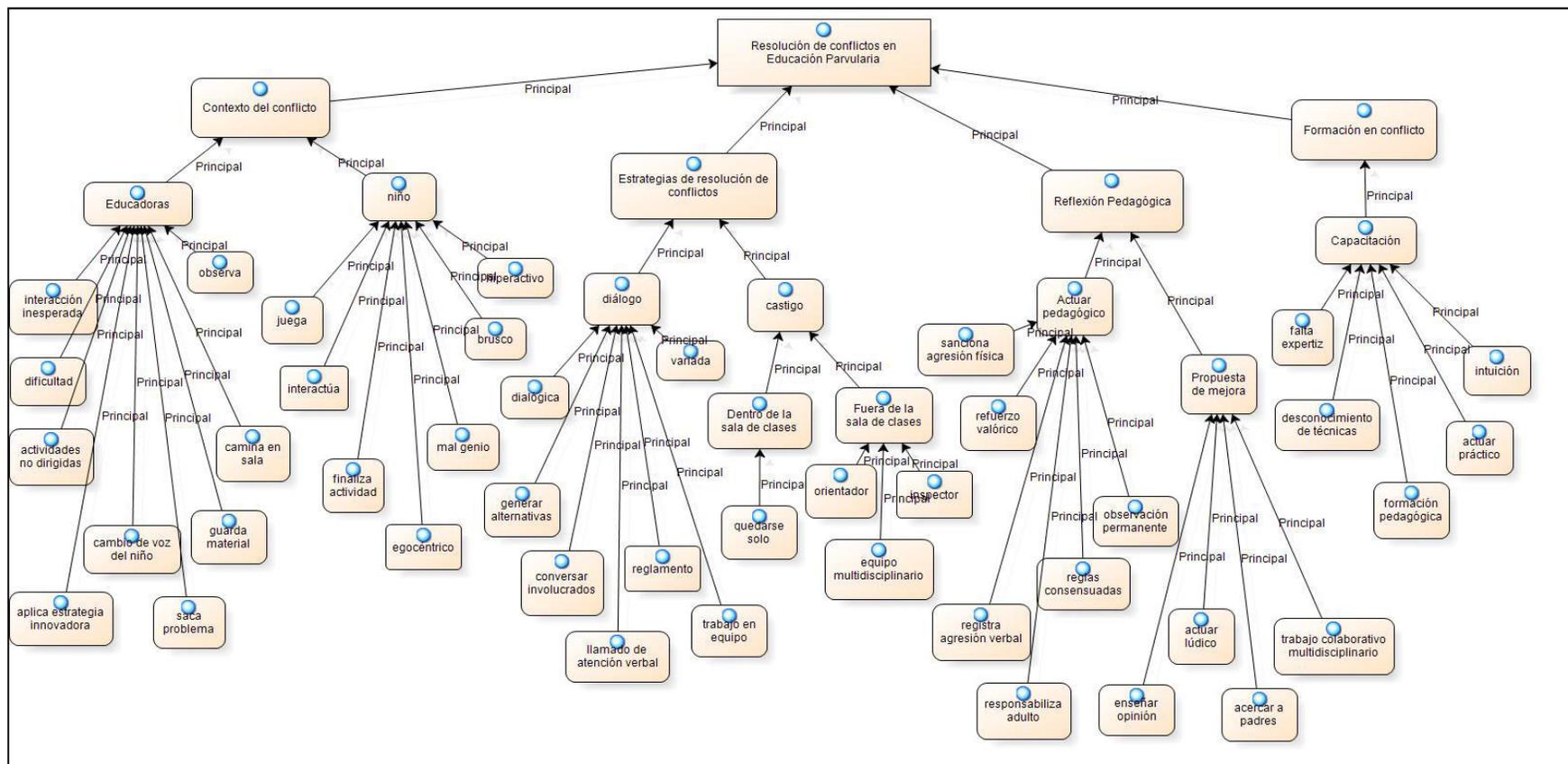
El educador de párvulos percibe que se generará un conflicto, pues observa que Agustín no sigue a su grupo en la actividad, sino que comienza a jugar con el camión de Pedro.

Proposición o hipótesis: El sentido de pertenencia de un niño influirá negativamente en la actitud de compartir en las diversas actividades de aula.

5.1.1.3 Resultados de aplicación de entrevista de estimulación del recuerdo

Para mayor claridad, se muestra un Mapa de aplicación de entrevista de estimulación del recuerdo

Figura N°6: Entrevista Estimulación del Recuerdo Caso 1



En cuanto a la categoría *contexto del conflicto*, la aplicación de la entrevista de Estimulación del Recuerdo da cuenta de los principales hallazgos que emergieron del caso n°1:

La experiencia de los profesionales entrevistados permite sostener que las situaciones conflictivas se vivencian principalmente durante los momentos de actividad libre, instancia en donde el adulto a cargo, no está dirigiendo la acción, encontrándose dando cierre a la experiencia de aprendizaje o en el patio, en calidad de observante de experiencias preparadas para los niños. *“estaba caminando por el patio mientras ellos estaban jugando e interactuando” (Caso 1a, párrafo n°1).*

Por otra parte, los profesionales enuncian que en general los niños no eran peleadores pero que *“ahora están un poco más, porque se conocen bastante” (Caso 1b, párrafo n°2).* Los informantes señalan que, el conflicto se reconoce como *“interacción entre los niños que no está dentro de lo esperado...un tanto más brusca” (Caso 1a, párrafo n°2)* y emana de diferencias de actitudes, asociándose al carácter de quienes lo experimentan, donde los niños toman una posición en términos de que *“se abanderizan por uno ¿ah?, se acercan más a uno, así como que lo apoyan, entonces como que se confabulan con uno de los que están en el conflicto” (Caso 1b, párrafo n° 8).*

Preocupación extrema adquiere para los educadores de párvulos entrevistados, el tema de la agresión física asociada a una caracterización de niños como, mal genio, con actitudes egocéntricas e hiperactividad, aludiendo a que están en permanente situaciones conflictivas, propias de su egocentrismo *“y yo dije, aquí va a pasar algo complicado porque (...) es tremendo, muy mal genio” (Caso 1b, párrafo n°2), los niños son así, en relación con su propio carácter “(...) ella estaba siempre en situaciones conflictivas y (...) en algún minuto, iba a agredir a su compañera y ya se iba a transformar en un tema de agresión física” (Caso 1a párrafo n°26).* Luego, los informantes mencionan que conflictos grandes no se observan, no obstante cuando ellos no están presente se vivencia la ley del más fuerte.

Los educadores constantemente están buscando diversas formas de evitar situaciones conflictivas y/o solucionarlas ellos directamente, intentando poner en acción estrategias *“que permitan no llegar a extremos, a la pelea” (Caso 1b, párrafo n°4).* Ellos sostienen que conflicto es cuando hay dificultad, se presenta un problema, considerando la necesidad de contextualizar, porque *“uno conoce a los niños, eso fundamentalmente (Caso 1a, párrafo n°3).*

No obstante, los educadores son tajantes en declarar que en sus aulas no hay conflictos graves, y que ante un conflicto sin agresiones físicas, los niños continúan trabajando, sin darle importancia, no obstante, se impactan cuando observan casos de agresión física.

En cuanto a las *estrategias* en la subcategoría basadas en *castigo* y el *diálogo*, los hallazgos se presentan a continuación:

De las estrategias utilizadas por los educadores de párvulos entrevistados, se puede constatar que se despliega una gran gama de ellos que va desde sacarlos del problema “*primero la saqué del problema y para que se le pasara, uno empieza a preguntar ¿qué juguete quería?, para que se le pasara la rabia y poder después, abordar el problema*” (Caso 1a, párrafo n°4) conversar con los involucrados en el conflicto, hasta dispersar a los otros niños aislando a los protagonistas del conflicto.

Los informantes, declaran utilizar formas lúdicas de actuación, tales como la recreación de aquellas situaciones conflictivas vividas por los niños, conociendo previamente diversas versiones de la situación vivida, finalizando con preguntas abiertas direccionadas a la reflexión de dichas situaciones. Los educadores de párvulos enuncian que las estrategias a utilizar deben partir del conocimiento que se tenga de los niños, para ello, se hace necesario escucharlos y conocer sus motivaciones ante el conflicto con sus pares, permitiendo constatar, además, la autonomía que presentan los niños para resolver situaciones conflictivas “*primero escuché un poco, si te fijas yo le pregunté y ella me dijo, es que yo quería jugar con ese*” (Caso 1a, párrafo n°4).

Por otra parte, se hace alusión a la necesidad de utilizar un tono de voz normal, de lo contrario el riesgo de no lograr la confianza necesaria para enfrentar el conflicto es muy alto, inhibiendo el aprendizaje experiencial “*y uso ese tono...el tono que uno use, también es importante, porque si tu usas un tono donde estas sancionando verbalmente (...) es reto y no al diálogo, no hay comprensión y llegamos hasta ahí*” (Caso 1a, párrafo n° 9) y uno lo hace.

Los valores de compañerismo son trabajados al iniciar la conversación con aquellos niños involucrados y posteriormente como tema de grupo en la búsqueda de nuevas estrategias e intereses, permitiendo, en muchos casos, desviar la atención del conflicto, acciones apoyadas permanentemente en el reglamento de convivencia como solución y reflexión en torno a la temática “*siempre he estado trabajando esos valores, hay que evitar el conflicto*” (caso 1b, párrafo n° 6).

El modelamiento, es otra estrategia utilizada por los educadores, lo que permite que los agentes educativos se involucren en el conflicto, esto propicia el responder a las solicitudes de los niños y entregar un refuerzo de convivencia positiva, *“cuando veo que comienza el conflicto entre ellos, trato de involucrarme”*(Caso 1b, párrafo n°10) dando respuestas satisfactorias y soluciones oportunas a las necesidades infantiles, llevándolos de esta manera a la toma de conciencia sobre la importancia de ser equitativos en la vida, lo que se logra con un trabajo en equipo, utilizando estrategias afectivas, muchas veces teñidas de una mediación protectora de la madre.

Asimismo, los entrevistados enuncian recurrir a estrategias tales como *“primero, fue sacarla del problema, para que se le pasara la rabia, lo segundo darle una solución frente a lo que ella necesitaba en el momento y hacerle entender que obviamente los demás también tenían que jugar y utilizar todos los elementos que estaban allí”* (Caso 1a, párrafo n° 8).

Hay casos en que se hace necesaria una derivación al orientador y/o inspector para un trabajo basado en el diálogo *“Tenemos una orientadora que es súper buena, hay derivación a orientación, hay un equipo cristiano de capellanía y finalmente está el inspector (...) él dialoga muchos con los niños”* (Caso 1a, párrafo n° 14).

En cuanto a los hallazgos que emergen en la categoría **reflexión pedagógica**, se dan a conocer en los siguientes párrafos:

Las reflexiones que realizan los educadores, son amplias y focalizada en errores reconocidos a través de este ejercicio de estimulación del recuerdo.

Respecto de la subcategoría **actuar pedagógico**, ellos manifiestan la necesidad básica de conocer las características de los niños y en atenderlos, no sólo al que agrede, sino también a quien es agredido puesto que muchas veces, la situación es inadvertida por el educador, aduciendo a que el número de niños es excesivo *“en realidad de esta situación nunca me di cuenta, (...) faltan ojos para poder atender a todas la situaciones de conflicto que se dan entre ellos, pero en los cursos de tantos alumnos, es imposible”* (Caso 1a, párrafo n°11). También, es necesario estar atentos a la información que se recibe de los propios niños y que da señales respecto de que se está generando un conflicto, por ejemplo, *“el cambio de tono, en su voz, uno conoce como hablan, pero cuando empiezan a gritar hay problema generalmente”* (Caso 1a párrafo n°3).

Los conflictos generados entre ellos, son asumidos como problema cotidiano, sin detenerse en advertir futuros problemas de autoestima. *“al verlo nuevamente, ¡claro! veo la reacción de Joaquín, o sea, él igual estaba siendo violentado y uno se enfoca en quien está causando el problema” (Caso 1a, párrafo n°12)*. Ante esto, piensan que es necesario hacer cambios en la atención de ambos niños, recordando que siempre el conflicto involucra a dos personas. Es relevante para los respondientes enseñar desde la infancia, asumiendo este tema de la mejor forma *“uno debe tratar de manejar esto desde más chiquititos para que ojalá, cuando sean grandes, los conflictos no sean tan complicados (...) es importante saber qué herramientas utilizar en caso de tal o cual conflicto” (Caso 1b, párrafo n°28)*.

Los entrevistados enuncian que hay niños generadores de conflictos, propio de sus características y que para ello cuentan con normas claras, también denominadas reglas de oro, que han sido consensuadas y enunciadas en positivo, las cuales logran disminuir el conflicto en aula. Asimismo, los establecimientos educacionales cuentan con un protocolo de acción ante la agresión física sostenida y el convencimiento de que de no ser asumido el tema, desde los primeros años, dicha conducta aumentará *“hay todo un protocolo de sancionamiento en el colegio, cuando eso se hace en forma permanente (agresión física) y no se pone atajo en los primeros niveles, después se transforma en lo que estamos viendo mucho hoy; en el bullying” (Caso 1a, párrafo n°14)*. El protocolo lleva a repudiar enérgicamente el golpe físico, también denominado por los respondientes como conflicto grave, desplegando un abanico de medidas que va desde el informe al hogar, hasta los trabajos sistemáticos con la orientadora y el equipo técnico en pleno.

No cabe duda que *“han cambiado los conflictos (...) en los cursos más grandes. Yo, ahí veo conflictos complicados en relación a cómo eran antes (...) a lo mejor era más encubierto pero veo que eso es complicado” (Caso 1b párrafo n°14)*.

El conflicto se concibe como inherente al ser humano, que emerge en los tiempos denominados tiempos muertos, sin embargo, existe tendencia a evitarlo *“siempre estoy evitándolos, porque trabajando sola es complicado. Es complicado, porque imagínate ver a todo el grupo y más encima ver a los que están en conflicto, ehh cuesta” (Caso 1b párrafo n°11) (...) tengo claro que este conflicto se resolvió entre ellos (...).pensaba que yo debí haberlo evitado. (1b párrafo 26)* y fundamentan *“ellos no pelean, o sea, yo evito que lleguen a un golpe (...) pensé que podíamos llegar con este conflicto sí a los golpes, pero me di cuenta que ellos eran muy (...) inteligentes” (1b párrafo n°22)*.

Los profesionales señalan que se debe enseñar a los niños, un abordaje adecuado del conflicto, logrando la convicción de que siempre existen alternativas de solución, para ello es necesario enseñar a los niños a opinar *“tú generas esas experiencias de aprendizaje donde les enseñas a interactuar colaborando, participando aprendiendo a escuchar aprendiendo a opinar”*(Caso 1a, párrafo n° 28) y a considerar las diversas variables intervinientes en este tema, logrando así una resolución inteligente, evitando golpes. Asimismo, se reconoce el conflicto como un elemento de consolidación de la autoestima tanto de niños como de adultos *“los conflictos sobre todo en los primeros años, es la forma (...) que todos tenemos de reafirmar, reafirmar su esencia, su autoestima”* (Caso 1a, párrafo n° 19), además de constituir situaciones propias de la edad. Es necesario hacer un trabajo fuerte a través de cuentos, música, canciones, en forma permanente y sostenida en el tiempo, no solo cuando ocurre el conflicto, sino en la cotidianidad, buscando siempre estrategias pertinentes, no obstante también enuncian que *“cuándo se llega a producir el conflicto, trato de que ojalá sea lo más suave posible y de que queden los dos contentos. En el fondo trato de que uno quede feliz y el otro también”* (1b párrafo 27).

Por otra parte, los educadores sostienen que los niños presentan conflictos similares a los párvulos de otros tiempos, pero teñidos de los cambios sociales emergentes, lo que asocian a cambios generacionales, enunciando que la sociedad contemporánea, junto con la irresponsabilidad familiar, impregna y se refleja en las conductas de los niños tales como el *“individualismo, hay ciertas características de la sociedad contemporánea que se ven marcadas en los niños de ahora”* (Caso 1a, párrafo n° 15). También afirman que la solidaridad cuesta vivirla en estos tiempos, acercándose solo a un intento del establecimiento por vivenciarla ocasionalmente con los estudiantes.

Los entrevistados afirman que el escenario es complejo para los educadores de este milenio y sus párvulos, *“el escenario para los profes está súper complicado, sean de los cursos que sean”* (Caso 1a, párrafo 17). Los modelos de los niños, son poco adecuados, con profesores permisivos y de actuar intuitivo, padres aprensivos y situaciones familiares de conflicto que muestran despreocupación, clarificando que este tema como todos los relacionados con la infancia, constituye una responsabilidad compartida ya que responde a un compromiso social diferente, que debe contar también con un horario más extendido para asumir la temática *“yo sigo creyendo que deberían ser cinco horas en el aula (...) para poder realizar un trabajo de calidad de lo contrario es caminar sobre la marcha y siempre quedas coja con los tiempos, sobre todo con los cursos tan numerosos, cuarenta alumnos”* (Caso 1a, párrafo n° 28).

Los entrevistados enuncian que la Educación Parvularia es buena en Chile, pero adolece de elementos que pasan por el compromiso social y claridad de abordar todas las áreas del desarrollo, no solo la cognitiva. En donde la formación personal adquiere relevancia.

Sostienen además en la *propuesta de mejora*, el convencimiento de que existen todo tipo de educadores, quienes en cuanto a este tema, algunos solo sancionan o castigan y muchos de ellos adolecen de poner en práctica la teoría aprendida respecto de la temática, entendida como un compromiso social, considerando que los educadores son de la generación de educadores auto complacientes que asume su rol relajadamente. *“Hay buenas educadoras y hay educadoras tiranas no más, a veces, que aplican la ley del más fuerte y el adulto es el más fuerte en ese caso y sancionan, y ni siquiera sancionan, es castigo”* (Caso 1a, párrafo n°24).

En relación con la categoría denominada *formación y perfeccionamiento* recibido durante su vida con el tema del conflicto y su resolución, los educadores muestran inseguridades respecto de la estrategia aplicada en su actuar frente al conflicto *“¿cómo teníamos que haber actuado?...tan simple como eso y nada más, yo siento que me faltó abordar la situación completa”* (Caso 1a, párrafo n°27).

Ellos enuncian reaccionar ante situaciones de conflictos de manera intuitiva producto del desconocimiento del abordaje del conflicto, *“uno tiene que aperrar nada más con lo que uno sabe o con lo que uno cree que puede ser mejor”* (Caso 1b párrafo n°13). Pero que es importante recordar que es relevante (...) hacerse cargo de la conducta de los niños, para que así, ojala no hayan conflictos (...) si se produce un conflicto, se produce...o sea, no lo voy a evitar” (1b párrafo 27).

Ellos declaran la necesidad de capacitarse para resolver conflictos y asumir estos momentos complejos de manera adecuada, no se sienten preparadas y reconocen absoluta falta de expertiz. *“uno no tiene la expertiz, digamos de resolución de conflictos, porque nunca hemos hecho cursos de este tipo”* (Caso 1b, párrafo n°6). Asimismo, existen apoyo ministerial a este trabajo. Al respecto, (...) la formación personal, dentro de los programas pedagógicos de la base curricular, la formación personal, las educadoras lo miran sin darle el realce que debiera tener” (1a párrafo n° 30).

Al respecto, ellos sostienen que para ellos lo primero es estar preparados para trabajar la temática porque *“es necesario saber qué hacer ante tal o cual situación y no sé si uno realmente está 100%*

preparada para conflictos complicados” (Caso 1b, párrafo n°28). Lo reconocen como un aprendizaje necesario de ser permanente, desde la primera infancia, notando la relevancia de trabajar “no solo desde el punto de vista cognitivo, sino desde el punto de vista emocional” (Caso 1a, párrafo n°30).

Los educadores sostienen que a pesar de creer que la Educación Parvularia en Chile es buena, falta contenidos dentro de su formación profesional *“debiera haber, a lo mejor una asignatura que apuntara a la resolución de conflictos en el aula” (Caso 1 b, párrafo n° 13)* y de esta manera saber, efectivamente, cómo hacerlo bien, partiendo de lo que es un conflicto. Asimismo, enuncian que sí es buena pero *“adolece de algunas cosas y que pasan por el compromiso y por la claridad de lo que tú tienes que hacer en la vida frente al niño, no solo desde el punto de vista cognitivo, sino desde el punto de vista emocional” (Caso 1a párrafo n°30).* Otro elemento a considerar se relaciona con que la educadora *“adolece de poner en la práctica no solo el conflicto sino realmente las características del niño (...) se adolece de esto en la preparación de las educadoras, (...) puede ir con mucha teoría pero si no tienes esto otro también (...) nuestras educadoras corresponden a esta generación de la auto-contemplación, entonces, si ellas no tienen las vivencias ¿que nos queda esperar? que en la práctica se vayan conmoviendo con la situación, que pueden atinar, pero si no tiene (...) yo pienso que adolecen” (Caso 1a, párrafo n° 24-25).*

Síntesis de Resultados Caso N° 1

Los entrevistados que representan el caso número uno, rememoran una niñez cargada de situaciones injustas y discusiones con familia y amigos, recibiendo incluso sobrenombre por parte de quienes constituyen su grupo cercano. Esto potenciado por una personalidad competitiva, molestosa y peleadora, para luego, contando con más años de edad asumir características de líder.

Las declaraciones que realizan los entrevistados permiten comprender que observan el conflicto como algo nefasto para los niños y que se manifiesta cuando están sin supervisión del adulto a cargo y que los niños responden a características tales como egocentristas, hiperactivos, mal genio. Ante ello, las situaciones conflictivas se manifiestan producto de su egocentrismo propio de la edad dejando ver intolerancia y actuar instintivo sin respeto a las normas establecidas. Se visualizan convergencias de intereses por el mismo elemento. Este accionar esta permeado por el grado de autonomía logrado.

Las estrategias que activan los educadores evaluados como destacados, responden por una parte a las relacionadas con el castigo, reconociendo que les hacen sentarse solos ante situaciones de conflicto, asimismo, el barrer la sala y sacar los papeles está muy presente en el aula. Además utilizan el dejarlos sin recreo, y las caras tristes en el pizarrón como evidencia de su comportamiento. Asimismo, utilizan generalmente el tiempo fuera. Ellos informan a las familias a través de llamados telefónicos, haciéndolos de esta forma, presentes de la situación e invitándolos a una entrevista a la brevedad. En otras ocasiones, solicitan intervención del inspector u orientador del colegio, sin aportar elementos concretos de apoyo a la resolución de conflictos.

El diálogo está presente con estrategias tales como juego de roles, refuerzo positivo con acciones creativas, calmando a los niños, escuchando a los involucrados y, a veces, con apoyo de otros agentes educativos.

La reflexión respecto de su propio actuar como educador del primer caso, se centra en evadir el problema aduciendo falta de tiempo. No obstante también registran, a veces, dichas situaciones generalmente cuando son acciones agresivas directas. Los educadores conversan con los involucrados y transfieren sus experiencias exitosas a otros agentes educativos, ellos sancionan la agresión física y refuerzan valores, trabajo que dicen ser responsabilidad de los padres.

Ellos proponen como mejora contar con un espacio habilitado para realizar el trabajo de convivencia, evaluar formativamente las estrategias que aplican y consideran necesario enseñar a los niños a manifestar su opinión de su propio actuar o del de sus compañeros.

También consideran relevante realizar un trabajo serio con los apoderados en el tema y buscar apoyo en el trabajo multidisciplinar.

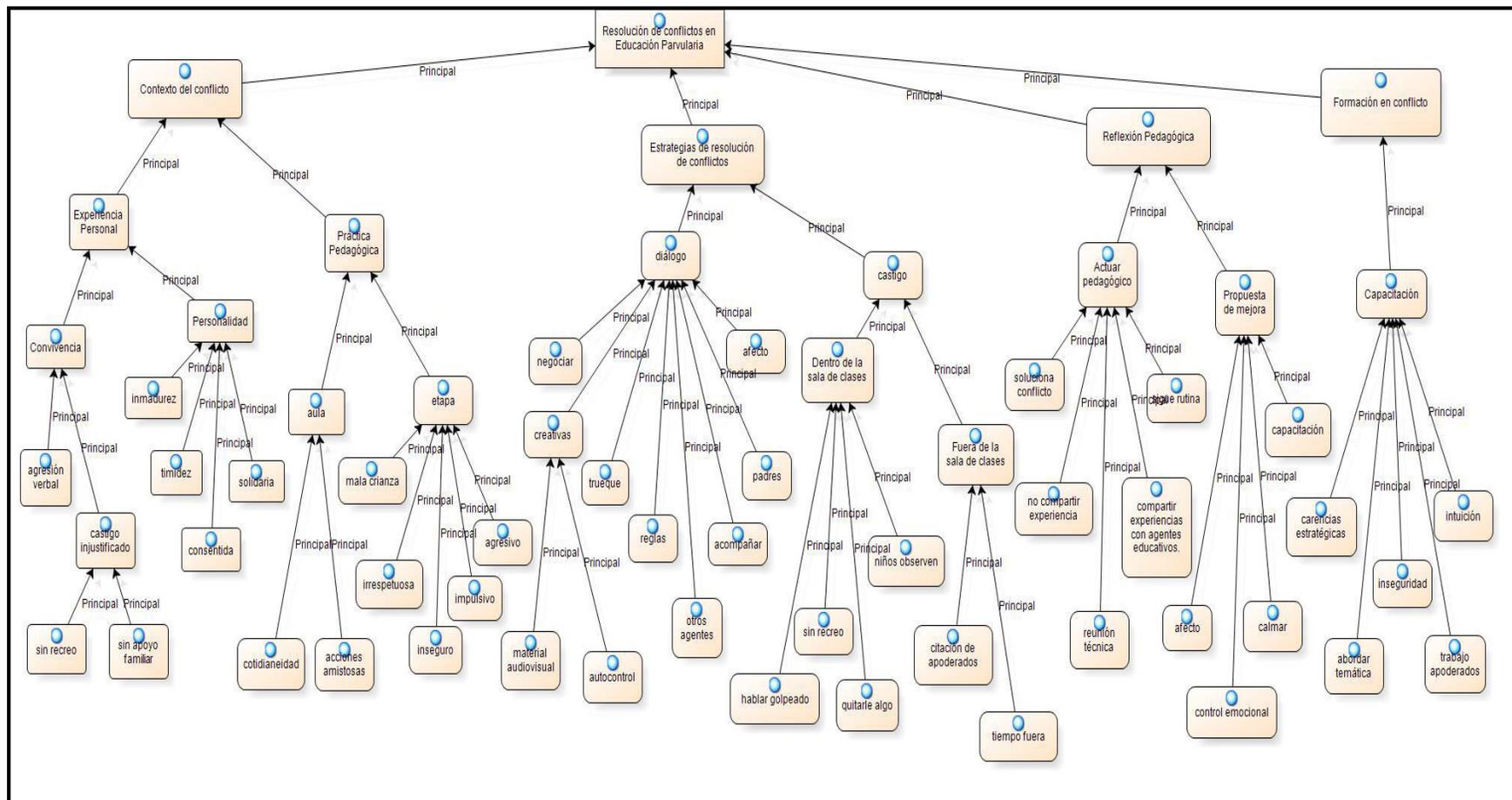
Manifiestas su carencia y solicitan ser capacitados en la temática y de esta manera terminar con el actuar intuitivo que las caracteriza.

5.2. Resultados Caso N°2

5.2.1 Caso 2: Educadores de párvulos evaluados competentes.

5.2.1.1 Resultados de aplicación de entrevista biográfica

Figura N°7: Entrevista biográfica Caso 2



De acuerdo a la información recogida, al aplicar la entrevista biográfica, los hallazgos más significativos de la categoría denominada *contexto de conflicto* declarado por los Educadores de Párvulos que constituyen el caso 2 son los siguientes:

Los entrevistados se definen como llorones y regalones en su niñez, *“era muy llorona, lloraba todo los días (...) muy regalona”* (Caso 2b, párrafo n°5). Asimismo, sostienen que los niños de hoy son impulsivos con un historial de vida, lo cual requiere tiempo en entender el conflicto, para lograr un cambio de actitud en ellos.

Existen experiencias de agresión verbal, recordando haberse sentido vulnerados por su apariencia física, siendo objeto de burlas *“me molestaban porque siempre he sido gordita, me molestaban, me gritaban cosas y cosas hirientes”* (Caso 2a, párrafo n°2), conducta que se extinguió solo al madurar. También dicen haber recibido castigo injustificado en la infancia, sin recibir apoyo familiar, vivenciando experiencias de tipo discriminatorias *“a veces, no me dejaba salir a recreo y me dejaba pasando virutilla en el suelo (...). Mi mamá no le decía nada, posiblemente, por temor a la directora”* (Caso 2a, párrafo n°4).

Este ambiente educacional, denominado como agresivo, complementado con un número elevado de estudiantes propició diversos conflictos (ambos entrevistados) como: maltrato entre pares, *“el número de alumnos ya de 45 (...) noté otro tipo de ambiente, es más agresivo, una tenía que cuidarse que no la pasaran a llevar (...) me puse muy tímida, con miedo al ridículo, a lo mejor, a que me pasaran a llevar”* (Caso 2b, párrafo n°3). Allí se vivencian situaciones irrespetuosas y agresivas, incumplimiento de normas de convivencia y actitudes de mal crianza, generados por ciertas pautas de crianza y temas inconclusos. Ellos hablan de situaciones conflictivas cotidianas entre niños, que molestan, *“me dijo fea, me sacó la lengua, el empujarse (...) se genera por cotidianidades entre niños”* (Caso 2a, párrafo n°15).

Los educadores sostienen que fueron educadas para trabajar con niños inexistentes, refiriéndose a niños que están siempre sentados, que trabajan *“yo siempre he dicho que a nosotras nos educan para el niño que está siempre sentado, que trabaja...el niño correcto”* (Caso 2a, párrafo n°6) los niños de hoy son impulsivos y consentidos con un historial de vida, lo cual requiere tiempo en atender el conflicto, para lograr un cambio de actitud en ellos.

Con respecto a la categoría denominadas **estrategias** con sus subcategorías **estrategias basadas en el castigo y en el diálogo**, se pudo constatar que:

Se enfatiza en las reglas de convivencia concordadas con los niños y las respectivas sanciones. Las estrategias se basan en la personalidad, empatía, acogida, afecto y autocontrol del educador, “*no perder el control con ellos (...) uno le alza un poco la voz y eso los descontrola mucho más, calmarlos, acogerlos con cariño*” (Caso 2b, párrafo n°22) y clarifican que “*si yo soy más cariñosa con él, tengo más beneficios, más logros*” (Caso 2a, párrafo n°13).

También, utilizando el trueque, “*un trueque...no sé, si tú no haces esto...yo no te voy a dar esto*” (Caso 2a, párrafo n° 9), el hablar fuerte, sentarlo solo, tiempo fuera, dedicación adicional, material audiovisual atractivo, diálogo. Se observa que muchas veces la solución no la procura el niño, sino el adulto a cargo, iniciándose con una conversación “*la única estrategia es conversar (...) alguna solución, yo les doy la solución, ellos no buscaban*” (Caso 2a, párrafo n°18).

Ellos enuncian la necesidad de resolver utilizando dedicación especial y tiempo adicional a su tarea y realizan conversación con los diversos estamentos “*nosotros nos reunimos como departamento de educadores todos los viernes y conversamos de situaciones*” (Caso 2a, párrafo n°23) y con las familias en reunión con tema tales como auto-cuidado con el fin de prevenir accidente.

Respecto de las denominadas sanciones ejemplares, estas responden a no participar de actividades de patio, “*van todos al patio y el niño se queda en la sala observando*” (Caso 2b, párrafo n°16), hablarles fuerte y golpeado, quitarle algo que le guste y la incorporación de la familia para obtener logros educativos, ante casos denominados por los educadores como severos.

Las estrategias basadas en castigos obedecen en este caso a: quedarse sin recreo, hablar fuerte y golpeado, quitar algo que quiera, sentarse solo y quedarse en la sala observando.

Referente a la categoría **reflexión pedagógica**, en términos de la subcategoría denominada **actuar pedagógico y propuesta de mejora**, los hallazgos se indican a continuación:

Declaran sentirse sobrepasados “*pienso que todas nos sentimos sobrepasadas con estas situaciones, ninguna tiene la solución exacta, nadie puede decir sí...esto realmente es...actuamos de acuerdo a nuestro criterio*” (Caso 2a, párrafo n°25).

En la rutina diaria, se registra el conflicto, sin embargo se evita su aparición y no se da la oportunidad de ser resueltos por los niños. Aduciendo falta de tiempo para ello “*yo no le doy oportunidad de que busquen solución (...) que mediten*” (Caso 2a, párrafo, n° 20) el motivo es el tiempo “*tratar de que todo sea listo ya, que todo sea ya. Un poco las exigencias...porque trato de no dedicarle tanto tiempo y vamos con lo que sigue*” (Caso 2a, párrafo n°22).

Los entrevistados sostienen que trabajan con diversos agentes educativos, muestra de ello es que aquellas estrategias implementadas en sala y que tiene relación con el conflicto, son socializadas con los padres y/o familias quienes observan con preocupación esta temática. Asimismo, el educador realiza un trabajo mancomunado con diferentes profesionales, no obstante confiesan que en algunas situaciones puntuales no ha recibido un diagnóstico profesional certero que permita facilitar el trabajo utilizando los criterios adecuados “*no tiene un diagnóstico, como para poder tratarlo con este foco (...) otro chico que me dice la psicóloga que puede ser disfásico, la profesora de integración dice-NO, yo creo que puede ser autista...No sabemos cómo tratarlo*” (Caso 2a, párrafo n°24).

Los niños que conflictúan presentan conductas irrespetuosas, son consentidos, inseguros e intolerantes, con padres sobreprotectores, dejando ver faltas de reglas en el hogar, “*no están colocando reglas de que a la persona adulta no se le debe contestar, ni tampoco golpear*” (Caso 2a, párrafo n°30). Los educadores hacen notar el aumento de dificultad para trabajar con niños, y la falta de formación en trabajo con niños particularmente conflictivos, no obstante se continúa buscando estrategias más efectivas. Al respecto, enuncian que todos los profesores estas superados y que los escuchan “*también con las mismas inquietudes, por parte de los apoderados, cualquier cosa es Bullying*” (Caso 2b, párrafo n° 29).

No se comparten experiencias efectivas de aula, pero se realizan reuniones técnicas trabajando temas atingentes con otros profesionales y apoderados para buscar estrategias de resolución de conflicto, mientras que los padres demuestran preocupación por aquellos estudiantes agresivos.

Los conflictos son originados por la elección de algo, la disputa, edad, consentimiento y por el medio sociocultural, orientación de los padres y reglas en el hogar. Se hace necesario un trabajo con especialistas pero se evita trabajar con la psicóloga por haber tenido malas experiencias “*la psicóloga, siempre me dice que no (...) le tienes que tener paciencia, no le puedes hablar golpeado...no le puedes... Al final, al niño, no le puedo hacer nada para disciplinarlo...yo las*

encuentro muy blanda” (Caso 2a, párrafo n°10). Los educadores no están de acuerdo en que los niños sean voluntarioso, “ no me gusta que el niño salga con la de él...(…) soy más severa, en cuanto a este niño agresivo que empuja a otro, o de repente por impulsividad, por ejemplo, hay niños bien impulsivos que lanzan cosas o cierran las puertas” (Caso 2b, párrafo n° 20). Asimismo, enuncian que los niños de hoy dificultan su tarea educativa, señalando que “como que cada año es más difícil trabajar con niño, que se muestran inseguros, desmotivados desafiantes e intolerante y que se frustran fácilmente” (...) que “quiere inmediatamente las cosas, no son capaces de esperar, que quieren hacer solamente lo que quieren” (Caso 2b párrafo 25).

En relación con la **formación y perfeccionamiento** en torno al tema, existe desconocimiento sobre las formas de abordar el conflicto, los educadores dicen ser superadas al enfrentarse a dichas situaciones, principalmente por escasas de tiempo y dificultades del trabajo, ellos solo presentan una actuación instintiva ante el conflicto y aseguran hacerles falta realizar cursos de perfeccionamiento, por lo que la sensación de necesidad de capacitarse y clarificar conceptos es generalizada “ *tampoco recuerdo que nos hayan dicho o que nos hayan puesto situaciones, (...). No nos enseñan a trabajar con el niño con conductas disruptivas, con el niño que no quiere trabajar, con el niño que llegó con pataletas...que llegó enojado y yo no sé cómo enfrentarlo” (Caso 2a, párrafo, n°6).*

No haber tenido un proceso de capacitación formal, ocasiona respuestas instintivas a los conflictos emergentes “*es por intuición que no más actúa, de lo que te nace nada más” (Caso 1b, párrafo n°26).* Se actúa en base a pautas de crianza, criterio y/o un carácter para resolver conflictos y acorde a un prototipo de niño y complementado con registro de información dada por el apoderado.

No se cuenta con estrategias formales de resolución del conflicto, pero insisten en declarar: “*me ha resultado la afectividad. (...) no perder el control con ellos” (Caso 2b párrafo n°22).* No existe experiencia previa de resolución y los profesionales declaran sus inseguridades y sensación de incapacidad ante la temática del conflicto y su abordaje en Educación Parvularia clarificando que “*hay mucho desconocimiento también de parte de nosotros y el tiempo de preparar la clase y planificar este día a día” (Caso 2b, párrafo n°29).*

Ellos acotan que “toda esa estrategia o lo que yo he observado que uno lo trae de la casa, porque a uno los padres le enseñan cómo afrontar las situaciones” (Caso 2b párrafo n°8).

5.1.2.2 Resultados de aplicación de observación no participante

2a.1. Temas principales. Impresiones (del investigador). Resumen de lo que sucede en el evento, episodio, etc.

Previamente, el educador de párvulos ha explicado que el juego de aros consiste en que al toque del silbato, los niños tienen que cambiarse de lugar. Así, él se encuentra en el extremo del patio, desde donde toca el respectivo silbato y los niños se ubican en un aro determinado. Sin embargo, en un aro en particular se encuentran dos niños que empiezan a forcejear hasta que, repentinamente, el educador le indica a su asistente que saque a uno de los niños del juego.

Después de dicha situación, el niño que fue sacado del juego se dirige a un extremo del patio y comienza a llorar desconsoladamente, dado sus sentimientos de rabia y enojo.

2a.2. Explicaciones o especulaciones, hipótesis de lo que sucede en el lugar.

El conflicto se origina en una actividad grupal fuera de la sala, donde existe una disputa entre niños producto de la competitividad y egocentrismo.

Proposición o hipótesis: La competitividad de niños tendrá un impacto negativo en el grado de tolerancia de actividades de aula.

2b.1. Temas principales. Impresiones (del investigador). Resumen de lo que sucede en el evento, episodio, etc.

Algunos niños juegan en el suelo con diferentes juguetes y simulando el sonido de estos, mientras que otros están sentados observando sus juguetes y otros van a una caja a hacer cambios de juguetes.

Luego, un niño de nombre Elier se desplaza con su auto y choca a otro juguete, agrediendo a un niño (Jorge). En tanto, el educador conversa con la asistente en un sector de la sala sobre la actividad y atiende a algunos niños que le muestran sus juguetes.

Después, Jorge se dirige donde el educador llorando, acusando a Elier de haberlo agredido. Ante ello, el profesional reúne a los niños involucrados y conversa parcialmente con ellos, porque es

interrumpido por otro niño que viene a buscar una solución a un nuevo conflicto, abandonando el conflicto inicial.

2b.2. Explicaciones o especulaciones, hipótesis de lo que sucede en el lugar.

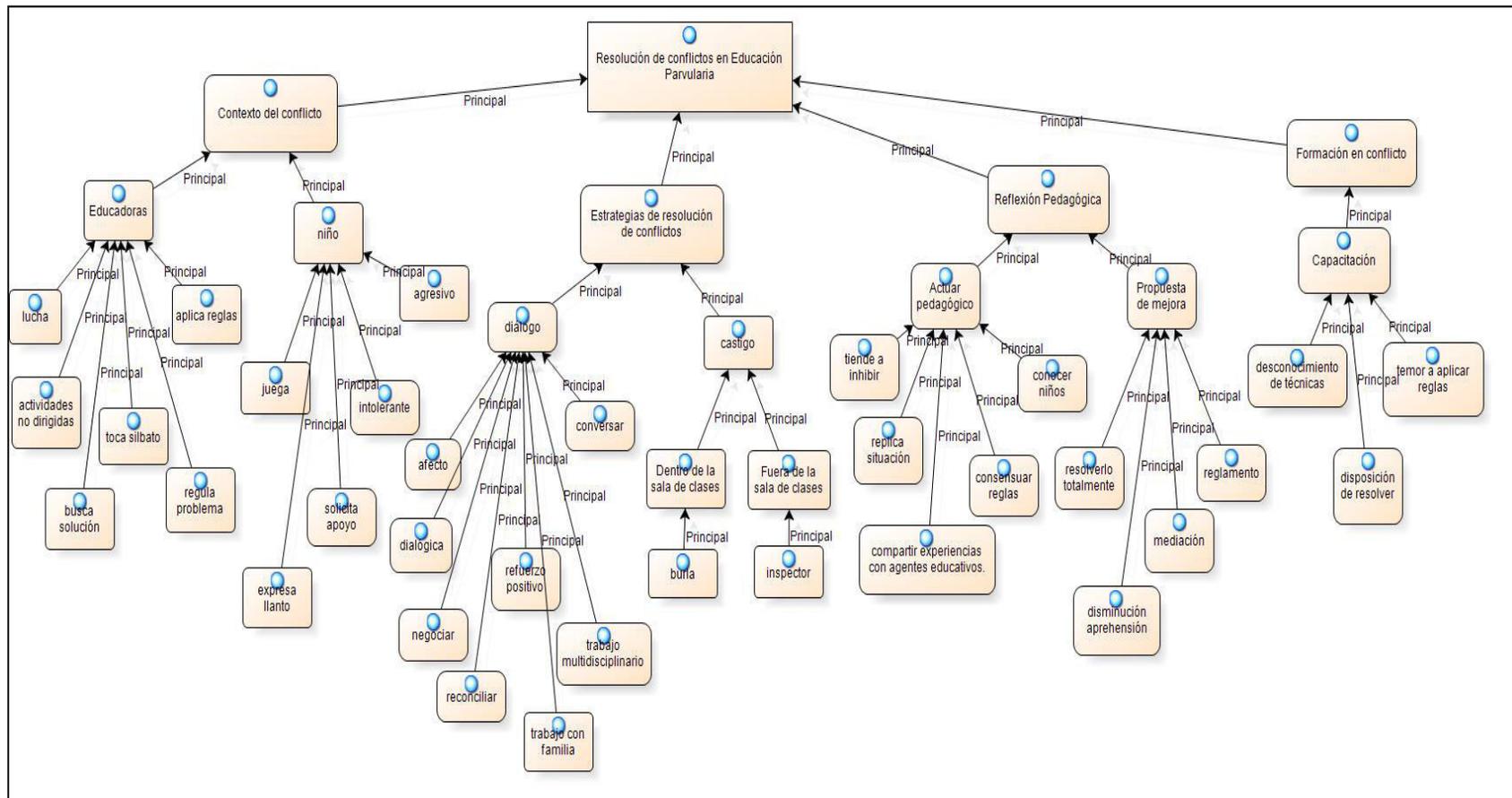
Las situaciones de conflicto se generan dentro de la sala, en momento de juego libre, donde se evidencian actitudes inadecuadas según la personalidad e intereses de los niños.

Proposición o hipótesis: La personalidad e intereses de los niños tendrá un impacto negativo en el grado de tolerancia de actividades de juego.

5.1.2.3 Resultados de aplicación de entrevista estimulación del recuerdo.

Para mayor claridad, se muestra un Mapa de aplicación de entrevista estimulación del recuerdo

Figura N°8: Entrevista estimulación del recuerdo Caso 2



Relativo a la categoría *contexto del conflicto*, los principales hallazgos del caso 2 son los siguientes:

Los educadores que constituyen el caso dos, enuncian que el conflicto queda de manifiesto cuando los niños están en actividades no dirigidas por el adulto a cargo y asocian conflictos con lucha *“estábamos jugando (...) regulando la solución de un problema que se presentó en hora de juego (...) yo busqué testimonio en las dos partes (...) él es agresivo para relacionarse”* (Caso 2b, párrafo n°1).

Dichos profesionales de la educación infantil, sostienen que los niños demuestran la situación de conflicto por la que atraviesan por medio de reacciones físicas observables, en ambos casos a través del llanto, interpretado como pena, sufrimiento o intolerancia a la frustración *“porque, hay una pena, hay una expresión del llanto (...) se sintió agredido físicamente”* (Caso 2b, párrafo n°32). *“porque el niño demostró, a través del llanto, que lo había golpeado un compañero”* (Caso 2b, párrafo n°2).

Los niños responden al cuadro visual del conflicto observándolo, tapándose los oídos, siendo conciliadores e interviniendo o dando información de lo observado. Además, los adultos se mofan de quienes están llorando *“a veces, vienen a mirar y dicen ¡oh está la ambulancia!”* (Caso 2a, párrafo n°5).

Los educadores señalan que los conflictos en la niñez siguen siendo los mismos, sin diferencias substanciales.

Con respecto a la categoría *estrategias* declaradas por los educadores del caso 2, los principales hallazgos son los siguientes:

Los educadores informan que entre las estrategias basadas en la subcategoría *Diálogo*, que activan normalmente para trabajar la temática, se encuentran primero apartar a quienes conflictúan *“Siempre trato de apartar a los dos que están en conflicto”* (Caso 2b, párrafo n°7) y luego la conversación, preguntándole a los involucrados ¿qué sucedió? complementando las respuestas dadas con observaciones hechas por quienes lo presenciaron, escuchándolos atentamente para que los involucrados puedan comparar lo sucedido con lo que dice su compañero (...) *“y preguntarle de a uno por uno, a veces cuando no me queda claro pregunto si alguien vio (...) alguien que lo haya*

visto, (...) a partir de lo ocurrido trato de orientarlo” (Caso 2b, párrafo n°17). De esta manera, el educador propicia el reconocer el error cometido “trato de que vea que hubo un error” (Caso 2b, párrafo n°30).

Posteriormente, el educador va mediando la situación, aconsejando ante situaciones particulares, tratando de que se solucionen los conflictos y que queden todos de amigos, por lo que acota que “siempre hago que se pidan disculpas” (Caso 2b, párrafo n°5) y así “promover como ese hábito de cortesía (...) todo termina en un abrazo y como que apacigua un poco la circunstancia” (Caso 2b, párrafo n°7) y si “hay una situación grave, yo la recalco, sobre todo si se ha solucionado (...) ante todo el curso”(Caso 2b, párrafo n°12), considerando que “(...) hay que tener más cuidado, observar” (Caso 2b, párrafo n° 11).

También, existe otra estrategia que se traduce en “le pregunto lo que le pasó lo escucho atentamente y si veo que necesito otra versión le digo vamos a llamar a otra persona a otro compañero y la idea es que él escuche lo que su compañero está diciendo, a ver si hay una diferencia, después voy mediando esa situación” (Caso 2b, párrafo n°30).

Cuando se les solicita a los educadores narrar lo que sucede con los pares de quienes conflictúan añaden que “los que son conciliadores como que ayudan, o si (...) presencié la situación aportan diciendo lo que vieron, ...intervienen (...) opinando, de acuerdo a lo que vieron o si son amigos del compañero lo defienden”(Caso 2, párrafo n°13). Se suma, la acción de los niños, puntualmente manifiestan que hay que conversar cuando hay golpes “dejarlos un poco, cuando ellos ya pasen al golpe, ahí ya empezar a conversar” (Caso 2a, párrafo n°31).

En cuanto a la categoría **reflexión pedagógica**, los hallazgos que emergieron con los educadores son los siguientes:

Los educadores informan que en sus aulas los conflictos sí están presentes pero que no de forma reiterativa, si no, más bien algo peculiar en su grupo de niños, acotando “primera vez que me toca un caso así” (Caso 2b, párrafo n°11). Ellos sostienen que se debe hacer una observación progresiva a los niños, con el objeto de conocer sus reacciones ante el tema.

Se puede captar una clara inconsistencia en lo que verbalizan respecto del tema y, solo al ser enfrentados a la técnica de estimulación del recuerdo, ellos declaran reconocer aquellos motivos

que dan origen al conflicto entre pares. Ellos manifiestan que los conflictos dependen también de quien conflictúa, clarificando la forma de hacerlo según el sexo. Indican que estas situaciones son cosas de niños solamente y que constituyen algo normal que se genera al compartir con otros niños, con diversas personalidades, creencias, pensamientos, costumbres de vida, etc.

Los entrevistados declaran que siempre tratan de calmar la situación conflictiva reconociendo que están mal, porque no le dan la oportunidad a los niños de solucionar solos sus problemas, al respecto *“uno siempre trata de que si ve algo, al tiro ponerle un paño frío, quizás en ese sentido estoy mal (...) y ellos tienen que solucionar solo sus cosas”* (Caso 2a, párrafo, n°17). No obstante, también informan que a los niños denominados por ellos como débiles, los dejan que se las arreglen solos y que disfrutan de ello *“me gusta cuando ellos empiezan a sacar personalidad, que no siempre sea el vulnerado y el abusado por el más fuerte”* (Caso 2a, párrafo, n°18).

Los educadores se quejan del poco tiempo que tiene para trabajar el tema del conflicto entre tanto trabajo de sala exigido desde el Ministerio, ellos dicen que el conflicto lo detienen, porque no hay tiempo para ello, porque si están trabajando se debe estar atentos y el conflicto interrumpe lo que estás haciendo, entonces, *“hay que re-motivar, re-encantar al grupo que estaba atento”* (Caso 2a, párrafo n° 20).

Ellos sostienen que aunque los tiempos son siempre escasos, cuando se presenta uno hay que buscarle una solución y darles un tiempo para ver cómo lo resuelven y cómo se relacionan entre ellos. Asimismo, declaran que los niños en muchas ocasiones lloran sin motivos y otras veces cuando le dan una sanción o les llaman la atención, pero que en general los conflictos son poco frecuentes.

Al profundizar en la temática, los entrevistados declaran que los conflictos siempre existen entre las personas, independiente de su edad y generalmente se producen por sus diferencias, siendo propios de niñas caprichosas, que son voluntariosas, que emergen *“del caprichos, de que yo soy mejor, porque a mí me lo dijeron”* (Caso 2a, párrafo n°22). Los educadores de párvulos, culpan a los padres de dichas conductas y sostienen que en conversaciones sostenidas con los apoderados, ellos les explican que saliendo de su casa no es una niña especial, es una niña como cualquiera *“trato de conversar con ellos que a los hijos hay que amarlos, pero no sobre amarlos”* (Caso 2a, párrafo, n°23), a lo que los apoderados responden mirando y escuchando.

Por otra parte, los educadores informan que *“a los niños de hoy nada les llama la atención, nada les gusta, todo lo quieren y que sea ahora ya, cuando ellos lo solicitan y no es posible con 31 niños (Caso 2a, párrafo n°24)*. Indican además que los padres compensan a sus hijos con elementos materiales ejemplo, notebook, lo que es considerado inadecuado por los entrevistados.

Para los educadores, el trabajo con los padres responde a un tema complicado y con demasiadas carencias de su parte para asumirlo y sostienen que es necesario solicitar ayuda para trabajarlo de buena manera. Respecto del conflicto en particular, ellos indican que los padres repiten siempre la misma actitud de decir a sus hijos *“si te hace algo pégale” (Caso 2a, párrafo n° 32)*, clarificando que no son las madres sino los padres quienes hacen estas sugerencias.

Hay situaciones en que es necesario trabajar con todos los agentes educativos posibles, tales como la dupla psicosocial, la orientadora, con la psicóloga y con los papás, con el fin de hacerse un cuadro completo de lo que está sucediendo en la casa, principalmente cuando es un caso que preocupa. *“me veo sobrepasada, por eso solicito ayuda de especialistas del CESFAM” (Caso 2a, párrafo n°26)*.

Respecto a las estrategias que usan los padres con sus hijos, ellos son reacios a resolver en enfrentamientos con golpes, pero sí, ellos solucionan sus problemas. En ocasiones han mencionado lo sobrepasado que se sienten con las actitudes de sus hijos, como por ejemplo, desobediencias, no querer comer, ser desordenada, etc., y la forma desafiante de responder que tiene sus hijos es, *“bueno, entonces castigame” (Caso 2a, párrafo n°51)* y algunas veces, los padres para no pegarles, prefieren encerrarlas en el dormitorio, lo que lleva a concluir a los informantes que existe una falta de hábitos que se manifiesta claramente en el establecimiento educacional, pero que debe venir desde la casa, se observa que no hay normas ya que *“los niños son los que manejan todo, los tiempos, lo que quieren hacer, lo que quieren comer” (Caso 2b, párrafo n°19)* incluso si van o no al colegio, los educadores informan que ellos no están acostumbrados a obedecer o a manejar bien una rutina que tiene normas, no conocen las normas.

Ellos declaran que muchos de los conflictos escolares que se observan en años posteriores a educación parvularia, son respuestas a situaciones familiares, relevando la temática a la prevención de la misma, acotando que *“uno ve en TV o aquí mismo... ya cuando son más grandes son conflictos mayores y que no siempre se resuelven de la mejor manera, pero que la responsabilidad*

es compartida , que hay cosas que vienen de la casa pero se deben ver acá porque a nosotros se nos apunta si los niños reclaman” (Caso 2b, párrafo n°32).

Los entrevistados enuncian que al ser la mayoría hijos únicos se dificulta el aprendizaje de buena convivencia *“me ha ido enseñando la experiencia, pero como que cada año es más difícil trabajar con los niños pequeños, porque yo lo empecé a notar cuando tuve un curso que eran todos hijos únicos y fue harto difícil trabajar ese año” (Caso2b, párrafo n°25).*

En este contexto, adquiere relevancia, la creación de normas en el aula, denominadas en algunos casos normas de oro, las cuales fueron elaboradas en conjunto niños y adultos *“tenemos nuestras reglas de oro, que deben ser respetadas dentro de la sala y que se confeccionan o se hacen con los mismos niños a comienzo de año, orientadas con la educadora” (Caso 1a, párrafo n° 17)* y al mismo tiempo fueron escribiéndose siempre en positivo. Los educadores declaran que las denominadas *reglas de oro* son adecuadas, pero no suficientes puesto que carecen del trabajo con la familia de los párvulos y ven como relevante hacerles conciencia respecto de la importancia de hacer respetar ciertas normas previamente consensuadas en casa. En el aula, dichas reglas ocupan dentro de la sala un espacio privilegiado, facilitando una buena visibilidad, junto a fotos de personalidades de relevancia nacional en un lugar destacado.

Los entrevistados sostienen que es necesario darles más posibilidades de solucionar sus conflictos y concluyen que si continúan así, supervisando y asumiendo todo, los niños no van a saber defenderse adecuadamente, concluyendo que deben empezar a cambiar y lograr que sus niños enfrenten por medio de la conversación *“debo buscar al tiro otra estrategia...quizás hay otra que yo visualizo y que no conozco y en el fondo puede ayudar más” (Caso 2b, párrafo n°27).*

Ellos enuncian que sería una buena idea conversar con los niños, respecto de posibles soluciones a conflictos emergentes, de tal manera que puedan traer las estrategias adecuadas del recuerdo cuando lo amerite y a futuro dejar que ellos desarrollen sus propias estrategias, entre ellas la conversación y el pedir disculpas cuando la situación lo requiera.

Se informa, además que se utilizaría la misma estrategia ya usada con aquellos casos extremos ya que el niño que lo provoca va a llorar siempre que pierda en juegos o competencias. No obstante, al final de la entrevista el educador dice que con dicho niño, sería bueno transar un poco para evitar el llanto constante en la sala.

Al reflexionar respecto de la experiencia filmada en donde el educador sostiene que no le gustó su actuar, que le pareció adecuado el inicio, pero que siempre es necesario resolver la situación y esperar lo que sea necesario, pero jamás dejar todo como está *“tiene que haber una resolución, un término y ahí yo no terminé...porque el niño se me escapó”* (Caso 2b, párrafo n°14). Explica que debió haberlo retomado cuando el niño estaba más calmado y que ambos involucrados entendieran lo sucedido, si fue casualidad o no. Enuncian la importancia de observar y de actuar como mediador que maneja varias estrategias no solo una. En este caso, el niño no dijo nada y el educador simplemente, no captó la situación. Asimismo, concluyen que el niño que fue agredido, no entendió nada y eso no aporta a la buena convivencia ya que su imaginación puede crear elementos inexistentes relacionados con la situación vivida. Puesto que *“el que fue agredido va a pensar que da lo mismo que lo mencione o no se lo digo a la tía”* concluye el educador *“me quedó dando vueltas”* (Caso 2b, párrafo n°16).

Las entrevistada enuncian experiencias poco adecuadas como aquella que al sacarlo del grupo, el niño se acostumbró a estar solo y al desaparecer su agresividad y ser invitado a reintegrarse, el ya no quiso estar con el resto de su grupo, se sentía mejor solo. Luego se reintegró, pero provoca peleas constantemente.

Finalmente, los entrevistados indican que hay una etapa pre punitiva que es la mediadora, así *“al niño, antes que se le llame la atención y se le dice por qué y se llama a advertencia. Si no cumple o se sale de la norma... igual hay sanciones graves”* (Caso 2b, párrafo n°23).

En la temática de la categoría **formación y perfeccionamiento**, los educadores informan que no se sienten preparados para trabajar la temática con niños, pero sí se consideran dispuestas a hacerlo.

Declaran que muchas veces deben ser educador y psicólogo, hacer trabajo psicosocial con los papás y con los niños y sostienen que no están preparados para trabajar con los papás *“nos enseñaron a trabajar con los niños, no a trabajar con los papás”* (Caso 2a, párrafo n° 49) y considerando que el trabajo en estos años y particularmente en esta área, debe ser mancomunado, declarando que es una tremenda falencia de formación no haber tenido un ramo que les preparara al respecto. Ellos expresan que les *“asusta, el poder entregarle la estrategia correcta para que ellos puedan entender”* (Caso 2a, párrafo n°49).

Por tanto, los entrevistados reconocen la falta de expertiz en el tema del conflicto señalando que a pesar de no estar capacitados sí tienen interés en aprender, acotando que están *“más que preparada dispuesta a resolverlo”* (Caso 2 párrafo n°25). Señalan haber aprendido del diario vivir algunas estrategias que utilizan en el aula, pero relevan la importancia de contar con otras estrategias, *“quizás hay otra que yo no visualizo y que no conozco y en el fondo puede ayudar más”* (Caso, 2b, párrafo n°27).

Ellos dicen no haber tomado curso relacionado con el tema *“por desconocimiento no más...en cuanto a resolución de conflicto dentro de la sala (...) no me he dedicado como a buscar literatura o información”* (Caso 2b, párrafo n° 9). Sin embargo, sostienen que *“es muy importante conocer y manejar más estrategias (...) enseñarle herramientas a los niños, estrategias”* (Caso, 2 párrafo n°32).

Síntesis de Resultados Caso 2

En base al contexto del conflicto, los entrevistados manifiestan que la experiencia respecto del tema va desde presenciar agresiones de tipo verbal, hasta recibir en el colegio castigos que hoy no es posible justificar.

Ellos consideran el conflicto como algo totalmente cotidiano, asociado por una parte a lucha y por otra a niños mal criado, irrespetuoso, inseguro e impulsivo. Ellos recuerda una niñez bastante infantilizada con actitudes de solidaridad, mezclada con inmadurez que hace mostrarse tímidos y consentidos.

En base a las estrategias activan aquellas creativas y con afecto, complementando con trueque, negociación, reconciliación, refuerzo positivo, reglas y normas a seguir, complementando su labor con la mirada de otros profesionales y de los padres con quien sostienen deben trabajar en conjunto.

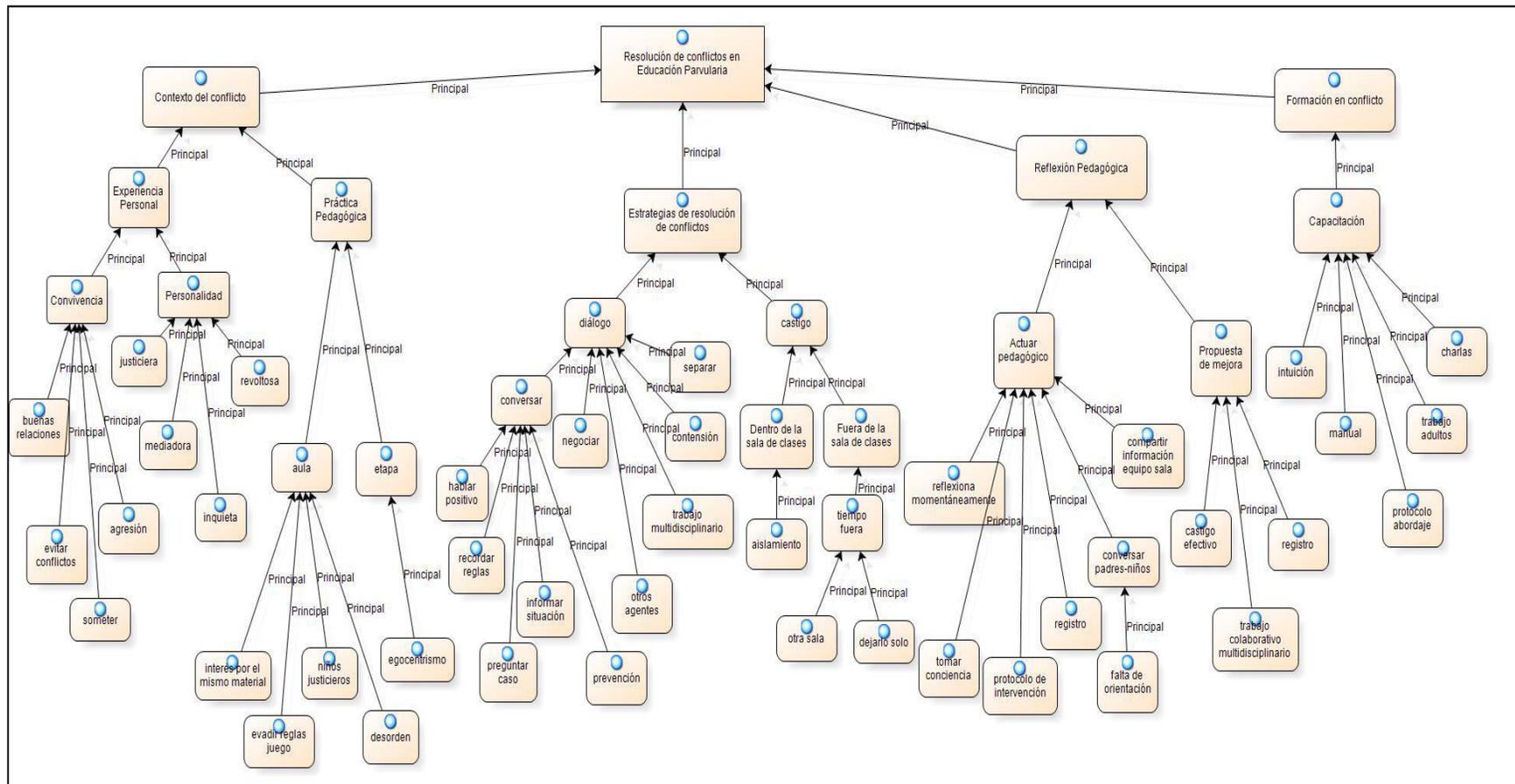
Al reflexionar respecto de su propio actuar ellos solucionan los conflictos y regulan el problema, inhibiendo el conflicto, sin hacer transferencia a otros, solo en reunión técnica que abordan casos puntuales. Los educadores clarifican la importancia de conocer muy bien a los niños con los que trabaja e informan que su repertorio de estrategias es muy limitado utilizando principalmente la intuición para abordar la temática, aplicando el diálogo y buscando en casos espaciales el apoyo del inspector de colegio.

5.3. Resultados Caso N°3

5.3.1 Caso N° 3: Estudiantes en práctica profesional.

5.3.1.1 Resultados de aplicación entrevista biográfica

Figura N°9: Entrevista biográfica Caso 3



La información entregada por quienes constituyen el caso 3 arroja la siguiente información respecto de la categoría denominada **contexto del conflicto**:

Los estudiantes declaran diversas experiencias en la infancia, algunas producto de su carácter y rol de mediador “*yo siempre he tenido buena relación con mis compañeros, entonces si había una situación de conflicto, yo era la que me ubicaba al medio y separaba*” (Caso 3a párrafo n° 1).

No obstante, se mencionan situaciones de sometimiento enunciando “*yo era muy inquieta cuando era chica, era muy revoltosa (...) me dejaron sin comer una manzana, porque no había terminado bien una tarea*” (Caso 3b, párrafo n°1) clarificando que dicha situación la marcó para siempre “*es lo único que recuerdo como con pena (...) yo tenía una personalidad fuerte (...) esa cosa como que me disminuyó un poco (...), pero obviamente como yo era inquieta requería de cosas más movidas*” (Caso 3b, párrafo n°3).

También vivencian, agresión y conflictos verbales serios, “*una compañera me pegó (...) se enojó tanto que me empujó contra la ventana y yo quebré la ventana con la cabeza, pero más allá no hice nada, como enfrentarla por ejemplo...aparte que me retaron a mí*” (Caso 3a párrafo n° 5) situación en donde se observa escasa intervención del adulto, resolviendo parcialmente o evitando los conflictos “*tampoco la acusé, tampoco. La profe no dijo nada*” (Caso 3a, párrafo n° 6).

Los conflictos se generan producto de discusiones, intereses similares, querer el mismo material y al instante, desorden, incumplimiento de reglas de juego, “*pelea por material o al momento de jugar, era lo típico que pasaba (...) y las reglas dentro del juego*”(Caso 3a, párrafo n°17), actitudes disruptivas, que son propias de la edad egocéntrica.

Asimismo, los niños de hoy demuestran ser distintos y se caracterizan por ser justicieros y resolver solos sus conflictos a través del aislamiento del agresor o manifestaciones de llanto “*son muy diferentes ahora (...) muy justicieros y tratan de hacer valer sus ideas* (Caso 3b, párrafo n° 16).

Los entrevistados dicen actuar en base a un carácter y personalidad para evitar y resolver conflictos “*prefiero hacer yo las cosas o dar mi brazo a torcer como se dice*” (Caso 3a, párrafo n°10) y agregan “*no creo que sea bueno, pero entre pelear y no pelear, prefiero no pelear*” (Caso 3a, párrafo n°11).

Los participantes requieren contar con estrategias formales de resolución de conflictos que complementen la información recibida en charlas de la temática.

Respecto a la categoría *estrategias* y sus subcategorías relacionadas con el *castigo* y *diálogo*, se puede informar que:

Dado que los niños son impulsivos, implica darse cuenta del hecho y separarlos, para luego calmarlos, conteniéndolos, para finalmente informar al grupo respecto de los acontecimientos con preguntas, que corresponde a una estrategia de mediación “*ver los dos puntos de vista, preguntar a ambos y llegar al punto del conflicto*” (Caso 3a, párrafo n°4).

Las estrategias se complementan con el aislamiento del niño, tiempo fuera “*aislarlo del resto y después conversar con él (...)*” (Caso 3a, párrafo n°20) “*de repente sacamos una colchoneta y tratamos de dejarlo solo un rato*” (Caso 3a, párrafo n°21). A veces, es necesario “*en primer lugar separarlos y conversar con el niño que había sido agredido (...) después de eso con el agresor, cuando ya estuviera calmado*” (Caso 3a, párrafo n°24).

Se trabaja también con premios, recordando y valorando la importancia de las reglas de convivencia “*teníamos una mascota en la sala, (...) el niño que se portaba mejor durante el día se llevaba la mascota a su casa*” (Caso 3a, párrafo n°28).

Las estrategias se basan en el rol del educador, conversaciones y la integración de otros profesionales, evitando la negación “*trato de evitar decir no, no, eso no...de repente puede que hayan situaciones de mucho estrés donde uno tiende solo a decir no...cuidado, no*” (Caso 3b, párrafo n°19).

Respecto a las estrategias basadas particularmente en el castigo, se puede señalar que aplican el aislamiento, tiempo fuera, dejarlo solo (un rato) y llevarlo a otra sala.

De acuerdo a la categoría denominada *reflexión pedagógica*, en términos de la subcategoría denominadas *actuar pedagógico* y *propuesta de mejora*, se puede advertir que:

Los entrevistados sostienen que existen diferencias en el actuar de los niños, en función del género ya que “*las niñas se conforman más que los niños, a veces...comprenden más el concepto de*

después te toca a ti, tú (...) pero los niños son como más impulsivos en algunas cosas” (Caso 3b, párrafo n°20).

Existen declaraciones que hacen mención a la reflexión posterior al conflicto, para el cual no siempre se cuenta con el tiempo adecuado *“quizás debería haberle dicho esto y si se vuelve a dar el conflicto, nuevamente se aplica la idea que debería haber corregido antes. Sí, lo pienso, pero en un espacio de tiempo breve” (Caso 3b, párrafo n°26),* lo que le permite reconsiderar su actuar.

Se informa a la familia las medidas tomadas y se registra el conflicto dando la posibilidad de que ellos tomen las medidas correctivas y no se considere como un ataque personal *“Nosotras hemos conversado como decirle las cosas, porque muchas veces lo toman como un ataque personal, y que el problema es contra el niño, no es del niño, sino en contra, como que uno lo tiene marcado o algo así” (Caso 3b, párrafo n°30)* y clarifican que *“nos enseñaron a trabajar con los niños, no a trabajar con los papás, quizás esa es una falencia (...) no tener un ramo de familia”(Caso, 2a, párrafo n° 49).*

Asimismo, ellos dicen que recibir insumos de parte de los padres le sirve en su práctica. *“me ha servido para el tema del manejo, de tratar con personas, porque uno se prepara siempre para trabajar con los niños, pero no con los adultos” (Caso 3b, párrafo n°33).*

Por otra parte, la familia aborda inadecuadamente los conflictos, no corrigen ni apoyan la labor educativa, sin darle real importancia *“como son padres jóvenes (...) no tienen muchas herramientas para enfrentar su paternidad” (Caso 3b, párrafo n° 31).*

Existe una subestimación de actuar del niño *“a veces, subestimamos a los niños (...) “piensan que como son pequeños, no son personas (...) no piensan no analizan” (Caso 3b, párrafo n°36).* Se hace evidente que los niños tomen conciencia del error. Se comparte información con equipo de sala y experiencias efectivas del conflicto basada en estrategias de conversación, además, existe poco apoyo de otros profesionales y un trabajo interdisciplinario *“tampoco he tenido la posibilidad de ver a alguien que esté trabajando conjuntamente” (Caso 3b, párrafo n°28).*

En la categoría **Formación y Perfeccionamiento** en resolución de conflicto, se habla de un desconocimiento de formas de abordaje de conflicto, que solamente se remite a intervenciones intuitivas y requieren un proceso reflexivo permanente.

Asimismo, se requiere capacitación permanente. En tanto, el trabajo se realiza de manera intuitiva ya que no han tenido un proceso de capacitación formal en la temática, solo han asistido a charlas realizadas en la Universidad *“he asistido a 2 de las charlas que se han dado aquí” (Caso 3a, párrafo n°12).*

Los educadores requieren protocolo de acción ante el tema del conflicto (refiriéndose a Educación Parvularia) *“no hay nada cómo se debería actuar frente a un conflicto, o las estrategias apropiadas para abordarlo” (Caso 3a, párrafo n°29),* posible de aplicar en situaciones conflictivas con su respectivo registro, ejerciendo un castigo efectivo y evitando el estrés en el aula.

Ellos se sienten desinformados respecto de cursos de capacitación existentes. Manifiesta absoluto desconocimiento del abordaje del conflicto y la necesidad de asistir a charlas, declaran pertinente *“más charlas, un manual, ir a los colegios” (Caso 3a, párrafo n°30)* y tener capacitación permanente y generalizada, del conflicto y su abordaje, pero también del trabajo con adultos en general.

5.1.3.2 Resultados de aplicación de Observación No Participante

3a.1. Temas principales. Impresiones (del investigador). Resumen de lo que sucede en el evento, episodio, etc.

Se encuentra el alumno en práctica con cuatro niños que se están agrediendo físicamente en un extremo de la sala. Luego, el adulto los separa y se dirige a uno de ellos (Benjamín) para conversar del conflicto observado. Después, sigue con la actividad planificada hasta encontrarse con Benjamín y sostener un diálogo con él, pero éste sorpresivamente se escapa fuera de la sala, lugar en donde la alumna en práctica se dirige y lo llama.

Tras ingresar Benjamín a la sala, comienza a forcejear y agredir al adulto en sala por varios minutos hasta lograr calmar sus impulsos, con apoyo de la asistente.

Finalmente, el niño se calma realizando una actividad pasiva de lenguaje en su puesto de trabajo, al igual que el resto de los niños.

3a.2. Explicaciones o especulaciones, hipótesis de lo que sucede en el lugar.

El educador intuye que se originará un conflicto al observar que el niño Benjamín tiene una personalidad colérica, con características de agresión, disrupción e impulsividad.

Proposición o hipótesis: Las características de la personalidad de un niño tendrán un impacto en la generación de conflictos de actividades de aula.

3b.1. Temas principales. Impresiones (del investigador). Resumen de lo que sucede en el evento, episodio, etc.

El estudiante en práctica, ingresa a la sala y los niños están dispuestos cada uno en su mesa respectiva, sin embargo, en una mesa se experimenta una agresión entre dos niños.

Luego, el estudiante consulta a todos los niños de la sala y uno de ellos le dice que estaban pegándose dos niños e indica quienes son. Frente a ello, el adulto se dirige a la mesa donde se había conflictuado y les acota sobre las normas de convivencia para solucionar conflictos.

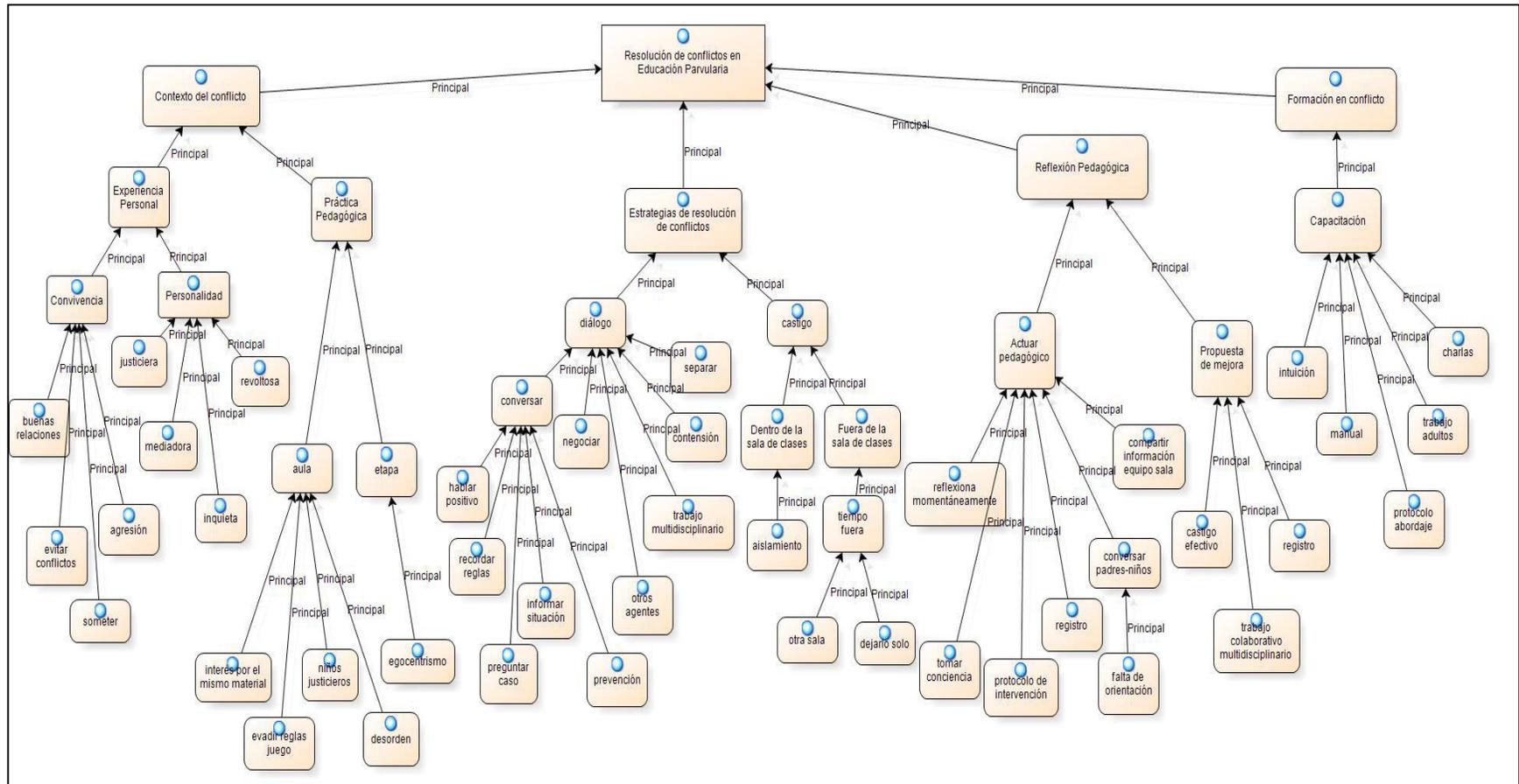
3b.2. Explicaciones o especulaciones, hipótesis de lo que sucede en el lugar.

El educador percibe que se generará un conflicto al observar que unos niños se agreden por un material en la mesa de trabajo.

Proposición o hipótesis: Las características personales e intereses de un niño tendrán un impacto negativo en la actitud de las actividades de aula.

5.1.3.3 Resultados de aplicación de entrevista estimulación del recuerdo.

Figura N°10: Entrevista estimulación del recuerdo Caso 3



Referente a la categoría denominada *contexto del conflicto*, los principales hallazgos que emergieron producto de la entrevista estimulación del recuerdo de los estudiantes en práctica del caso 3 son:

Los estudiantes dicen tener buena memoria para recordar lo que sucede en su aula e informan que los conflictos se generan en los recreos o al estar el adulto a cargo fuera de la sala de clases. Momento en que muchas veces los niños pelean a golpes *“estaban en recreo los niños (...) yo estaba dando vueltas en la sala, viendo en qué estaban, porque estaba lloviendo ese día y no podían salir al patio” (Caso 3a, párrafo n°1).*

También informan, que se observa una conducta un tanto agresiva que responde a devolver siempre la agresión independiente de que el educador o el compañero, solicite detenerse y parar de pelear en un intento de solucionar el conflicto que generalmente es por un material. Los entrevistados sostienen por su parte que deben realizar demasiadas gestiones propias de la tarea y además coordinar el conflicto, pero adolecen del apoyo técnico necesario para ello *“coordinar todo, el conflicto, ver lo que estaba pasando, tratar de solucionarlo (...) que la educadora me ayudara” (Caso 3b, párrafo n°4).*

Los consultados opinan que, por una parte las reglas de convivencia están descontextualizadas y/o se observa inexistencia de reglamento estable con falta de protocolo de abordaje del conflicto. No obstante, se logra un consenso en el tema, ya que los niños entienden que es bueno o malo de hacer *“nosotras teníamos reglas en la sala, había reglamento, pero la verdad que no recuerdo haberlo leído (...) le llamamos reglas de convivencia, normas de convivencias. Lo hizo el educador de la mañana...hacíamos lo mismo en la mañana y en la tarde...lo ocupábamos todos... lo bajó de Internet” (Caso 3b, párrafo n°17).*

A los niños, no les llama la atención ver a sus compañeros agredándose, ya que es una costumbre verlo. Clarificando que los extremos observados y filmados en esta oportunidad, no constituyen normalidad, aunque lo niños sí son desordenados en esencia y repiten constantemente discusiones por querer elementos como lápices u otros y sentencian que *“todos los niños son desordenados” (Caso 3a, párrafo n°6)*, sumado a que el educador *“no llama más allá la atención, porque...acostumbraba a hacer esos berrinches, pelear con los compañeros, entonces era algo normal dentro del aula” (Caso 3a, párrafo n° 6).*

Los educadores sostienen haber tenido malas experiencias en conflictos inconclusos, con maltrato infantil durante sus prácticas progresivas “*lo zamarreo en un momento y después como que lo tiró pal lado*” (Caso 3a, párrafo n°10).

Los respondientes dicen que los conflictos están asociados con vulnerabilidad “*hay más conflicto donde hay más vulnerabilidad*” (Caso 3b párrafo n°16) y agregan que los niños, muchas veces, evidencian conductas agresivas hacia sus pares y en ocasiones también lo hacen hacia los adultos sentenciando “los niños son agresivos” (Caso 3 párrafo n°12).

En la categoría **estrategias** y sus **subcategorías castigo** y **diálogo** los resultados son los siguientes: En las conversaciones sostenidas con los entrevistados que constituyen el caso N° 3 se puede constatar que la primera estrategia declarada, corresponden a separar a quienes conflictúan, un acto absolutamente instintivo, esto se clarifica en el siguiente párrafo “*no sé, no pensé en ello...fue como instintivamente), porque los separé, fue lo primero que se me ocurrió*”. Seguido de una conversación primero con quienes protagonizaron el conflicto de uno a la vez, luego el educador procede a solicitarles que se calmen “*siempre conversamos el problema con todos (...) y le dije, Benjamín no quiero que peleen más y me dice tía, yo no fui, si él empezó y el Benjamín se fue y el otro siguió, siguió y entonces con él seguí conversando (...) lo senté en la silla, le dije que se calmara y ahí fue cuando yo lo tomé y empezó con pataleta...patadas y todo eso*” (Caso3a, párrafo n°5).

Otra estrategia utilizada recurrentemente es hacer un llamado de atención verbal, utilizando la pregunta ¿a ver?, porque “*cada vez que uno decía ¿a ver? ponía atención...todos los demás escuchaban*” (Caso 3b, párrafo n°6) esas palabras congrega la atención de los niños, respecto de lo que está sucediendo a su alrededor. Los futuros educadores sostienen que también realizan una conversación con todos los niños.

Clarifican que las estrategias a utilizar, dependerá de la situación que se presente y que es necesario conocer diversas estrategias a aplicar.

Con respecto a la categoría **reflexión pedagógica**, quienes constituyen este caso cuestionan su actuar permanentemente, diciendo no haber tomado las decisiones pertinentes, en el momento adecuado, como por ejemplo, elaborar con los niños un reglamento contextualizado a su realidad concreta, por la necesidad de atender el conflicto “*ahora, cuando ya quedaba poco tiempo de*

práctica, pensé en eso ¿por qué no lo hice yo?, si era necesario, en especial con este grupo de niños”(Caso 3b, párrafo n°18).

Informan que no supieron cerrar el conflicto, quedando sin resolverse, solo se procedió a conversar el tema *“quedó como inconcluso, no se resolvió totalmente el problema, porque conversamos que estaban peleando, la situación que lo generó y todo, pero como que no le dije nada más” (Caso 3b, párrafo n°7).*

Ellos aducen que tal vez se deba al cansancio, al poco tiempo con que cuentan y a las múltiples responsabilidades que deben asumir, generalmente sin el apoyo de otro adulto. Ellos expresan lo difícil que es trabajar en solitario y enuncian que lo ideal sería trabajar en dupla y socializar estrategias efectivas, elaborando una propuesta de mejora en común, respetando las opiniones de ambas personas *“ya a esa hora yo estaba como cansada (...) eran muchas cosas de las que tenía que estar preocupada en el momento (...) Al tiempo y al poco apoyo que tenía de parte de la educadora y de la asistente” (Caso 3b, párrafo n°9).*

Ellos declaran que los conflictos son producto de la sociedad actual con mucha delincuencia y familias disfuncionales, modelos que los niños conocen a través de sus experiencias cotidianas de vida y por medio de la televisión, modelos poco adecuados que intentan imitar con su carga de violencia permanente *“es por lo que se vive a diario, o sea la televisión, aunque de hecho pudiera no influir (...)...tratan de imitar a los que para ellos son los héroes (...) yo creo que por la sociedad en que estamos (...) se ve tanta delincuencia, aparte de las familias” (Caso 3a, párrafo n°7).*

Asimismo, dicen que *“hay más conflicto donde hay más vulnerabilidad, eso es lo que yo he visto” (Caso 3b, párrafo n°16).*

Acotan que mientras observaban el video reflexionaban sobre su actuar ante la situación conflictiva, pensando otra manera de accionar para enfrentar dicha situación. Los educadores sostienen que no es bueno aceptar la reacción de los niños, por temor a que hagan lo que ellos quieran. Al observar piensan en que nuevamente los niños conflictúan *“decía ¿qué otra manera hubiese...con qué...Trato de buscar otra manera de haber reaccionado (...) pienso y digo quizá debería haberlo dejado, pero si lo hubiera dejado habría hecho lo que él quería y tampoco estaba bien” (Caso 3a, párrafo n°8).*

Los futuros educadores dicen que los conflictos son normales, más aún en la infancia en donde se pelea generalmente, por un juguete y aseguran que sólo se evitarían situaciones conflictivas al tener un material por cada niño, de lo contrario siempre van a haber conflictos. Asimismo, consideran que es bueno que exista el conflicto, puesto que constituye un elemento formador permitiendo a los niños darse cuenta de lo que es bueno y lo que no lo es, en función de una buena convivencia *“claramente creo que es bueno que hayan esos conflictos, porque obviamente no así de pelea ni nada, pero que hayan conflicto para que los niños puedan ir viendo que es lo bueno y que es lo malo, que es lo positivo, y que es lo negativo”* (Caso 3b, párrafo n°14), lo que permite a los niños trabajar el respeto mutuo entre las personas.

Los estudiantes consideran que en sus centros de práctica no se dan muchas peleas, porque el educador guía no permitía que pasaran esas cosas en su aula. Ellos comparan esta realidad con otras experiencias de prácticas progresivas, asociando en todo momento el tema del conflicto con la vulnerabilidad social, propiciándose pocas instancias de aprender y expresar lo que sentían en el momento del conflicto. Informan que *“yo me cambié, porque había sucedido algo así, había un niño que era muy desordenado, y tenía tan desordenado, que como que hartó a la asistente”* (Caso 3b, párrafo n°10).

Consideran que es normal que existan conflictos y que en toda aula infantil se viven los conflictos, porque los niños tienen sentimientos y capacidad de pensar y deben poder decir lo que les aqueja, lo que puede darse a través de una conversación con los adultos *“conflictos en todas partes hay, depende cómo lo medie la educadora. De golpes sí puede que no haya, pero de discusiones que los niños demuestren que están enojados, que están molestos con algo, yo creo que eso va a haber”* (Caso 3b, párrafo n°16). *“Ellos cuestionan nuevamente su actuar declarando “yo creo que si hubiéramos trabajado más las normas de convivencia no hubiera sucedido todas las cosas que pasaron”* (Caso 3b párrafo n° 18).

Los futuros educadores sostienen que aconsejarían a sus pares utilizar la conversación y el tiempo fuera al enfrentar los conflictos llevándolos siempre a la reflexión.

Los entrevistados informan que hasta ahora no habían pensado en formas de abordar el conflicto pero sería bueno, *“generar instancias, a lo mejor un momento en el día en donde se conversara de los conflictos”* (Caso 3b, párrafo n° 20) y se expongan como se sienten respecto de lo vivido y por sobre todo ellos, logran tomar conciencia de lo ignorado que ha estado este tema entre los

educadores de párvulos. Asimismo también logran entender la importancia de haber generado un trabajo articulado entre los dos cursos con el fin de mancomunar esfuerzos y dedicación en beneficio de los niños.

Otro tema planteado tiene relación con lo que hacen los padres en sus casas. En este sentido, los educadores sostienen que al preguntarle a los niños si los padres le pegan y/o le gritan, ellos respondieron que sí, a pesar de haberlo trabajado como tema de reunión con ellos, reunión que dicen haber dado buenos resultados *“le preguntamos ¿a ustedes le pegan los papás? y todos decían sí, o varios decían sí. ¿a quién le gritan los papás? a mí, a mí, pero eso lo conversamos en la reunión, inclusive yo hice una charla”*(Caso 3b, párrafo n°22). Consideran que ante el tema del conflicto, ellos debieron trabajar con los apoderados mediante una charla breve. Y entre ellos, sosteniendo que de haber trabajado las normas de convivencia todo sería distinto. Observan la necesidad de contar con unas normas consensuadas con los niños y sobre todo contextualizadas, sin dar por hecho que los niños la conocen, cuando no se han trabajado en conjunto. Los educadores declaran plantear la situación conflictiva a los involucrados y a su grupo en pleno, no obstante, aclaran, *“muchas veces los niños ni siquiera me escuchan”* (Caso 3a, párrafo n°14). A pesar de que las reglas estaban establecidas, no respondían a la necesidad de los niños *“nosotras teníamos reglas en la sala, había reglamento, pero la verdad que no recuerdo haberlo leído (...) le llamamos reglas de convivencia, normas de convivencias”* (3b párrafo n° 17).

Los profesores reflexionan respecto de acciones realizadas y que afectan el trabajo de la temática: Solo al estar enfrentada a la presente investigación ellos reflexionan en torno a la temática, declarando *“me acabo de percatar que generalmente no tenemos en cuenta la parte de conflicto (...) de hecho, lo conversábamos con los niños, así como...cómo se sentían, cómo vinieron, cómo están y cómo amanecieron, cómo han estado durante el día y todo pero...netamente como convivencia no. (...) con mi compañera (...) haber generado alguna instancia de comunicación y de articulación entre los dos cursos”* (caso 3b n°21).

Con respecto a la categoría **formación y perfeccionamiento**, los entrevistados sostienen que la experiencia adquirida a la fecha, les hace sentirse preparados, con base y con la capacidad necesaria para solucionar conflictos en el aula. Ellos señalan que las herramientas que hoy manejan, fueron recibidas durante su formación profesional en la Universidad en donde estudiaron y también directamente en aula, junto a aquellos educadores que cumplían el rol de profesores guías de sus prácticas y que además asumían la temática del conflicto como inherente a su rol y dicen *“las*

herramientas, me las han dado en la U y también mi educadora” (Caso 3b, párrafo n° 24). Independiente de aquello, dicen necesitar actualizar estudios preparándose para un abordaje efectivo. Ellos se sienten bastantes preparados, lo que les permitiría asumirlo de manera adecuada, pero sí en condiciones de abordarlo positivamente y lo expresan diciendo “yo creo que sí estoy preparada para enfrentarlos, quizás no a la perfección, pero sí puedo abordarlo positivamente, o sea de una manera eficiente” (Caso 3, párrafo n°15).

Sostienen que los educadores en general, incluyéndose ellos abordan el conflicto en forma intuitiva, informan además que sería bueno y más fácil, contar con un procedimiento claro estampado en un manual de cómo abordar este conflicto y de cómo sería la mejor estrategia o sugerencia *“quizás si hubiera una forma, como un manual de cómo abordar este conflicto, como sería la mejor estrategia, como más fácil” (Caso 3a, párrafo n°15).*

Los estudiantes terminales concluyen que *“habría que buscar distintas estrategias y primero conocer distintas estrategias para abordarlo”(Caso 3b párrafo n°20)* y expresan la necesidad de sentirse apoyada y participe de los procesos y al respecto, indican *“si yo trabajara con otra persona en sala (...) le plantearía mi manera de resolver los conflictos con los niños y le preguntaría cómo lo haría ella...dando ejemplo de todo eso y, conversando con ella, buscaríamos la manera de resolver mejor la situación una vez hecho eso, se pueden hacer mejores cosas” (Caso 3a, párrafo n° 16).*

Síntesis Resultados Caso 3

Los representantes del caso 3 creen en la relación conflicto vulnerabilidad, producto de experiencias pasadas, recurren a las estrategias de llamado de atención verbal y el tiempo fuera, informando a la familia del suceso, su actitud es más bien pasiva, empleando la conversación y el trabajo multidisciplinario.

Sus reflexiones son muy esporádicas y superficiales, no obstante aplican normativa de intervención, apoyando al educador en los registros y el trabajo con padres en cuanto a la temática. Quieren conocer respecto de castigos efectivos.

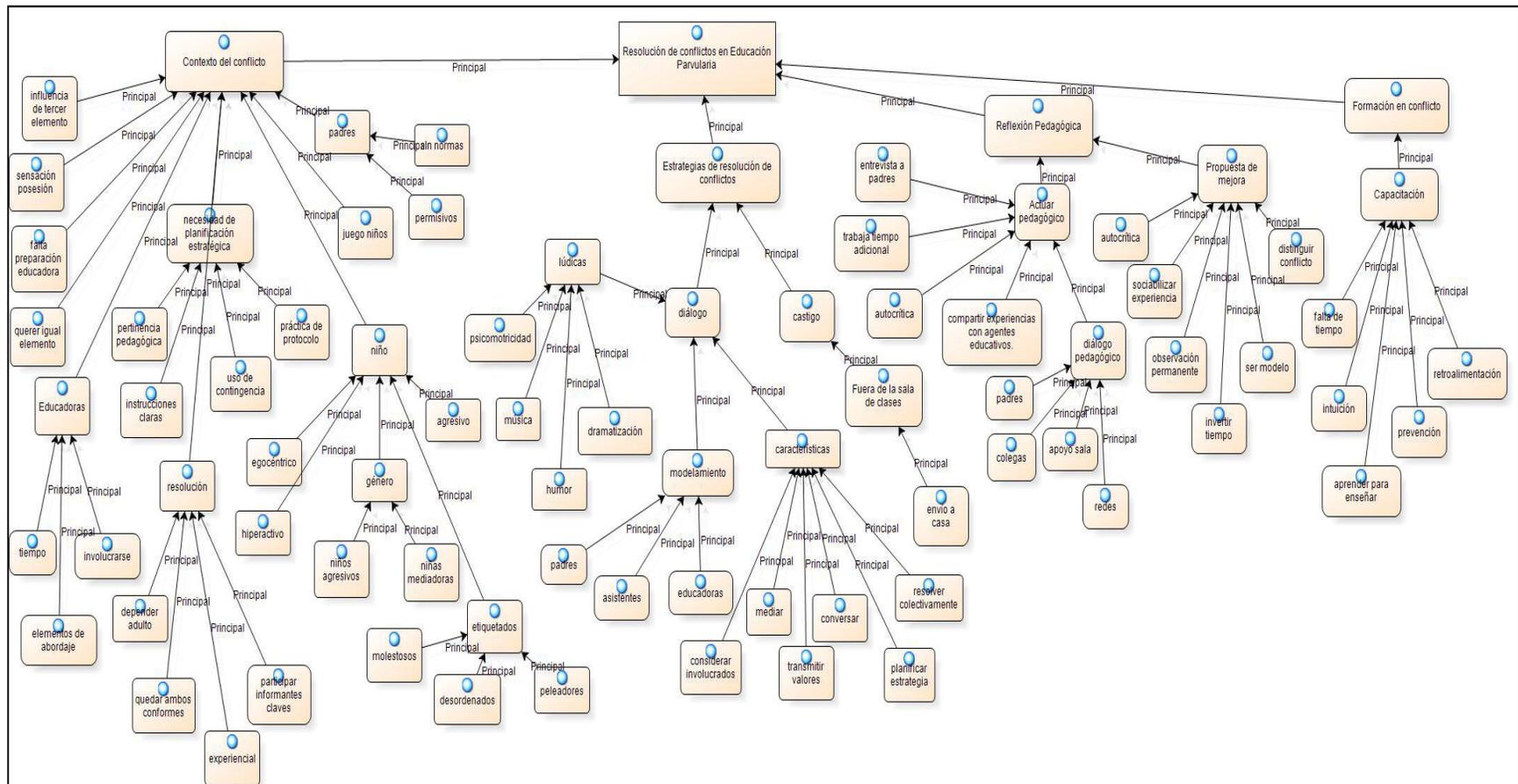
Consideran básico, ser aceptantes de las características del niño en toda su magnitud, con sus características singulares y tan propias de la edad. También manifiestan la necesidad de realizar reflexiones diarias en un trabajo mancomunado con diferentes agentes educativos.

Ellos sostienen que deben actualizar sus conocimientos en la temática, adquiridos en su formación profesional y quisieran contar con un protocolo de abordaje, tipo manual de apoyo, creen que siempre es necesario trabajar con agente educativos y prepararse para no basar su quehacer en la intuición, sino en el conocimiento. Queda de manifiesto su capacidad de autocrítica evidenciando cansancio y necesidad de contar con capacidades para trabajar la temática con los niños.

5.4. Resultados de aplicación de focus group

5.4.1 Mapa de aplicación de focus group

Figura N°11: Focus group



Los educadores que participaron del focus group, relativo a la categoría denominada *contexto del conflicto* y tras observar los videos, manifiestan que el origen del conflicto corresponde a la influencia de un tercer objeto, y que se produce por la sensación de posesión al querer usar dos niños el mismo elementos y en igual instante *“siempre es como por algo, siempre es como que todos quieren eso”* (Caso 1b, párrafo n°2), lo que trae como consecuencia reacciones dolorosas para quien constituye el centro del conflicto, separándose del grupo y comenzando a llorar.

En relación al segundo video dicen que muestra la autonomía de los niños, en un cuadro de agresividad física claramente observable, situación que es refrendada por un educador observador de la situación como un juego y no como una agresión *“se ven dos niños que pareciera que pelearan y luego se transforma como en juego y resulta hasta divertido a los ojos de los adultos”* (Caso 3a, párrafo n°14).

Uno de los participantes declara que ese problema es responsabilidad del educador, ya que no estaba preparada para la actividad en términos de materiales y cantidad adecuada, ellos manifiestan la necesidad de contar con una planificación estratégica, enunciando que *“sería bueno que cada educadora planificara pensando en estas posibles situaciones”*(Caso 3a, párrafo n°11) con instrucciones claras y pertinencia pedagógica, aprovechando situaciones emergentes, poniendo en práctica el protocolo del establecimiento de ser necesario.

Los presentes clarifican que *“atendemos a niños con ciertas características de desarrollo y entre esos está, este pensamiento un tanto irreversible aún y también con esta marcada característica del egocentrismo”* (Caso 1a, párrafo n°12). Se reconoce a los niños de esta edad como seres diferentes a los de otros tiempos, que manifiesta su sensibilidad a través de reacciones dolorosas como es el llanto y son niños más agresivos que les cuesta compartir, pero que es necesario aprender a hacerlo. Se enuncia el aumento de niños con características de hiperactividad.

El concepto conflicto es observado de diversas maneras ya que para algunos educadores, solo *“hay conflicto cuando hay agresión verbal o física”* (Caso 1a, párrafo n°20).

Asimismo, la resolución de conflicto muestra a niñas mediadoras y niños agresores, es decir para ellos, el conflicto se resuelve según género, también enuncian que ante una situación de conflicto siempre existe un informante que puede entregar algunos elementos necesarios de considerar. Asimismo, se observa que algunos niños evaden el conflicto no lo enfrentan *“quieren escapar del*

conflicto, no hay resolución de conflicto. Ahí, hay una forma de escape de un conflicto” (Caso 2a, párrafo n°88).

Los padres también se observan como parte importante de las redes de apoyo para enfrentar la situación conflictiva. Ser modelos adecuados no es fácil ya que existen padres permisivos, familias sin normas, padres con voz pero sin toma de decisiones (voto), la familia es nombrada como círculo vicioso con necesidad de trabajar con ellos, en escuelas para padres, los conceptos errados “*te vas acostumbrando a trabajar con este tipo de familias, pero sabes lo que haces allí, porque en la casa, cuando salen de la puerta hacia allá, cambia la cosa y vuelven a su círculo” (Caso 1b, párrafo n°38).*

Los niños muchas veces reaccionan de una forma poco adecuada por experiencia vivencial en familia, en donde esos malos comportamientos corresponden a la normalidad de vida. Asimismo, la televisión y otros medios de comunicación ocupan un lugar importante para ellos y son una gran influencia en el tema “*por ejemplo, para los míos el robar es normal, es parte de la vida, para uno no, y eso es lo que uno trata de inculcar, pero al llegar a su casa es parte del día a día” (Caso 1b, párrafo n°40).*

En este grupo, existen dos posturas respecto al conflicto en términos de que uno dice que es transversal al nivel socioeconómicos “*Yo creo que (...) cruza todos los estratos” (Caso 3b, párrafo n°62)* y por su parte, la otra postura observa una relación directa entre agresión y privación socio cultural “*la privación cultural que tengan los niños, yo creo que esos son elementos que tenemos que considerar en el análisis” (Caso 2b, párrafo n°66).*

Según los informantes, el conflicto se resuelve cuando ambas parte quedan conformes, al no ser así, entonces el afectado puede quedar con secuelas que se manifestaran en su conducta posterior. Por otra parte, claramente la resolución va a depender mucho de quien está frente a los niños, es así que la experiencia del educador en la temática es relevante, de manera tal de asumir las situaciones de la mejor forma, reconociendo cuando es necesario buscar una resolución individual o colectiva, con resolución experiencial “*si yo peleo por un material y le pego y nadie me dijo que eso estaba mal, o sea, a futuro yo voy a resolver los conflictos así, porque (...) nadie me ha dicho nunca que eso está mal” (Caso 3a, párrafo n° 79).*

Los educadores constituyen la red de apoyo más cercana para los párvulos, no obstante, es necesario contar también con información de otros agentes involucrados. En este contexto al ser necesario contar con informantes que corresponde a los niños que observaron el conflicto, ellos suelen entregar versiones subjetivas en función del grado de amistad que tienen.

Los educadores deben formar y desarrollar habilidades en los niños, para ello debe tener un conocimiento pormenorizado de ellos en todos los aspectos, pero principalmente en el aspecto socio emocional conociendo su experiencia personal, evitando la violencia simbólica “*se desconocen las problemáticas de los alumnos y se ejerce cierta violencia simbólica, que no se manejan*” (Caso 1a, párrafo n°41).

Asimismo, muchas veces son los propios niños quienes refuerzan conductas inadecuadas entre sus pares “*estos niños son etiquetados por los mismos compañeros, y refuerzan las conductas en ellos al etiquetarlo como el desordenado, el peleador, el que molesta, el que no deja hablar, el que no escucha, etc.*” (Caso 3a, párrafo n°81). Reconocen que existe una imperiosa necesidad de revertir situaciones inadecuadas desde la infancia, necesitando entregar elementos que permitan el aprendizaje de abordaje del conflicto.

Por otra parte, existen requerimientos ministeriales, que decantan en escolarización de los párvulos, cargados de trabajos para los niños y educadores que no dejan tiempo para trabajar temáticas emergente como esta. Los énfasis han estado dados en matemáticas y lenguaje, a pesar de que la formación personal y social es considerada un punto valioso “*los énfasis estaban dados en los aprendizajes claves de matemática y lenguaje, de acuerdo a los requerimientos de la ley SEP*” (Caso 1a, párrafo n°91).

Con respecto a la categoría **estrategias** basadas en las subcategorías **castigo** y **diálogo** que declaran implementar los educadores de párvulos, se puede concluir que estas son variadas y que están basadas principalmente en el diálogo.

En sus declaraciones se destaca contar con una planificación adecuada, con clara intensión pedagógica que permita la distribución necesaria de material por niños, direccionando el compartir dicho material o aprendiendo a compartirlo. La recompensa está presente, como lo está también el refuerzo positivo y el apoyar al afectado sacándolo del momento que está viviendo y son enunciadas como una de las primeras opciones “*se usan distintas cosas, entonces los demás*

observan eso, (...) uno tiene recompensa cuando uno hace algo, que está haciendo un bien a otra persona” (Caso 3b, párrafo n°100).

Los educadores enuncian que es necesario considerar a los involucrados, es decir, las dos partes, buscando idealmente la resolución colectiva, que apunte a la formación valórica, sociabilizando la estrategia con grupo *“hago una resolución de conflicto con ellos, después lo resuelvo con todo el curso, eso hace que obviamente la presión social y el apoyo del colectivo, el refuerzo positivo, sea la aprobación, por lo tanto, eso favorece la autoestima del niño y tiende a permanecer en el tiempo” (Caso 3a, párrafo n°107).* No obstante, los educadores consideran que la resolución individual, favorece la autoestima *“trato de que ellos busquen una manera de resolverlo, porque yo siento que si yo me meto mucho, siempre van a depender de un adulto” (Caso 3b, párrafo n°110)* ellos propician constantemente la enseñanza valórica y reflexionan respecto de la estrategia utilizada y futuras formas de aplicación.

Por otra parte, la literatura infantil está muy presente en la resolución de conflictos, utilizando y enseñando diversos tipos de cuentos, como también dramatizaciones y *mímica “otra estrategia ya intencionada, es a través del cuento. Los cuentos son encantadores para ellos” (Caso 2b, párrafo n°115), (...) “cuenta cuentos y de ir haciéndole la mímica” (Caso 3b, párrafo n°121).*

La psicomotricidad, música, pedagogía del humor y, juego de roles, son experiencias presentes en las actividades que permiten trabajar la temática siendo estrategias que emergen como lúdicas y novedosas. *“entonces, se mezcla la dramatización, el sentido del humor (...) son anécdotas, pero dan resultado” (Caso 1a, párrafo n°129).* Asimismo, también emerge la *“psicomotricidad como forma de resolución de conflictos, y todo esto que genera en términos del contacto corporal con el otro (...) planificado y con la intención pedagógica que corresponde, con la claridad que eso tiene” (Caso 1a, párrafo n°105).*

Los participantes realizan preguntas a los involucrados, con el fin de acercarse a la resolución del conflicto, lo que permiten evidenciar el problema y educar las emociones posibilitando que sea el niño quien busque la resolución. Por otra parte, cuando respetan las normas, los niños experimentan la aprobación social lo que hace que las normas se consoliden *“también, la aprobación social hace que las normas se consoliden, cuando yo socialmente integro a mis alumnos que son más problema” (Caso 3a, párrafo n°107).*

Se acota además, que es de mucha importancia el mediar una situación buscando el problema y también relevan el modelamiento, ya sea del educador, de la técnico, del educador en colaboración con la técnico, de los padres, etc. Es decir, de todo los agentes educativos principalmente a través del diálogo pedagógico *“a veces, es conveniente involucrarse no sólo para resolverlo, sino a modo de modelo, para los demás niños” (Caso 1a, párrafo n°30).*

En este contexto, *“es súper bueno cuando una conversa (...) mira me pasó estoy yo hice esto” (Caso 2b, párrafo n°113).*

Respecto de las estrategias, los educadores aclaran que los padres participan del tema interviniendo pero sin herramientas que aplicar.

Con respecto a la categoría **reflexión pedagógica**, los educadores reflexionan respecto de la temática (en la subcategoría actuar pedagógico) considerando necesario entrevistar a los padres aplicando el protocolo del establecimiento ante situaciones conflictivas. Ellos informan realizar conversaciones diarias con su técnico de apoyo, con el fin de analizar la jornada. En esta reflexión ellos consideran que el tiempo asignado al trabajo en sala es considerado como exagerado, ya que se prolonga hasta mezclarse con su vida familiar en donde reportan experiencias relacionadas con el tema y buscan allí, sugerencias de mejora *“saliendo de la U. (...), piensa que uno está en la sala, trabaja y se va y listo y no es así (...) me doy cuenta de que uno sí conversa esas cosas y si les queda dando vueltas y si lo comparte incluso con personas que no trabajan dentro de lo que es educación” (Caso 3b, párrafo n°131).*

La reflexión en relación a la necesidad de involucrarse se tiñe con la búsqueda de eficiencia y eficacia en el actuar, lo que no puede estar separado del diálogo pedagógico con todos los agentes educativos *“yo creo que el diálogo pedagógico y creo que parte con la educadora, con la colega de la otra sala, con la técnico, con el otro adulto que trabaja en el aula y que conoce a los niños, el diálogo con los padres y echar mano también de todas las redes que uno tiene dentro del establecimiento” (Caso 1a párrafo n°137).* Los educadores hacen una autocrítica aduciendo que no lo saben todo y que es necesario, en algunas oportunidades, solicitar ayuda *“uno tiene que ser humilde y decir necesito ayuda (...) fundamentalmente en estrategia y en casos de estudios, cómo poderlos abordar” (Caso 1a, párrafo n°137).*

La experiencia es variada en las redes de apoyo, donde es posible de activar en función de los niños y el tema del conflicto. Al respecto, dos de los participantes informan no tener buenas experiencias en apoyo interdisciplinario recibido *“si yo voy a la orientadora no te pesca (...) decía la asistente social el año pasado déjeme aquí, al rato viene el niño con un dulce, un chupete y (...) con el celular, no encontró mejor que pasarle celular con juegos, entretenerlo, o sea, sabes que al final yo dije a mi técnico, nunca más”* (Caso 1b, párrafo n°138).

Los educadores comentan experiencias traumáticas de los niños y que al buscar apoyo, muchas veces se encuentran con familias ausentes, sin normas y descomprometidas, emergiendo la necesidad de que los niños puedan experimentar una conversión, sacándolos del círculo vicioso, esto enmarcado en una clara responsabilidad profesional que muestra un compromiso con la infancia *“es terrible porque tú no tienes ni siquiera el apoyo de la familia”* (Caso 1b, párrafo n°140). Complementan lo dicho acotando *“ahí me sorprendí, porque cuando comencé el taller les pregunté ¿quién de ustedes les tiene normas a sus hijos? nadie le tenía normas a sus hijos”* (Caso 2b, párrafo n°83).

Ellos informan que al trabajar las normas con los niños se van verbalizando y bajando al papel en conjunto y entonces, al generarse una situación se aprovecha la instancia para retomar la temática *“¿cómo lo podemos resolver? lo vamos consensuando. En la pared hay dibujos, están las normas para que ellos también lo puedan observar y todo (...) aprovecho esas instancias en que se generan los conflictos para conversarlo”* (Caso 2b, párrafo n°46).

Muchas veces se puede observar que los niños experimentan autocontrol, que les permite asumir situaciones de mejor manera, los entrevistados declaran que sería bueno *“cambiar la actividad para el manejo de las emociones y que permitan las estrategias, el autoconocimiento, el autocontrol, por ejemplo (...) yoga y (...) son sus recursos y él sabe que tiene que cambiar de actividad solo y empieza a meditar y concentrarse”* (Caso 3a, párrafo n°130).

Los participantes del focus, enuncian que el conflicto y su abordaje *“van a variar también de acuerdo al estrato socio económico, al nivel educacional de los padres”* (Caso 2a, párrafo n°66) aunque acotan que *“igual, en los niveles socioeconómicos también más altos, se dan los conflictos de tipo familiares, las separaciones, los divorcios, el maltrato hacia la mujer y los hombres, está este lenguaje, tal vez, un tanto soez donde se comunican las personas y también incide en la vida de*

los niños” (Caso 3a, párrafo n°65), principalmente ahora que existe gran diversidad de familias y se observan notables cambio de roles de los padres.

Asimismo es importante considerar el tema de la hiperactividad, ya que *“los niños con esta patología generan conflictos por sus características personales”* (Caso 1a, párrafo n°80). Es importante de considerar también el aumento de hijos únicos, por lo que se concluye que la resolución de los conflictos depende de muchos factores.

Es necesario dar a los niños refuerzo positivo, especialmente en momentos como los que atravesamos en que se está deteriorando el respeto por el otro. Al respecto, hacen mención a la importancia de no obligar a los niños a compartir si no quieren hacerlo *“yo siempre le digo a los niños, si algo él no quiere compartirlo, yo no puedo obligarlo, porque una, a veces, igual comete esos errores de que obliga y ¡compártelo!”* (Caso 3b, párrafo n°110).

Es necesario poner el foco en la resolución y no en el conflicto y tener como profesional capacidades necesarias para asumir esto con análisis permanente y reflexión permanente, buscando la mejor alternativa de actuar futuro ante el conflicto similar *“el tema de los niños, no es tanto que no haya conflicto, sino cómo se resuelve el conflicto (...) trato de que ellos busquen una manera de resolverlo”* (Caso 3b, párrafo n°110).

Los educadores ven como bueno socializar experiencias con pares y buscar estrategias afines para casos diversos de conflicto. No obstante, aducen falta de tiempo para asumirlo *“uno tiene que ser realista también, la pega es estresante y uno dice ¿en qué minuto hago esto?, porque tiene casa, tiene colegio, tiene que planificar, tiene que hacer esto, entonces, también tiene que quedar ese tiempo (...) para que uno pueda aprender nuevas y más cosas”* (Caso 3b, párrafo n°144).

A pesar de todo la falta de tiempo, ellos sostienen que *“después de resolver un conflicto con la estrategia más adecuada (...) llego a la casa: quizá debería haberlo hecho de esta forma y uno reflexiona, ya si pasa voy a hacer esto y buscando la mejor alternativa para llegar a la resolución y cada vez voy llegando más”* (Caso 3a, párrafo n°114).

En la categoría denominada **formación y perfeccionamiento** respecto del conflicto y su resolución, los estudiantes universitarios informan tener las herramientas y las capacidades relacionadas con la convivencia escolar. Los educadores participantes en este estudio, en su totalidad manifiestan la

necesidad de tener capacitación, sugieren contar con retroalimentación con educadores en ejercicio, que le otorguen las instancias necesarias para trabajar el tema y formarse no solo en lo teórico sino también en lo práctico del tema, *“todo va en la formación que uno tenga, pero no tanto esa formación teórica, sino algo práctico, algo que te sirva en los momentos de los que hubo”* (Caso 3b, párrafo n°144).

Por otra parte, enuncian que *“si nosotras no aprendemos a enseñar (...) se vuelve complicado, o sea cuando sean grandes ya ahí empieza el problema”* (Caso 1, párrafo n°78).

Se hace necesario *“un curso, una capacitación cómo una forma en que a ti te digan estrategias concretas, mira si te pasa esto intenta esto, no hagas esto, pero a lo mejor, nos falta como una orientación, de las personas que están más involucradas con este tipo de especialidad, porque uno aprende (...) pero no hay nadie que te diga, (...) no la receta exacta, yo creo que en cada caso y cada uno busca lo mejor, pero por lo menos una orientación”* (Caso 1b, párrafo n° 143).

5.5. Resultados a partir del software NVIVO

Los resultados presentados anteriormente, fueron organizados en base a la categoría de resolución de conflictos, a las subcategorías y a los nodos internos agrupados en ella, las que en su totalidad corresponden a la etapa de codificación axial. Esta categorización se representa en las siguientes páginas:

Cuadro N°9: Estructura de categorías definidas en el estudio

DIMENSIÓN RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	COD	INDICADORES
CATEGORÍAS		
Contexto del conflicto.	CDC	Educadores, Experiencia Personal, Práctica Pedagógica, Niños, Padres, Resolución, Necesidad de planificación estratégica, Falta de preparación educadora, Influencia de tercer elemento, Juego niños, Querer igual elemento, Sensación de posesión.
1.2 Estrategias	ERC	Diálogo, Castigo.
1.3 Reflexión Pedagógica	RP	Actuar Pedagógico, Propuesta de Mejora.
1.4 Formación y Perfeccionamiento	FEC	Capacitación.

A continuación, se detalla el árbol de nodos obtenido por medio de la codificación axial realizada.

Codificación Axial: árbol de nodos o categorías

<u>SUBCATEGORÍA 1: Contexto del conflicto</u>	<u>SUBCATEGORÍA 2: Estrategias</u>
<ul style="list-style-type: none"> 1.1 Educadores <ul style="list-style-type: none"> 1.1.1 Actividades no dirigidas. 1.1.2 Agresión entre niños. 1.1.3 Aplica estrategias innovadoras. 1.1.4 Aplica reglas. 1.1.5 Busca solución. 1.1.6 Cambio de voz del niño. 1.1.7 Camina en la sala. 1.1.8 Dificultad. 1.1.9 Elementos de abordaje. 1.1.10 Guarda material. 1.1.11 Interacción inesperada. 1.1.12 Involucrarse. 1.1.13 Lucha. 1.1.14 Observa. 1.1.15 Regula problema. 1.1.16 Saca problema. 1.1.17 Supervisa. 1.1.18 Tiempo. 1.1.19 Toca silbato. 1.1.20 Vulnerabilidad. 1.2 Experiencia Personal <ul style="list-style-type: none"> 1.2.1 Convivencia <ul style="list-style-type: none"> 1.2.1.1 Agresión. 1.2.1.2 Agresión verbal. 1.2.1.3 Buenas relaciones. 1.2.1.4 Castigo injustificado. <ul style="list-style-type: none"> 1.2.1.4.1 Sin apoyo familiar. 1.2.1.4.2 Sin recreo. 1.2.1.5 Discusión. 1.2.1.6 Evita conflictos. 1.2.1.7 Injusticia. 1.2.1.8 Sobrenombre. 1.2.1.9 Someter. 1.2.2 Personalidad. <ul style="list-style-type: none"> 1.2.2.1.1 Competitiva. 1.2.2.1.2 Consentida. 1.2.2.1.3 Inmadurez. 1.2.2.1.4 Inquieta. 1.2.2.1.5 Justiciera. 1.2.2.1.6 Líder. 	<ul style="list-style-type: none"> 2.1 Diálogo. <ul style="list-style-type: none"> 2.1.1 Acompañar. 2.1.2 Afecto. 2.1.3 Calmar. 2.1.4 Características. <ul style="list-style-type: none"> 2.1.4.1 Considerar involucrados. 2.1.4.2 Conversar. <ul style="list-style-type: none"> 2.1.4.2.1 Hablar positivo. 2.1.4.2.2 Informar situación. 2.1.4.2.3 Preguntar caso. 2.1.4.2.4 Prevención. 2.1.4.2.5 Recordar reglas. 2.1.4.3 Mediar. 2.1.4.4 Planificar estrategia. 2.1.4.5 Resolver colectivamente. 2.1.4.6 Transmitir valores. 2.1.5 Contención. 2.1.6 Conversar involucrados. 2.1.7 Creativas. <ul style="list-style-type: none"> 2.1.7.1 Autocontrol. 2.1.7.2 Material audiovisual. 2.1.8 Dialógica. 2.1.9 Escuchar. 2.1.10 Generar alternativas. 2.1.11 Instinto. 2.1.12 Llamado de atención verbal. 2.1.13 Lúdicas. <ul style="list-style-type: none"> 2.1.13.1 Creativas. 2.1.13.2 Dramatización. 2.1.13.3 Humor. 2.1.13.4 Juego de roles. 2.1.13.5 Música. 2.1.13.6 Psicomotricidad. 2.1.14 Modelamiento. <ul style="list-style-type: none"> 2.1.14.1 Asistentes. 2.1.14.2 Educadores. 2.1.14.3 Padres. 2.1.15 Negociar. 2.1.16 Otros agentes. 2.1.17 Reconciliar. 2.1.18 Reflexión grupal. 2.1.19 Refuerzo positivo. 2.1.20 Reglamento.

1.2.2.1.7 Mediadora.	2.1.21 Reglas.
1.2.2.1.8 Molestosa.	2.1.22 Separar.
1.2.2.1.9 Pelea.	2.1.23 Trabajo con familia.
1.2.2.1.10 Revoltosa.	2.1.24 Trabajo en equipo.
1.2.2.1.11 Solidaria.	2.1.25 Trabajo multidisciplinario.
1.2.2.1.12 Timidez.	2.1.26 Trueque.
	2.1.27 Variada.
1.3 Práctica Pedagógica.	2.2 Castigo.
1.3.1 Aula.	2.2.1 Dentro de la sala de clases.
1.3.1.1 Acciones amistosas.	2.2.1.1 Aislamiento.
1.3.1.2 Autonomía.	2.2.1.2 Barrer.
1.3.1.3 Cotidianeidad.	2.2.1.3 Burla.
1.3.1.4 Desorden.	2.2.1.4 Hablar golpeado.
1.3.1.5 Elección de algo.	2.2.1.5 Llamado de atención verbal.
1.3.1.6 Evadir reglas del juego.	2.2.1.6 Niños observen.
1.3.1.7 Interés por el mismo material.	2.2.1.7 Quedarse solo.
1.3.1.8 Niños justicieros.	2.2.1.8 Quitarle algo.
	2.2.1.9 Sacar papeles.
1.3.2 Etapa.	2.2.1.10 Sentarse solo.
1.3.2.1 Agresivo.	2.2.1.11 Sin recreo.
1.3.2.2 Egocentrismo.	2.2.2 Fuera de la sala de clases.
1.3.2.3 Impulsivo.	2.2.2.1 Anotaciones a la casa.
1.3.2.4 Incumplimiento de norma.	2.2.2.2 Anotaciones tristes.
1.3.2.5 Inseguro.	2.2.2.3 Citación de apoderados.
1.3.2.6 Intolerancia.	2.2.2.4 Envío a casa.
1.3.2.7 Irrespetuosa.	2.2.2.5 Equipo Multidisciplinario.
1.3.2.8 Mala crianza.	2.2.2.6 Inspector.
1.3.2.9 Reacciones instintivas.	2.2.2.7 Llamado telefónico a Padres.
1.4 Niño.	2.2.2.8 Orientador.
1.4.1 Agresivo.	2.2.2.9 Tiempo fuera.
1.4.2 Brusco.	2.2.2.9.1 Dejarlo solo.
1.4.3 Desordenado.	2.2.2.9.2 Otra sala.
1.4.4 Egocéntrico.	
1.4.5 Etiquetados.	SUBCATEGORÍA 4: Formación y
1.4.5.1 Desordenados.	Perfeccionamiento
1.4.5.2 Molestosos.	
1.4.5.3 Peleadores.	4.1 Capacitación.
1.4.6 Expresa llanto.	4.1.1 Abordar temática.
1.4.7 Finaliza actividad.	4.1.2 Actuar práctico.
1.4.8 Género.	4.1.3 Aprender para enseñar.
1.4.8.1 Niñas mediadoras.	4.1.4 Carencias estratégicas.
1.4.8.2 Niños agresivos.	4.1.5 Charlas.
1.4.9 Hiperactivo.	4.1.6 Conocer estrategias.
1.4.10 Interactúa.	4.1.7 Contar estrategias.
1.4.11 Juega.	4.1.8 Desconocimiento de técnicas.
1.4.12 Mal genio.	4.1.9 Disposición de resolver.
1.4.13 Solicita apoyo.	4.1.10 Experiencia.
1.5 Padres.	4.1.11 Falta de tiempo.
1.5.1 Permisivos.	4.1.12 Falta de expertiz.
1.5.2 Sin normas.	

<p>1.6 Resolución.</p> <p>1.6.1 Depender de adulto.</p> <p>1.6.2 Experiencial.</p> <p>1.6.3 Participar informantes claves.</p> <p>1.6.4 Quedar ambos conformes.</p> <p>1.7 Necesidad de planificación estratégica.</p> <p>1.7.1 Instrucciones claras.</p> <p>1.7.2 Pertinencia pedagógica.</p> <p>1.7.3 Práctica de protocolo.</p> <p>1.7.4 Uso de contingencia.</p> <p>1.8 Falta de preparación educadora.</p> <p>1.9 Influencia de tercer elemento.</p> <p>1.10 Juego niños</p> <p>1.11 Querer igual elemento.</p> <p>1.12 Sensación de posesión.</p> <p><u>SUBCATEGORÍA 3: Reflexión Pedagógica</u></p> <p>3.1 Actuar Pedagógico.</p> <p>3.1.1 Autocrítica.</p> <p>3.1.2 Cansancio.</p> <p>3.1.3 Compartir experiencias con agentes educativos.</p> <p>3.1.4 Compartir información equipo sala.</p> <p>3.1.5 Conocer niños.</p> <p>3.1.6 Conversar padres – niños.</p> <p>3.1.6.1 Falta de orientación.</p> <p>3.1.7 Cuestiona actuar.</p> <p>3.1.8 Diálogo Pedagógico.</p> <p>3.1.8.1 Apoyo sala.</p> <p>3.1.8.2 Colegas.</p> <p>3.1.8.3 Padres.</p> <p>3.1.8.4 Redes.</p> <p>3.1.9 Elemento formador.</p> <p>3.1.10 Entrevista a padres.</p> <p>3.1.11 Evade problemas.</p> <p>3.1.12 Evidencia problemas.</p> <p>3.1.13 Imitar modelos.</p> <p>3.1.14 Influencia social.</p> <p>3.1.15 No compartir experiencia.</p> <p>3.1.16 Observación permanente.</p> <p>3.1.17 Protocolo de intervención.</p> <p>3.1.18 Reflexiona momentáneamente.</p> <p>3.1.19 Refuerzo valórico.</p> <p>3.1.20 Registra agresión verbal.</p> <p>3.1.21 Registra prácticas pedagógicas.</p> <p>3.1.22 Registro.</p> <p>3.1.23 Reglas consensuadas.</p>	<p>4.1.13 Formación pedagógica.</p> <p>4.1.14 Inseguridad.</p> <p>4.1.15 Intuición.</p> <p>4.1.16 Manual.</p> <p>4.1.17 Personalidad.</p> <p>4.1.18 Prevención.</p> <p>4.1.19 Protocolo de abordaje.</p> <p>4.1.20 Retroalimentación.</p> <p>4.1.21 Temor a aplicar reglas.</p> <p>4.1.22 Trabajo adultos.</p> <p>4.1.23 Trabajo apoderados.</p>
---	--

<p>3.1.24 Replica situación.</p> <p>3.1.25 Responsabiliza adulto.</p> <p>3.1.26 Reunión técnica.</p> <p>3.1.27 Sanciona agresión física.</p> <p>3.1.28 Sigue rutina.</p> <p>3.1.29 Soluciona conflicto.</p> <p>3.1.30 Tiende a inhibir.</p> <p>3.1.31 Tomar conciencia.</p> <p>3.1.32 Trabaja tiempo adicional.</p> <p>3.1.33 Transferir experiencia.</p> <p>3.2 Propuesta de mejora.</p> <p>3.2.1 Aceptar características infantiles.</p> <p>3.2.2 Acercar a padres.</p> <p>3.2.3 Actuar lúdico.</p> <p>3.2.4 Afecto.</p> <p>3.2.5 Autocrítica.</p> <p>3.2.6 Calmar.</p> <p>3.2.7 Capacitación.</p> <p>3.2.8 Castigo efectivo.</p> <p>3.2.9 Control emocional.</p> <p>3.2.10 Disminución aprehensión.</p> <p>3.2.11 Distinguir conflicto.</p> <p>3.2.12 Enseñar opinión.</p> <p>3.2.13 Evaluación formativa.</p> <p>3.2.14 Generación de espacios.</p> <p>3.2.15 Guía a padres.</p> <p>3.2.16 Invertir tiempo.</p> <p>3.2.17 Mediación.</p> <p>3.2.18 Normativa contextualizada.</p> <p>3.2.19 Observación permanente.</p> <p>3.2.20 Reflexión diaria.</p> <p>3.2.21 Registro.</p> <p>3.2.22 Reglamento.</p> <p>3.2.23 Resolución.</p> <p>3.2.24 Ser modelo.</p> <p>3.2.25 Sociabilizar estrategias.</p> <p>3.2.26 Sociabilizar experiencias.</p> <p>3.2.27 Trabajo colaborativo multidisciplinares.</p> <p>3.2.28 Trabajo mancomunado.</p>	
--	--

5.6. Triangulación de Métodos

Para garantizar la credibilidad de la información obtenida tras el proceso de recogida de los instrumentos utilizados, así como en función de la dimensión con sus respectivas categorías y subcategorías definidas, se recurre a la triangulación de métodos, donde se analizan las coincidencias y disonancias de los resultados, para finalmente emerger los hallazgos surgidos en el estudio.

Tabla N°18: Triangulación por métodos

DIMENSIÓN	CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS	ENTREVISTA BIOGRÁFICA	OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE	ESTIMULACIÓN DEL RECUERDO	FOCUS GROUP	COINCIDENCIA/ DISONANCIA
Resolución Conflictos	1.1. Contexto del Conflicto	Los educadores destacados manifiestan que sus experiencias personales se vinculan a una convivencia caracterizada por discusiones, situaciones injustas y por colocarse sobrenombres. En tanto, los otros profesionales presenciaron agresiones verbales y castigos injustificados en términos de dejarlas sin recreo y no tener el apoyo familiar. Los alumnos declaran		Los educadores destacados plantean que el conflicto es una dificultad de interacción inesperada, generalmente en una actividad no dirigida, cuando ellos observan, guardan el material, caminan por la sala, aplicando una estrategia innovadora, cambiando de voz y sacando del problema; en cambio, los niños que conflictúan son egocéntricos, hiperactivos, mal genio, que interactúan jugando	Los educadores y alumnos en práctica profesional manifiestan que el conflicto se produce por la influencia de un tercer elemento, la sensación de posesión, querer igual elemento por parte de los niños y falta de preparación pedagógica. Asimismo, existe una falta de tiempo para involucrarse en el conflicto y elementos claves para su abordaje. Es	Existe concordancia en contextualizar el conflicto como dificultades, agresiones, interrupciones, incumplimiento de normas y castigos injustificados, originados por la elección de un mismo elemento, que se vivencia en una actividad no dirigida. Se agrega que las reacciones

		<p>situaciones de buenas relaciones y evitar conflictos en el aula, así como actitudes de sometimiento y agresión.</p> <p>En el primer caso, la personalidad es ser peleador, competitivo, molesto y líder, mientras los educadores competentes tiene rasgos de inmadurez, mostrándose tímidos, consentidos y solidarios, en cambio, las del tercer caso son justicieros, mediadores, inquietos y revoltosos.</p>		<p>brusco y al terminar la actividad.</p> <p>Por su parte, los profesionales del segundo caso asocian el conflicto a lucha vivenciado en actividades no dirigidas, donde aplican reglas, regulan el problema, tocan el silbato, buscan una solución, mientras que los niños son agresivos, intolerantes, expresan llanto y juegan, que solicitan apoyo.</p> <p>Por último, los estudiantes en práctica relacionan el conflicto con la vulnerabilidad, experimentado en una</p>	<p>necesario contar con una planificación estratégica, con instrucciones claras y pertinencia pedagógica, aprovechando situaciones contingentes, poniendo en práctica el protocolo del establecimiento si es necesario.</p> <p>Se suma que la resolución de los conflictos depende de un adulto, donde los niños queden conformes en base a la experiencia y la participación de los informantes. Se reconoce al niño</p>	<p>relacionadas con el conflicto son propias de una edad egocéntrica, de la personalidad, del contexto sociocultural y de la vulnerabilidad.</p> <p>Por último, requiere una preparación pedagógica para implementar un abordaje adecuado.</p>
--	--	---	--	--	---	--

		<p>Sobre su práctica pedagógica vivenciada en el aula, los educadores destacados sostienen que el conflicto emerge del interés por el mismo material, elección de algo y el grado de autonomía, en cambio su etapa es propia del egocentrismo, mostrando intolerancia, reacciones instintivas e incumplimiento a la norma. Por su parte, los profesionales del segundo caso en su práctica de aula consideran que es cotidiano el conflicto también con acciones</p>		<p>actividad no dirigida y los niños se agreden, donde ella supervisa y camina por la sala. Por otra parte, los niños son agresivos y desordenados.</p>	<p>como egocéntrico, hiperactivo y agresivo, quienes son etiquetados como molestos, desordenados y peleadores, donde según el género, los niños son agresivos y las niñas mediadoras. Por último, los padres son permisivos y sin normas.</p>	
--	--	--	--	---	---	--

		amistosas, mientras que lo asocian a una mala crianza, siendo irrespetuosas, inseguras, impulsivas y con agresividad. Por último, los estudiantes declaran que en su práctica pedagógica de aula existe interés por el mismo material, evadir reglas, niños justicieros y desorden, donde se conjuga una etapa egocéntrica.				
	2.1.Estrategias basadas en el castigo	Los profesionales del primer caso utilizan dentro de la sala castigos como barrer, sacar papeles, sentarse solo, dejar sin recreo, caras tristes. Fuera de ésta, trasciende el		Las estrategias utilizadas por los profesionales del primer caso son quedarse solo en el aula y recurrir al orientador, inspector o al equipo multidisciplinario. En	La muestra participante señala recurrir al envío a casa, o sea, fuera de la sala de clases.	Se coincide en las estrategias basadas en el castigo tanto dentro de la sala como es barrer, sentarse solo, dejar sin recreo y

		<p>tiempo fuera, llamado telefónico a los padres se citan a entrevistas y se envían anotaciones tristes para la casa. En el segundo caso se declara el hablar golpeado, dejar sin recreo, quitar algo y apartar al niño a un lugar donde solo se remita a observar, mientras que fuera de ésta se da el tiempo fuera y citación al apoderado. Los alumnos en práctica profesional manifiestan que aíslan al niño en el aula y fuera de sala está el tiempo fuera, dejándolos solos y</p>		<p>tanto, las del segundo caso aceptan que adultos de otra sala se burle de quien está en conflicto dentro de la sala y llamar al inspector. Finalmente, los alumnos hacen un llamado de atención verbal, mientras que lejos de la sala utilizan el tiempo fuera y anotaciones a la casa.</p>		<p>llamado de atención verbal. Fuera del aula, se activa el denominado tiempo fuera sacándolo de la sala. Enviar informes al hogar, trabajo con otros profesionales, y hacer partícipe a la familia de la situación.</p>
--	--	--	--	---	--	--

		llevarlo a otra sala.				
2.2.Estrategias basadas en el diálogo	Educadores destacados indican utilizar estrategias lúdicas creativas y juego de roles, asimismo el trabajo multidisciplinario, mediar, recurrir a otros agentes, calmar a los niños, usar el refuerzo positivo y escuchar a los involucrados. En cambio, los profesionales competentes recurren a estrategias creativas basadas en el autocontrol y el material audiovisual, sumado a la negociación, trueque, la utilización de reglas,	En las situaciones conflictivas de los educadores destacados, competentes y estudiantes en práctica profesional proporcionan escasas herramientas a los niños para resolver los conflictos, remitiéndose a un actuar intuitivo.	Los profesionales destacados usan el diálogo, generan variadas alternativas, conversan con los involucrados, hacen un llamado de atención verbal, aplican reglamento y trabajan en equipo. En cambio, los educadores competentes son dialógicos, que recurren al afecto, negociación y reconciliación. Conversan entregando refuerzo positivo, sumado al trabajo con la familia y equipo multidisciplinario. Por último, los estudiantes tienen una actitud	Los profesionales del caso uno y dos, así como los estudiantes en práctica declaran utilizar estrategias lúdicas basadas en la psicomotricidad, música, dramatizaciones y humor. Aún más, el modelamiento con la participación de los padres, asistentes y educadores. Entre sus características está el considerara los involucrados, mediar, transmitir valores, conversar, planificar estrategia y resolver colectivamente.	Existe consenso en utilizar una variedad de estrategias basadas en el diálogo como conversar, recordar las reglas, juego de roles, cuentos, humor, dramatizaciones, modelamiento, afecto, calmar a los involucrados, juegos, recurrir a otros agentes, complementado con averiguar el conflicto, mediar su resolución y reflexión	

		<p>apoyarse en otros agentes, acompañar el proceso, conversar con los padres y utilizar el afecto. Por último, los estudiantes manifiestan que emplean la conversación expresado en hablar positivamente, recordar reglas, preguntar respecto del caso conflictivo, informar la situación vivida y prevenir, aún más la negociación, trabajar con otros agentes y equipo multidisciplinario, contener y separar a los niños implicados.</p>		<p>dialógica e instintiva, calmando y separando a los niños para concluir con una reflexión grupal.</p>		<p>pedagógica con el grupo de niños. No obstante, los conflictos son resueltos por las profesionales de manera intuitiva.</p>
--	--	---	--	---	--	---

	<p>3.1. Reflexión pedagógica en actuar pedagógico</p>	<p>La muestra del primer caso señala que registra las prácticas agresivas, evaden problemas, transfieren experiencias exitosas, conversan con los niños y comparten experiencias con otros agentes. En tanto, los profesionales competentes dicen solucionar el conflicto, pero no comparten experiencia, sumado a tener reunión técnica de los casos, compartir experiencia con otros agentes educativos y seguir con la rutina de trabajo. Finalmente, los estudiantes en práctica</p>		<p>El actuar de los educadores destacados se remite a sancionar la agresión física, reforzar valores, registrar agresión verbal, aplicar reglas consensuadas, observar en forma permanente y responsabilizar a los padres. En el segundo caso, se tiende a inhibir el conflicto y replicarlo, así como consensuar las reglas y compartir experiencias con otros agentes, siendo primordial conocer a los niños. Los estudiantes del tercer caso cuestionan su actuar, evidenciando problemas, cansancio e</p>	<p>Los participantes de los tres casos manifiestan la importancia de la entrevista con padres, dedicar tiempo adicional, tener una actitud autocrítica y compartir experiencias con agentes educativos. También recurren al diálogo pedagógico con el apoyo de padres, colega, otro agente y redes.</p>	<p>Se manifiesta acuerdo en el actuar frente al conflicto, donde en ciertas ocasiones se registran las situaciones agresivas, se aplican reglas, comparten experiencias con otros agentes educativos y recurren al diálogo para buscar soluciones al conflicto por parte de los adultos a cargo. Se agrega que existen modelos</p>
--	---	--	--	---	---	--

		reflexionan en forma momentánea, toman conciencia del conflicto, aplican protocolo de intervención, colaboran con el registro, comparten información con el equipo de sala y sostienen una conversación con la orientadora entre padre-hijo.		imitan modelos como elemento formador dada la influencia social.		inadecuados y falta de apoyo familiar y profesional, donde los conflictos dependen del nivel social y a la responsabilidad de los padres.
	3.2. Reflexión pedagógica en propuesta de mejora	Como propuesta de mejora, los profesionales destacados indican, evaluar formativamente, generar espacios de reflexión, supervisar y guiar a los padres. En		Los profesionales proponen enseñar a los niños a manifestar su opinión, actuar lúdicamente, tener un acercamiento con los padres y trabajar en forma multidisciplinaria. En cambio, los	En relación a la propuesta de mejora, la muestra de voluntarios declara la importancia de la autocrítica, sociabilizar experiencia, observar en forma	Se manifiesta concordancia en querer capacitarse, aplicar la normativa de convivencia, tener un autocontrol y

		<p>cambio, los educadores del segundo caso recurren al afecto, el control emocional, calmarse y querer capacitarse. Por último, los estudiantes en práctica profesional plantean el castigo efectivo, el trabajo colaborativo multidisciplinario y el registrar el conflicto.</p>		<p>siguientes educadores manifiestan resolver el conflicto totalmente, mediante la mediación y aplicación del reglamento, para así disminuir la aprehensión. En el caso de los estudiantes declaran aceptar las características de los niños, sociabilizar las estrategias con apoyo de una normativa contextualizada y reflexión diaria, recurriendo a un trabajo mancomunado.</p>	<p>permanente, invertir tiempo, ser modelo y distinguir una situación conflictiva.</p>	<p>reflexionar sobre su actuar ante el conflicto, así como la importancia del afecto, el trabajo con el equipo multidisciplinario y orientar a los padres en la resolución de conflictos.</p>
4. Formación y Perfeccionamiento	<p>Los educadores destacados señalan que la capacitación no existe, que su actuar obedece a su</p>	<p>Los educadores destacados plantean la inexistencia de una capacitación traducido en la falta de expertiz,</p>	<p>Los tres casos participantes plantean que necesitan capacitarse, sin embargo, falta</p>	<p>Existe una postura consensuada de querer perfeccionarse en</p>		

		<p>experiencia personal y personalidad basada en la intuición, requiriendo formarse pedagógicamente en la resolución del conflicto y la retroalimentación. En cambio, las profesionales competentes destacan carencias estratégicas, inseguridad, utilizar la intuición, así como la necesidad de abordar la temática a través de una capacitación y el trabajo con apoderados. Finalmente, los estudiantes necesitan actualizar conocimientos con</p>		<p>desconocimiento de técnicas, que necesitan una formación pedagógica orientada en un actuar práctico para no orientar su quehacer en la intuición. En cambio, los profesionales competentes señalan un desconocimiento de técnicas, el temor a aplicar reglas, no obstante, una disposición a resolver conflictos. Por último, los estudiantes en práctica necesitan contar con estrategias y conocerlas, para aplicar el manual, dejando de lado el actuar intuitivo.</p>	<p>tiempo, aprender a enseñar a resolver conflictos, prevenirlos y retroalimentar el proceso, para no remitirse a la intuición.</p>	<p>forma permanente y capacitarse en la resolución de conflictos y tener retroalimentación, con énfasis en lo práctico, pero requieren tiempo para enseñar a resolverlos. Asimismo, necesitan un manual de apoyo y protocolo de intervención, para no remitirse a un actuar intuitivo</p> <p>. Los 3 casos</p>
--	--	--	--	--	---	--

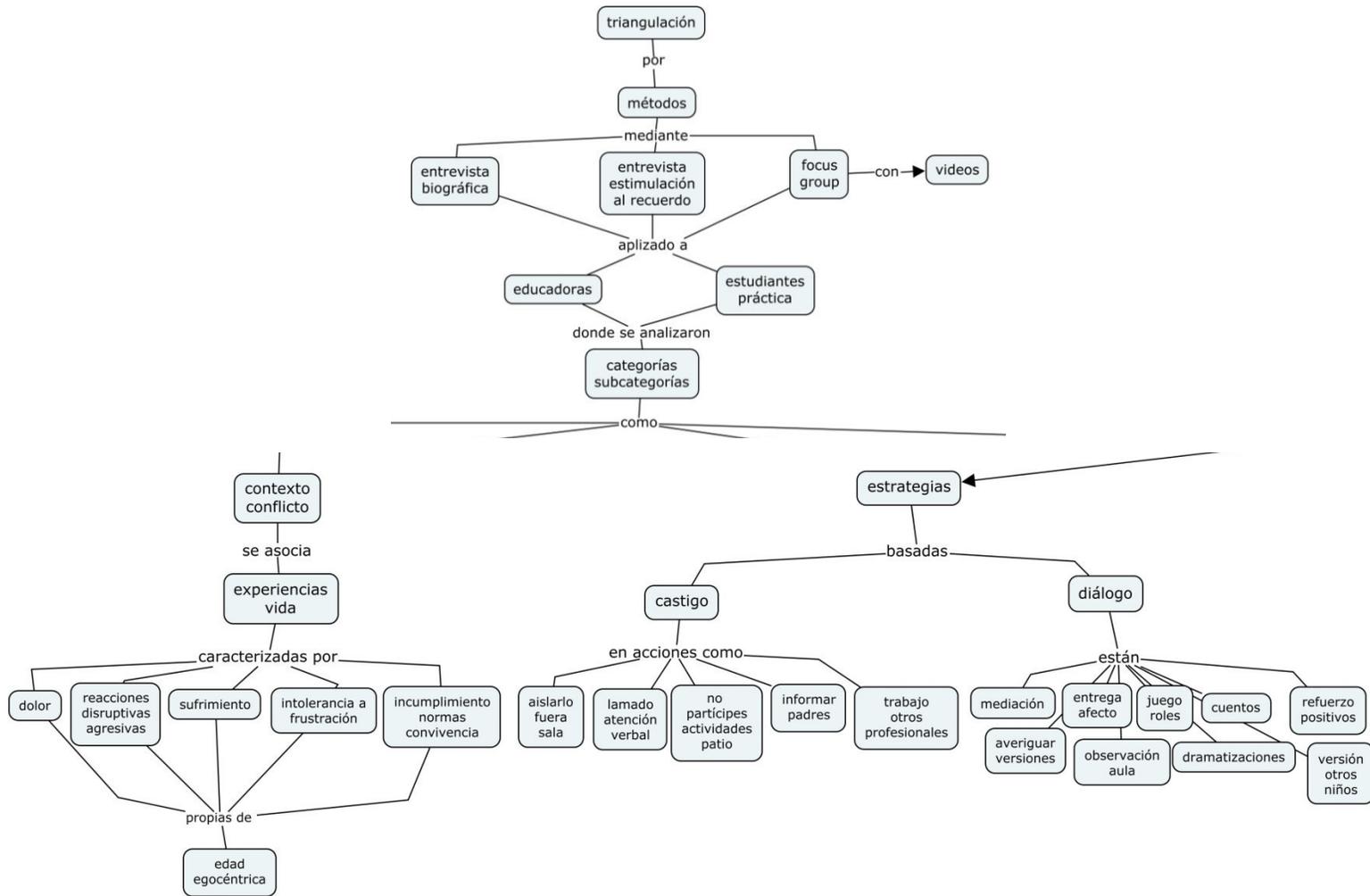
		charlas sobre el conflicto, recurriendo a un protocolo de abordaje, un manual de apoyo, trabajar con adultos y no remitirse a un trabajo de aula intuitivo.				Piensan que es necesario enseñar a resolver los conflictos y no a mediar la resolución
--	--	---	--	--	--	--

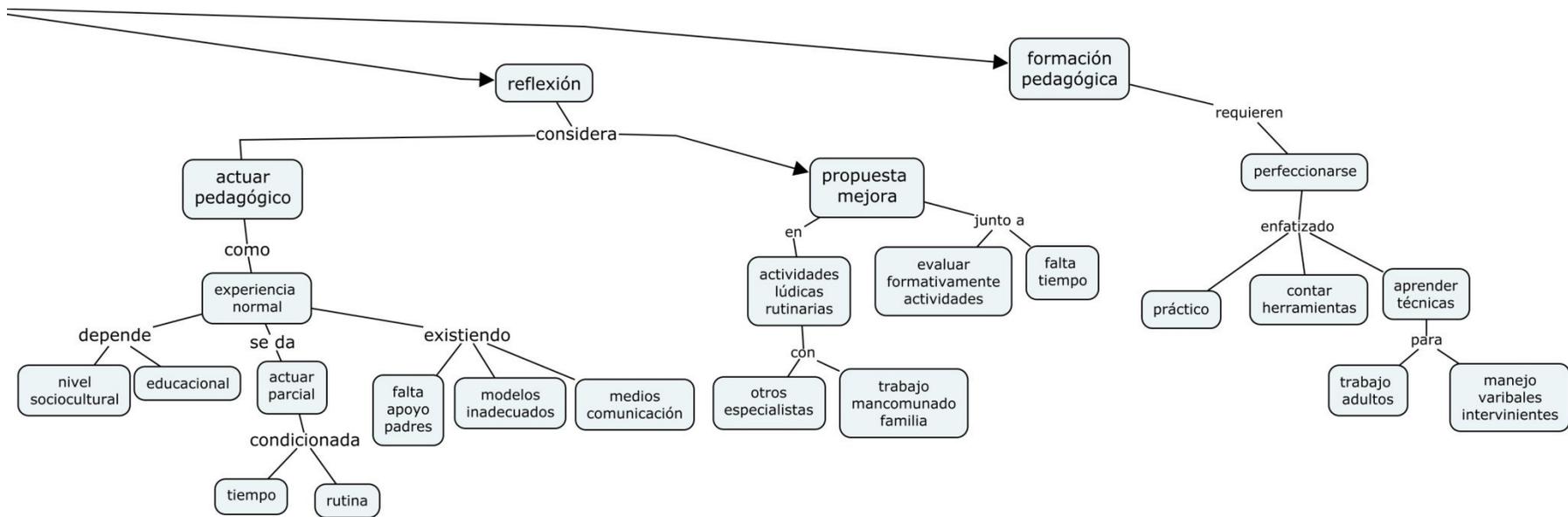
Hallazgos en la triangulación

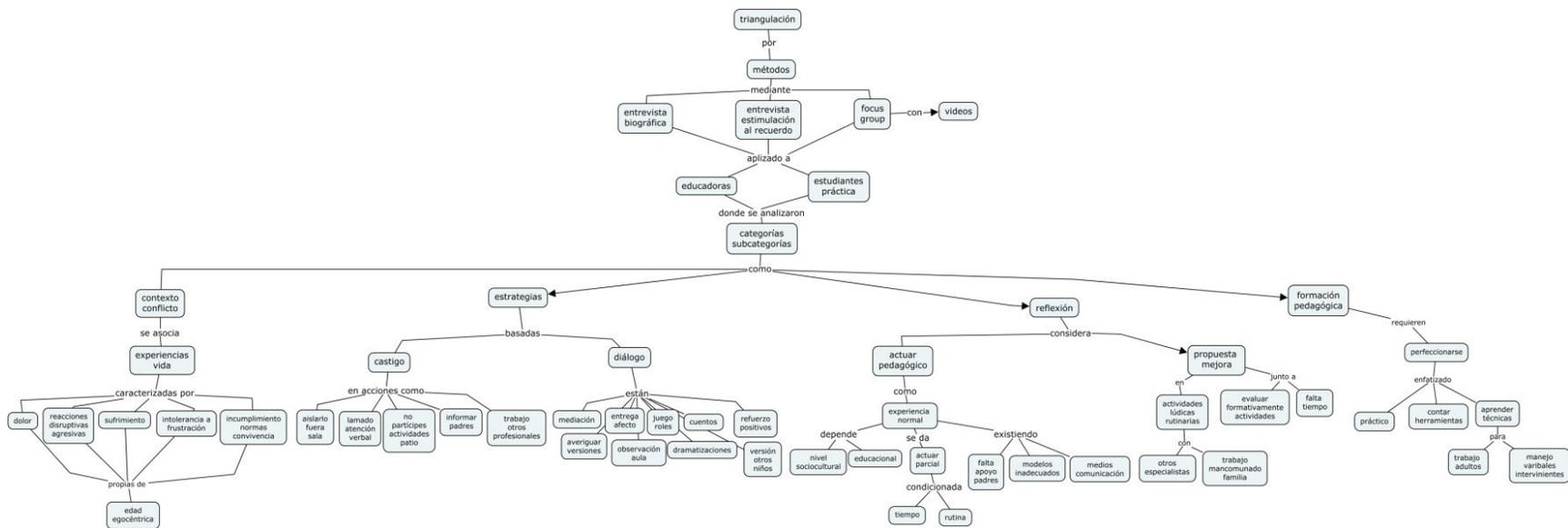
De la triangulación expuesta, se obtienen los siguientes hallazgos sobre la temática tratada:

- En el contexto del conflicto, existen experiencias de vida caracterizadas por agresividad, sanciones injustificadas, incumplimiento de normas y elección del mismo elemento, todas ellas actitudes dependientes de la personalidad y la etapa psicológica del desarrollo.
- Entre las estrategias basadas en el castigo están algunas sanciones tales como dejarlo sin recreo y el llamado de atención verbal e inclusive se vivencian acciones fuera del aula infantil traducido en el tiempo fuera, informar a los padres y trabajo con otros profesionales del centro escolar.
- En el área de las estrategias centradas en el diálogo está, la conversación, el averiguar las versiones de los niños involucrados y luego, calmarlos, complementado con observaciones y acotaciones de otros niños que vivenciaron el conflicto, asimismo la entrega de afecto, el juego de roles, dramatizaciones, humor, cuentos y refuerzo positivos mediante premios y finalmente la que denominan mediación pedagógica.
- Se reflexiona sobre su actuar pedagógico en los conflictos donde solo, a veces, se registran las situaciones agresivas, aplicando las normas de convivencia, así como compartir la experiencia conflictiva tras dar una solución adecuada, las cuales se contextualizan al nivel sociocultural y educativo; sin embargo, existe falta de apoyo de los padres y otros profesionales, promoviendo la imitación de modelos inadecuados en la sociedad y medios de comunicación.
- Entre las propuestas de mejora está la disposición de capacitarse en la resolución de conflictos, tener la capacidad de autocontrol y realizar el proceso reflexivo de su quehacer, siendo apoyado con otros especialistas y el trabajo mancomunado con la familia.
- Los educadores concuerdan en perfeccionarse de manera permanente y particularmente, en la resolución de conflictos con su correspondiente intervención, donde exige invertir un tiempo adecuado para orientar pedagógicamente su resolución.
- Los representantes de los tres casos piensan que es necesario enseñar a resolver los conflictos y no hablan de mediar la resolución.

Figura N°12: Mapa de triangulación por métodos







Conclusiones Implicaciones y Limitaciones

1. Conclusiones

1.1 Discusión de hallazgos

2. Implicaciones y posibles vías de trabajo futuro

2.1 Decálogo: El educador de párvulos frente a la resolución de conflictos

2.2 Propuesta de trabajo a partir del decálogo

3. Limitaciones

1. Conclusiones

En este epígrafe, se abordan las conclusiones más destacadas que emergen del trabajo de campo, así también la discusión de resultados, para luego dar paso a las posibles vías de trabajo futuro, las cuales son aplicables en un tiempo cercano, finalizando el apartado con las respectivas limitaciones.

Cabe destacar que el objetivo general se refiere a analizar el proceso de reflexión pedagógica en torno a las estrategias didácticas utilizadas por los educadores de párvulos y los estudiantes en práctica para resolver situaciones conflictivas en aulas infantiles y generar una propuesta de mejora a la práctica docente.

De acuerdo a lo planteado, se puede concluir que en las declaraciones de los entrevistados, en relación con la reflexión pedagógica y su actuar ante el conflicto predomina la intuición, lo cual a nuestro entender es debido a que se enuncian nociones no sistemáticas en la forma de abordar situaciones conflictivas, ya que los educadores con experiencia laboral sostienen que las Instituciones de Educación Superior no han tratado el conflicto en cursos de perfeccionamiento para la primera infancia. En tanto, los estudiantes en práctica profesional declaran sentirse preparados para resolver conflictos, ya que cuentan con las herramientas pedagógicas dadas en la Universidad y declaran que requieren una actualización pedagógica acorde a la realidad contextual y psicológica de los niños.

Además, se puede afirmar que la manera de resolver conflictos es transversal a la muestra, ya que está en función de la experiencia de vida, personalidad y contexto laboral, donde no siempre se registran los episodios y se suele caer en malas prácticas, evadiendo situaciones conflictivas. Inclusive se presumen acciones realizadas por los niños, donde la falta de tiempo y sobrecarga de actividades, conlleva a realizar acciones poco adecuadas e invisibilizar el conflicto en ciertas oportunidades, pues no se cuenta con las competencias pedagógicas apropiadas para trabajar el tema.

En cuanto a las estrategias basadas en el castigo, declaran hacer uso de estrategias tales como hacer barrer la sala infantil y dejarlos sin recreo, llamado a los padres y trabajar con el equipo multidisciplinario de la institución educativa. Por otra parte, están las estrategias relacionadas con el diálogo, es decir, aquellas que consideran la conversación como centro de la intervención, donde se recurre a la mediación individual con quienes conflictúan, se averigua respecto del conflicto a través

de los testigos y se usan ciertas estrategias innovadoras como es el uso del humor, la invención de personajes y el juego de roles, entre otras.

Tras exponer las conclusiones del objetivo declarado, emerge el requerimiento de elaborar una propuesta de trabajo, posible de llevarlo a cabo con los educadores de párvulos en ejercicio y estudiantes en formación, donde dicha propuesta consiste en un decálogo –expuesto en este trabajo– que obedece a la necesidad de proporcionar las orientaciones pedagógicas que promuevan una resolución pacífica de los conflictos, enmarcado en un clima de buena convivencia, con el fin de contar con un material de apoyo contextualizado y que permita el abordaje apropiado de la resolución de conflictos en el nivel de Educación Parvularia.

Por otra parte, en vías de lograr los objetivos propuestos, se recurrió al análisis de contenido para cada uno de los casos estudiados, complementado la información con el software NVIVO, considerando las categorías con las respectivas subcategorías contenidas en los instrumentos empleados. A raíz de lo precedente, se continúa con la presentación de las conclusiones derivadas de la presente investigación, las que están organizadas en función de los objetivos específicos:

Primer Objetivo: Describir las experiencias de vida de los educadores de párvulos y de los estudiantes en práctica asociadas al conflicto tanto en la infancia como en su práctica pedagógica en el aula infantil.

En función de los resultados obtenidos acorde al primer objetivo específico, se concluye que los educadores han experimentado vivencias de variados tipos en relación con la temática en cuestión, tales como experiencias de la infancia cargadas de agresión verbal y sanciones, siendo muchas veces injustificados y vivenciados al interior del seno familiar, así como en los centros educacionales. Se suman experiencias de malos tratos entre pares, sometimiento, conflictos verbales, con falta de consideración a las normas establecidas, experiencias traumáticas e imborrables, trayendo a la memoria episodios de conflictos invisibilizado por el adulto.

Además, la muestra clarifica que durante su formación universitaria, los conflictos cambiaron de foco, adquiriendo en momento, connotación política social, manifestado en querer ser líder, generándose conflictos de convivencia. Por lo tanto, ha quedado demostrado que los recuerdos llevan a los participantes a enunciar que aquellos conflictos vivenciados fueron resueltos por el educador, sin participación de los implicados.

Un hecho destacable emanando por quienes tienen menos experiencia en aula, particularmente los estudiantes en práctica profesional, es que sostienen que gracias a su carácter y sus experiencias de infancia las recuerdan como experiencias positivas. Ahora bien, a partir de los resultados, se reconoce al niño de hoy como un ser impulsivo, mal genio y consentido, que experimenta los conflictos permanentemente, incluso se observa con claridad que lo identifican como un ser distinto al de tiempos pasados.

También, se muestra la existencia de conflictos asociados a factores tales como el egocentrismo propio de la edad, manifestado en discusiones, coincidiendo en intereses al querer todo al instante, incumplimiento de reglas de juego, quedando establecido que dichas situaciones generalmente son provocadas por diferencias de actitudes y asociado al carácter de quienes lo experimentan. Por último, sostienen que el conflicto es cuando hay dificultad, siendo pequeñas cosas que emergen en la actividad libre o en el recreo, donde recurrentemente están los niños sin la compañía de un adulto.

Segundo Objetivo: Identificar las estrategias de resolución de conflicto asociadas al castigo que han implementado en el aula los educadores de párvulos y los estudiantes en práctica.

A partir de los resultados que dan cuenta del segundo objetivo específico, se puede concluir que utilizan un repertorio de estrategias de este tipo, entre las cuales se encuentran: el tiempo fuera (focalizado en sacar de la sala a quien conflictúa), llevarlo a otra sala, sentarlo solo, quedarse sin recreo y/o solo observando, o bien, sencillamente se le aísla del espacio común.

Ciertamente, los adultos recurren a los castigos que denominan ejemplificadores, tales como quitarle algo que el niño quiere tener o dibujar una carita triste, aún más, utilizan el aseo solicitando barrer o sacar los papeles de su aula, asimismo, el llamado de atención verbal, utilizando la pregunta ¿a ver? y hablar fuerte y golpeado. También existen las sanciones como salir de la sala de actividades, donde se sostiene una conversación planificada con los diversos estamentos, así como informar a su familia mediante una llamada telefónica y/o mediante notas tristes y, por último, castigar a los niños con colocar un apelativo *ambulancia* a quien está llorando ante un conflicto. También hay casos donde se requiere la derivación al orientador y/o inspector ante situaciones difíciles.

Tercer Objetivo: Identificar las estrategias de resolución de conflicto relacionadas con el diálogo que implementaron los educadores de párvulos y los estudiantes en práctica en el aula.

Acorde a los resultados relacionados con el tercer objetivo, se puede concluir que son utilizadas dependiendo de la necesidad y la situación que se presente, declarando que el afecto es la base del quehacer pedagógico de aula, existiendo espacios de conversación individual y grupal, donde se propicia el calmarlos y contenerlos, acompañado con refuerzo positivo, dando la instancia para que los niños expliquen sus versiones en la situación vivida, haciendo notar la transgresión cometida dentro de un marco de afecto. Aún más, los educadores afirman que las niñas se conforman más que los niños, lo que se ve reflejado en sus reacciones ante aceptación de estrategias utilizadas.

Otro aspecto interesante es escucharlos y conocer las intenciones ante el conflicto con sus pares, permitiendo constatar la autonomía de los niños para resolver dichas situaciones, donde el valor del compañerismo es trabajado al iniciar la conversación, acciones apoyadas permanentemente en el reglamento de convivencia como solución y como reflexión, asimismo se les solicita pedir disculpas al afectado.

Asimismo, las estrategias creativas y lúdicas están presentes, tales como el uso del humor, invenciones permanentes de personajes, juegos, el asumir roles diversos en recreación de situaciones conflictivas, apoyadas con preguntas abiertas direccionadas en la reflexión. Se hace alusión a utilizar un tono de voz normal, que se complementa con acciones como premios, donde el actuar se basa en el rol del educador y conversaciones sostenidas con otros profesionales, evitando siempre la negación. Otro elemento importante para los entrevistados es la agresión física, ya que los niños se tornan sensibles ante este tipo de conflicto, pero no ante las situaciones pasivas propias de un aula infantil, continuando con la rutina diaria programada.

Por último, se solicita entrevistas a los padres para realizar un trabajo basado en el diálogo, indagando y trabajando en conjunto con su hijo.

Cuarto Objetivo: Describir el actuar pedagógico reflexivo que realizan los educadores de párvulos y los estudiantes en práctica, tras las estrategias utilizadas en la resolución de conflictos.

Acorde al objetivo específico expuesto, se puede afirmar que cuestionan su actuar permanentemente, expresando no estar acostumbrados a resolver conflictos en lo personal ni en lo profesional, lo que les hace no tomar las decisiones pertinentes en el momento determinado y piensan en otras posibles maneras de accionar para enfrentar el episodio vivido

Aún más, denuncian no haber elaborado con los niños un reglamento contextualizado a su realidad concreta y sostienen que no es recomendable que los niños hagan lo que quieran. Consideran necesario atender el conflicto que hasta ahora ha quedado sin resolver, ello producto de la falta de tiempo, el cansancio y las múltiples responsabilidades docentes. Ellos reconocen registrar los conflictos solo ante la agresividad presente en el mismo.

Los entrevistados señalan que los conflictos son normales y aseguran que sólo se evitarían teniendo un material por cada niño, no obstante, consideran que constituye un elemento formador, permitiendo a los niños darse cuenta de lo bueno y lo malo. En la cotidianidad, se sugiere generar instancias de reflexión diarias, en donde expresen como se sienten respecto de lo vivido y por sobre todo, tomar conciencia de lo ignorado que está el tema entre los participantes del estudio.

Consideran ideal trabajar en dupla y socializar estrategias efectivas, pues enuncian que la sociedad está cargada de modelos inadecuados y familias disfuncionales, ello sumado a la televisión, muchas veces, se transforman en atractivas fuente de imitación para los niños.

En su trabajo con la temática ellos buscan dar directrices a los Padres y consideran que una buena resolución de conflictos pasa por la familia informada e interesada en los procesos formativos de sus hijos.

En este contexto, cabe señalar las malas experiencias vivenciadas por los educadores al trabajar con la psicóloga del establecimiento, les hace evitar este contacto.

En relación con sus pares, sostienen que buscan retroalimentación compartiendo sus experiencias, incluyendo a otros profesionales y agentes educativos, enfatizando en la formación valórica y el trabajo preventivo.

Se releva el hecho de expresar arrepentimiento de haber estudiado la carrera de educación parvularia, aduciendo un trabajo muy solitario, declaran no contar con el apoyo del establecimiento educacional para realizar un buen trabajo con la infancia.

Quinto Objetivo: • Identificar propuestas formativas (sobre conflicto en la escuela) en las que hayan participado los educadores de párvulos y los estudiantes en práctica durante su experiencia profesional.

En alusión a dicho objetivo investigativo, los educadores afirman carencia de un conocimiento teórico - práctico sobre la resolución de conflictos, no obstante, los estudiantes en práctica plantean que se encuentran preparados para abordar positivamente los conflictos en aulas infantiles, requiriendo solo de una actualización pedagógica.

Por lo tanto, la intuición guía el actuar de los educadores, en base a pautas de crianza, criterio y/o el carácter, enunciando proceder en base al aprendizaje obtenido vivencialmente en *la escuela de la vida*, evidenciándose la necesidad de contar con herramientas que permitan un buen abordaje, pues el no haber contado con un proceso de capacitación formal, ha ocasionado responder instintivamente ante los conflictos emergentes.

Es posible relevar que los educadores no están preparados en el tema en cuestión, pero si cuentan con disposición, destacando el hecho de no hacer una transferencia adecuada y enseñar a las nuevas generaciones a enfrentar el conflicto, se tornará complejo. Por último, los entrevistados señalan la necesidad de contar con un procedimiento definido en un manual que regule el actuar docente ante un conflicto, aún más, se requieren estrategias adecuadas, que permitan conocer la resolución en el conflicto como un aprendizaje necesario de ser permanente y sus múltiples posibilidades, desde la primera infancia.

Sexto Objetivo: Enunciar la propuesta de mejora que realizan los educadores de párvulos y los estudiantes en práctica al reflexionar sobre las estrategias utilizadas en la resolución de conflictos.

De acuerdo al último objetivo específico, es posible concluir que los educadores consideran que es básico la autocritica respecto del actuar del adulto en relación a los conflictos ello para ser un mejor modelo de referencia, donde requieren los espacios y el tiempo necesario para realizar un trabajo adecuado, con monitoreo permanente para reconocer el conflicto cuando se presenta y en conjunto con ello, asumirlo con ambos implicados.

Lo anterior, se complementa con afecto, disminuyendo la aprehensión propia de los adultos hacia los niños y apoyando el control de emociones, calmándolos al ser necesario. Asimismo, proponen la

observación permanente y el actuar lúdico en la temática, lo que permite adquirir la confianza necesaria a los niños para querer hablar y buscar la solución adecuada y enseñar a expresar sus opiniones.

Otro aspecto a destacar se refiere a invertir tiempo en la temática y contar con un reglamento que permita regular las conductas en el aula, y ser guía de los padres para realizar un trabajo en conjunto y en general, desarrollar un trabajo multidisciplinario que promueva la socialización de experiencias y asumir responsablemente el tema, con capacitación resolviendo los conflictos que se presenten de manera total y no solo parcialmente. Ellos enuncian que al tener un buen manejo de resolución de conflicto se podrá prevenir problemas futuros en los niños a los que forman.

En relación a la **Metodología del Estudio**, se puede concluir que:

De acuerdo a la investigación desarrollada, se desprende que la resolución de conflictos que activan los educadores de párvulos y su abordaje obedece a una necesidad emergente en el aula infantil, dado que en este nivel se producen experiencias que marcan la vida escolar de los niños y su acercamiento puede ayudar a enfrentarlos adecuadamente. Además, se requieren educadores que sean capaces de implementar estrategias de resolución de conflictos, que favorezcan un clima armónico en el aula y fortalezcan sus relaciones interpersonales en términos de autoestima, identidad y autonomía.

En este contexto, se concluye que los instrumentos utilizados fueron elegidos considerando la naturaleza del objeto de estudio, ya que cada uno de ellos aporta nuevos elementos que enriquecen la investigación presentada. Particularmente, la entrevista biográfica permitió un acercamiento a la niñez de quienes constituyen la muestra, mediante un proceso reflexivo que aborda diversos temas de vida del entrevistado, donde se reconstruyen aquellas situaciones pasadas que involucraron conflictos, siendo una experiencia intransferible y personal de quien la relata.

Asimismo, a través de este diálogo interactivo se va evocando experiencias de vida del educador, develando aquellas situaciones que se han acumulado desde la niñez hasta su edad adulta, permitiendo, por un lado, entender cómo fue resolviendo los conflictos propios de su infancia y por otro, expresar las diversas formas de abordaje del conflicto durante su experiencia laboral, para finalmente relatar la reflexión respecto de sus propias acciones, lo cual con seguridad se transforma en el recorrido personal y profesional de cada entrevistada.

Mención especial es el aporte entregado por la entrevistada del caso n°1 que da cuenta de situaciones tragicómicas vividas en grupos de pares competitivos manifestados en conflictos de convivencia con enfrentamientos verbales, para ir paulatinamente asumiendo en su experiencia personal diferentes roles de responsabilidad, los que implican motivos de conflictos con pares en edad adulta. También en este caso, se evoca a una niña peleadora regalona y molestosa, que responde a los castigos de su madre, los cuales debían terminar siempre con un abrazo de quien hoy es un educador parte de la muestra de este estudio y que asume tener experiencia profesional en el tema y actuar ante conflictos de buena forma.

En relación al caso N°2 se informa de vivencias discriminatorias producto del estado físico, donde vienen a la memoria castigos en aula, injustificados y permanentes, solo por ser hija de una auxiliar de aseo del mismo establecimiento en donde estudiaba. Se suma, el recuerdo de una niña llorona que asiste a un colegio mixto que vive en un ambiente de mucha agresividad y maltrato entre pares, convirtiéndose en una niña tímida, lo cual en su trayectoria se transforma en un educador que acepta los casos especiales de aula como desafíos personales.

Mientras tanto, el caso N°3 muestra diferencias substanciales con los anteriores educadores, identificándose estas estudiantes, con el prototipo de niña que tiene buenas relaciones con todos y que no es peleadora, donde en el conflicto prefiere no enfrentar ni menos acusar, y que con los años mantiene esa forma de reaccionar ante el conflicto. Sin embargo, ella no considera que esté bien, manteniendo ese mismo comportamiento en el tiempo, reflejado en no pelear y desarrollar una gran inteligencia emocional según su apreciación. Se complementa con un par que recuerda haber sido inquieto, revoltoso que requería de más estimulación que sus pares, pues las que se le ofrecía no eran suficientes para él. Se caracteriza por ser muy peleador, capaz de encerrar a su compañero de curso, con personalidad fuerte, y recuerda que su madre debía asumir su mal comportamiento en cada reunión de apoderados. Hoy es un egresado capaz de recomendar estrategias posibles como es sacarlos de la sala previa conversación respecto de la situación.

Para llevar a cabo la Entrevista de Estimulación del Recuerdo, fue necesario visitar previamente el aula de trabajo de cada una de los participantes de este estudio y realizar con su consentimiento, la filmación de una jornada de trabajo focalizado en mostrar su actuar ante una situación conflictiva. Dichas filmaciones fueron editadas como recurso audiovisual, con el objeto de ser observadas posteriormente en conjunto con el educador de párvulos, y a partir de esta observación llegar a un análisis de parte de la protagonista, en torno a lo vivido y posteriormente observado.

En este contexto, la entrevista de estimulación del recuerdo aporta al análisis de procesos del pensamiento de los educadores que han estado expuestos a una situación de conflicto vivenciado en el aula por sus estudiantes. Es una manera de reconstruir sus vivencias y también detenerse a observar la forma de resolver dichas situaciones frente a una evidencia irrefutable. Aquí los educadores tratan de expresar lo sucedido, dando argumentos de su actuar y, muchas veces, sorprendiéndose del mismo.

Así, el caso N°1 responde a la observación del video con explicaciones detalladas respecto de su actuar y se sorprende al ver que solo pone atención en uno de los involucrados, en circunstancias que aclara, debió haber puesto el foco en el niño que no se defendió y que probablemente este tipo de situaciones ocurre muchas veces a sus espaldas, requiriendo hacer cambios y poner más atención en este tipo de dinámicas. En tanto, su par sostiene que ante un conflicto piensa en alguna estrategia de resolución en función del niño más conflictivo y dice que es necesario evitarlo principalmente al estar sin asistente. A los involucrados se les recuerda el reglamento, se conversa con ello y se les pide darse un abrazo o darse la mano. El habla de evitar el conflicto, pero clarifica que en términos de reforzar el reglamento vigente agregando, además, que no se trata de estar o no preparado para enfrentar el conflicto, pero debe enfrentar con las herramientas que poseen y siempre con la necesidad de capacitarse en el tema, en la convicción de ser en relación al tema, un buen aporte en la mejora de la educación.

En el caso N° 2 los educadores explican lo observado e informan que aquello no es un conflicto, porque solo afecta a un niño a pesar de que se dio la situación al llegar dos párvulos al mismo momento al lugar acordado y fue sacado del brazo por la asistente, sin una aparente razón, ya que estaban en iguales condiciones con su par. Se observa llorando durante todo el resto de la experiencia de aprendizaje y nadie se acerca a él. Declara que mientras le dé resultados volverá a utilizar la misma estrategia, es recurrente en señalar que los niños de hoy dificultan la tarea educativa. El otro educador del caso 2 sostiene que se dio cuenta que había un conflicto solo al observar llanto en la cara del niño, cuando se acercó a él para que lo solucionara. Reconoce que no actuó adecuadamente y que no le gustó la forma que utilizó para darle solución al conflicto, principalmente porque al final no lo solucionó dejándolo inconcluso, aduce que fue por poner atención a otro conflicto emergente.

En el tercer caso se aduce tener muy buena memoria por lo que recuerda con exactitud lo sucedido, aclara que actuó instintivamente, no pensó estrategia alguna al momento de separar a quienes se

estaban golpeando. Al mirarse en el video, piensa en otra manera de haber reaccionado y que tal vez debería haberlos dejado, para luego reflexionar respecto de que no es bueno dejar que hagan lo que ellos quieran hacer. Aclara también que este tipo de situación no se da nunca en la sala, pero agrega que los niños sí son agresivos. El caso 3b también sostiene que sus niños nunca se pelean y justo cuando los grabaron estaban peleando, pero que no es lo normal. Piensa que quedó inconclusa la resolución, que no se resolvió, considerando como feo su actuar. En su justificación aduce falta de tiempo, cansancio y estar trabajando sin apoyo de la asistente ni del educador guía, e indican que existían las reglas de la sala pero no recuerdan haberlas leído.

Respecto de las conclusiones en función de las **premisas planteadas** en este estudio, se puede concluir que en relación a la primera premisa que dice *'la reflexión pedagógica que los educadores de párvulos y los estudiante en práctica hacen de las estrategias de resolución de conflictos implementadas, son influyentes en sus prácticas pedagógicas'*, se observa que los educadores son autodidactas, no han participado de formación en el tema, no obstante manejan una diversidad de estrategias, tanto positivas como negativas, con lo que se sienten, en algunos casos, que abordan adecuadamente el tema. Al respecto, no se confirma la primera premisa pues la reflexión es precaria en este grupo de formadores, aduciendo a la falta de tiempo para asumirlo, inclusive dos participantes declaran la necesidad de contar con más horas en aula, por lo que la reflexión no es un tema que por ahora se releve de parte de las integrantes de la muestra.

En este contexto y relacionado directamente con la premisa anterior, se acepta la premisa seis que señala *'el tiempo disponible y la experiencia profesional de los educadores de párvulos y los estudiantes en práctica influyen en su actuar pedagógico reflexivo ante situaciones de conflicto entre los niños'*, pues, a opinión de todos los entrevistados, el tiempo no es suficiente para asumir este tema.

En este sentido, todos abordan la temática de resolución de conflicto entre pares en base a la intuición, sin contar con algún tipo de capacitación que le otorgue un sustento teórico, por lo que la premisa número siete es aceptada en su totalidad relativa a *'la intuición y experiencia laboral de los educadores de párvulos y de los estudiantes en práctica va a incidir en la necesidad de propuestas formativas sobre resolución de conflictos'*.

Respecto de la segunda premisa, referida a *'las experiencias de vida y personalidad que los educadores de párvulos y los estudiantes en práctica tienen sobre el conflicto tiene relación directa*

en las estrategias utilizadas en aula', se constata que los educadores aplican aquellas estrategias utilizadas por sus propios padres en su casa cuando eran pequeños.

En cuanto a la tercera premisa relativa a *'los Educadores de Párvulos que utilizan estrategias basadas en el castigo en sus prácticas pedagógicas tienen una evaluación ministerial indiferenciada y poca experiencia profesional'* es rechazada, pues los educadores mejores evaluados son justamente quienes declaran abiertamente aplicar castigos a los niños, tales como barrer la sala de clases.

En relación a la siguiente premisa *'los educadores de párvulos y los estudiantes en práctica perciben a los niños como más conflictivos que a las niñas en las relaciones interpersonales que establecen con sus pares'* también se comprueba por medio de la información dada por los educadores que las niñas son más tranquilas que los varones en las relaciones que establecen con sus pares.

Asimismo, la premisa que habla de la vulnerabilidad y conflicto, específicamente *'los educadores de párvulos y los estudiantes en práctica creen que los niños vulnerables económicamente son más conflictivos'* es aceptada toda vez que quienes componen la muestra informan que los niños más vulnerables son más conflictivos.

Por último, las conclusiones derivadas de los supuestos y creencias de los educadores y estudiantes participantes de la muestra, son que:

Reconocen que no concluyen las situaciones de conflicto que emergen en su sala, especialmente aquellas que fueron filmadas para efecto de este estudio.

Sostienen que los niños de su grupo, no pelean nunca, y que haber capturado esas imágenes, durante la filmación, fue algo claramente fortuito. Asimismo, un tercio de los educadores, consideran que no es bueno dejar que los niños hagan lo que quieren hacer.

Utilizan entre sus estrategias el abrazo luego de enfrentar un conflicto entre pares, como forma de concluir el episodio.

Piensen que es relevante usar un volumen adecuado de voz y sostienen que de lo contrario los niños reaccionan de muy mala manera.

Toma de decisiones frente a las conclusiones del estudio:

Las conclusiones que se han presentado nos llevaron a la necesidad de diseñar una propuesta de trabajo en forma de Decálogo denominado: El educador de párvulos frente a la resolución de conflictos. En este sentido, se hace necesario ofrecer a los educadores, que no han sido formados en el tema en cuestión, un elemento que permita despertar el interés e iniciar la búsqueda de una formación que apoye su labor educativa y aborde la resolución del conflicto de manera adecuada. Esto, por una parte con el fin de retribuir la disposición a participar de este estudio. Por otra parte, por la responsabilidad que nos cabe a todas los educadores de párvulos de propiciar espacios educativos saludables, en todos los aspectos, a cada niño que recibe en sus aulas.

Con este objetivo, se ofrece a quienes trabajan con niños menores de 6 años, un decálogo que muestra el Deber Ser de todo educador de párvulos, en la temática del conflicto. Decálogo que va acompañado de una propuesta de trabajo que permitirá su concreción, considerando la necesidad de evidenciar el trabajo pedagógico que debe estar complementado con riqueza conceptual y emocional. La operacionalización de este manual obedecerá a las características del grupo de trabajo y de la propuesta curricular que propicia, siempre buscando el logro de los saberes recordando en todo momento que en educación no caben las recetas, deberá entonces contextualizarse a cada caso en particular.

De esta manera, esta propuesta responde por un lado a la necesidad de aportar al nivel educativo, siendo puente entre la actual Política Nacional de Convivencia Escolar emanada del MINEDUC, en el año 2011 y que es un valioso aporte para el trabajo de convivencia en los establecimientos educacionales, y que junto a otras orientaciones para abordar adecuadamente los conflictos en el ámbito educativo, permite mejorar la tarea, no obstante dicha Política no se elaboró pensando en el primer nivel educacional chileno, sino que en la enseñanza básica y fundamentalmente educación media, presentando una serie de pasos a seguir, concepciones y metodologías para que los centros educacionales puedan abordar de forma pacífica los conflictos- No obstante, ninguno apunta a entregar algunas nociones de cómo manejar los conflictos entre niños y niñas del nivel de Educación Parvularia (Carrasco & Shade, 2013).

Considerando que el tramo de edad comprendida entre los 0 y 6 años es decisivo para el desarrollo de toda persona, principalmente porque de las vivencias experimentadas en estos años va a depender su posterior evolución es que no es posible obviar el aprendizaje de la temática del conflicto en Educación Parvularia. En tanto, Morgado (2005) y Bergado et al. (2000) han corroborado lo dicho estudiando la plasticidad cerebral y la existencia de las ventanas de oportunidades que otorgan las condiciones óptimas para aprender principalmente durante los primeros 5 o 6 años de vida, por lo que no asumir la tarea de educar en la convivencia, en estos años constituye una pérdida importante de tiempo y de entrega de apoyo a la infancia para una mejor vida posterior.

Por otra parte MINEDUC-CPEIP (2003) ofrece a todos los educadores de Chile un instrumento denominado Marco de la Buena Enseñanza, el cual invita a reflexionar y mejorar las practicas a partir de la comparación del actuar de cada uno en función de sus cuatro grandes dominios y sus respectivos criterios. En este sentido, el dominio de nombre *Creación de ambientes propicios para el aprendizaje*, se relaciona directamente con la temática en estudio, pues a partir de los criterios dados, establece la necesidad de focalizar en un clima de relaciones de aceptación equidad, confianza y respeto, manifestando altas expectativas respecto de los estudiantes, establece normas consistentes de convivencia en el aula, en un ambiente organizado de trabajo y disposición de espacios en función de los aprendizajes.

Por otra parte, el currículum orientador del nivel de Educación Parvularia, reconoce la importancia de convivir con otros en los primeros años de vida, apoyando la formación integral del niño, permitiéndole adquirir normas, respeto, turnos, etc. y sin embargo, a pesar de contar con un núcleo denominado convivencia, no cuenta con orientaciones respecto de estrategias claras y precisas de abordaje por parte de los educadores.

Asimismo, es necesario comprender que los objetivos que enmarcan y dan sentido a la Educación Parvularia responden a un desarrollo integral del niño lo que involucra el derecho a participar de ambientes adecuados a sus necesidades, libre de violencia, fortalecidos y desafiantes, que le permita aprender más y mejor, principalmente porque el niño necesita de un lugar donde se sienta querido, respetado e integrado, puesto que es allí donde se establecen los contactos con otros, con aquellos que no son su familia y se establecen las primeras relaciones por lo que precisa de ambientes estimulantes y posibles de reinventar en función de las características de los niños de hoy.

1.1. Discusión de Resultados

De acuerdo a los resultados obtenidos al aplicar los tres instrumentos, se puede destacar que los educadores tienen una idea bastante acotada sobre el conflicto, enunciando que son inherentes al ser humano (Flores, 2006) y que corresponde a una interacción entre pares que no está dentro de lo esperado, lo que se relaciona con lo planteado por Ortega y Monks (2005) y por Perrenoud (2008, p. 76) quien plantea que “cada uno aborda un conflicto con su propia identidad, la que se construye a partir de su desarrollo personal, por lo tanto, de su vida así como de su formación”.

Mientras tanto, otros educadores, aducen que se produce cuando hay una dificultad o bien, se presenta un problema, lo cual es concordante con lo planteado por la RAE (2001) al señalar que es combate, lucha, pelea, mientras que desde un punto de vista psicológico, se define como concordancia de preferencias opuestas en los individuos, capaces de concebir ansiedad y perturbaciones neuróticas, en el cual pueden influir una serie de factores para generar un cierto tipo de conflicto (Moncada y Mejía, 2003).

Sin lugar a dudas que, las investigaciones recientes sobre el desarrollo cerebral y aprendizaje enunciadas por Bergado, et al. (2000) y Morgado (2005) que concluyen en que el cerebro es plástico y que existen momentos en que éste se encuentra en mejores condiciones para aprender, información que da realce a la temática del conflicto y las situaciones que lo provocan, junto con la necesidad de ser asumidas y revertidas desde la primera infancia, siendo necesario enseñar a los niños a buscar las mejores formas de abordaje, de lo contrario el problema se complejizará en el futuro cercano.

En este escenario, es necesario considerar las características de desarrollo del niño, las cuales son prioritarias al momento de “aplicar una estrategia de resolución de conflicto. Se debe conocer sus sentimientos y emociones, su grado de egocentrismo y cómo se comunica, de esta manera podrá el educador emplear toda una estrategia para actuar frente a las características y necesidades de un educando en particular” (Mora, 2008, p. 15). Lo anterior concuerda con lo dicho por Carrasco y Schade (2013) al enunciar que el abordaje de los conflictos de manera pacífica, tiene muchas ventajas para los niños y más si éstas se aplican desde Educación Parvularia.

Claramente, existen situaciones conflictivas en los primeros años, donde se reconoce como “un comportamiento con el que nace el niño y que, con el tiempo, se puede desarrollar o dar paso a

otros, más satisfactorios” (Araujo, Salinas, Vásquez & Jarabo, 2006, p. 38) y donde el niño puede adoptar diferentes estilos al presenciar un enfrentamiento de conflicto (Thomas y Kilmans, 1974).

Se suma el estudio de Arón y Vestal (2004) señalando que se puede enseñar desde la primera infancia a pensar en soluciones y alternativas relevantes cuando enfrenten un conflicto interpersonal, lo que es complementado por Nelson y Trainor, (2007) al enunciar que el comportamiento agresivo puede tener consecuencias inesperadas y destructivas en los niños. En este sentido, los educadores del estudio, concuerdan en la necesidad de educar en el conflicto desde la infancia, pero informan que a sus párvulos les falta solucionar los conflictos desde pequeños y que muchas veces ellos no le dan la oportunidad de hacerlo. Enuncian también que hay todo un protocolo de sanción en el colegio, cuando se presentan agresiones físicas, y aun así, no se trabaja en los primeros niveles, lo que posteriormente podría transforme en bullying.

Asimismo, existen estudios que evidencian la necesidad de diseñar estrategias que fortalezcan la resolución de conflictos en la primera infancia (Hazas, 2010). Al respecto, los entrevistados comentan que ello es una práctica en desuso para ellos ya que la la formación personal, dentro de los programas pedagógicos es poco valorada por los educadores, al respecto “la escuela no podrá resolver esta crisis si no comprendiendo mejor las necesidades de los niños, que son también las de los docentes, familias y sociedad y subordinando la idea de rendimiento a las de desarrollo y formación humana (...) lo que invita a ir más allá de una concepción pasiva o reductora del aprendizaje y reconocer como inseparables la instrucción y la educación”, no solo instruir sino guiar, asistir, orientar” (Castro, 2005, p. 20).

Bajo este panorama, existen estrategias distintivas que conllevan a la resolución violenta de los conflictos, donde Banz (2008) plantea cuatro estrategias distintivas que conllevan la resolución violenta de los conflictos: a.- Competencia: caracterizada por perseguir los objetivos propios sin considerar a los demás. B.- Evitación: se caracteriza por no afrontar los problemas, se posponen los conflictos, sin pensar en las necesidades en juego. C. - Compromiso: basado en la búsqueda de soluciones, normalmente basadas en el pacto y renuncia parcial al interés del individuo o de los grupos. La solución satisface sólo parcialmente a ambas partes. D. - Acomodación: supone ceder habitualmente a los puntos de vista de los otros, renunciando a los propios.

Así también, los educadores denominan conflicto a aquellas pequeñas diferencias que hay entre los niños y que responden a la forma que todos tenemos de reafirmar nuestra esencia y consolidar la

autoestima; no obstante, al intentar una definición más acotada, Torrego (2001) sostiene que es difícil y arriesgado clasificarlo, debido al reduccionismo que puede implicar.

Los educadores aducen que son escasos los conflictos en aula y que al parecer depende del lugar en donde esté inmerso, es decir, sí se producen, pero no siempre y que casualmente el día en que fueron visitados y filmados ocurrió, esto se condice en parte con lo enunciado por Ortega y Mora Marchán (2000) quienes indican que son sólo unos pocos quienes manifiestan conductas agresivas entre pares en los centros educativos y su entorno, lugar en donde se dan variadas interrelaciones.

Al respecto, algunos estudios plantean que las educadoras reconocen que en sus salas de trabajo existen diversos tipos de conflictos entre los niños, como los de necesidades que se manifiestan por un desacuerdo de intereses (Calvo et al. 2005 en Carrasco y Schade, 2013). En este contexto, los participantes enuncian que deben hacerse cargo de la conducta de sus niños, con el fin de evitar situaciones de conflicto, no obstante clarifican que si emergen, hay que asumirlos.

En este panorama, los niños responden a personas con características diversas a las de antes, donde Sánchez (2013) sostiene que ellos nacen con capacidad distintas, son más inteligentes y adaptables al medio, y que ya a los tres años, forman lazos de amistad con sus pares y comienzan a aprender a relacionarse de buena manera con los otros y resolver conflictos interpersonales. Al respecto, los educadores sostienen que no todos tienen el mismo temperamento y que son muy justicieros y tratan de hacer valer sus ideas.

Asimismo, los educadores los caracterizan como con capacidad de autocontrol, desafiantes, intolerante, desmotivados y con premura, haciendo valer sus ideas. Claramente los cambios abarcan todos los ámbitos y al focalizar en el área social, algunas investigaciones sostienen que ha cambiado mucho la forma en que los niños de hoy se relacionan con los demás y se hacen parte de la sociedad, a diferencia de épocas anteriores en que los niños eran sumisos y obedecían sin cuestionamiento a los adultos, hoy son personas que expresan sus opiniones sobre diferentes temas, involucrándose en lo que sucede a su alrededor (Oltra, 2012). En consecuencia, los infantes son entes sociales que eligen modelos a seguir, por considerarlos poderosos y formativos (Papalia, 2005). Los educadores apuntan en sus reflexiones a la importancia de su rol como modelos de referencia para los niños, al igual que la familia y otros agentes educativos, enunciando que, a veces, es conveniente involucrarse no solo para resolver, sino a modo de modelo para los demás niños.

En este contexto, Castro (2005) sostiene que “es importante conocer las características psicológicas propias de la edad de los alumnos para poder interpretar y hacer frente a los problemas y conflictos de convivencia” (p. 90). Respecto de este enunciado se agrega que los educadores entrevistados, declaran que la formación profesional recibida, adolece de poner en práctica la teoría no solo de este tema, sino de las características de la infancia, sin unificar teoría y práctica.

En tanto, en esta estrategia son ellos quienes toman la decisión considerada más justa y que, a veces, éstas se inclinan para apoyar a la parte más débil; y son a juicio de Flores (2006) las mismas que tienen como propósito “hacer desaparecer el síntoma a través de mecanismos basados en reforzamientos positivos o negativos, o incluso aplicando el castigo” (p. 40).

También, se identificaron aquellas estrategias utilizadas por los educadores, como estrategias de autorregulación de las emociones que utilizan los párvulos frente a situaciones de conflicto (Mora y Reyes, 2007), las que responden a un aprendizaje experiencial y ellos acotan que es la escuela de la vida quien las ha preparado, y que muchos de aquellas experiencias, están ancladas en su infancia; sumado a que evitan tomar riesgos o iniciativas para no poner en evidencia sus puntos débiles y que, en consecuencia, no desarrollan realmente las competencias profesionales que se espera desarrollen durante su formación (Clift & Brady, 2005).

Por su parte, Pérez (2009, p. 6) señala que la reflexión sobre el actuar docente no debe ser intuitiva, sino “sistemática y pauteada: recogiendo datos acerca de su labor, examinando sus actitudes, creencias, presuposiciones y práctica docente; y utilizando la información obtenida como base para la reflexión crítica sobre su actuación en el aula. Estas experiencias se condicen con lo planteado en las conclusiones del estudio de Carrasco y Shade (2013) que dicen que “ninguna estrategia corresponde a un aprendizaje de tipo formal”. Lo expuesto, valida la segunda premisa, que dice relación con que las experiencias de vida y la personalidad que los educadores tienen sobre el conflicto tiene relación con las estrategias utilizadas en el aula.

Por otra parte, los educadores sostienen que es necesario aplicar sanciones a quien agrede a sus pares y a pesar de que prefieren no usar el término *castigos* como medida disciplinaria, enmarcadas en dejar sin recreo a los niños hasta hacerlos barrer la sala y sacar los papeles en algunas oportunidades, lo que correspondería a lo planteado por Torrego y Villaoslada (2004, p. 32) en relación al modelo punitivo, el cual “actúa aplicando una sanción o correcciones como medida principal; por ejemplo, ante un conflicto entre dos o más personas”.

Claramente la tercera premisa, no responde a la realidad, toda vez que quien más estrategias de castigo utiliza es una de los educadores con más experiencia y evaluado con el mayor grado por el MINEDUC.

Los respondientes enuncian que todas esas estrategias son las que se han vivenciado en su familia, porque los padres le enseñan cómo afrontar las situación. Al respecto, Castro, 2005, p. 29 clarifica que *“la familia es el lugar donde el ser humano se desarrolla biológicamente y psíquicamente, construye su identidad; es ámbito de contención afectiva, de trasmisión de valores, de aprendizaje de conducta, de trasmisión de valores”* (Castro, 2005, p. 29). Asimismo, la escuela como transmisora de los valores culturales continua focalizando su atención en los aspectos intelectuales más relacionados con el éxito académico olvidando o relegando la enseñanza de conductas relacionadas con el bienestar interpersonal y personal ¿se puede enseñar y aprender en un ámbito donde la convivencia pacífica esta distorsionada? (Castro, 2005, p. 112).

Por lo tanto, los entrevistados declaran que para asumir el conflicto desde la infancia, adquiere urgencia estar capacitados para integrar la temática a los programas educativos, es decir, aprender para enseñar. Los educadores, se asustan de imaginar que entregan estrategias equivocadas, recordando que determinadas conductas relacionadas con la convivencia han sido descuidadas e ignoradas y no se enseñan directamente en la escuela o se dejan a criterio de cada docente, formando parte del currículo oculto (Castro 200 luego, dependiendo de la forma en que se resuelva la situación conflictiva, el que se pueda transformar en una situación problemática o potenciadora de aprendizaje (Ortega y Del Rey, 2004).

Al respecto, se ha demostrado que contar con educadores calificados constituye un componente esencialmente importante en los programas preescolares que propicia buenos resultados en la formación de los párvulos (Barnett, 2003; Whitebook & Sakai, 2003). Así, la realidad vislumbrada se relaciona y contrapone a la vez, debido a que se establece que los educadores nunca han participado de capacitación en relación al tema y sostienen que hay mucho, desconocimiento de parte de ello, especialmente de quienes están recién formados.

Otro aporte es dado por Arón y Vestal (2004) que concluyen que los párvulos que estaban a cargo de educadores entrenados en resolución de conflicto, entregaron un mayor número de soluciones relevantes a conflictos presentados y demostraron menor grado de agresividad, por el contrario del grupo control. Complementando lo anterior, es necesario mencionar que los resultados permiten

clarificar que a pesar de que los educadores no están capacitados, aplican algunas estrategias, siendo una de las recurrentes, la denominada arbitraje pedagógico. Otro elemento importante de considerar corresponde a las quejas de los educadores que sienten que les falta herramientas para atender a niños con conductas disruptivas, al respecto, “la disrupción (interrupción) en las aulas constituyen la preocupación más directa y la fuente de malestar más importante de los docente” (Castro 2005, p. 35).

Otra variable se refiere a las diferencias de género entre el comportamiento de los niños frente al conflicto en los primeros años de escolaridad, donde las investigaciones de Bermejo (2004) concluyen como significativas. Particularmente, no se contradice con lo enunciado por los entrevistados cuando señalan que los niños son agresivos e impulsivos y generalmente las niñas se conforman más que los niños y también dicen que, a veces, las niñas son más comprensivas, más solidarias e intentan resolver el conflicto, *ellas son capaces de tú primero y tú después*. Con esto se verifica la siguiente premisa, que señala que los educadores perciben a los varones como más conflictivos que las niñas.

En este contexto, los entrevistados hacen extensiva esta situación a los padres y acotan que les complica asumir el conflicto, porque observan una dificultad relacionada con el género, pues los papás enseñan al instante que... *si te hace algo, pégale!!! no así las mamás*.

No obstante, Smith y Connolly (1985) focalizan en el estatus social, e informan que quienes pertenecen a niveles más desfavorables son más agresivos que los de niveles económicos altos, debido al menor tiempo de supervisión de adultos en las situaciones de juego, por lo cual el estatus social influye en la frecuencia e intensidad de las disputas, siendo coherente con los resultados expuestos, lo que además permite verificar la quinta premisa, en lo concerniente a que hay más conflicto donde hay más vulnerabilidad, los autores clarifican que la agresividad y violencia sí se da en todos los medios y que está teñido de otros aspectos, como el lenguaje para relacionarse, variando también de acuerdo al estrato socio-económico y al nivel educacional de los padres. Por tanto, como menciona Fontaine (2002) es de carácter multidireccional que dura toda la vida y que es necesario aprender y por tanto enseñar, desde el momento del nacimiento.

El tiempo es otra situación que los educadores consideran necesarias de mejorar, clarificando que dentro de la rutina queda muy poco tiempo para abordar la temática y mejorar los procesos. Al

respecto, Sánchez (2008) sostiene que el profesor necesita contar con tiempo, muchas veces, adicional para enfrentar de manera adecuada estas situaciones.

Ahora bien, en la presente investigación se concuerda con lo planteado por Cornejo (2003) al enunciar que uno de los principales problemas de los docentes es que no reflexionan en su práctica pedagógica, debido a la falta de tiempo (atendiendo grupos generalmente numerosos) y la sobrecarga de labores, lo que hace que perciban la reflexión como una carga más que un beneficio, sumado al énfasis de la reflexión remitida a temas técnicos por sobre aspectos transversales. Al respecto, considerando la información recopilada y aludiendo a la primera premisa investigativa se puede destacar que los factores señalados previamente influyen en el proceso reflexivo de las prácticas pedagógicas de los educadores de párvulos y en particular, las estrategias de resolución de conflictos en aula. Asimismo, ciertas investigaciones identifican la necesidad de contar con más personas adultas en sala, demostrando que es más fácil mejorar el clima de la clase con la presencia de otras personas en sala (Schmidt & Çagran, 2006).

Además, lo enunciado se relaciona con la sexta premisa, que dice que el tiempo disponible influye en el actuar pedagógico reflexivo del educador ante situaciones de conflicto entre pares. En este contexto, se aprecia una tendencia a inhibir el conflicto por parte de los entrevistados, por temor a llegar a extremos, privando de autonomía a los niños para asumirlo, en este sentido, Banz (2008, citado en Carrasco y Schade, 2013) argumenta que evitar el conflicto es no afrontar los problemas y por consiguiente no se piensa en las necesidades del otro, lo que no les favorece en nada. Wandberg, 2001 (p. 6) sostiene que “el conflicto puede ser grave, pero sus efectos pueden reducirse a través de la adecuada resolución de conflictos. Este es el proceso de reducir y calmar los conflictos a fin de que no haya violencia con palabras ni con acciones”.

Prawda (2007), indica que con este contexto, los educadores están utilizando “medidas drásticas y autoritarias que no mejoran la comunicación entre los protagonistas, sino que dan como resultado tan solo la tranquilidad aparente y necesaria para continuar la tarea” (p. 2). Dichas estrategias, son precisamente utilizadas por la muestra del estudio, asociadas al castigo, las que han sido informadas enunciando acciones tales como: hacer una carita triste en el pizarrón, mandarlo a barrer o sacar los papeles, tiempo fuera; sentarlo solo, quedarse en la sala observando, aislarlo, llevarlo a otra sala, no permitirle tomar recreo, hablarle fuerte y golpeado, quitar algo, etc. Ellos reflexionan respecto de que *hay buenas educadoras y educadoras tiranas que aplican la ley del más fuerte, es decir, el adulto.*

Continuando con el estilo de manejo de conflictos que el educador de párvulos manifiesta en el aula, se concluye que el estilo predominante es el Directo-Evitador, en donde el conflicto es abordado de manera directa por el adulto a cargo, solucionándolo de inmediato -estilo directo- o simplemente recurriendo al estilo evitador. En relación a los resultados obtenidos, se aprecia que los informantes adoptan este estilo al declarar que están atentos a ver qué podrían hacer ellos, con el fin de solucionar el conflicto de la mejor manera posible, aduciendo que la idea es tratar de evitar, buscando una solución rápida y satisfactoria y que no pase a mayores, buscando la manera de revertirlo rápidamente, centrado en que se solucione el problema y queden todos contentos y felices. Por tanto, los educadores son categóricos al declarar que no estamos acostumbrados a resolver conflictos en la vida, es más fácil arrancarse, salirse del problema antes que enfrentarlos, ellos enuncian que hasta ahora casi todos los conflictos lo resuelven ellos.

En este sentido, al querer hacer que los niños se sientan bien en el aula, uno de los aspectos esenciales es escuchar a los propios niños, teniendo presente que se deben “valorar sus capacidades y reconocer las fortalezas” (UNICEF, 2004, p. 24). Lo que queda claramente explicitado en lo relatado por los educadores que utilizan como estrategia el diálogo, En este contexto, el diálogo es una de las habilidades para resolver conflictos que se encuentran más lejana, ya que su primera forma de expresarse es por medio del contacto físico (Aguirre, et. al., 2005).

Al respecto, Castro 2005 (p. 103) sostiene que para aprender convivencia se deben cumplir procesos que constituyen la convivencia y que al estar ausentes se ve obstaculizada su construcción, siendo uno de ellos el diálogo, seguido de interactuar e interrelacionarse (Castro, 2005, p. 103).

Asimismo intentan que los niños se sientan bien. Algunas de los educadores realizan experiencias interesantes e innovadoras en el tema trabajando en dirección a elevar la autoestima, la independencia, el autocontrol, el saber decir que sí y el saber decir que no y también a cuidarse de los desconocidos.

En este contexto, Papalia (2005) enuncia que los párvulos, ya a los tres años, tienden a relacionarse de buena manera con los otros y resolver conflictos interpersonales, esto implica según Aguirre et al. (2005), preparar en este tema y su correspondiente resolución a las nuevas generaciones, para ir introduciendo en los niños “buenas prácticas, las cuales evitarán que cuando sean adolescentes tengan comportamientos extremos” (p. 9). Todo esto confirma la séptima premisa, como es la

necesidad de los educadores de trabajar el tema desde la infancia, no desde la intuición, sino con un apoyo teórico y práctico adecuado, capacitándose en el tema.

Lo enunciado anteriormente, requiere que los niños tengan elementos de apoyo como estrategias de autorregulación, tema investigado por Mora y Reyes (2007) quienes estudiaron dichas estrategias relacionadas con las emociones que utilizan con los párvulos frente a situaciones de conflicto, recurriendo a la literatura infantil, específicamente un set de títeres, que en su discurso, proponían a los niños una situación de conflicto, identificando claramente en el desarrollo del trabajo, las conductas de autorregulación de los párvulos. Observando que los educadores utilizaban diversas estrategias, tales como realizar preguntas a ambas partes, pidiendo verbalizar lo sucedido y a partir de eso, identificar el problema y proceder según corresponda, existiendo casos en que los niños activan por iniciativa propia alguna estrategia de autorregulación como son ciertas prácticas del yoga al enfrentar una situación complicada para ellos.

Al respecto, la literatura infantil también está presente en las estrategias que los entrevistados declaran utilizar, entre ellas dramatizaciones, canciones, etc. y otras como la pedagogía del humor, donde el modelamiento es un elemento clave. También se presentan estrategias como es el separarlos, aislarlo del problema, desviar la atención, calmarlo, escucharlo dándole la oportunidad de explicar la situación, y confirmar situación con otros observadores, aplicar reglamento de convivencia, llamada de atención verbal, felicitarlos y otras formas de refuerzo positivo, mucho afecto, pedir disculpas, negociar, trazar, tiempo fuera, entre otros.

A lo expuesto anteriormente, se agrega la participación de la familia como condición básica para un trabajo fructífero en educación, principalmente en Educación Parvularia, es así que siguiendo a Milicic (2001a) la familia debe preocuparse del desarrollo social y moral de sus hijos y entregar valores positivos, pues en la infancia, es donde se dan las bases para que los menores desarrollen el interés por aprender a relacionarse positivamente con los otros, disminuyendo así la agresividad, por lo cual la participación de las familias en la tarea de educar en diversos contextos es relevante. Es este sentido, los educadores entrevistados declaran socializar con los apoderados las situaciones de conflicto vivenciadas en el establecimiento educacional al citar a todos los apoderados, tanto de quienes presentan conflictos como aquellos que no, siendo confirmado por la premisa que alude a las estrategias.

Ellos informan que conversan y explican la situación, pero que la familia falla un poco en los conflictos que hay ahora y ven poca preocupación por sus hijos. Vila (2006) sostiene que existe una necesidad de apoyo entre la escuela infantil y la familia, que probablemente no logra imaginar siquiera el mundo para el cual debe educar. Es así que ante lo enunciado, los educadores del presente estudio declaran que trabajar con los papás *son palabras mayores* y que ellos no han sido preparados para realizar ese trabajo, por lo que deben pedir ayuda y poner el conflicto como un gran tema a estudiar y luego trabajarlo con los padres y familias, que se muestran descomprometidas y ausentes del espacio escolar. Ellos piensan que necesitan un especialista que les permita prepararse en el trabajo con adultos porque el centro formador no lo hizo, ellos consideran que cuando conflictúan es a consecuencia de algo que pasa en su hogar, por lo que consideran necesario responder a lo enunciado por Zapata y Cabello (2010), quienes consideran que el educador debe ser una autoridad, que pueda argumentar, reflexionar y comprender las estructuras profundas del conocimiento.

El trabajo colaborativo es esencial puesto que ser capaces de cooperar, es decir, operar en conjunto y acompañarse en la construcción de relaciones y vínculos entre sus miembros es relevante en educación, idea que sostiene MINEDUC (2002, p. 9). Relevancia adquiere el trabajo mancomunado en beneficio de los logros educativos en su totalidad, es así que todo el sistema educativo, en su conjunto, mejora el proceso de aprendizaje y, al debilitarse un sector se resiente todo el proceso (...) las actitudes y creencias que los agentes educativos “mantienen en cuanto a la inclusión y a la capacidad de aprendizaje del alumnado (...) pueden influir en los entornos de aprendizaje escolar y en la disponibilidad de oportunidades educativas equitativas para todo el alumnado” (Van Reus et al., 2001, p. 8).

Es así que la familia se constituye en agente educativo básico, no obstante existen otros agente educativos de relevancia. Al respecto los educadores informan que generalmente cuentan con mamás y con una dupla psicosocial, orientadoras, psicólogo, apoyo técnico-pedagógico y del consultorio de salud para afrontar distintos tipos de situaciones. No obstante, algunos miembros de la muestra, específicamente quienes están en Práctica profesional dicen que no han tenido la posibilidad de ver a alguien como por ejemplo, un psicólogo que esté trabajando conjuntamente con el jardín y que solo con los papás hay un trabajo sistemático. Al respecto existe la necesidad de aumentar el número de adultos en sala (Schmidt & Căgran, 2006).

Asimismo, los educadores enuncian su desencanto en el trabajo con la psicóloga del establecimiento explicando que sus experiencias no han sido favorables para los niños y de no estar de acuerdo con las estrategias utilizadas y que responden en algunos casos a lo enunciado por Coronado (2008) respecto de aplicar “propuestas sustentadas por modas pedagógicas o técnicas empaquetadas y en serie, cuyo fracaso abona el terreno a nuevas desesperanzas” (p. 9). Es necesario realizar un trabajo conjunto para logra resultados auspiciosos, y como menciona Torrego y Villaoslada (2004), elaborar una propuesta institucional en donde todos aporten al clima adecuado.

Los especialistas en el tema de convivencia, como son Torrego y Villaoslada (2004, p. 38) declaran que es importante en la gestión del conflicto ir “promoviendo la participación de diversos miembros de la comunidad educativa para favorecer las relaciones, promover una convivencia pacífica (...)” En este sentido, Murillo y Becerra (2009, p. 377) corroboran lo dicho por Torrego y Villaoslada (2004) enunciando que “los problemas educativos actuales deben ser resueltos en cooperación entre la sociedad y las organizaciones educativas” Al respecto, es absolutamente deseable en todo centro educacional, realizar un trabajo mancomunado que traspase los muros de la escuela. No obstante, quienes participaron como muestra de este estudio declaran que no existe un trabajo en equipo en sus espacios laborales, lo que muchas veces dificultan los procesos que se viven al interior del aula.

Respecto al *desarrollo de normas de convivencia escolar* Castro (2005, p. 45) sostiene que va encaminado a la formación de una comunidad responsable y democrática y, por consiguiente a la formación de personas. Asimismo, los educadores en un alto porcentaje declaran que es necesario que las normas de la sala sean elaboradas en conjunto con los niños, esto se relaciona directamente con lo planteado por Torrego como actuaciones básicas de un modelo integrado de convivencia, enunciando que “no basta con que las normas y su aplicación sean justas, además es preciso que el alumnado participe muy activamente en la elaboración de las que le atañen más directamente. Torrego y Villaoslada (2004, p. 35).

Es así que independiente de la diversidad de “modelos de regulación y de tratamiento de los conflictos de convivencia en las instituciones educativas (...) también es posible que se siga un modelo sin haber efectuado un análisis educativo en profundidad sobre sus fundamentos y consecuencias” (Torrego, 2004, p. 33). En este sentido, los educadores sostienen que es necesario contar con normativa clara para asumir este trabajo, no obstante, relatan experiencias recientes de normativa descontextualizadas, copiadas o bajadas de Internet y aplicadas en dos aulas paralelamente.

Por otra parte, Gómez y Sosa (2007) declaran que dentro de los principales desencadenantes, se encuentra la indisciplina como comportamientos del alumnado a no ajustarse a la normativa establecida, explícita o implícitamente. Con seguridad que normativas descontextualizadas darán resultados también desajustados. En tanto, los educadores consideran que es relevante ser severa ante la agresividad en el aula y que *“no le gusta que los niños se salgan con la de él”* y concuerdan con lo enunciado por Castro (2005, p. 43) al decir que *“la indisciplina implica una enorme pérdida de tiempo para la enseñanza Pero además de tiempo, también en derroche de energía”* (Castro 2005, p. 43), pues consideran que los niños de hoy dificultan su tarea educativa y señalan que *“cada año es más difícil trabajar con niño, que se muestran inseguros, desmotivados desafiantes e intolerante y que se frustran fácilmente. (...) que “quiere inmediatamente las cosas, no son capaces de esperar, que quieren hacer solamente lo que quieren”*.

Es interesante reflexionar respecto de que *“muchas veces la indisciplina en el aula suele estar en la resistencia de los docentes a emplear enfoques activos de enseñanza y aprendizaje”* (Castro 2005, p. 44). Para ello, se propone que los niños expresen, conozcan sus sentimientos, a través de juegos, canciones, etc. y de esta manera se logrará que los educandos mantengan estas emociones bajo control y resuelvan situaciones de conflicto de la mejor manera (Aguirre et al., 2005).

Mora y Reyes (2007) agregan que las habilidades de autorregulación conllevan a un control de las emociones propias, así como también las de los otros, es así como se plantea que existe una estrecha relación entre regulación emocional y competencia social. Por su parte, Figueroa (2008) focalizó su estudio en identificar las estrategias de autorregulación de las emociones en la primera infancia y, además, quiso conocer las estrategias utilizadas por los educadores para apoyar el desarrollo de esta habilidad en los párvulos detectando estrategias de autorregulación tales como: influencia de los amigos en la autorregulación y el autocontrol; estrategias cognoscitivas (retirarse de la situación, pedir ayuda al educador y redirigir su atención hacia una actividad o juego diferente), estrategias sensoriales (chuparse el dedo en situaciones de estrés, cambiar de postura flexionando el cuerpo o jugar con su propio cabello, entre otras) y, por último, el uso del lenguaje para mediar soluciones. Por otra parte, en cuanto a las estrategias utilizadas por los educadores, concluyendo que el ambiente que generan debe ser un ambiente donde se favorezca la aceptación, el respeto y la confianza para propiciar la autorregulación en los niños.

En relación a la aplicación de la mediación en Educación Parvularia, claramente es una labor compleja, por lo que las estrategias para mediar los conflictos en este nivel educativo, son diversas. En este sentido, Mora (2008) cree necesario recordar que, la mediación es el procedimiento comunicacional en donde un tercero imparcial, apoya y acompaña a quienes tienen conflictos, a buscar formas pacíficas de solución, lo que en parte se condice con lo expresado por los entrevistados al expresar que ellos median viendo los dos puntos de vista y clarificando la situación y luego evidenciando que hubo un error que se debe asumir, no obstante, ellos no clarifican la forma exacta de mediar y solo lo fundamentan en la acción verbal de solicitar informar a los dos niños respecto de lo que sucedió. En este contexto es necesario armonizar e implementar un servicio de mediación en los centros escolares, lo que no quiere decir que haya que abolir el reglamento interno existente, sino que se incorpore y normen su uso cotidiano (Murciano & Noto, 2003).

Esto en beneficio de la sana convivencia, que corresponde a un derecho y un deber de todos los miembros de la comunidad educativa, apuntando a la dignidad de las personas y al respeto que éstas se deben, y a su vez, considera que es un aprendizaje relevante, que favorece el desarrollo de un ambiente escolar tolerante y libre de violencia, ya que lo fundamental es que los estudiantes puedan construir su personalidad (MINEDUC & PROBONO, 2010).

Entre los hallazgos arrojados en un estudio realizado por Murillo y Becerra (2009, p. 396), se informa que dentro de los elementos obstaculizadores institucionales del clima escolar se incluyen la escasez de tiempo y la sobrecarga de trabajo, se pudo constatar que estos dos elementos están muy presentes en las declaraciones dadas por quienes participan de la muestra de este estudio, relacionándolo con las pocas posibilidades de asumir el tema de conflicto en aula por dichas situaciones.

Asimismo, el desinterés de los alumnos y la falta de autoridad del docente generan en muchos casos un clima que no permite el proceso educativo. En ambos casos, además de no aprender, la relación docente alumno se encuentra alterada y esto influye negativamente en la convivencia (Castro 2005, p. 101). Además, muchas veces la indisciplina en el aula suele estar en la resistencia de los docentes a emplear enfoques activos de enseñanza y aprendizaje (Castro 2005, p. 44). La sana convivencia escolar, adquiere relevancia en el logro de aprendizajes, pues constituye un derecho y un deber de todos los miembros de la comunidad educativa, apuntando a la dignidad de las personas y al respeto que éstas se deben, y a su vez, considera que es un aprendizaje relevante, que favorece

el desarrollo de un ambiente escolar tolerante y libre de violencia, ya que lo fundamental es que los estudiantes puedan construir su personalidad (MINEDUC & PROBONO, 2010).

Carrasco y Shade (2013) informan que los educadores expresan que los conflictos se deben abordar de variadas formas y “enfatan en la importancia de ser modelos para los niños y niñas”. Al respecto, los educadores parte de la muestra, orientan sus opiniones en relación a la importancia de los modelos de referencia que reciben hoy los niños, acotando que no siempre son los esperados.

2. Implicaciones y Posibles Vías de Trabajo Futuro

De acuerdo al proceso metodológico diseñado y al trabajo de campo de la investigación, así como las opiniones declaradas por los informantes claves, se proponen las siguientes vías de trabajo futuro:

1. Crear un equipo de investigación en torno a la convivencia infantil, donde se atiendan diferentes objetos de estudio y actores implicados, como una estrategia de colaboración y de red científica, la cual debe ser enriquecido con la vinculación con instituciones educativas que atienden a la educación infantil para desarrollar nuevas líneas de investigación que contribuyan a generar conocimiento científico aplicable a situaciones problemáticas derivadas del aula infantil común.
2. En el rol de educador de párvulos, continuar trabajando con esta temática como línea de investigación: las relaciones interpersonales, estrategias de resolución de conflictos y la creación de climas que promuevan una sana convivencia, para así disminuir conductas que generen agresividad, pelea y conflictos en educación parvularia. Lo anterior generaría espacios seguros y fortalecidos orientados en los fundamentos estratégicos de una escuela inclusiva, traducido en el desarrollo integral de sus estudiantes a futuro y por ende, sean adultos constructores de un mundo mejor.
3. Profundizar en los resultados de esta investigación, considerando otras variables que probablemente intervienen en la investigación, tales como: años de experiencia, perfeccionamientos, vulnerabilidad, tipo de dependencia, etc. y su incidencia en las relaciones interpersonales y la puesta en práctica de estrategias de resolución de conflictos.

4. Considerar una muestra más amplia, que involucre otros agentes educativos y diferentes comunas, enriqueciendo la diversidad de alternativas investigativas y acorde a metodologías de investigación, técnicas de recopilación de información y trabajo de campo.
5. Contemplar a otras dependencias administrativas de la Educación Infantil, como una forma transversal de involucrar a otros profesionales que puedan desarrollar un proceso reflexivo en torno a las estrategias de resolución de conflictos, comparando su quehacer de aula sobre la temática en estudio.
6. Implementar la metodología de mentoría para mejorar las competencias pedagógicas en los educadores nóveles y en ejercicio en el desarrollo de estrategias de resolución de conflictos para ir modelando y, a la vez, monitoreando su efectividad en el aula infantil.
7. Sería interesante considerar la elaboración de estándares, compuesto por indicadores e instrumentos basados en la resolución de conflictos, que permitan evaluar el desempeño de los educadores de párvulos y pueda ser aplicable a diferentes tipos de dependencias.
8. Sería necesario complementar el trabajo que hasta hoy se realiza básicamente desde la psicología, dándole igual relevancia a educación, principalmente porque en la mayoría de los casos es en las aulas donde se producen las situaciones conflictivas que posteriormente son analizadas por psicólogos educacionales.

2.1. Decálogo: El educador de párvulos frente a la resolución de conflictos.

DECÁLOGO

El educador de párvulos frente a la resolución de conflictos

(Lilian Narváez Prosser).



- 1. CONTRIBUYE A LA CALIDAD EDUCATIVA DE LA INFANCIA:** Ten presente que el ambiente de aprendizaje responde a una necesidad de comunicarse y establecer relaciones armoniosas, para favorecer el aprendizaje, propiciando una mejor calidad de educación en la infancia.
- 2. APRENDE DE LOS CONFLICTOS.** Cada día persigue el saber que te permita buscar en los conflictos una oportunidad de crecimiento y aprendizaje.
- 3. PERFECCIONATE EN RESOLVER CONFLICTOS:** Adquiere una formación permanente en convivencia como base para la resolución de conflictos y busca la oportunidad para desarrollar tus competencias profesionales.
- 4. CONOCE A TUS NIÑOS:** Date el tiempo para conocer en profundidad a cada uno de tus párvulos.
- 5. SÉ UN BUEN MODELO:** Desarrolla tu capacidad de autocrítica y reflexión permanente, de enseñar y escuchar a través, del modelaje, valorando el respeto con otros y contigo misma.
- 6. GESTIONA UNA ACCIÓN DEMOCRÁTICA EN EL AULA:** Elabora en conjunto con tus niños las normas de convivencia que regirán en el aula.
- 7. PROMUEVE EN LOS NIÑOS SER MEJORES PERSONAS:** Enseña a respetar las opiniones y virtudes de tus niños dentro de un marco de tolerancia y comunicación.
- 8. TRABAJA CON LOS AGENTES EDUCATIVOS:** Promueve el trabajo en equipo con todos los actores educativos con esfuerzo y logros compartidos.
- 9. PROPICIA BUENAS RELACIONES:** Busca en todo momento solucionar el conflicto mediante una conversación serena y un diálogo constructivo.
- 10. ASUME TU DEBER:** Responde al Reglamento de Convivencia, mostrando interés permanente por mejorar las interacciones personales y resolver los conflictos adecuadamente.

2.2. Propuesta de trabajo con educadores y otros agentes educativos a partir del decálogo



LA EDUCADORA DE PARVULOS FRENTE AL CONFLICTO



Índice	Página
Presentación.....	373
Módulo 1 CONTRIBUYE A LA CALIDAD EDUCATIVA DE LA INFANCIA:	374
Módulo 2 APRENDE DE LOS CONFLICTOS.....	377
Módulo 3 PERFECCIONATE EN RESOLVER CONFLICTOS.....	380
Módulo 4 CONOCE A TUS NIÑOS	383
Módulo 5 SÉ UN BUEN MODELO	388
Módulo 6 GESTIONA UNA ACCIÓN DEMOCRÁTICA EN EL AULA.....	391
Módulo 7 PROMUEVE EN LOS NIÑOS SER MEJORES PERSONAS.....	393
Módulo 8 TRABAJA CON LOS AGENTES EDUCATIVOS.....	496
Módulo 9 PROPICIA BUENAS RELACIONES	400
Módulo 10 ASUME TU DEBER:.....	404

Presentación

El Decálogo “**El educador de párvulos frente a la resolución de conflictos**” constituye un insumo propicio para la presente propuesta de trabajo, que emerge de la investigación denominado **La resolución de conflictos en la Infancia: Un estudio sobre la reflexión pedagógica en torno a las estrategias utilizadas por el educador de párvulos y estudiantes en práctica profesional**. En este sentido, se requiere trabajar la temática con todos los agentes educativos, es decir, con alumnos de Educación Parvularia, educadores en ejercicio y sus asistentes de párvulos, con los directores de establecimientos y con la familia en general.

Además, proporciona a quienes trabajan en la primera infancia, un aporte para iniciarse en la temática, apuntando a la resolución de conflictos en aulas infantiles, educación que comprende la primera infancia como etapa de la vida que abarca desde el nacimiento hasta el ingreso a la escuela regular o Educación Básica (MINEDUC, 2013). En este sentido, además, apoya y sistematiza el trabajo previo a las profesoras del siguiente nivel educacional, sirviendo de plataforma de las nuevas acciones a realizar en la temática. (Ver Anexo N°11).

Por ello, a continuación se presenta la síntesis de la propuesta de trabajo, compuesta de una fundamentación, un espacio de contenidos a tratar, y sugerencias de acciones a desarrollar que apuntan a cada uno de los principios de dicho Decálogo, las cuales son consideradas reglas básicas del actuar de un educador, estrategia de trabajo, tiempo y espacio, así como la fundamentación pertinente a cada principio enunciado.

Este trabajo se realizará en grupos pequeños, con el objeto de permitir un trabajo de análisis de cada temática. Cada sesión se iniciará con la activación de contenidos tratados en el encuentro anterior. Asimismo, el cierre de la jornada, se realizará en conjunto, de manera de constatar las necesidades de retroalimentación. Finalizada la jornada de cada encuentro, se entregará un documento a modo de insumo de apoyo, el que se irá complementando con material trabajado en cada sesión.

PROPUESTA DE TRABAJO A PARTIR DEL DECALOGO

Módulo n°1



1. CONTRIBUYE A LA CALIDAD EDUCATIVA DE LA INFANCIA

1.2 CONTENIDOS A TRABAJAR: Normativa gubernamental vigente. Bases Curriculares- Programa educativos, Núcleos de convivencia. Marco para la buena enseñanza y Estándares de calidad en Educación Parvularia.

1.3 ACCIONES A REALIZAR:

Taller de inducción y búsqueda de información respecto del tema de calidad educativa en el área social y su relación con el conflicto.

1.4 PROCEDIMIENTOS: Para abordar esta temática, se recomienda realizar actividades en grupos pequeños (no más de 5 integrantes) entregando a los participantes el material a trabajar, con el objeto de facilitar tiempos y focalizarse en el objetivo del taller.

Cada grupo deberá socializar sus hallazgos y participar de la discusión general, contando en el momento de la presentación con una invitada representante del Ministerio de Educación, encargada del tema de convivencia. Finalmente las conclusiones serán expuestas y escritas en la pizarra con el fin de apoyar de mejor manera la fijación del tema.

1.1 **TIEMPO:** 2 boques de 90 minutos cada uno.

1.6 ESPACIO: Sala de clases.

1.1 Fundamento: En Chile, la educación de niños cobra cada vez más importancia dado una serie de políticas gubernamentales del MINEDUC centradas en la calidad y equidad, ya que se entrelazan con diversos factores externos e internos propios de un aula infantil, destacando el ambiente de aprendizaje. Al respecto, Castro (2005, p. 100) señala que “una de las dificultades más comunes que encuentra la escuela... es la existencia de problemas en las relaciones interpersonales” donde es

necesario abordar los conflictos como parte de la vida, pero exige aprender a mejorar dichas dinámicas.

En este contexto, diversos estudios tanto nacionales como internacionales han demostrado que la Educación Parvularia puede tener efectos significativos sobre el desarrollo de habilidades emocionales y cognitivas, incluyendo el área social de los infantes, en donde se inserta esta propuesta. Así, estudios longitudinales indican que intervenciones de alta calidad durante la etapa de preescolar pueden tener efectos duraderos en una serie de aspectos del desarrollo del niño (Dickinson, 2006). En cambio, una educación preescolar pobre en calidad es dañina para los logros cognitivos y sociemocionales de los niños (NICHD, 2002).

Su importancia se puntualiza en la ley de aseguramiento de la calidad de la Educación Parvularia, básica y media, creándose dos organismos: uno es la *Agencia Técnica de Calidad*, cuyo objetivo es evaluar y orientar el sistema educativo para que este propenda al mejoramiento de la calidad y equidad; y el otro, es la *Superintendencia de Educación* cuya función es fiscalizar que los sostenedores de establecimientos educacionales reconocidos por el Estado se ajusten a la normativa educacional y la legalidad en el uso de los recursos que reciban.

En la actualidad, el trabajo se ha basado en la pedagogía de cada contexto en particular, enmarcada en una visión humanista, observando al niño como ser único e irreplicable, con necesidad de variadas y repetidas oportunidades, flexibilizando sus oportunidades de aprendizaje. En este sentido, se ha especificado la denominada -pedagogía de las oportunidades- pensada como un proceso de construcción específico de cada centro educacional, con el objeto de dar respuestas a sus propias necesidades, siendo capaz de generar mayores y mejores oportunidades de aprendizaje para sus niños en particular (Peralta, 2002a).

Por otra parte, la Educación Parvularia funcionó por varias décadas sin un marco curricular propio, pero en el año 2006 se elaboraron los programas pedagógicos, cuyo fin es “facilitar, orientar y operacionalizar la implementación de las Bases Curriculares de Educación Parvularia (BCEP)” (MINEDUC, 2008a, p. 9) para así mejorar la calidad de las prácticas pedagógicas de los educadores de párvulos en las escuelas en los niveles de transición NT1 y NT2. Este programa curricular es un complemento de las BCEP, que constituye el “currículo que se propone como marco orientador para la educación desde los primeros meses de vida, hasta el ingreso a la educación básica” (MINEDUC,

2001, p. 7), ofreciendo a los educadores un conjunto de fundamentos, principios, orientaciones para el trabajo con niños, objetivos de aprendizaje, etc.

Dichas B CEP, en su inicio no se aprecia conceptualizada la convivencia como escenario del conflicto, no obstante, se describe como relevante en la formación de seres integrales, que permite potenciar aspectos propios del ser humano, donde el respeto sea el valor a destacar y sea aprendida desde el nacimiento, considerando que se nace en un mundo rodeado por personas. Por dicha razón, la familia adquiere un valor relevante, reconociéndola como el primer educador de sus hijos, quienes cumplen un rol significativo en la convivencia de los individuos a medida que crecen (MINEDUC, 2001b). Luego, se define convivencia como el “establecimiento de relaciones interpersonales y formas de participación y contribución con las distintas personas con las que el niño comparte, desde las más próximas y habituales que forman su sentido de pertenencia, hasta aquellas más ocasionales, regulándose por normas y valores socialmente compartidos” (MINEDUC, 2001b, p. 51).

En este marco, en el ámbito de la formación personal y social se centra esta propuesta, por ser un proceso que abarca toda la vida humana, involucrando variadas dimensiones interconectadas. A su vez, se debe ir integrando paulatinamente la autonomía, la cual nos permitirá resolver de manera adecuada los desafíos que se abordarán durante toda la vida. De este modo, es necesario revisar los espacios educativos, de manera que ofrezcan oportunidades para que los niños exploren de forma independiente y los potencien para que desarrollen relaciones sociales sanas. Uno de los ejes en el cual giran las expectativas de aprendizaje a construir por los niños, es el denominado *núcleo de convivencia*, porque el convivir es un proceso de carácter multidireccional que dura toda la vida y que es necesario aprender desde el momento del nacimiento (Fontaine, 2002, p. 5).

Además, en el núcleo de convivencia se presenta el conflicto y su resolución, a saber “aplicar algunas estrategias pacíficas en la resolución de conflictos cotidianos con otros niños, intentando comprender la posición, derechos y sentimientos del otro” (MINEDUC, 2001a, p. 54). En tanto, las orientaciones pedagógicas de las bases curriculares indican que “la forma en que el adulto media las dificultades entre los niños, es un referente que los orienta para adquirir progresivamente estrategias pacíficas y de diálogo al enfrentar conflicto” (MINEDUC, 2001a, p. 55). Aquí, los niños actúan dependiendo de las experiencias que han obtenido del medio en el cual se desenvuelven y de la forma de actuar de quienes los rodean.

En este contexto, se suma, la tarea del MINEDUC, de apoyar el trabajo realizado por los profesores de todos los niveles educacionales, considerando como básico ejercer una buena práctica docente, que involucra desarrollar aprendizajes significativos, asumir situaciones emergentes tanto dentro como fuera del aula (sala de clases, escuela y la comunidad escolar), publica el Marco para la Buena Enseñanza, elaborado en un trabajo mancomunado tripartito entre un equipo de expertos, la Asociación Chilena de Municipalidades y el Colegio de Profesores, avalado por la experiencia práctica y el conocimiento científico dado en el plano nacional e internacional sobre parámetros de desempeño profesional de profesores (MINEDUC-CPEIP, 2003).

Dicho Marco constituye un instrumento que parte de la base que los profesores son profesionales comprometidos con la formación de sus estudiantes, focalizándose en una enseñanza efectiva, que demanda poner en juego todas sus competencias, tanto afectivas como cognitivas (MINEDUC-CPEIP, 2003) y de esta forma, ser capaz de “mediar y asistir en el proceso por el cual niños y jóvenes desarrollan sus conocimientos, sus capacidades, sus destrezas, actitudes y valores, en el marco de un comportamiento que valora a los otros y respeta los derechos individuales y sociales” (MINEDUC, 2001a, p. 6).

PROPUESTA DE TRABAJO A PARTIR DEL DECALOGO

Módulo n° 2



2. APRENDE DE LOS CONFLICTOS. Cada día persigue el saber que te permita buscar en los conflictos una oportunidad de crecimiento y aprendizaje.

2.2 CONTENIDOS A TRATAR: Definiciones de Conflicto.

2.3 ACCIONES A REALIZAR: Investigación bibliográfica.

2.4 PROCEDIMIENTOS: Para dar inicio a la clase, cada grupo deberá traer a la clase 2 definiciones de Conflictos. Uno desde la visión positiva del mismo y otro en donde se observa claramente una visión negativa. Una vez iniciada la clase se escribirán las definiciones positivas en el lado derecho de la pizarra y al lado izquierdo la visión contraria, y se dará inicio a la discusión al respecto, llegando a una definición propia de cada grupo.

2.5 TIEMPO: Dos horas de clases desde iniciada la misma.

2.6 ESPACIO: Sala de clases.

2.1 FUNDAMENTOS:

En este marco, nos adscribimos a Redorta (2007, p.14) quien expresa que “podemos hablar de desacuerdo, dificultad, pesadumbre, enfado, agresividad, o bien de reflexión, duda, lucha, oposición”. Generalmente, se utiliza como sinónimo de términos como: oposición, desacuerdo, dificultad, tensión, duda, entre otros y al intentar definirlo subyacen en él las connotaciones de apuro, de situación desafortunada, de difícil salida”. En base a esto mismo, Suárez (2008) acota que no es siempre negativo y muchas veces se le puede encontrar su aspecto positivo.

Es complementado por Torrego (2001) quien reconoce que es difícil y arriesgado clasificarlo, debido al reduccionismo que puede implicar, no obstante, cuando hablamos de conflicto la mayoría

de las personas se sienten con cierta autoridad para referirse al tema, ya que han tenido experiencia con el mismo y lo han vivido de manera intensa y profunda, situaciones que, en algunas ocasiones, no han podido resolver (Fernández, 2007).

Así, su aparición se da en la escuela y en los grupos sociales, en general, producidos como consecuencia de la continua convivencia de los diferentes individuos y no por ello sólo debe observarse desde una perspectiva derrotista y negativa (Gómez, 2009). En la actualidad, se ha estudiado de una manera más constructiva, reconociéndose como elemento connatural e inherente a las relaciones de las personas y los grupos, ya que en toda convivencia humana, el conflicto está presente, puesto que son situaciones normales de la vida, como lo plantea Cohen (2005).

Particularmente, el educador que trabaja con niños en edad preescolar, debe observar este fenómeno y darle el valor que posee como fuente de estudio que aportará datos relevantes, como también las inquietudes, intenciones y relaciones de una etapa en permanente cambio (Gómez, 2009), siendo capaz de acompañar a los niños en el desarrollo de sus potencialidades para presenciar la transformación en una persona con un rol activo en la sociedad, para ello es necesario contar con un adulto que comprenda algunas conductas infantiles como normales y propias de la edad (Lewin, 2012), sin olvidar jamás que al convivir diariamente, se presentan situaciones problemáticas las que deben ser consideradas como el inicio para un aprendizaje social (Coronado (2008).

Al presentar una perspectiva más positiva, se puede decir que “es un proceso natural que se desencadena dentro de un sistema de relaciones en el que, con toda seguridad, va a haber confrontación de intereses” (Fernández, 2007, p. 21), mostrándose como un hecho normal dentro de las relaciones sociales, ya que, al nacer, el ser humano entra en un mundo donde hay diversas posiciones, valores, intereses, deseos, necesidades, etc., debido a sus características singulares e irrepetibles. Se debe reconocer que “los conflictos son situaciones (...) en donde las emociones y sentimientos juegan un rol importante y la relación entre las partes puede terminar robustecida o deteriorada, según la oportunidad y procedimiento que se haya decidido para abordarlo” (MINEDUC, 2006b, p. 12).

Al respecto, Boqué, (2006) ofrece un cuadro comparativo, enfocado en la concepción negativa y positiva del conflicto, siendo necesario recordar que el foco lo dará el adulto y que los niños imitarán dicha acción. Ejemplo de ello son los siguientes enunciados

El conflicto como fuente de destrucción / El conflicto como oportunidad de construcción
Los conflictos son negativos / Los conflictos forman parte esencial de la vida
Una buena escuela no tiene conflictos / Una buena escuela supera los conflictos

Según Ortega y Del Rey (2004), dependerá de la forma en que se resuelva el que se pueda transformar en una situación problemática o en una posibilidad de cambio y mejoramiento de las relaciones interpersonales entre los implicados. Así, “cada uno aborda un conflicto con su propia identidad, la que se construye a partir de su desarrollo personal, por lo tanto, de su vida así como de su formación (Perrenoud, 2008, p. 76). Por lo tanto, va a depender de la manera en que las personas enfrenten el conflicto, si es algo negativo o positivo en las relaciones interpersonales, pues "más que eliminar el conflicto, de lo que se trata es de encararlo creativa y constructivamente de forma no violenta, ya que es una energía y una oportunidad para el cambio” (Castro, 2005, p. 23).

Un interesante aporte es dado por Funes y Saint (2001, p. 3), indicando que “para entender el conflicto, es necesario aprender a mirarlo, sin dejarnos influenciar por las primeras impresiones y analizarlo desapasionadamente” lo que se puede volcar en 5 preguntas claves, a saber: a) ¿Qué pasó? ¿Entre quiénes? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Cómo? ¿Por qué?

Es importante reconocer el conflicto como connatural al ser humano, que existe en una relación íntima de pugna y de contradicción, que “acerca al hombre a su esencia, que lo potencia como ser capaz de relacionarse consigo mismo, con los otros; que le otorgue el beneficio de moverse en estructuras sociales y culturales que le sirven de contenedor, para regular sus relaciones” (Salina, Posada & Isaza, 2002, p. 7). En esta dirección, el trabajo mancomunado entre escuela y familia, adquiere importancia gravitante, pues aunque existen muchos entornos en que los niños se desarrollan y adquieren conductas de diversa índole, “constituye el núcleo central básico en el cual los niños encuentran sus significados más personales” (MINEDUC, 2001b, p. 13) y en su interior se vivencia y se reproduce cada modelo de referencia. Algo similar ocurre con otros círculos cercanos, puesto que “el comportamiento social del individuo se aprende en el seno de la familia, del grupo de iguales, en el entorno social y en la escuela” (Aguirre et al., 2005 p. 9).

PROPUESTA DE TRABAJO A PARTIR DEL DECALOGO

Módulo n° 3



3. PERFECCIONATE EN RESOLVER CONFLICTOS: Adquiere una formación permanente en convivencia como base para la resolución de conflictos y busca la oportunidad para desarrollar tus competencias profesionales.

3.2 CONTENIDOS A TRABAJAR: Teorías que subyacen al tema del conflicto y su resolución

3.3 ACCIONES A REALIZAR:

3.3.1 Invitar a todos los educadores, asistentes de párvulos, directoras de establecimientos y otros agentes educacionales a participar del presente curso y constantemente informar respecto de cursos que se realicen en la temática de convivencia y resolución del conflicto, principalmente en infancia.

3.3.2 En el primer día de clases se darán los requisitos de aprobación entre ellos se enunciará I. La elaboración e implementación de un proyecto y la socialización del mismo en un seminario interno.

3.3.3 Planificar en conjunto un seminario interno con muestra de propuestas grupales de trabajo en aula que aborde el tema de convivencia como base para la resolución en Educación Parvularia. Se realizarán invitaciones a todos los organismos de atención a la infancia con el fin de socializar el trabajo que se realiza al interior de sus organismos en el tema propuesto y conocer las propuestas de los estudiantes.

3.4 PROCEDIMIENTOS: organizar un seminario interno basado en las experiencias adquiridas en la elaboración y aplicaciones de proyectos relacionados con el tema.

3.5 TIEMPO: Durante el semestre

3.6 ESPACIO: Terreno y sala de clases

3.1 FUNDAMENTOS: Este punto se cumple al participar de la capacitación que se realizará siguiendo cada uno de estos 10 puntos del presente decálogo, no obstante es bueno clarificar que muchos educadores, no apoyan a los niños en la resolución del conflicto, según información

contenida en el presente trabajo, utilizando estrategias inadecuadas que en nada ayuda al desarrollo del niño.

Por otra parte, en el contexto nacional, los estudios en la primera infancia, abocados a esta temática, son escasos, no obstante la educadora, señora Sonia, Mora, durante el año 2001 llevó a cabo un estudio exploratorio desarrollado en el Colegio Mayor de Puente Alto-Santiago, trabajando con una muestra de 19 niños de entre cinco y seis años. En dicha investigación se utilizó un escalamiento de tipo Likert para “determinar las debilidades y fortalezas que se presentaban en las habilidades sociales de los niños en sus relaciones interpersonales” (Mora, 2001, p. 7), evidenciando la necesidad de diseñar estrategias que fortalezcan la resolución de conflictos en la primera infancia, edad en que es necesario iniciar su aprendizaje. De esta investigación se puede establecer que los niños pueden aprender estrategias de resolución de conflictos más maduras y avanzadas cuando se les presenta la oportunidad de practicar estas habilidades y someterlos a modelos adecuados.

Así, las estrategias utilizadas dejan una impronta en los niños, que conlleva el saber y entender que ellos se nutren de lo que vivencian en su entorno, principalmente porque no asumen aún una imagen negativa de sí mismos. Al respecto, Judson (2000) argumenta que durante la primera infancia los niños tienen mayor facilidad para aprender a enfrentar conflictos de manera pacífica ya que:

Los niños pueden absorber mucha información y darse cuenta de muchos detalles de su entorno que les puede ser útil para pensar en el conflicto. Además, (...) no han tenido tantos años para construirse una imagen negativa de sí mismos, por tanto, a menudo tienen mejor concepto de sí mismos y más autoconfianza que los adultos. Los niños tienen menos experiencias de fracaso al enfrentarse a conflictos que los adultos (p. 23).

Asimismo, existen algunas teorías que intentan explicar la dinámica del conflicto, es así que en la bibliografía se contempla el estudio de esta temática, desde varias perspectivas, ya que, a través de la historia los acontecimientos sociales han ido conformando estudios en relación al tema. (Lorenzo, 2001; Ramos, 2005). Para presentar las principales teorías del conflicto señalaremos a Ramos (2005), quien presenta una organización clara y abarcadora al identificar tres concepciones del conflicto: concepciones psicológica-estructuralistas y psicología.

En primer lugar, Ramos habla de la concepción psicológica, en donde se destaca a los individuos como responsables de la construcción del conflicto, “estos responden a determinados estímulos de forma agresiva” y agrega que es esta respuesta la que se constituye como la base de la formación de los conflictos. La autora destaca a Sigmund Freud, quien señala que “las conductas agresivas que

definen el conflicto interindividual, se explican por la existencia en el individuo de tendencias e impulsos o tensiones, lográndose la satisfacción de tales impulsos o la reducción de estas tensiones mediante el comportamiento agresivo” (citado en Ramos, 2005, p. 146).

La segunda concepción señalada, se denominada estructuralista y corresponde al punto de partida para comprender los conflictos, apunta a la estructura social y no a la naturaleza humana. Se sitúan diferentes corrientes, entre ellas destacan, las teorías funcionalistas, en la que se atribuye el surgimiento del conflicto a “un deficiente funcionamiento del sistema social” (Castro, 2005, p. 148). Para Ramos (2005) la sociedad es una estructura en la que conviven diversos elementos o sujetos, donde cada uno cumple su función y contribuye a la estabilidad y al mantenimiento del sistema social. Es así como, desde esta perspectiva, “el conflicto surge al originarse una disfunción en alguno de los elementos o sujetos, en una desviación del estado habitual de actitudes y comportamientos de los sujetos” (Castro, 2005, p. 148).

La última concepción destacada por Ramos (2005) es la psicosociológica, la que sitúa su análisis en “la interacción entre el individuo y los sistemas sociales dentro de los cuales se desenvuelve” (p. 154), postulando que “el conflicto está definido por relaciones entre grupos que persiguen fines contradictorios defienden valores opuestos y ejercen relaciones de poder” (Ramos, 2005, p. 154). A la vez, identifica dos tipos de conflictos: conflictos de intereses y conflictos de valores. De estos, el segundo tipo se destaca como el más importante y el más difícil de resolver, acotando que “las partes no conceptualizan la situación de la misma manera” (p. 154).

Desde esta mirada, lo visto anteriormente adquiere relevancia a la luz de la Teoría de los Sistemas Ecológicos, propuesta por Bronfenbrenner (clarificada en el módulo 4 de esta propuesta).

PROPUESTA DE TRABAJO A PARTIR DEL DECALOGO

Módulo n° 4



4. CONOCE A TUS NIÑOS: Date el tiempo para conocer en profundidad a cada uno de tus párvulos.

4.2. TEMAS A TRATAR: Características evolutivas del menor de 6 años

4.3 ACCIONES A REALIZAR:

4.3.1 Completar bitácoras basadas en la observación permanente de cada niño.

4.3.2 Visitas domiciliarias: Conocer a las familias de los niños a través de visitas domiciliarias, entrevistas, reuniones de padres, paseos, etc.

4.3.3 Conocer contexto en el que se desenvuelven los niños, por medio de reuniones con agentes educativos poblacionales.

4.3.4 Entrevistarse con cada niño de su clase y llevar un registro de todos los niños del curso.

4.3.5 Entrevistas personales bimensuales con cada apoderado.

4.4 PROCEDIMIENTOS: Las integrantes del curso tendrán como requisito el trabajo con familia y comunidad de tal manera de imbuirse del ambiente en que se mueven los niños.

4.5 TIEMPO: Meses de marzo y abril

4.6 ESPACIO: Variado

4.1 FUNDAMENTOS:

En este contexto, la Educación Parvularia constituye al “primer nivel educacional chileno que, colaborando con la familia, favorece en el párvulo aprendizajes oportunos y pertinentes a sus características, necesidades e intereses, fortaleciendo sus potencialidades para un desarrollo pleno y armónico” (MINEDUC, 2001b, p. 14). Se plantea promover el bienestar integral del niño, ampliando y diversificando las experiencias de aprendizaje y desarrollo, en ambientes educativos saludables, protegidos y seguros, ya que mejores condiciones de vida, nutrición y adecuadas experiencias en la edad inicial se relacionan con el desarrollo del cerebro, capacidad de afrontar situaciones difíciles, conductas en general y salud en años posteriores (Mustard, 2006).

Específicamente, atiende a la población de niños dividido en los siguientes grupos:

- *Sala Cuna*, desde 84 días hasta los 2 años de edad.
- *Nivel Medio*, atiende al grupo etéreo de 2 años hasta 4 años y a su vez, se divide en nivel medio menor de 2 a 3 años y nivel medio mayor de 3 a 4 años.
- *Transición*: concentra a niños de 4 a 6 años, conformado por el Primer Nivel de Transición denominado NT1 (Prekinder), el que recibe a párvulos de 4 a 5 años y Segundo Nivel de Transición NT2 (Kinder) compuesto por niños de 5 a 6 años.

Este nivel reviste gran importancia para el desarrollo humano y social, siendo un desafío prioritario promover una educación infantil de calidad, implicando tres dimensiones a saber: calidad de estructura (características del personal, tamaño del grupo, razón adulto niño, condiciones de espacio e implementación; calidad del proceso (interacciones en actividades, participación de los infantes y participación de padres en actividades pedagógica) y calidad de orientación desde el adulto a cargo -valores, principios y creencias- elementos que sustentan el trabajo en aula (Tietze, 2006; Tietze & Vermickel, 2011).

El foco de trabajo lo constituye entonces el niño y caracterizar al párvulo de hoy no es una tarea fácil, no obstante se intentará un acercamiento al mismo, considerando relevante comenzar, enunciando la forma en que el currículum nacional de Educación Parvularia, a través del MINEDUC (2001, p.15) lo ha descrito como :

Una persona en crecimiento, que desarrolla su identidad, que avanza en el descubrimiento de sus emociones y potencialidades en un sentido holístico; que establece vínculos afectivos significativos y expresa sus sentimientos; que desarrolla la capacidad de exploración y comunicación de sus experiencias e ideas, y que se explica el mundo de acuerdo a sus comprensiones, disfrutando plena y lúdicamente de la etapa en que se encuentra.

Una de las razones de dicha dificultad, se encuentra en que “el desarrollo humano en estas edades tiene características especiales, sobre todo por la cantidad de cambios que se suceden como condición imprescindible para lograr la adaptación a la realidad” (Flores, 2006, p. 22). Asimismo, es relevante considerar que independiente del lugar donde los párvulos reciben la educación inicial, traen un bagaje de conocimientos adquiridos durante su vida y que se transforman en su plataforma base, ya que empiezan a aprender mucho antes de entrar a la escuela. El aprendizaje se produce desde el nacimiento en función de la interacción con el medio y su propio contexto.

En este niño, descansan muchas expectativas de los adultos, que lo hacen ser autocrítico y autoexigente, entre ellas está la independencia, en donde no se tiene arraigado la seguridad y autoconfianza en forma absoluta; siendo mirado como un *niño-grande*, capaz de autoabastecerse por sí mismo; necesitando escasa ayuda de los adultos (Rojas, 2008), asumiendo un rol “protagonista del acto cognoscitivo pero también del comentativo” (Reggio Children, 2009, p. 115).

No es menos cierto que, al ver e interactuar con grupos de párvulos que asisten a Educación Parvularia “parece que nacen con dones ya activados, no latentes (...). Poseen altas capacidades cognitivas y una amplia percepción de todos los ámbitos, destacan por su agudo nivel de empatía y apertura (...) ya en edades tempranas los niños del tercer milenio” (Paymal, 2010, p. 68).

Los educadores requieren desarrollar nuevas capacidades y actitudes a incorporar en su trabajo educativo, capacidades que les permita reconocer factores del contexto social y cultural, que influyen en los comportamientos y conductas de los niños y comprender las diferencias significativas de las nuevas generaciones con aquellas de los educadores (MINEDUC, 2001b).

A nivel emocional, el niño está ocupado por un mundo interno, pleno de sentimientos complejos, ambivalentes y contradictorios que le producen una notable carga de ansiedad (Flores, 2006); conllevando un cambio permanente. A modo de síntesis, se puede decir que los párvulos de hoy son seres distintos a los niños de ayer, principalmente porque hoy se tiene más conocimiento de las posibilidades educativas de lo que permite apoyar su desarrollo en todos los aspectos. No obstante, muchas veces estas posibilidades son mal entendidas por los adultos cercanos al niño, haciendo que viva el estrés cotidianamente.

Otro aspecto clave es la manera en que se vivencian dichas emociones, ya que ellos “han sido educados en el mundo de las emociones (...) se han beneficiado de los avances de la psicología y han aprendido a cuidarse solos y bien” (Acevedo, 2005, p. 2). Emociones que permiten hoy ser admitidas, requeridas y necesarias de expresar, influyendo directamente en el desarrollo intelectual del niño; teniendo presente que cuando se crece, todo en él es emotividad y sus expresiones explosivas de rabietas, gritos o enojos, son absolutamente naturales (Long, 2009). Asimismo, ello es calificado como un desarrollo emocional normal, al poseer la capacidad de empatizar con los demás, es decir, tener vínculos e intercambios de sentimientos satisfactorios, en donde deben expresar y experimentar sus sentimientos de manera completa y consciente, ya que de otra manera

se convertirán en seres vulnerables a la presión de sus pares, poca habilidad para plantear sus ideas, aceptando las influencias negativas de los mismos (Moreno, 2002).

Para Barudy y Dantagnan (2009) los niños presentan necesidades en lo afectivo como:

1. Vínculo; relacionado con la pertenencia y familiaridad (creación de vínculos con sus padres o adulto a cargo).
1. Aceptación, con sus cercanos, quienes lo acogen a través de palabras y actos.
2. Importancia para el otro, que corresponde a una necesidad básica de los niños.

Por último, a nivel cognitivo, Piaget (1981) sostiene que su desarrollo se da en cuatro etapas o estadios, los cuales pueden observarse en niños de cualquier lugar, que comparta los mismos rasgos etarios. Por tanto, un niño puede estar en un estadio teniendo menos o más edad de la que describe el autor, puesto que lo que se encasilla en cada etapa son los rasgos cualitativos de su desarrollo. En consecuencia, el trabajo a realizar en Educación Parvularia con los niños de grupo etario de 3 a 6 años, se encuentra en la etapa denominada Pre operacional, que presenta características tales como:

- ✓ Se inicia aproximadamente a los 2 años.
- ✓ Concluye alrededor de los 7 u 8 años.
- ✓ Se observa un aumento progresivo del lenguaje, que juega un papel primordial en las relaciones que él establezca en el entorno, las que serán complejas gracias a que podrán hacer uso de las palabras y las imágenes mentales que han alcanzado en la etapa anterior (permanencia de objeto).
- ✓ Presenta un marcado egocentrismo, es decir pensar que todos ven el mundo de la misma manera que él, siendo dificultoso considerar puntos de vista diferentes al propio.
- ✓ Juego paralelo (dos niños juntos pero sin interactuar entre sí).
- ✓ Conservación (entender que una cantidad no cambia cuando se modifica su forma).
- ✓ Pensamiento irreversible (limitado, necesita observar el proceso en forma correcta).

Es así que “la actuación del niño, está estrechamente ligada a su cognición, la capacidad que posee de procesar la información a partir de la percepción la experiencia y sus características subjetivas que permiten valorar la información” (García, 2012, p. 6). Además, no es posible desconocer hoy que el medio en donde se desarrolle el niño adquiere relevancia toda vez que el desarrollo cognoscitivo se ve influenciado en gran manera por la estimulación temprana y el entorno, en este punto los niños se ven favorecidos cuando sus padres son sensibles y, además, se involucran en sus juegos y actividades (Papalia, et al., 2010).

PROPUESTA DE TRABAJO A PARTIR DEL DECALOGO

Módulo n° 5



5. SÉ UN BUEN MODELO: Desarrolla tu capacidad de autocrítica y reflexión permanente, de enseñar y escuchar a través del modelaje, valorando el respeto con otros y contigo misma.

5.2 CONTENIDOS A TRATAR: La educador de párvulos y su rol social.

Teoría social de Bandura

5.3 ACCIONES A REALIZAR: Investigación bibliográfica

5.4 PROCEDIMIENTOS:

5.4.1 Se trabajará en la biblioteca buscando información respecto de la temática de modelamiento.

5.4.2 Observar videos y analizarlos en función de la temática

5.5 TIEMPO: dos clases

5.6 ESPACIO: sala de clases

5.1 FUNDAMENTOS:

Al respecto, se debe considerar que un ambiente familiar marcado por malos tratos, es proclive a que el niño crezca sin normas y por ello, es deber de la escuela convertirse en un escenario favorecedor de buenas prácticas, donde la mente y la sensibilidad sean compartidas, primando las relaciones interpersonales, por sobre actos de exclusión y humillación, para así garantizar los derechos fundamentales de los niños, las familias y los educadores, “proyectando una nueva escuela de la infancia, (...) como un espacio que ayude a crecer a los seres humanos” (Reggio Children, 2009, p. 137).

Una vez que el niño menor de seis años, asiste a un establecimiento educacional, el educador se transforma en una guía con un papel primordial a desarrollar “no desde el punto de vista de lo que se dice, sino de lo que se hace. Nuestra actitud como personas mayores puede ayudar a resolver un conflicto, empeorarlo e incluso hacerlo crónico” (Murciano & Notó, 2003, p. 29). No cabe duda, que en Educación Parvularia es donde se debe iniciar esta tarea, la que ayudará a cada niño a vivir de la mejor manera, recordando que es el momento propicio para que aprendan y construyan su ser social. Asimismo, “las relaciones interpersonales constituyen un ámbito en el cual las emociones y sentimientos median amistades y relaciones de compañerismo. Nos relacionamos más con las personas con las que nos sentimos más a gusto” (Trianes & García, 2002, p. 176).

De esta manera, las manifestaciones negativas o positivas frente al conflicto pueden aprenderse durante los primeros años de vida, a través de las primeras relaciones sociales con su entorno (Martínez-Otero, 2001; MINEDUC, 2001b). Hazas (2010) reconoce lo anterior cuando señala que “la experiencia que obtienen los niños de sus interacciones sociales tempranas (...) ofrece oportunidades únicas para aprender, practicar y desarrollar conductas tanto agonísticas como pro-sociales” (p. 23), en donde la escuela y la familia tienen un rol fundamental.

Relevancia adquiere por la edad de los niños que asisten a Educación Parvularia la teoría de aprendizaje social de Bandura (1973) teoría que considera la conducta agresiva producto de un conflicto, como un tipo de conducta social, que igual que otro tipo de aprendizaje social, se adquiere y mantiene utilizando el aprendizaje observacional y el refuerzo directo. De esta manera el autor informa que dichas conductas agresivas se mantienen y llegan a transformarse en hábitos, cuando quien la vivencia siente que le proporcionan beneficios y logro de metas, es allí cuando dichas conductas perduran.

De esta manera la imitación y el aprendizaje vicario tienen un papel fundamental en el dominio y la ejecución de hábitos de conducta y actitud social.

El MINEDUC (2006b) hace referencia a que el posibilitar el aprendizaje de la resolución de conflictos a temprana edad a través de técnicas como la mediación, el arbitraje, la negociación, etc., “potencia la experiencia de dejar de ser objeto de medidas disciplinarias y pasar a ser sujeto de procedimientos eficientes de resolución de conflictos, valorando la construcción de acuerdos, ejerciendo compromisos y cumplimiento de la palabra saldada” (p. 9).

Como se ha señalado, el conflicto es una situación normal en las relaciones sociales (Fernández, 2007), por lo que si el niño “aprende a resolverlo de manera positiva desde temprana edad puede desenvolver en él algunos valores positivos” (Hazas, 2010, p. 24), entre sus aportes se encuentran los siguientes: estimula el interés y la curiosidad, es motor del cambio personal y social, ayuda a establecer identidades personales y grupales, ayuda a aprender nuevos y mejores modos de responder a los problemas, a construir relaciones mejores y más duraderas, a conocernos mejor a nosotros mismos y a los demás, y esto, a su vez, favorece el desarrollo de nuevas soluciones positivas en los conflictos futuros.

Piaget, (1967) propone el principio de adaptación, señalando que es esencial para el buen desarrollo de todos los individuos, pues si dejan de adaptarse a su entorno, simplemente mueren, lo que hace necesario incentivar a los niños a que interactúen y solucionen los conflictos entre ellos mismos y hacerlos reflexionar sobre quién tuvo primero un objeto y sobre qué creen que se debe hacer para solucionar el conflicto, lo que constituye un verdadero arte, pues en ocasiones es beneficioso para que los párvulos recuerden los hechos, observen lo que ocasionó el conflicto, logren decidir y hallar por sí mismos la solución al problema (citado en Kami & De Vries, 1995).

Es necesario saber que el conflicto que se niega o invisibiliza y “no es enfrentado, nos conduce a la agresividad que deriva en muchas ocasiones en violencia, cuando se desconoce, cuando se ignora, al silenciarlo, ese impulso natural (...) se pone fácilmente al servicio de la destrucción y se convierte en violencia” (Salina, Posada & Isaza, 2002, p. 2).

Por tanto, el trabajo en la primera infancia permite integrar elementos que faciliten el logro de los aprendizajes de todas las áreas del saber, puesto que “como agente socializadores que somos, podemos explicar con tranquilidad y con ejemplos claros, por qué es adecuado comportarse de una manera y no de otra” (Casals & Defis, 2004, p. 27). Cada elemento se pone en juego tanto dentro como fuera de las aulas, siendo absolutamente relevante en este contexto, nuestra forma de valorar los progresos de los niños, de ayudarles a superar las dificultades, el tono de voz y los gestos que utilizamos son aspectos que forman parte de nuestra vida cotidiana, necesaria de ser llevadas permanentemente a la reflexión.

De esta manera, las características profesionales del educador de párvulos inciden fuertemente en su acción profesional, principalmente porque los niños están viviendo la etapa de la mente absorbente (Montessori, 1995), donde todo puede ser imitado y aprendido. Por ello, es necesario transformarse

en una persona equilibrada, coherente, acogedora, tolerante, confiable, fiel a los compromisos, dotada de una autoestima elevada, poseedora de una buena dosis de seguridad y autocontrol y, a la vez, capaz de perdonar, rectificar, determinar y condicionar grados superiores de eficiencia.

En suma, un educador que propicie una educación sembrando semillas para la paz y el amor, por medio de la mediación y reflexión; la empatía, el diálogo y la autorregulación que apoye a su párvulos en la construcción de unos principios universalmente aceptables.

Dicha transformación, implica preparar en este tema y su correspondiente resolución a las nuevas generaciones, para ir introduciendo en los niños “buenas prácticas, que a su vez evitarán que cuando sean adolescente tengan comportamientos extremos” (Aguirre et al., 2005, p. 9). Trianes y García, (2002) agregan que educar desde la escuela infantil a la secundaria, los componentes y procesos psicológicos necesarios para desarrollar unas relaciones sociales e interacciones competentes y respetuosas con los demás, es hoy un objetivo preferente en el intento de prevenir los problemas de violencia que aquejan a los centros escolares y a la sociedad en general.

No cabe duda que es un gran desafío para los educadores, ya que existe evidencia que “la agresión injustificada y la victimización injusta existe entre preescolares” (Ortega & Monks, 2005, p. 457). Por ello, la tarea es prepararse para trabajar el conflicto, considerando que:

Educar para el conflicto es partir de la realidad en la que vivimos, es trabajar para superarlos, para saber sacar provecho, para evitarlo o para saber aceptarlo como algo que también acaba transformándose en aprendizaje (...). Educar para el conflicto es conocer sus orígenes y causas, saber aplicar también aquellas habilidades prácticas y concretas que permitan aceptar al otro y a uno mismo, la diferencias, que enseñan a convivir con la incertidumbre, a superar crisis, más que a tolerar, a verse reflejado en el otro. (Aguirre et al., 2005, p. 15)

En este sentido, el entorno que rodea al niño debe propiciar armonía y bienestar, cumpliendo así con uno de los principios pedagógicos básicos de Educación Parvularia, que emerge de la construcción teórica que han surgido de las investigaciones del sector en la última década, denominado Principio de Bienestar, que enuncia que “toda situación educativa debe propiciar que cada niño se sienta plenamente considerado en cuanto a sus necesidades e intereses” (MINEDUC, 2001b, p. 17). En la etapa de educación infantil, no será lo mismo si proporcionamos un ambiente acogedor y alegre a los niños o si por el contrario, les ofrecemos un entorno hostil, no adecuado a sus necesidades. La idea es propiciar ambientes nutritivos, en los que se pueden resolver conflictos de forma constructiva.

PROPUESTA DE TRABAJO A PARTIR DEL DECALOGO

Módulo n° 6



6. GESTIONA UNA ACCIÓN DEMOCRÁTICA EN EL AULA: Elabora en conjunto con tus niños las normas de convivencia que regirán en el aula.

6.2 CONTENIDOS A TRATAR: Derechos del niño

Capacidad Dialógica

6.3 ACCIONES A REALIZAR: Taller de reflexión en torno a los derechos de los niños

Investigar en aulas infantiles socializar tipo de normativa de convivencia que se utilizan, procedencia, etc.

Optimizar normativa... de sala conocidas (grupo de 4 integrantes)

6.4 PROCEDIMIENTOS: Visitar escuelas que impartan Educación Parvularia y observar las salas y el trabajo que se lleva a cabo con la normativa de sala.

6.5 TIEMPO: Dos semanas

6.6 ESPACIO: Terreno y sala

6.1 FUNDAMENTOS:

El niño aparece integrado fácilmente en la sociedad, incluido y considerado un ser con derechos, como también de protección desde el punto de vista legal, mencionado por la *Convención de los Derechos del Niño*, del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2006), esperando que la familia contribuya con un ambiente positivo a su desarrollo pleno. La familia, es agente clave en el desarrollo integral del niño, lamentablemente hoy, se presentan familias que propician grandes consumidores, pensados solo en el hoy y no en un futuro cercano (Rojas, 2009).

Ya en el 2003 se implementó la Política de Convivencia Escolar, la que intenta enmarcar las acciones en favor de aprender a vivir juntos, como una función orientadora y articuladora de los

actores que emprenden en la formación de valores: respeto por la diversidad, participación activa en la comunidad, colaboración, autonomía y solidaridad. Posee también un carácter estratégico, pues ofrece un marco de referencia que otorga sentido y coherencia a dichas acciones y, además, busca promover y estimular las acciones específicas que vayan teniendo lugar en los distintos sectores (MINEDUC, 2002).

Dicha política, garantiza y evalúa la calidad de las formas de convivencia al interior de los establecimientos educacionales y entre ellos se puede señalar: la Constitución Política de la República de Chile, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Convención sobre los Derechos del Niño, la Ley Orgánica Constitucional de Educación N° 18.962, los Decretos Supremos de Educación, N° 240 y 220, la Política de Participación de padres en el sistema educativo (MINEDUC, 2000), el Derecho a la educación y convivencia escolar (MINEDUC, 2001b).

En este contexto es que el MINEDUC (2006b) entre sus numerosos aportes destaca que es necesario propiciar una gestión democrática en el aula, manifestada en la participación y construcción de normas y deberes dentro del aula, de esta manera todos se sentirán partícipes activos en el ambiente que se desarrollan a diario.

PROPUESTA DE TRABAJO A PARTIR DEL DECALOGO

Módulo n° 7



- 7.** PROMUEVE EN LOS NIÑOS SER MEJORES PERSONAS: Enseña a respetar las opiniones y virtudes de niños dentro de un marco de tolerancia y comunicación.

7.2 CONTENIDOS A TRATAR: Valores y Actitudes

Filosofía para niños

7.3 ACCIONES A REALIZAR:

7.3.1 Observar videos

7.3.2 Análisis de videos, en función de la resolución de conflicto y enseñanza dada por el educador responsable

7.3.3 Estudio de caso

7.3.4 Sesión de filosofía para niños

7.4 PROCEDIMIENTOS: Trabajo de análisis y de simulación.

7.5 TIEMPO: Dos clases

7.6 ESPACIO: Sala de clases

7.1 FUNDAMENTOS:

Es necesario lograr que los niños se sientan bien en el aula, lo que constituye una necesidad. Al respecto, UNICEF (2004), declara que uno de los **aspectos esenciales es escuchar a los propios niños**, teniendo presente que se deben **“valorar sus capacidades y reconocer las fortalezas”** (UNICEF, 2004, p. 24). Lo sostenido por Unicef queda claramente explicitado en los relatos de los educadores que utilizan como estrategia el diálogo, como asimismo, intentan que los niños se sientan bien, algunas de los educadores realizan experiencias interesantes en el tema, como por ejemplo un educador que dice entregar premio por acciones positivas “es todo un tema, porque la

recepción de ese premio es importante, hacemos como una ceremonia, le ponemos la silla al medio, eso y lo otro y que tiene que ver con la autoestima de los niños (...) los conflictos se generan por el abuso de poder y eso, entonces trabajamos el día del personaje, entonces los niños tienen, todos tienen la oportunidad, tres días, de hacer lo que ellos quieran, de enseñarles a sus compañeros. Ellos eligen tres temas, tres días seguidos y en el fondo es para que también los niños que están con problemas, puedan manifestar sus habilidades que están escondidas y que las conocen en la casa más que nada, entonces ellos preparan y nos han sorprendido”.

Respecto de los Educadores, ellos deben trabajar con las mejores herramientas, las que a su juicio y basado en el conocimiento pormenorizado respecto de sus estudiantes, permitan mediar las diferentes situaciones conflictivas, que se presenten en el aula. Por lo que deben priorizar aquellas estrategias claves para los educandos, basada en valores como el respeto y la tolerancia, ajustándose siempre a las características propias de cada niño, esto permitirá preparar a los estudiante para luchar sin violencia, resolviendo conflictos positivamente (Araujo et al., 2006).

En el contexto educacional, emerge la mediación como una posibilidad de repensar las relaciones interpersonales y aprender la manera en que afectan los actos propios, manejando el enojo personal, con el fin de “abordar la necesidad de traducir en acciones prácticas los valores éticos, contribuyendo al crecimiento personal y al compromiso de los diferentes actores en la cohesión de la comunidad educativa” (Aguirre et. al., 2005, p. 40) generando un vínculo más transparente y genuino con el otro (Lapidus, 2004).

Se pretende que los estudiantes enfrenten situaciones conflictivas, de una manera pacífica, escuchando a otros y no siendo confrontacionales, fundamentado en valores invitando a la ilusión del cambio social, contribuyendo a una cultura de paz tanto dentro como fuera de un establecimiento educativo. Es necesario tener la convicción de que la mediación es la alternativa adecuada, por lo que el MINEDUC (2006b) aclara que muchas veces “es necesario considerar algunos aspectos para evitar la mediación y pensar en otro procedimiento de resolución de conflictos”, particularmente cuando:

- a) Los hechos son recientes y los protagonistas están fuera de sí, no pueden escuchar contenerse ni tomar decisiones.
- b) Cuando una de las partes no confía en la otra, o le teme.
- c) Cuando la complejidad del conflicto excede lo que se puede resolver desde ámbito de la medicación.

Así, resulta necesario que los agentes educativos puedan formarse profesionalmente en la mediación, para realizar dichas instancias en los ámbitos escolares, en relación directa con la educación en valores, la paz y la convivencia.

Siendo así el aprendizaje en valores reviste gran importancia, luego al hablar de valores como la cooperación, la solidaridad, el respeto por el punto de vista del otro y la tolerancia, se alude a elementos fundamentales para fortalecer la convivencia institucional. Se facilita la comunicación y se crea un clima de confianza y credibilidad, transformando las situaciones conflictivas en espacios de crecimiento y aprendizaje, favoreciendo la construcción de pautas de convivencia social, dentro de un marco de autogestión, acuerdo y solución creativa.

El tiempo previo dedicado a resolver conflictos va aparejado al uso didáctico pedagógico, que favorezca el diálogo entre los diversos agentes de la institución, buscando el desarrollo de actitudes de cuidado hacia el patrimonio escolar, destacando normas y valores positivos de la sociedad.

Son muchas las estrategias utilizadas por los educadores, no obstante la participación de la familia es condición básica para un trabajo fructífero principalmente en Educación Parvularia, es así que siguiendo Milicic (2001a) la familia debe preocuparse del desarrollo social y moral de sus hijos, y entregar valores positivos, pues es en la infancia, donde se dan las bases para que los menores desarrollen el interés por aprender a relacionarse positivamente con los otros, disminuyendo así la agresividad, por lo que la participación de las familias en la tarea de educar en diversos contextos es relevante.

La Filosofía para niños, constituye una propuesta educativa, que ofrece un trabajo apropiado, al momento de comprender que formamos parte del mundo, y sobre todo entenderlo. Dicha estrategia corresponde al programa elaborado para personas entre 3 y 18 años de edad, por Matthew Lipman en el año 1969 en Estados Unidos (Lipman, 2002).

La metodología estimula el desarrollo del pensamiento complejo, siendo relevante el promover la curiosidad, la sorpresa de los niños, la indagación de la comunidad. Su objetivo no es cambiar a los estudiantes en filósofos profesionales, más bien, intenta desarrollar una actitud crítica, creativa y cuidadosa en cuanto al otro, ya sea, en pensamiento y puntos de vistas, en la que, se encuentra una tendencia a la expresión verbal, es decir incentiva al diálogo, como medio para que los estudiantes expresen sus ideas, y también escuchen a sus pares.

Entre los aspectos relevantes destacados por el MINEDUC (2006b) en el trabajo realizado a la fecha en la temática de convivencia escolar, se encuentran las siguientes:

- Desarrollar la capacidad dialógica, lo que permitirá solucionar los conflictos de manera pacífica, siendo el niño, protagonista activo durante todos los procesos por ser una persona con opinión.
- Ligado directamente a las anteriores encontramos el educar en valores que se relaciona con que todos los estudiantes reconozcan la dignidad de las personas y el derecho de expresarse libremente, respetando siempre las diferencias e intereses.
- Permanente búsqueda de múltiples herramientas de trabajo que lleve a experimentar y resolver situaciones adecuadamente.

En este sentido, el trabajo a realizar debe estar relacionado directamente con el actuar, de lo contrario perderá sentido e imposibilitará el aprendizaje.

PROPUESTA DE TRABAJO A PARTIR DEL DECALOGO

Módulo n° 8



8. TRABAJA CON LOS AGENTES EDUCATIVOS: Promueve el trabajo en equipo con todos los actores educativos con esfuerzo y logros compartidos.

8.2 CONTENIDOS A TRATAR: Trabajo colaborativo
Redes de apoyo/familia

8.3 ACCIONES A REALIZAR:

- 8.3.1 Invitar diariamente al aula a los diferentes agentes educativos a trabajar con los niños.
- 8.3.2 Reuniones formales con agentes educacionales con el fin de planificar y evaluar posibles alternativas de trabajo.
- 8.3.2. Trabajar 2 sesiones en conjunto con las redes de apoyo de Educación Parvularia

8.4 PROCEDIMIENTOS: invitar tanto a la sala de actividades de los participantes como al aula donde se desarrolla este trabajo a quienes son parte de la red de apoyo de Educación Parvularia.

8.5 TIEMPO: Durante todo el semestre

8.6 ESPACIO: Diversos escenarios

8.1. Fundamento:

El educador junto a su equipo de trabajo debe propiciar y potenciar los aprendizajes mediante la utilización de trabajos colectivos, es decir, la socialización permanente, entregando nuevas experiencias, tanto para la vida en la institución como también fuera de ella. Asimismo, podemos mencionar que existen otros escenarios donde los párvulos vivencian múltiples y significativas experiencias, las que intervienen en la conducta y el progreso de los niños a través del tiempo, y lo constituye la familia.

En esta dirección, el trabajo mancomunado entre escuela y familia, adquiere importancia gravitante, pues aunque existen muchos entornos en que los niños se desarrollan y adquieren conductas de diversa índole, “constituye el núcleo central básico en el cual la niña y el niño encuentran sus significados más personales” (MINEDUC, 2001b, p. 13) y en su interior se vivencia y se reproduce cada modelo de referencia. Algo similar ocurre con otros círculos cercanos, puesto que “el comportamiento social del individuo se aprende en el seno de la familia, del grupo de iguales, en el entorno social y en la escuela” (Aguirre et al., 2005, p. 9).

Es importante reconocer el conflicto como connatural al ser humano, que existen en una relación íntima de pugna y de contradicción, que “acerca al hombre a su esencia, que lo potencia como ser capaz de relacionarse consigo mismo, con los otros; que le otorgue el beneficio de moverse en estructuras sociales y culturales que le sirven de contenedor, para regular sus relaciones” (Salina, Posada & Isaza, 2002, p. 7).

Se hace imprescindible tomar medidas adecuadas a la brevedad a corto, mediano y largo plazo, con el objeto de cambiar y/o combatir estos comportamientos inadecuados, así como no cabe duda de la importancia de revisar los objetivos, misión y visión planteados previamente por la institución en la cual se trabaja, los que deben ser claros, concretos y acordes a las necesidades de toda la comunidad educativa, con clara presencia de la temática en cuestión. Asimismo, se hace evidente que el comportamiento ante los conflictos es educable, no solo a los niños sino también a los adultos, ya que las actitudes poseen un componente tanto psicológico como personal, que son el resultado de los procesos de socialización de cada persona, cuyos principales responsables son, por una parte la familia del niño en cuestión y por otra parte, el centro educativo, el que a su vez, debe direccionar los comportamientos de cada uno de los educandos, de tal forma que aprendan a enfrentar, de la mejor manera posible los conflictos (Ortega, 2000), relevando el trabajo mancomunado, considerando siempre que “el conflicto puede ser grave, pero sus efectos pueden reducirse a través de la resolución de conflictos. Este es el proceso de reducir y calmar los conflictos a fin de que no haya violencia con palabras ni con acciones” (Wandberg, 2001, p. 6).

Asimismo, la familia es el pilar básico de apoyo y sostén de sus integrantes. Bronfenbrenner (1974) sostiene que corresponde al primer sistema que se relaciona con los niños y que su interacción influye significativamente en ellos. Asimismo, la palabra familia se refiere a una agrupación social básica de cada especie gregaria, unida por lazos de parentesco. En especial de los seres humanos, quienes le consideran la institución básica (MINEDUC, 2001b), pues constituye el primer

microsistema al que el niño pertenece, siendo allí donde se “producen sus primeros aprendizajes sociales y conductuales” (Serrat, 2002, p. 36).

Es reconocida como la “primera educadora de sus hijos, con sus realidades, características propias, necesidades y expectativas educativas” (MINEDUC, 2001b, p. 12), se convierte en el núcleo primordial en donde el niño se apropia de sus significados. El niño es considerado hoy como distinto a los de otras épocas, en circunstancias que los niños en esencia, son siempre iguales, lo que ha cambiado definitivamente son los adultos y entonces, claramente aquellos cambios generan diversas situaciones al interior de las familias (Barthe, 2004).

Asimismo, Papalia (2005) sostiene que la familia debe satisfacer las necesidades de sus hijos, para ello debe cumplir con diversas funciones que son universales, siendo su contenido y realización, dependientes del particular contexto histórico en que están situadas. Cabe destacar la función socializadora, entendida como el traspaso que los adultos hacen a los niños de un conjunto de hábitos, actitudes, ideas y creencias que imperan en la sociedad donde se está.

Por otra parte, en las políticas educacionales nacionales, se aclara que se trata de generar un tipo de educación compartida, en la cual la familia pueda expresarse libremente, asumiendo un trabajo colaborativo con la escuela. Se hace necesario acompañar el proceso de descentralización pedagógica, considerando la imperiosa necesidad de ampliar los espacios educativos tradicionales, reconociendo que el niño aprende y se desarrolla principalmente en su hogar.

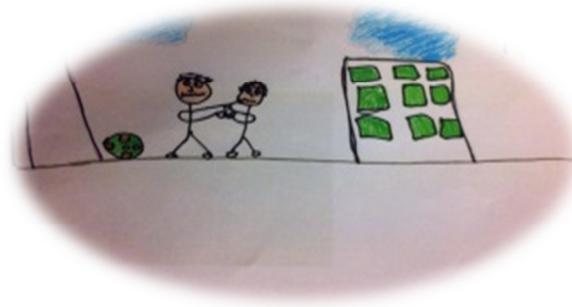
Al respecto, Vila (2006) sostiene que existe una necesidad de apoyo entre la escuela infantil y la familia que, probablemente, no logra imaginar el mundo para el cual debe educar. Todo esto hace más patente y relevante la necesidad de apoyo entre escuela infantil y familia, siendo en muchos casos la escuela infantil el único referente claro y estable que tienen los padres para contrastar y conformar su modelo de crianza.

De vital importancia es la función socializadora, que da cuenta de la transmisión de valores de la familia y de su propia historia, como asimismo, de los hábitos, actitudes, ideas y creencias que la familia entrega a sus hijos respecto de la sociedad en donde está situada (Papalia, 2010). Es así que “desde que un recién nacido llega a una familia (incluso desde la gestación) comienza el proceso de integración a la cultura, a través, del cual se le va condicionando a seguir pautas y/o normas vigentes en el respectivo medio social” (Craig, 2002. p. 57).

Como se ha expresado en los párrafos precedentes, la familia es el agente primordial en el desarrollo del niño, es quien entrega valores y principios y su actuar se ve reflejado en el modelamiento de las pautas de sociabilización y crianza. Además, ha vivenciado diversos cambios en su estructura, afectando los roles tradicionalmente conocidos desde épocas anteriores, no obstante existen muchos agentes educativos o personas que agencian su desarrollo y que deben ejercer el principio de corresponsabilidad en temas como este y otros importantes de asumir, con los que se debe implementar acciones de formación que, con un enfoque intersectorial y diferenciado, hagan posible que cualquier interacción con los niños tenga una intención educativa.

PROPUESTA DE TRABAJO A PARTIR DEL DECALOGO

Módulo n° 9



- 9.** PROPICIA BUENAS RELACIONES: Busca en todo momento solucionar el conflicto mediante una conversación serena y un diálogo constructivo.

9.2 CONTENIDOS A TRATAR: Estrategias de mediación

9.3 ACCIONES A REALIZAR:

9.3.1 Juegos grupales

9.3.2 Juego de roles

9.4 PROCEDIMIENTOS: Se procederá constantemente de la mejor manera posible, propiciando buenas relaciones.

9.5 TIEMPO: Constantemente

9.6 ESPACIO: Todos los espacios

9.1. FUNDAMENTOS

Históricamente, la resolución de conflictos en el ámbito escolar, es de corta data y se remonta a no más de tres décadas, aunque la forma en la que hoy se visualiza es distinta, principalmente por el crecimiento que se ha producido en los últimos años. El MINEDUC hace grandes esfuerzos y entrega material adicional para trabajar la problemática no obstante, la toma de conciencia de la problemática desde los primeros años es un tema a desarrollar.

Al respecto, es relevante recalcar la importancia de considerar que ya no es posible supeditar la educación de valores al árbitro del educador, recordando que “la educación es el mecanismo de transformación de la sociedad, ello para rectificar el rumbo de las nuevas generaciones y se deben plantear estrategias educativas, que sirvan de punto de apoyo para lograr los cambios de conducta personal y social” (Buxarrais et al., 2001, p. 9).

En este sentido, en los últimos años se ha incrementado el responder de forma inadecuada a los conflictos que se vivencian cotidianamente, lo que probablemente se deban a que las soluciones utilizadas para resolverlos se han transformado en “propuestas sustentadas por modas pedagógicas o técnicas empaquetadas y en serie, cuyo fracaso abona el terreno a nuevas desesperanzas (Coronado, 2008, p. 9) que pretenden “hacer desaparecer el síntoma a través de mecanismos basados en reforzamientos positivos o negativos, o incluso aplicando el castigo” (Flores, 2006, p. 40); utilizando “medidas drásticas y autoritarias que no mejoran la comunicación entre los protagonistas, sino que dan como resultado tan solo la tranquilidad aparente y necesaria para continuar la tarea” (Prawda, 2007, p. 2).

En consecuencia, los primeros entornos en donde convivirán los párvulos, les reporta experiencias que permiten que el desarrollo social aumente significativamente y sean capaces de dar soluciones adecuadas a sus conflictos (Araujo, et. al., 2006) o que suceda lo contrario.

En este sentido, los niños expresan sus dificultades y problemas por medio de conflictos, los que a su vez, derivan en dos dimensiones, una parte es interna vinculada a procesos subjetivos del desarrollo (ambivalente, contradictorio, conflictivo) y por otra, la dimensión externa (Flores, 2006). Se agrega que no se puede trazar una línea que divida ambas dimensiones, principalmente por las características del desarrollo infantil, pues los interpersonales corresponden a reacciones conflictivas provocadas por una situación de oposición de intereses o de motivaciones entre dos o más niños, entre un niño y el grupo, o entre el niño y el adulto.

Se hace necesario considerar que cada persona adopta diversas actitudes de enfrentamiento ante un conflicto, el cual debería ir en pro de la solución del mismo, en diferentes situaciones. Cada actitud acogida por quienes lideran los procesos educativos, traerá consecuencias en el proceso de solución de conflictos.

Es necesario conocer el valor de la resolución de conflicto desde la infancia, como elemento transversal a todo currículum. La normativa gubernamental chilena, en relación al tema destaca la importancia de promover ambientes propicios para el aprendizaje, en donde los padres y educadores jueguen permanentemente un rol fundamental, guiando a los niños, siendo idealmente óptimos modelos de referencias, permitiéndole adquirir de su entorno actitudes y formas adecuadas de desenvolverse. De esta manera, tanto los padres como los educadores deben considerar promover actividades que se relacionen con la resolución pacífica de conflictos, para que progresivamente, los

párvidulos sean capaces de resolver sus propios conflictos de manera autónoma, asegurando, la calidad de la convivencia, influyendo significativamente en los logros académicos de los educandos (Fundación Paz Ciudadana, 2007).

Para trabajar con la primera infancia, es necesario estar preparados y conocer el tema, con el fin de realizar las intervenciones más adecuadas, contar cuentos, participar de dramatizaciones, interactuar con títeres en situaciones que presenten el conflicto. También se pueden utilizar otros medios artísticos de expresión de emociones y sentimientos (Moreno, 2002).

Respecto de la Educadora, debe trabajar con las mejores herramientas, las que a su juicio y basado en el conocimiento pormenorizado respecto de sus estudiantes, permitan mediar las diferentes situaciones conflictivas, que se presenten en el aula, por lo que deben priorizar aquellas estrategias claves para los educandos, basada en valores como el respeto y la tolerancia, ajustándose siempre a las características propias de cada niño, esto permitirá preparar a los estudiante para luchar sin violencia, resolviendo conflictos positivamente (Araujo et. al., 2006).

Los niños que asisten al primer nivel educacional chileno, claramente necesitan una ayuda externa, traducida en “esa ley y contención que les dará seguridades (...) también les hace falta, irrevocablemente una construcción personal, un largo recorrido de pruebas que les dará acceso a la moral autónoma que ha de guiar la vida de relación con los otros” (Díez, 2006, p. 166); por lo que la singularidad se convierte en elemento básico, considerando que se debe “tomar conciencia de que cada uno posee una manera particular de procesar sus experiencias (...) lo que no permite en ningún caso, aplicar procedimientos homogéneos que sean adecuados y eficaces para todos en todo momento” (Flores, 2006, p. 40), en donde la forma de “solucionarlos tendrá que ver, casi siempre, con establecer niveles de relación y canales de comunicación afectivos que nos permitan llegar a consenso o compromisos” (Cascón, 2000, p. 8).

Asimismo, autores como Lipman (2002) o Flores (2006), proponen distintas estrategias que, si bien no parece tener relación directa con la resolución de conflictos, permiten al educador, prepararse y abordarlo de manera distinta. Una forma creativa de abordarlo es a través del humor, lo cual corresponde a una estrategia y herramienta didáctica que responde a la búsqueda de la calidad de los aprendizajes de niños. El humor, al ser aplicado en el ámbito educativo obtiene como resultado optimizar y apresurar los procesos de aprendizajes y buscar soluciones creativas a los problemas, como asimismo, desdramatizarlos.

Es relevante mencionar que los educandos, como personas que independientemente de la edad recuerdan con mucha más facilidad cuando se encuentran con buen humor y relajados que cuando están tristes o angustiados (Kail, 1994), es por esto que el humor induce a tener una actitud positiva en los estudiantes, obteniendo un clima agradable, facilitando el aprendizaje de manera eficaz.

En relación a esta herramienta, en función de los educadores de párvulos, Fernández (2002), plantea que la pedagogía de humor, les ayuda a ser personas observadoras, lúdicas, a trabajar con mejor ánimo, que promueve a buscar nuevas y divertidas estrategias, así abordar situaciones conflictivas de la mejor forma, ofreciendo a los párvulos un modelo en cuanto al desarrollo de actitudes positivas. Luego de conocer diferentes estrategias de solución de conflicto, se hace necesario responder ¿qué entendemos por resolución pacífica del mismo?, entendido como una habilidad social, que involucra reconocer igualdad de derechos y oportunidades entre las partes.

En este contexto y teniendo la voluntad para resolver los conflictos, el MINEDUC (2006b, p. 13) propone algunas acciones, involucradas en esta acción: a. mirar de frente los conflictos, hacerlos visibles en la interacción interpersonal y/o grupal, lo que facilitará ponerle nombre a la situación, b. tomar una posición frente a los conflictos y las personas, abordarlos o no y de qué manera. La calidad de la relación interpersonal y el futuro de ella dependerá de la posición que se decida tomar, c. consideración de los intereses de los otros en el proceso, d. dispuesto a ceder en las posiciones personales para llegar a una salida que beneficie a las partes involucradas, e. que beneficie a las partes involucradas en el conflicto, f. mantener, cuidar y enriquecer la relación, si es parte de las expectativas.

Por lo expuesto anteriormente, es que se ha decidido trabajar con mayor detención en la mediación escolar, la que se ajusta a las características y necesidades de los párvulos en general.

PROPUESTA DE TRABAJO A PARTIR DEL DECALOGO

Módulo n° 10



10. ASUME TU DEBER: Responde al Reglamento de Convivencia, mostrando interés permanente por mejorar las interacciones personales y resolver los conflictos adecuadamente.

10.2 CONTENIDOS A TRABAJAR: Reglamento de convivencia y Marco para la buena enseñanza

10.3 ACCIONES A REALIZAR:

-Talleres de entrega de contenido

-Analizar un Estudio de Caso y sobre el mismo, hacer las adecuaciones al reglamento de convivencia

-Investigación: Visitar 4 establecimientos de Educación Parvularia y solicitar el reglamento vigente, asimismo elabora una set de preguntas que permita obtener información respecto de la forma de poner en práctica dicho reglamento.

-Entregar sugerencias de mejora al educador de párvulos de centros visitados

10.4 PROCEDIMIENTOS: Trabajo grupal. Se entregará a cada grupo un estudio de caso diferente, de tal manera que sea necesario reflexionar respecto de cuáles son los elementos que se deben agregar al reglamento de convivencia. Se entregará instructivo de visita a establecimientos educacionales.

10.5 TIEMPO Y ESPACIO: Sala de clases

10.1 FUNDAMENTOS:

A partir del año 2003, la educación chilena por medio del MINEDUC, ha venido implementando una serie de medidas, como por ejemplo, la Política de Convivencia Escolar con la entrega de manuales y libros de apoyo. La política aludida ha sido reemplazada por un -Reglamento Tipo de Convivencia Escolar- el cual establece los derechos y deberes de la comunidad educativa y los

procedimientos y sanciones a seguir (MINEDUC, 2010b); siendo el MINEDUC respaldado en su elaboración, por la Fundación PROBONO, dando un mayor sustento y apoyo a esta área, en el marco de la labor desempeñada por los establecimientos de nuestro país con la participación de las familias.

Es así que el Reglamento tipo de Convivencia Escolar, permite apoyar y cumplir la labor de cada agente educativo según las situaciones que se presenten en el establecimiento. Dicho reglamento, fue creado por el MINEDUC y PRO BONO en el año 2010, permitiendo, orientar para que cada establecimiento educacional lo emplee directamente o pueda acomodar, complementar o transformar su respectiva normativa interna sobre Convivencia Escolar, en función de este Reglamento. El objetivo es promover y desarrollar en todos los integrantes de la comunidad educativa los elementos que promuevan una sana convivencia, con mayor énfasis en prevenir la violencia.

El Reglamento, instaura protocolos de actuación para casos de maltrato escolar, debiendo, estimular, en todo momento, el entendimiento de las partes en conflicto e implementar acciones reparatorias para los afectados. Por otra parte, clarifica que la sana Convivencia Escolar, es un derecho y un deber de todos los miembros de la comunidad educativa, apuntando a la dignidad de las personas y el respeto que éstas se deben (MINEDUC & PROBONO, 2010c), y a su vez, considera que es un aprendizaje relevante, que favorece el desarrollo de un ambiente escolar tolerante y libre de violencia, ya que lo fundamental es que los estudiantes puedan construir su personalidad (MINEDUC & PROBONO, 2010c).

Otra fortaleza es la propuesta de la creación de un Comité de sana Convivencia Escolar que tendrá como principal función el monitorear la concreción de lo estipulado en el reglamento de convivencia de cada establecimiento, además, de “informar y capacitar a todos los integrantes de la comunidad educativa acerca de las consecuencias del maltrato, acoso u hostigamiento escolar y de cualquier tipo de conducta contraria a la sana Convivencia Escolar”, con el fin de que cuando se apliquen las sanciones respectivas, estos no tengan objeción alguna, pues ya se les ha clarificado, las consecuencias de los actos de violencia que se han cometido.

Por otra parte, el Comité puede “determinar con alcance general, qué tipo de faltas y sanciones serán de su propia competencia y aquellas que puedan resolverse directamente por los profesores u otras autoridades del establecimiento, así como los procedimientos a seguir en cada caso”

(MINEDUC & PROBONO, 2010c, p. 3), esto, para que todos los actores de la comunidad educativa tengan una participación activa dentro de su establecimiento, ya que lo que se ha de realizar va en beneficio de toda la comunidad educativa, como se ha mencionado con anterioridad.

Otro elemento necesario de incorporar a esta temática corresponde a la Ley sobre Violencia Escolar, la que fue publicada en septiembre del año 2011 y que permite definir y sancionar los hechos considerados como acoso escolar, entendido este como acto de agresión u hostigamiento reiterado, realizado por estudiantes en contra de otro estudiante, valiéndose de una situación de superioridad o de indefensión de la víctima, que le provoque maltrato, humillación o temor por exposición a un mal de carácter grave. Actos agresivos que podrían ser cometidos por un solo estudiante o por un grupo, y puede ser tanto dentro como fuera del establecimiento educacional.

Todas las acciones que determine el Consejo Escolar y el Comité de Buena Convivencia tienen que estar constituidas en un Plan de Gestión por parte del establecimiento educacional y a la vez, se deben implementar por el encargado de Convivencia Escolar de cada centro.

Por lo tanto, el Plan de Gestión de Convivencia Escolar debe ajustarse a las necesidades de todo el establecimiento, considerando un repertorio de actuación según los distintos niveles y modalidades educativas, tomando las medidas pertinentes si se trata de niños de Educación Parvularia, básica, media, de adultos, diferencial, etc. puesto que la diferencia en su ritmo y formas de aprender, y la manera de manifestarse frente a conflictos no son iguales en cada etapa de desarrollo.

La Ley sobre Violencia Escolar insta que en todos los establecimientos educacionales chilenos, de dependencia particulares pagados o subvencionados, deben tener un encargado de Convivencia Escolar, el cual tiene la responsabilidad de instaurar las medidas tomadas por el Consejo Escolar o el Comité de la Buena Convivencia y cumplir funciones tales como las emanadas de las Orientaciones de la Ley sobre Violencia Escolar (2011b), a saber:

- ❖ Conocer e implementar las orientaciones que entrega la Política Nacional de Convivencia Escolar.
- ❖ Asumir el rol primario en la implementación de las medidas de convivencia escolar que determine el Consejo Escolar o el Comité de Buena Convivencia.
- ❖ Promover la participación de los diferentes estamentos de la comunidad educativa en el Consejo Escolar o el Comité de Buena Convivencia.

- ❖ Promover el trabajo colaborativo en torno a la Convivencia Escolar en el Consejo escolar o el Comité de Buena Convivencia.
- ❖ Implementar las medidas sobre Convivencia Escolar que disponga el Consejo Escolar o el Comité de Buena Convivencia.
- ❖ Elaborar el Plan de Gestión sobre Convivencia Escolar, en función de las indicaciones del Consejo Escolar o el Comité de Buena Convivencia.
- ❖ Coordinar iniciativas de capacitación sobre promoción de la buena convivencia y manejo de situaciones de conflicto, entre los diversos estamentos de la comunidad educativa.
- ❖ Promover el trabajo colaborativo entre los actores de la comunidad educativa, en la elaboración, implementación y difusión de políticas de prevención, medidas pedagógicas y disciplinarias que fomenten la buena Convivencia Escolar.

El trabajo realizado por el MINEDUC, a la fecha, sin lugar a dudas, ha puesto la temática de la necesidad de una buena Convivencia, en un lugar preponderante para todos los agentes educativos, por lo que es relevante continuar con el camino trazado por el MINEDUC y potenciado con los aportes de cada profesional de la educación y de esta manera apoyar el proceso de aprendizaje de nuestros niños en un ambiente realmente propicio y potenciador.

3. Limitaciones

Este apartado tiene como propósito exponer las limitaciones derivadas del objeto de estudio y su abordaje metodológico, las cuales pueden ser de utilidad para investigadores, educadores y psicólogos en futuras investigaciones. De manera particular, está dirigido a quienes presenten interés en continuar con esta temática relacionada con la reflexión del educador en torno a situaciones de conflictos generadas en aulas infantiles y sus correspondientes estrategias de resolución.

Por ello, a continuación se plantean las limitaciones, que constituyen un desafío para abordar en un futuro cercano:

1. A nivel personal, fue limitante el proceso de guía de Tesis con la Directora de esta investigación, ya que al no contar físicamente con ella impactó en el contacto directo y clarificación de dudas derivadas del estudio.
2. Otra limitante es la escasa experiencia de quien suscribe en realizar investigaciones de índole cualitativa, que implicó tiempo en términos de apropiarse de dicha metodología, así también de las técnicas de recopilación de información y su abordaje en el trabajo de campo.
3. El factor de tiempo fue una limitante sostenida en el desarrollo de esta investigación, ya que hubo que seguir trabajando en las actividades propias de un docente universitario y puntualmente a nivel de docencia de pregrado, investigación y extensión, sumado al desarrollo del Programa de Doctorado y la Tesis.

Entre las limitaciones de **tipo metodológico** de este estudio se dan a conocer a continuación:

1. No integrar otros agentes educativos en el proceso educativo de los niños, tales como la familia y las asistentes de párvulos, quienes se relacionan con el trabajo pedagógico y sus relaciones interpersonales en la vida cotidiana al momento de resolver los conflictos de manera adecuada. Dichos agentes son altamente influyentes en la manera en que los niños reaccionan ante los conflictos.

2. Ser un estudio de tipo interpretativo con una metodología cualitativa, el cual no permite ver el impacto de la implementación de las estrategias y de los procesos de reflexión realizados en torno a la resolución de conflictos.
3. No haber considerado otros instrumentos de recopilación de información, como son el registro anecdótico y documentos, entre otros, los cuales enriquecerían con mayor información de la temática en cuestión.
4. El tamaño de la muestra puede constituirse en una limitante, por lo que sería bueno en nuevos estudios, aumentarla pudiendo, con estos datos, informar respecto de una variedad de estrategias que ponen en acción los educadores de párvulos y posterior reflexión tras una situación conflictiva en el aula o bien, la presencia de las mismas estrategias ya develadas en el presente estudio.
5. Utilizar metodología cualitativa, los resultados obtenidos nos entregan indicios de que la variable estudiada podría ser complementada con una metodología mixta, donde se aborden nuevas situaciones de conflictos ahondando en los aspectos vinculados al abordaje, por parte del profesor, de los conflictos que se generan en el aula infantil.

En cuanto a las limitaciones de **factibilidad del estudio** corresponde a:

1. Resistencias y concepciones de la muestra: La definición y participación de los casos de la muestra fue una tarea compleja, pues al plantear la investigadora el objeto de estudio y sus implicancias investigativas en una primera invitación informativa, provocó que muchos educadores declinaron en participar. Por lo tanto, hubo que convocar a una segunda de reunión para sensibilizar a los potenciales participantes respecto de sus prejuicios y creencias iniciales para iniciar el trabajo de campo. A raíz de lo anterior, aceptaron colaborar más educadores de lo planificado para el estudio y fue necesario optar por un proceso de selección llamado tómbola y así, se trabajó con las personas dispuestas en las diversas actividades involucradas en este estudio.

En lo referido a las limitaciones de tipo **conceptuales**:

1. Otra limitante importante en el desarrollo de esta investigación apunta a las fuentes bibliográficas disponibles tanto a nivel internacional como en Chile, ya que a pesar de haber investigaciones relacionadas con el tema, son muy pocos los estudios que abarcan el grupo etáreo inferior a 6 años, principalmente en el tema de conflicto interpersonal en el nivel de Educación Parvularia, sino enfocadas en el bullying.

En relación con las implicaciones del presente trabajo, se puede señalar que se debe garantizar la continuidad de este trabajo, a través del adecuado abordaje de resolución de conflicto en aulas infantiles, las cuales se exponen a continuación:

1. Proponer una mayor integración en la enseñanza de tópicos relacionados con la convivencia en aulas infantiles, que involucren su acercamiento e importancia de asumir el conflicto como una oportunidad de aprendizaje.
2. Los resultados presentados permiten mejorar nuestro conocimiento y el de todos los educadores que accedan a éste y puntualmente, la importancia del conflicto en el desarrollo infantil y su adecuado abordaje.
3. Es de sumo interés desarrollar intervenciones pedagógicas que utilicen como base el decálogo y su propuesta de trabajo.
4. Sería adecuado implementar cursos electivos con estudiantes de pregrado, de tal manera que se pudiese integrar la temática desde los primeros niveles de Educación Parvularia.
5. El trabajo realizado con quienes constituyen los 3 casos, permite una mejora en el clima escolar de sus propias aulas, así como de todos quienes deseen aplicar la propuesta elaborada.
6. Diseñar cursos de perfeccionamiento orientados en la resolución de conflictos a través de diversas estrategias, que consideren las bases curriculares actuales de Educación Parvularia y las políticas Ministeriales de Convivencia Escolar aplicables a instituciones infantiles. En este contexto, sería adecuado aplicar un pilotaje con la propuesta del decálogo elaborado en este trabajo para ver su efectividad en el uso de estrategias por parte de los educadores en diversos contextos educativos y en particular, en la vulnerabilidad.
7. Realizar talleres para padres y apoderados orientados a educar en estrategias de resolución de conflictos, tanto al interior de la familia y comunidad como en el aula infantil, con el fin prevenir situaciones de violencia, agresiones entre sus pares, familiares, etc. que puedan menoscabar la autoestima y el desarrollo personal del niño.
8. Capacitar a las asistentes de párvulos en estrategias de resolución de conflictos para realizar un trabajo mancomunado con el educador de párvulos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, A. (2005). *La realidad de los niños y jóvenes de hoy: Bogotá*. Bogotá, Colombia: Norma.
- ACNUR. (2007). *Estado mundial de la infancia*. Recuperado de <http://www.acnur.orgbiblioteca/pdf/4747.pdf>
- Agudelo, J., Salinas, D. & Ramirez, Y. (2012). *Concepciones sobre prácticas pedagógicas de las estudiantes de IX semestre de la licenciatura en pedagogía infantil*. Pereira, Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad de Educación.
- Aguirre, A., Almirall, J., Alzate, R. & Boqué, M. (2005). *La mediación escolar. Una estrategia para abordar el conflicto*. España: Graó.
- Albaladejo, N., Ferrer, R., Reig, A. & Fernández, M. (2013). ¿Existe violencia escolar en educación infantil y primaria? Una propuesta para su evaluación y gestión. *Anales de Psicología*, 29 (3), 1060 - 1069. Doi: 10.6018
- Altet, M., Paquay, L. & Perrenoud, P. (2002). *Formateurs D'enseignants. Quelle professionnalisation?* Bruxelles: De Boeck Université.
- Álvarez, A., Monteserín, M. Cañas, A., Jiménez, S., Ramírez, S. & Petit, M. J. (1990). *Desarrollo de las habilidades sociales en niños de 3 a 6 años (Guía práctica para padres y profesores)*. Madrid, España: Visor
- Álvarez, L. & Moreno, M. (2012). *El pensamiento del profesor: entre la teoría y la práctica*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Alvarado, M., Cabezas, G., Falck, D. y Ortega, M. (2012). La Evaluación Docente y sus instrumentos: discriminación del desempeño docente y asociación con los resultados de los estudiantes. Extraído el 20 de enero de 2015 de <http://www.mineduc.cl/usuarios/bmineduc/doc/201206290959280.20120628WPEvaluacionDocenteFinal.pdf>
- Amstutz, J., Mazzarantani, M. & Paillet, E. (2004). *Pedagogía de la paz. Construir la convivencia manejando adecuadamente los conflictos*. Recuperado de http://www.pedagogiadela paz.com.ar/doc/p_p/cap4
- Ander - Egg, E. (1995). *Técnicas de investigación social*. Argentina: Lumen.
- Anguera, M. T. (2001). Presentación: metodología de las ciencias del comportamiento. *Educar*, 3 (2), 129 - 133.
- Antolín, L., Oliva, A. & Arranz, E. (2009). Variables familiares asociadas a la conducta antisocial infantil: El papel desempeñado por el tipo de estructura familiar. -*Apuntes de Psicología*, 27 (2-3), 475 - 487. Recuperado de <http://www.cop.es/delegaci/andocci/files/contenidos/vol.%2027%20n%BA%202-3,%202009%20apuntes%20psicolog%EDA/21.pdf>
- Aranda Redruello, R. (2007). Evaluación Diagnóstica sobre habilidades sociales de los alumnos de educación infantil: Proyecto de Formación del Profesorado en Centros (Centro "La Inmaculada" de

Hortaleza) - Primera Parte. *Tendencias Pedagógicas*, (12), 111 – 150. Recuperado de http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2007_12_06.pdf

Araujo, I., Salinas, S., Vásquez, J. & Jarabo, I. (2006). *Problemas de Conducta y Resolución de Conflictos en Educación Infantil*. España: Ideas Propias.

Araya, C. (2000). Educación para la no violencia: estudio exploratorio en una comunidad escolar. *Psykhé*, 9 (2), 181-192. Recuperado de <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/435>

Arcaro-McPhee, R., Doppler, E. & Harkins, D. (2002). Resolución de conflictos en un aula preescolar constructivista: un estudio de caso en negociación. *Revista de Investigación en Educación de Niñez*, 17 (1), 19 - 25.

Arias, S. & Ceballos, N. (2012). *Niños tecnológicos*. Recuperado de <file://E:Material%20tesis/conflicto/publicaciones.phpni%C3%B1o.htm#>

Aron, N. & Milicic, N. (1998). *Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar*. Recuperado de http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103041249000.Buen_Trato_Climas_sociales_toxicos_y_climas_sociales_nutritivos_para_el_desarrollo_personal_en_el_contexto_escolar.pdf

Arón, A. & Milicic, N. (1999). *Clima social y desarrollo personal programa de mejoramiento*. Santiago, Chile: Andrés Bello.

Arón, A. & Milicic, N. (2000). Climas sociales tóxicos y climas nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Revista Psykhé*, 9 (2), 117 – 124. Recuperado de <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/viewFile/445/424>

Aron, N. & Vestal, A. (2004). Construcción de la paz y resolución de conflictos en niños preescolares. *Revista de Investigación en Educación de Niñez*, 19 (2), 131-142.

Arriagada, I. (2002). Cambios y desigualdad en las familias latinoamericanas. *Revista de la CEPAL*, 77, 143-161.

Ascorra, P., Arias, H. & Graff, C. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Revista Enfoques Educativos*, 5 (1), 117-135. Recuperado de http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Ascorra_Arias_Graff_EscuelaContencionSocialAfectiva.pdf

Asociación Mundial de educadoras infantiles (2010). Problemas y retos de la educación de la primera infancia. *Revista AMEI-WACE*. Recuperado de <http://www.weace.org/modelocentro/capitulo09.php>

Assuncao, M. (2009). La investigación sobre los primeros años de enseñanza: lecturas e implicaciones. En Marcelo, C. (Coord.), *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. (pp. 59 - 98). Barcelona, España: Octaedro.

Avalos, B. (2002). *Profesores para Chile, historia de un proyecto*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

Avalos, B. (2003). *Formación inicial docente*. Santiago, Chile: UNESCO.

Avalos, B. (2004). *La formación docente inicial en Chile*. Recuperado de <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Aspectes%20laborals/Documents/La%20Formacion%20Docente%20Inicial%20en%20Chile.%20AVALOS.pdf>

Bandura, A., Ross, D. & Ross, S. (1961). Transmission of aggression through the imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63 (3): 575 – 582. Recuperado de <http://psychclassics.yorku.ca/Bandura/bobo.htm>

Bandura, A. (1973). *Aggression: a social learning analysis*. New Jersey, Estados Unidos: Prentice - Hall.

Banz, C. (2008). *Aprender a resolver conflictos de forma colaborativa y autónoma: un objetivo educativo fundamental*. Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Baquedano, C. & Echeverría, R. (2013). Competencias psicosociales para la convivencia escolar libre de violencia: experiencia en una primaria pública de Mérida. *Psicoperspectivas*, 12 (1), 139 – 160. Doi: 10.5027

Barnett, S. (2003). *Better teachers, better preschools: student achievement linked to teacher qualifications*. *Preeschool policy matters*. Nwe Brunswicj, Canadá: NIEER.

Barthe, R. (2004). *Qué es ser niño hoy*. Recuperado de <http://www.eljardinonline.com.ar/queessernino.htm>

Barudy & Dartangnan. (2009). *Guía para la evaluación familiar del buen trato infantil*. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos87/guia-evaluacion-familiar-del-buen-trato-infantil/guia-evaluacion-familiar-del-buen-trato.infantil.shtml>

Benítez, J., Berbén, A. & Fernández, M. (2005). Conocimiento y actitud del maltrato entre alumnos (Bullyng) de los futuros docentes de la educación infantil, primaria y secundaria. *Revista de Enseñanza Universitaria*, N° 26, 71 - 84. Recuperado de <http://institucional.us.es/revistas/universitaria/26/06%20benitez.pdf>

Bergado, J. & Almaguer, W. (2000). Mecanismos celulares de la neuroplasticidad. *Revista de Neurología*, 31 (1), 1074 - 1095. Recuperado de <http://w.revneurolog.com>

Bermejo, F. (2004). *Las disputas entre niños, durante los primeros años de escolaridad, implicancias psicológicas y educativas*. España: Universidad de Murcia.

Bernal, C.A. (2006). *Metodología de la investigación (2ª Edición)*. Madrid: Pearson Prentice Hall.

Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona, España: Bellaterra.

Bisquerra, E. (Coord.). (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, España: La Muralla.

Björkqvist, K., Lagerspetz, K. & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behaviour*, 18, 117 - 127. Recuperado de http://usf.usfca.edu/fac_staff/dever/do_girls_manipulate.pdf

Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: perspective and method*. New Jersey, Estados Unidos: Prentice Hall.

Bolívar, A. (2002). El estudio de casa como informe biográfico - narrativo. *Arbor CLCCI*, 675, 559 - 578. Doi: 10.398

Bonaffé Schmith, JP. (2004). Mediación escolar prevención de la violencia o proceso educativo. *Trama, Revista Interdisciplinaria de Mediación y Resolución de Conflictos*, 11, 2. Recuperado de http://www.revistalatrama.com.ar/contenidos/larevista_articulo.php?id=28&ed=11#

Boqué, C. M. (2006). *Mediación, arbitraje y demás vías de gestión de conflictos en contextos educativos*. Recuperado de http://adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=67&Itemid=29

Boqué, M., Coraminas, Y., Escoll, M. & Espert, M. (2005). *Hagamos las paces. Mediación de 3 a 6 años. Propuesta de gestión constructiva, creativa y crítica de los conflictos*. Barcelona, España: CEAC.

Bourcier, S. (2012). *La agresividad en niños de 0 a 6 años. ¿Energía vital o desórdenes de comportamiento?*. Madrid, España: Narcea.

Bronfenbrenner, U. (1974). *Is early intervention effective? A reporto in longitudinal avaluations of preschool program*. Washinton D.C.: Departament of Healt, education y Welfare, office of Child Development.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós.

Boulton, M.J. & Smith P.K. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal*.

Brubacher, J., Case, C. & Reagan, T. (2005). *Cómo ser un docente reflexivo: la construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*, 21 (7). Recuperado de http://www.revistasbolivianas.org.bo/pdf/jbc/v7n21/a05_v7n21.pdf

Buendía, L., Colas, P. & Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid, España: Mc Graw - Hill.

Buxarrais, M., Martínez - Otero M., Puig, J. & Trilla, J. (2001). *La educación moral en primaria y secundaria: Una experiencia española*. Madrid, España: Edelvives.

Carter, M., Cividanes, W., Curtis, D. & Lebo, D. (2013). Becoming a reflective teacher. *Teaching young children*, 4 (3). Recuperado de https://www.naeyc.org/files/tyc/file/TYC_V3N4_Reflectiveteacherexpanded.pdf

Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, España: Martínez Roca.

Carrasco, C., López, V. & Estay, C. (2012). Análisis crítico de la ley de la violencia escolar en Chile. *Psicoperspectivas*, 11 (2), 31 - 55. Doi: 10.5027

- Carrasco, A. & Schade, N. (2013). Estrategia que utiliza las educadoras de párvulos en el aula inicial para abordar los conflictos entre niños y niñas de 4 a 6 años de edad. *Piscoperspectivas*, 12 (2), 104-116.
- Casals, E. & Defis, O. (2004). *Educación Infantil y valores*. Bilbao, España: Desclée De Brouwer.
- Casamayor, G. (1998). *Cómo dar respuesta a los conflictos*. Barcelona, España: Grao.
- Casanueva, M., García, J., Hernández, P., Hidalgo, A. & Valderas, D. (2004). *Rol de la educadora de párvulos en la resolución de conflictos entre niños y niñas de 4 a 6 años de edad dentro de la sala de actividades*. Concepción, Chile: Universidad Católica de la Santísima.
- Casassus, J. (2007). El precio de la evaluación estandarizada: Pérdida de calidad y segmentación. *Revista de la Asociación Brasileira de Política Educativa*, 23 (1), 71 - 79. Recuperado de <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19014#>
- Casassus, J., Froenel, J., Palafox, J. & Cusato, S. (2001). *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemáticas y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica: Informe Técnico*. Santiago, Chile: UNESCO.
- Cascón, F. (2000). *Educación en y para el conflicto*. Recuperado de <http://portal.unesco.org/unesco.org/es/files/32675/11455277791edconflicto.pdf>
- CASEN. (2011). *Ministerio de Planificación: Encuesta de Caracterización socioeconómica nacional*. Recuperado de <http://static1.mineduc.cl>
- Cassis, A. (2010). Docente Reflexivo. *Journal Boliviano de Ciencias*, 7 (21), 17-25. Recuperado de http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?pid=S2075-89362010000300005&script=sci_arttext#
- Castro, A. (2005). *Desprender la violencia: un nuevo desafío educativo*. Buenos Aires, Argentina: Bonum.
- Castro, A. (2007). Formación inicial y profesión docente. En Brunner, J. J.; Peña, C. (coordinadores). *La reforma al sistema escolar: aportes para el debate*. (pp. 103 - 120). Santiago, Chile: Universidad Diego Portales.
- Centro de Investigación y Documentación Educativa. (2007). *La investigación en la práctica educativa. Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Cerda, G., Ortega, R. & Monks, C. (2012). La agresión injustificada como antecedente del acoso entre iguales: una investigación en escuelas infantiles de Chile. *Redined*, 78, 55-68.
- Cere. (1993). *Evaluar el contexto educativo. Documento de estudio*. Vitoria, España: Ministerio de Educación y Cultura - Gobierno Vasco.
- Cerezo, F. (1999). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid, España: Pirámide.

Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus victims) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología*, 17 (1), 37 - 43. Recuperado de http://www.um.es/analesps/v17/v17_1/04-17_1.pdf

Cerezo, F. (2008). *Conductas agresivas en edad preescolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuesta de intervención*. Madrid, España: Pirámide S.A.

Céspedes, A. (2008). *Educación de las emociones: educar para la vida*. Santiago, Chile: Vergara.

Chacón, M. (2006). La reflexión y la crítica en la formación docente. *Educere*, 10 (33), 335 - 342. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603317>

Chaux, E. (2010). Aulas en paz: Competencias ciudadanas y prevención. En Foxley, A. (2010), *Aprendiendo a vivir juntos: Propuesta de expertos nacionales y extranjeros en Seminario Internacional ¿Cómo promover una convivencia escolar sin violencia?*. (pp. 81 - 106). Santiago, Chile: Comisión Nacional Chilena de Cooperación con UNESCO.

Cistena, F. (2007). Manual de Metodología de La Investigación Cualitativa para Educación y Ciencias Sociales. Texto de Apoyo a la Docencia. Universidad del Bío Bío. Concepción, Chile.

Clift, R. & Brady, P. (2005). Research on methods courses and field experiences. En M. Cochran - Smitihet K. Zeichner, *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education*. (pp 309 - 424). Washington, Estados Unidos: American Educational Research Association.

Cofré, K., Neira, D. & San Martín, M. (2004). *Estilos para enfrentar los conflictos dentro del aula en el segundo nivel de transición de la ciudad de Chillán*. Chillán, Chile: Universidad del Bío Bío.

Cohen, D. (2009). *Cómo aprenden los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.

Cohen, R. (2005). *Student resolving conflict. Peer mediation in schools*. Recuperado de <http://books.google.cl/book?id=ArxxG1StvhUC&printsec=frontcover&dq=conflict&es&sa=X&ei=YebdUPTbMpSM0QHJ9YGQCg&ved=0CDgQ6AEwATigAQ>

Colás, P.; Buendía, L. & Hernández, F. (2009). *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral: guía metodológica de elaboración y presentación*. Barcelona, España: Da Vinci Continental.

Colsmán, M. & Wulfert, E. (2002). La resolución de conflictos como un indicador de consumo de sustancias y otros comportamientos problemáticos de los adolescentes. *Addictive Behaviors*, 4, 633-648.

Contador, M. (2001). Percepción de violencia escolar en estudiantes de enseñanza media. *Psikhe*, 10 (1), 69-80. Recuperado de <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/406/386>

Contreras, J. (1999). *La autonomía del profesorado*. Madrid, España: Morata.

Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid, España: McGraw-Hill.

Cornejo, J. (2003). El pensamiento reflexivo entre profesores. *Pensamiento educativo*, 32 (1), 343-373. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/261/555>

Cornejo, R. & Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceo de la Región Metropolitana. *Scielo*, 9 (15), 11 - 52. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362001000200002

Coronado, M. (2008). *Competencias sociales y convivencia. Herramientas de análisis y proyectos de intervención*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

Côté, S., Vaillancourt, T., LeBlanc, J., Nagin, D. & Tremblay, R. (2006). The development of physical aggression from toddlerhood to pre-adolescence: a nation wide longitudinal study of Canadian children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34 (1), 71 - 85. Doi: 10.1007/s10802-005-9001-z

Craig, G. (2002). *Desarrollo psicológico*. México: Prentice Hall Hispanoamericana.

Craig, W. & Harel, Y. (2004). Bullying, physical fighting and victimization. En Currie, C., Roberts, C., Morgan, A., Smith, R., Settertobulte, W., Samdal, O. & Barnekow Rasmussen, V. (Eds.), *Young people's health in context: Health behaviour in school-aged children (HBSC) study, international report from the 2001/2002 survey*. (pp. 133-144). Europa: Healt Policy for Children and Adolescents.

Craig, W., Pepler, D. & Cummings, J. (Eds.). (2009). *Rise up for respectful relationships: Prevent Bullying*. Kingston, Canadá: PREVNet Inc.

Crespo, T. (2007). *Respuestas a 16 preguntas sobre el empleo de expertos en la investigación pedagógica*. Lima, Peru: San Marcos.

Crick, N. & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social -psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.

Crick, N., Casas, J. & Ku, H. (1999). Relational and physical forms of peer victimization in preschool. *Developmental Psychology*, 35 (2), 376 - 385.

Day, C. (1999). *Developing Teacher. The challenges of Lifelong Learning*. Londres, Inglaterra: Falmer Press.

Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO. Santiago, Chile: Santillana.

De Vicenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio de profesores universitarios. *Revista Educación y Educadores*, 12 (2), 87-101. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/834/83412219006.pdf>

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona, España: Paidós.

Díaz Aguado. (2004). *Cómo mejorar la convivencia escolar ante los retos de la educación del siglo XXI*. Recuperado de http://www.schoolbylling.eu/doc/Convivencia_escolar.pdf

Díaz, F. & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc.

Dickinson, D. K. (2006). *Cognitive and linguistic building blocks of early literacy*. New York, Estados Unidos: Handbook of early literacy research

Díez, N. (2006). *El piso de abajo de la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Graó.

Diker, G. & Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Ding, C. & Hershberger, S. (2002). Assessing content validity and content equivalence using structural equation modeling. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9 (2), 283 - 297.

Dodge, K. A. (1986). A social information processing model of social competence in children. En Perlmutter, M. (Ed.). *Cognitive perspectives on children's social and behavioral development*. (pp. 77-126). Nueva York, Estados Unidos: Psychology Press.

Dollard, J., Miller, N., Doob, L., Mower, O. H. & Sears, R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven, Estados Unidos: Yale University Press.

Domínguez, I. & Gámez, E. (2010). La reflexión en el proceso de formación de los profesionales de la educación. *Cuadernillos de Educación y Desarrollo*, 2 (22). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/22/pdgr.htm#>

Donoso, S. (2005). Estudios Pedagógicos. En Donoso, S. *Reforma y Política Educacional en Chile 1990 – 2004: El Neoliberalismo en crisis*. (pp. 113-135).

Dorado, M. & Jané, M. (2001). La conducta agresiva en preescolares: Revisión de factores implicados y evolución. *Psiquiatría*, 5 (1), 1-14. Recuperado de http://www.psiquiatria.com/trastornos_infantiles/la-conducta-agresiva-en-preescolares-revision-de-factores-implicados-y-evolucion-2/

Dror, O. (2006). School climate, sense of efficacy and Israeli teachers' attitudes toward inclusion of students with special needs. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(2), 157-174. Dio: 10.1177

Duarte, Z. & Meza, H. (1998). *Agresividad en el niño preescolar por falta de manifestaciones afectivas: estudio descriptivo realizado en la casa del niño N°4*. Guatemala: Universidad de San Carlos. Recuperado de http://biblioteca.usac.edu.gt/tesis/13/13_1159.pdf

Durán, M., Extremera, N. & Rey, L. (2001). Burnout en profesionales de la enseñanza: un estudio en educación primaria y secundaria y superior. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 1 (1), 45 - 62.

Durán, M., Extremera, N., Montalbán, F. & Rey, L. (2005). Engagement y burnout en el ámbito docente: Análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores. *Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*. 1 (21), 145 - 158. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=231317039009#>

Escobar, J. & Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6(1), 27-36. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000125&pid=S1657-8961201300010000700014&lng=es

Estrada. (2011). Familia, matrimonio y adopción: algunas reflexiones en defensa del derecho de las parejas del mismo sexo a constituir familia y de los menores a tenerla. *Derecho*, (36), 126 - 159. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85120754007#>

Estrategia Global contra la obesidad - MINEDUC. (2009). *Campaña contra la obesidad EGO-Chile 2009*. Recuperado de http://www.ego-chile.cl/paginas/campana_ego_2009.html

European Child Care & Education Study (1997). *European Child care and education study: Cross national analysis of the quality and effects of early childhood programs on children's development*. Final Report.

FAO. (2006). *Combatir el hambre, y la obesidad*. Recuperado de <http://www.fao.org/ag/esp/revista/0602sp1.htm>

Fariás, G. & Ramírez, M. (2007). La formación reflexiva de los docentes mediante el desarrollo del portafolio electrónico de evidencias. *Memorias del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: Mérida. Recuperado de http://ruv.itesm.mx/convenio/catedra/recursos/material/cn_02.pdf

Feiman - Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record*, 103 (6), 1013-1055. Recuperado de http://www.brandeis.edu/mandel/questcase/Documents/Readings/Feiman_Nemser.pdf

Fekkes, M., Pijpers, F. & Verloove-Vanhorick, S. (2004). Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, 20 (1), 81-91. Recuperado de <http://her.oxfordjournals.org/content/20/1/81.full.pdf>

Fernández, J. (2002). Humor y pedagogía. En Fundación Universidad de Alcalá de Henares, *Diez años con humor gráfico*. (pp 35 - 39). Madrid, España: Universidad de Alcalá de Henares.

Fernández, I., Villoslada, E. & Funes, S. (2002). *Conflictos en el centro escolar: el modelo de "alumno - ayudante" como estrategia de intervención educativa*. Madrid, España: La Catarata.

Fernández, I. (2007). *Prevención de la violencia y resolución de conflicto. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid, España: La Catarata.

Fernández, M. (2009). *Métodos para la resolución de conflictos en el aula*. Recuperado de http://www.esi-esif.es/andalucia/modules/mod_sevilla/revista%20i+e/2009/octubre/TEXTOS_IMASE_56_OCTUBRE_2009_04.pdf

Figueroa, W. (2008). Mis amigos y yo: estrategias utilizadas por la niñez preescolar para autorregular sus emociones. *Cuaderno de investigación en la educación*, 23, 97-112. Recuperado de <http://cie.uprrp.edu/cuaderno/ediciones/23/05.html>

Flores, S. & Alcaraz, C. (2006). La práctica reflexiva. Antología de seminarios de investigación: práctica educativa 2004. Secretaría de Educación. *Congreso Estatal de Investigación Educativa*. Recuperado de <http://educacion.jalisco.gob.mx>

Flores, E. (2006). *La resolución de conflictos en el aula de educación infantil: Una propuesta de educación para la convivencia*. Valladolid, España: Infancia.

- Folberg, J. & Taylor, A. (1992). *Mediación, resolución de conflictos sin litigio*. México: Limusa.
- Fontaine, I. (2002). *Cuadernillo para la reflexión pedagógica*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Fontana, A. & Frey, J. (2000). The interview: From structured questions to negotiated text. En K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbooks of qualitative research*. Thousand OAKS, CA: Sage Publications, INC.
- Freud, S. (1920). *Más allá del principio del placer. Obras Completas*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- From, E. (1966). *El corazón del hombre*. F.C. Económica, México.
- Fundación Paz Ciudadana. (2007). *Convivencia Escolar. Recopilación de experiencias nacionales*. Santiago, Chile: Fundación Paz Ciudadana.
- Funes, S. & Saint-Mezart, D. (2001). *Conflictos y resolución de conflictos escolares. XXIII Escuela de verano del Consejo Educativo de Castilla y León*. España.
- Galen, B. & Underwood, M.K. (1997). A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology*, 33(4), 589 - 600. Dio: 10.1037 / 0012-1649.33.4.589
- Gallison, R. & Puren, C. (1999). *La formation en questions*. Paris: CLE International.
- García, M. & Madriaza, P. (2006). Estudio cualitativo de los determinantes de la violencia escolar en Chile. *Estudios de Psicología*, 11 (3), 247 – 256. Dio: 10.1037
- García Huidobro, J. (2006). Formación inicial de educadoras (es) de párvulos en Chile. *Foco Chile Expansiva* .
- García, K. (2012). *Emocionalidad y formación del niño desde una visión transformador en el contexto educativo*. Recuperado de <http://upelarrtdoctorado.blogspot.com/2012/03emocionalidad-y-formacion-delniño.html>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York, Estados Unidos: Basic Books.
- Gervais, C. & Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants: questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Goleman, D. (2000). *Inteligencia emocional*. Barcelona, España: Kairos.
- Gomes, P. (2002). El educador reflexivo: Notas para la orientación de sus prácticas docentes. *Educar*, 30 , 57-67. Recuperado de <http://educar.uab.cat/article/view/313#>
- Gómez, M. & Sosa, C. (2007). *El tipo de familia como factor desencadenante de la experimentación de ansiedad en niños preescolares: Estudio realizado con niños y niñas de 5 y 6 años que asisten a la escuela oficial de párvulos*. Escuela de Ciencias Psicológicas. Universidad de San Carlos.

Gómez, N. (2009). La resolución de los conflictos escolares mediante la psicología de la convivencia. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, (23). Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_23/NICOLAS_GOMEZ_CARMONA01.pdf

Hazas, C. (2010). *Estrategias de Resolución de Conflictos en Preescolares*. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/10487/1T31912.pdf>

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, L. (2010). *Metodología de la investigación*. (5° Ed.). México: Mc Graw Hill.

Hohmann, M. & Weikart, D. (1999). *La educación de los niños pequeños en Acción*. Recuperado de <http://www.xsmall.cl/soluciones-conflictos>.

Huberman, S. (1999). *Cómo se forman los capacitadores. Arte y saberes de su profesión*. Barcelona, España: Editorial Paidós.

Ianni, N. (2003). *Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales. N°2 Línea Temática: Cultura de Centro y Convivencia Escolar*. Recuperado de <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografias02/reflexion02.htm>

Ianni, N., Ruz, J. & Coquelet, J. (2003). *Convivencia escolar y calidad de la educación*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación - Organización de Estados Iberoamericanos.

Imbernon, F. (Coord.). (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona, España: Graó.

INE. (2010). *Estadística del Bicentenario: La familia chilena en el tiempo*. Santiago, Chile: Instituto Nacional de Estadística.

INTEGRA. (2005). *Enfrentando vientos y tempestades. Resolución de conflictos. Taller mirando mi árbol*. Recuperado de http://web.integra.cl/doctos_cedoc/archivos/documentos/MIRANDO_MI_ARBOL_TALLER_8_ENFRENTANDO_VIENTOSYTEMPESTADES.pdf

INTEGRA. (2011). *Fundación Integra*. Recuperado de <http://www.integra.cl/integra.nsf/data/2F559BC06ADF56BA842577B200619DB0>

Jackson, P. (2001). *La vía en las aulas*. Madrid, España: Morata.

Jepson, E. & Forrest, S. (2006). Individual contributory factors in teachers stress: The role of achievement striving and occupational commitment. *British Journal of Educational Psychology*, 76 (183), 20-25. Doi: 10.1348

Jesild, A. & Markey, F. (1935). Conflicts between preeschool children. *Child Development Monographs*, N°. 21 Teacher College, Columbia University.

Jiménez, M. (2002). *Las relaciones interpersonales en la infancia. Sus problemas y soluciones*. Malaga, España: Aljibe.

Jiménez, A. & Correa, A. (2002). *Concepciones sobre práctica pedagógica de las estudiantes de IX Semestre de la licenciatura en pedagogía infantil*. Recuperado de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/2792/1/371404A282.pdf>

Judson, S. (2000). *Aprendiendo a resolver conflictos en la infancia. Manual de educación para la paz y la no violencia*. Madrid, España: La Catarata.

JUNJI. (2011). *Guía de empadronamiento y funcionamiento para salas cunas y jardines infantiles particulares*. Recuperado de http://www.junji.cl/junjijoomla/images/COMUNICACIONES/SITIO_WEB/CENTRO_DOCUMENTACION/DOC_legales/Guia_de_Empadronamiento.pdf

JUNJI. (2009). *Buen trato. Programa en Pro de una buena convivencia*. Santiago, Chile: Gobierno de Chile.

Kaddouri & Vandroz. (2008). Formation professionnelle en alternance: quelques tensions d'ordre pédagogique et identitaire. En E. Correa Molina, C. Gervais y S. Rtershaussen, *Vers une conceptualization de la situation de stage: explorations internationales*. Sherbrooke: Editions du CRP.

Kail, R. (1994). A method for studying the generalized slowing hypothesis in children with specific language impairment. *Journal of Speech and Hearing Research*, 37, 418 - 421.

Kamii, C. & De Vries, R. (1995). *La teoría de Piaget y la educación preescolar*. Madrid, España: Visor.

Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Lagerspets, K., Österman, K., Salmivalli, C., Forsblom, S. & Ahlbom, A. (1999). The relationships between social intelligence, empathy and three types of aggression. *Aggressive Behavior*, 25 (2), 81 - 89. Doi: 10.1002

Kochenderfer, B. & Ladd, G. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment? *Child development*, 67(4), 1305 - 1317. Doi: 10.2307

Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.

Korthagen, D. (2003). *Practice theory and person in life-long professional learning*. Ponencia presentada en la Conferencia proferido no Congresso Bionual da ISATT Leiden

Kreidler, W. (2011). La resolución creativa de conflictos (Manual de Actividades). En Gutiérrez, G. & Restrepo, A. *Material de apoyo para el programa: Estrategias para la prevención temprana de la violencia en los niños*. Recuperado de http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103041327130.OEI%20La_resolucion_creativa_de_conflictos.pdf

Labrador, F., Cruzado, F. & López, M. (2001). *Técnicas operantes. Manual de técnicas de modificación y terapia de conducta*. Madrid, España: Pirámide.

Ladd, G. W. & Burgess, K. B. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn and aggressive / withdrawn children during early grade school. *Child development*, 70 (4), 910 - 929. Doi: 10.1111 / 1467-8.624,00066

Ladd, G. W. & Kochenderfer - Ladd, B. (2002). Identifying victims of peer aggression from early to middle childhood: Analysis of cross informant data for concordance, estimation of relational adjustment, prevalence of victimization and characteristics of identified victims. *Psychological Assessment*, 14, 74 - 96.

Lapidus, R. (2004). Mediación escolar: una estrategia para la gestión de los conflictos. En Engendzo, A., Donoso, P. (2006). Cuando a uno lo molestan. Un acercamiento a la discriminación en la escuela. Santiago: Lom-PIIE

Le Boterf, G. (2002). *Developper la competence des professionnels*. Renué et mise à jour de Competence et navigation professionnelle. (4° Ed.). Paris, Francia: Editions d'organisation.

Le Cannelier, F. (2011). Validación del cuestionario de maltrato entre iguales por abuso de poder (MIAP) para escolares. *Rev. Méd. Chile*, 139 (4), 474 - 479. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-98872011000400009

Lewin. (2012). *Psicología infantil y juvenil. La educación: ayer, hoy y mañana*. Recuperado de <http://psicologia-familiar.Blogspot.com/2012/07/vbehaviorurdefaultvml.html>

Lipman, M. (2002). *La filosofía en el aula*. Madrid, España: De La Torre.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar: Condiciones y Contextos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Lodeiro, O., Sineiro, C. & Juanatey, P. (1999). Relaciones familiares, temperamento y desadaptación conductual en niños preescolares. *Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, 4 (3), 187-196. Recuperado de http://ruc.udc.es/bitstream/2183/6690/1/RGP_4-14.pdf

Long, M. (2009). *Las emociones de los niños*. Recuperado de <http://www.bebesymas.com/desarrollo/las-emociones-de-lo-ninod>

Lopera, J. (2006). *El lado humano del conflicto*. Bogotá, Colombia: Intermedio.

López - Barajas, E. (1996). Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología. España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

López, M. & González, M. (2003). *Inteligencia Emocional*. Colombia: Gamma.

López, M. (2007). La reflexión pedagógica en la cotidianidad del aula. *Quehacer educativo*, 86, 136-139. Recuperado de <http://www.fumtep.uy/index.php/quehacer-educativo/item/175-la-reflexi%C3%B3n-pedag%C3%B3gica-en-la-cotidianidad-del-aula>

Lorenzo, P. (2001). *Principales teorías de Piaget y la educación preescolar*. Madrid, España: Visor.

Lortie, D. (1975). *School – teacher. A sociological study*. Chicago, Estados Unidos: University of Chicago Press.

Loza de los Santos, M. (2011). *Creencias docentes sobre conductas agresivas de los niños en la institución educativa de educación inicial*. San Miguel, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de

http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/24/discover?filtertype=author&filter_relational_operator=equals&filter=Lizo+de+los+Santos%2C+Mercedes+Julisa

Lozares, C. (2006). Las representaciones fácticas y cognitivas del relato de entrevistas biográficas: un análisis reticular del discurso. *REDES - Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*, 10 (8). Recuperado de http://revista-redes.rediris.es/html-vol10/vol10_8.htm#

Lozares, C. & Verd, J. M. (2008). La entrevista biográfico - narrativa como expresión contextualizada, situacional y dinámica de la red socio - personal. *REDES - Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*, 15 (6). Recuperado de http://revista-redes.rediris.es/html-vol15/Vol15_6.htm

Maldonado, H. (2004). *Convivencia escolar: ensayos y experiencias*. Buenos Aires, Argentina: Valoras.

Maluschka, L. (1909). *El kindergarten*. Santiago, Chile: Ivens.

Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la Sociedad del conocimiento. *Complutense de Educación*, 12 (2), 531 – 593. Recuperado de https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/16359/file_1.pdf?sequence=1

Marcelo, C. (Coord.) (2008). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Marcelo, C. (2009). Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. En Marcelo, C., *El profesor principiante: inserción a la docencia*. Barcelona, España: Octaedro.

Marcelo, C., Mayor, C. y Murillo, P. (2009). Profesorado principiante e inserción profesional a la docencia. *Revista de Currículum y formación del Profesorado*, Vol. 13, N° 1

Mariano C. Case Study: The method. En: Munhall PL, Oiler Boyd C, editores. *Nursing Research: A qualitative perspective*. Boston, MA: Jones and Barlett Publishers; 1999. p. 233-260.

Marín, M. (2002). Aspectos psicosociales de la violencia en el contexto educativo. *Aula Abierta*, 79, 85 - 107. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?>

Martínez - Otero, V. (2001). Convivencia escolar: problemas y soluciones. *Complutense de Educación*, 12 (1), 295-318.

Martínez - Otero, V. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. *Iberoamericana de Educación*, 38, 33-52. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie38a02.htm>

Martiña, R. (2003). *Familia y escuela: una alianza necesaria*. Buenos Aires, Argentina: Troquel.

Mc Cartney, K. (1984). The effect of quality of day care environment upon children's language development. *Developmental Psychology*, 20 (2), 244-260.

McGartland, D., Berg, M. Tebb, S., Lee, E. & Rauch, S. (2003). Objectifying content validity: Conducting a content validity study in social work research. *Social Work Research*, 27 (2), 94-104. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=EJ671057>

- McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid, España: Pearson Educación.
- Medina, J. (2006). *La profesión docente y la construcción del conocimiento profesional*. Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- Mella, O. (2000). *Grupos focales ("Focus Groups")*. *Técnica de investigación cualitativa*. Santiago, Chile: CIDE.
- MEQ. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Quebec, Canada: Gouvernement du Québec-Ministère de l'Éducation.
- MIDEPLAN. (2006). *Sistema de Protección Integral a la Infancia - Chile Crece Contigo*. Recuperado de <http://www.mideplan.gob.cl/sistema-proteccion-social/chile-crece-contigo/el>
- Mihailova, K. (2010). Bullying and cyberbullying: Theoretical understanding and practices in bulgarian children's lives. En Mora – Merchán, J. A. & Jäger, T. (Eds.). *Cyberbullying. A cross-national comparison*. (pp. 163-174). Landau, Alemania: Verlag Empirische Pädagogik.
- Milicic, N. (2001a). *A ser feliz también se aprende. Guía para la educación del niño de dos a seis años*. Santiago, Chile: Sudamericana.
- Milicic, N. (2001b). *Creo en ti. La construcción de la autoestima en el contexto escolar*. Santiago, Chile: LOM.
- MINEDUC - CPEIP. (2003). *Marco para la buena enseñanza*. Santiago, Chile: C y C Impresiones Ltda.
- MINEDUC – IDEAS. (2005). *Estudio de convivencia escolar. Las opiniones de estudiantes y docentes a nivel nacional*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación/UNESCO.
- MINEDUC - PROBONO. (2010). *Reglamento tipo de convivencia escolar*. Recuperado de [http://www.mineduc.cl/biblio/documento/201009131508470.Reglamento%20Final%20\(11%209\)1-1pdf](http://www.mineduc.cl/biblio/documento/201009131508470.Reglamento%20Final%20(11%209)1-1pdf).
- MINEDUC. (2000). *Resolución de conflictos, primer ciclo*. (Primera ed.). Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2001a). *Estándares de desempeño para la formación inicial docente*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2001b). *Bases curriculares de la educación parvularia*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2002). *Comité de convivencia escolar democrática. Marco conceptual. Unidad de apoyo a la transversalidad*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2004). *Indicadores de la educación en Chile*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2005). *Metodología de trabajo para el mejoramiento de la calidad de la convivencia escolar*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2006a). *Primer estudio nacional de violencia en el ámbito escolar en Chile*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación

MINEDUC. (2006b). *Conceptos claves para la resolución pacífica de conflictos en el ámbito escolar*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2008a). *Programa pedagógico primer nivel de transición*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2008b). *Programa pedagógico segundo nivel de transición*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2010a). *Conviviendo mejor en la escuela y en el liceo. Orientaciones para abordar la Convivencia Escolar en las Comunidades Educativas*. (M. d. Educación, Ed.) Recuperado de http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201105031107020.PDF_Convivencia_nuevo.pdf

MINEDUC. (2010b). *Guía 600 MINEDUC - Educación Parvularia*. Recuperado de http://600.mineduc.cl/docs/informacion/info_guia/guia_parv.pdf

MINEDUC. (2011). *Política Nacional de Convivencia Escolar*. Recuperado de http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/201203262303500.PoliticadeConvivenciaEscolar.pdf

MINEDUC. (2012). *Estándares orientadores para carreras de educación parvularia*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2013). *Gestión de la buena convivencia: Orientaciones para el encargado de convivencia escolar y equipo de liderazgo educativo*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

Mir Batle, M. & Hernández, M. (2009). *Contextos de colaboración familia-escuela durante la primera infancia*. Recuperado de http://www.uib.es/ant/infosobre/estructura/instituts/ICE/revista_IN/pags/volumenes/vol1_num1-mir/contexto/html.

Misha, F., Scarcello, I., Pepler, D. & Wiener, J. (2005). Teachers' understanding of bullying. *Canadian Journal of education*, 28 (4), 718 - 738. Recuperado de <http://www.csse-scee.ca/CJE/Articles/FullText/CJE28-4/CJE28-4-mishnaetal.pdf>

Molina, N. & Pérez, I. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula, un caso de estudio. *Revista Paradigma*. 27 (2). Recuperado de <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1011-22512006000200010&script=sciartext>

Moncada, C. & Mejía, C. (2003). Representación y manejo de conflictos en niños preescolares. *Revista Científica Guillermo de Ockham*. 6(2), 131-143. Universidad de San Buenaventura, Cali.

- Monclús, A. (2005). La violencia escolar: Perspectivas desde Naciones Unidas. *Iberoamericana de Educación*, (38), 13-32. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie38a01.htm>
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 149 - 178. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie52a08.htm>
- Monjas. (2002). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS)*. Madrid, España: CEPE.
- Monks, C.P., Ortega, R. & Torrado, E. (2002). Unjustified aggression in a Spanish preschool. *Aggressive Behavior*, 28, 458-476. Doi: 10.1002
- Monks, C. P., Smith, P. K. & Swettenham, J. (2003). Aggressors, victims and defenders in preschool: peer, self and teacher reports. *Merril-Palmer- Quarterly*, 49 (4), 453-469. Recuperado de Aggressors, victims and defenders in preschool: peer, self and teacher reports. *Merril-Palmer- Quarterly*
- Monks, C., Palermi, A., Ortega, R. & Costabile, A. (2011). A cross-national comparison of aggressors, victims and defenders in preschools in England, Spain and Italy. *The Spanish Journal of Psychology*, 14 (1), 133-144. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17217456011>
- Montero, L. (2002). La formación inicial, ¿Puerta de entrada al desarrollo profesional? *Educación*, 30, 69 - 89. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/20764/20604>
- Montes, C., Rodríguez, D. & Serrano, G. (2012). Affective choice of conflict management styles. *International Journal of Conflict Management*, 23(1), 6-18. Doi: 10.1108/10444061211199304.
- Montessori, M. (1995). *La mente absorbente del niño*. México: Diana.
- Mora, S. (2001). *Mediación educativa en párvulos*. Recuperado de <http://www.slideshare.net/xime/mediacion-498508>
- Mora, M. (2005). El educador como agente reflexivo en el proceso de formación educativa. *Horizontes educacionales*, 10, 71-76. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97917573007>
- Mora, C. & Reyes, M. (2007). Regulación emocional de la ira y diferencias de género en la edad preescolar. *Psicodébate: Psicología, Cultura y Sociedad*, (8), 87-110. Recuperado de <http://www.palermo.edu/cienciassociales/publicaciones/pdf/Psico8/8Psico%2007.pdf>
- Mora, S. (2008). *La mediación escolar*. Recuperado de http://www.slideshare.net/xime/med-parvulos-chile-491639?src=related_normal&rel=812219
- Mora, S. (2010). *Sembrando semillas para la paz y el amor junto a la mediación. Basado en la incorporación de la mediación en el sistema educacional, como alternativa para desarrollar la pacificación en la convivencia escolar a partir de la primera infancia*. Recuperado de http://www.innovemosdoc.cl/democracia_ciudadania/material_educativo/Mediacion1.pdf

Morales - Vives, F., Codorniu - Raga, M. J. & Vigil - Colet, A. (2005). Psychometric properties of the reduced versions of Buss and Perry's Aggression Questionnaire. *Psicothema*, 17 (1), 96 - 100. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3070>

Morales, M., García, C. & Grazioso, M. (2006). Conciencia sobre intimidación, en la formación de maestras de párvulos. *Iberoamericana de Psicología*, 40 (1), 69-76. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0034-96902006000100007&script=sci_arttext

Moreno, M. C., Muñoz, M. V., Pérez, P. & Sánchez - Queija, I. (2004). *Los adolescentes españoles y su salud. Un análisis en chicos y chicas de 11 a 17 años*. Madrid, España: Ministerio de Sanidad y Consumo.

Moreno, J. (2002). El desarrollo emocional. *Revista Espacio Legopédico*.

Morgado, I. (2005). Psicología del aprendizaje y la memoria. *Neurología*, 10, 28-297.

Morgan, D. L. (1997). *The focus group as qualitative research*. ThousandsOaks, Cal.: Sage.

Murciano, D. & Notó, C. (2003). Mediación escolar. *Guiz, Elements d'Acció Educativa*, 295, 57 - 65.

Murillo, P. y Becerra, S. (2009). Las percepciones del clima escolar por directivos, docentes y alumnado mediante el empleo de "redes semánticas naturales". Su importancia en la gestión de los centros educativos. *Revista de Educación*, 350, 375-399

Mustard, F. (2006). *Desarrollo de la primera infancia y del cerebro basado en la experiencia. Bases científicas de la importancia del desarrollo desde la primera infancia en el mundo globalizado*. Recuperado de http://www.comminit.com/files/LibroMustardDesarrollodelCerebro_BrookigdInstitution.pdf

Myers, R. (1992). *Investing in Early Childhood Development programs: Toward definition of a world bank strategy*. Washington: The Word Bank.

Nail, O., Vallejos, R., Urra, K. & Omedo, G. (2011). *Pensamiento y convivencia en el aula: El aporte de la filosofía con niños y niñas*. Concepción, Chile: Universidad de Concepción.

Nail, O. (2013). *Análisis de incidentes críticos de aula*. Santiago, Chile: Ril.

Nelson, R. J. & Trainor, B. C. (2007). Neural mechanisms of aggression. *Neuroscience*, 8, 536 - 546. Doi: 10.1038 / nrn2174

NICHD Early Child Care Research Network. (2002). Early child care and children's development prior to school entry: Results from the NICHD Study of Early Child Care. *American Educational Research Journal*, 1 (39), 133-164. Recuperado de <http://aer.sagepub.com/content/39/1/133.abstract>

Notó, C. (2002). *Normas de convivencia en el aula y en el centro*. Barcelona, España: Grao.

Observatorio sobre Violencia y Convivencia en la Escuela. (2012). Recuperado de <http://www.observatorioperu.com/index.html>

OCDE. (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris, Francia: OCDE.

Oltra, S. (2012). *Los niños de hoy no son como los de antes*. Recuperado de <http://www.kitadol.com/para-la-familia/los-ninos-de-hoy-no-son-como-antes>

Olweus, D. (1978). *Aggression in schools: Bullies and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere.

Olweus, D. (1993). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid, España: Morata SL.

OMS. (2002). *Informe Mundial sobre la violencia y la salud*. Recuperado de http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/word_report/en/summary_es.pdf

OMS. (2009). *Salud mental: un estado de bienestar*. Recuperado de http://www.who.int/features/factiles/mental_health/es/index.html

Ortega, R. (2000). *Educación para la convivencia para prevenir la violencia*. Madrid, España: Antonio Machado libros.

Ortega, R. & Mora - Merchán, J. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla, España: Mergablum.

Ortega, R., Mora - Merchán, J., Justicia, F. & Benítez, J. (2001). Violencia entre iguales en las escuelas andaluzas. Un estudio exploratorio utilizando el cuestionario general europeo TMR. *Educación*, 325-338.

Ortega, R. & Del Rey, R. (2003). *Contenido de la violencia escolar. Estrategias de prevención*. España: Graó.

Ortega, R. & Del Rey, R. (2004). *Construir la convivencia*. Barcelona, España: EDEBE.

Ortega, R. & Monks, C. (2005). Agresividad injustificada entre preescolares. *Psicothema*, 17 (3), 453-458. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3128>

Ortega, R., Romera, E. & Del Rey, R. (2010). Construir la convivencia escolar: Un modelo para la prevención de la violencia, la competencia social y la educación ciudadana. En Foxley, A. M. *Aprendiendo a vivir juntos*. (pp. 23 - 49). Santiago, Chile: LOM.

Ortega, R. (Ed.). (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid, España: Alianza.

Ostrov, J. M. & Keating, C. F. (2004). Gender differences in preschool aggression during free play and structured interactions: An observational study. *Social Development*, 13, 255-277. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=EJ687362>

Ostrov, J. M. (2008). Forms of aggression and peer victimization during early childhood: A short term longitudinal study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 311-322. Doi: 10.1007/s10802-007-9179-3

Ovejero, A. & Rodríguez, F. (2005). *La convivencia sin violencia*. Sevilla, España: MAS S.L.

Palacios, J., Marchesi, A., Coll, C. & J, Palacios. (2001). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid, España: Alianza.

Papalia, D. (2005). *Psicología del desarrollo*. México: McGraw-Hill.

Papalia, D., Wendkos, S. & Duskin, R. (2010). *Desarrollo Humano*. México: McGraw Hill.

Pardo, A. (2006). *Utilización de análisis de correspondencias múltiples y regresión logística para caracterizar la agresividad de un grupo de niños que asisten a preescolar*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

Parra, M. (2001). *Salud mental y trabajo. Monografías de gestión en Psiquiatría y salud mental*. Santiago, Chile: Universidad de Santiago de Chile. Recuperado de www.psiquiatriasur.cl

Paymal. (2010). *Los niños de hoy: Un gran giro para toda la humanidad*. Recuperado de http://www.tartessos.info/nueva_tierra/ninos_hoy.htm

Pedrerros, A. Padilla, A. (2011) “Enseñando a enseñar: ¿qué papel cabe a la reflexión en el desarrollo del pensamiento didáctico en la formación inicial de profesores?” en *Estrategias reflexivas: En la formación de profesores y de formadores de profesores*. Universidad Austral de Chile. Chile.

Pelegrín, A. & Garcés de Los Fayos, E. (2008). *Agresión y Violencia en el Deporte*. Sevilla, España: Wanceulen.

Perafán, A. (2011). *Conocimiento profesional del maestro*. Tesis Doctoral: Univesidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <http://es.slideshare.net/educacionrafael/tesis-doctorado-andres-perafan>.

Peralta, M. (2002a). *Una pedagogía de las oportunidades*. Santiago, Chile: Andrés Bello.

Peralta, M. (2002b). *La reforma curricular de la Educación Parvularia: una oportunidad de generar cambios significativos para una mejora calidad*. Santiago, Chile: Maval.

Peralta, M. (2005a). *Nacidos para ser y aprender*. Buenos Aires, Argentina: Infano Juvenil.

Peralta, M. (2005b). El desarrollo de una pedagogía de las oportunidades en los primeros tres años de vida. *Educación*, 47 (2), 310-311. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie47a02.htm>

Pérez, G. (2009). La competencia docente y el desarrollo profesional: Hacia un enfoque reflexivo en la enseñanza de ELE. *Suplementos Marco ELE*.

Pérez, M. (2010). Las Rabetas. *Innovación y experiencias educativas*, 31, 1-3.

Pérez, M., Borrás, J. & Zubieta, X. (2009). *Familias homoparentales*. Recuperado de http://www.soitu.es/soitu/2009/06/12/sexo/1244804648_516900.html

Perren, S., Dooley, J., Shaw, T. & Cross, D. (2010). Bullying in school and cyberspace: Associations with depressive symptoms in Swiss and Australian adolescents. *Child and Adolescent Psychiatry and MentalHealth*, 4 (28), 1-10.

Perrenoud, Ph. (2001). La formación de los docentes en el Siglo XXI. *Tecnología Educativa*, 3 (14), 503 – 523. Recuperado de <http://www.profesores.ucv.cl/luisguzman/MaterialesAcademicos/La%20formacion%20docente.pdf>

Perrenoud, F. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. España: Grao.

Perrenoud, F. (2005). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid, España: Popular.
Perrenoud, F. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. México: Colofón.

Perrenoud, F. (2008). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, España: Grao.

Perry, D., Perry, L. & Boldizar, J. (1990). Learning of aggression. En Lewis, M. & Miller, S. (Eds.) *Handbook of developmental psychopathology*. (pp. 135 – 146). New York, Estados Unidos: Plenum.

Piaget, J. (1976). Development explains learning. En S.F. Campbell (Ed.), *Piaget sampler: an introduction to Jean Piaget in his own words*. (pp. 19 - 28). New York, Estado Unidos: John Wiley and Sons INC.

Piaget, J. & Inhelder, B. (1981). *Psicología del niño*. (14° Ed.). Madrid, España: Morata.

Pino, M. & García, M. (2007). Concepto, tipos y etiología de las conductas disruptivas en un centro de educación secundaria desde la perspectiva del profesor. *Revista de pedagogía*, 81 (28), 13-20.

Pinzón, J., Pinto, L. & Rodríguez, B. (2004). *Trayectoria y aconteceres: Un proyecto sobre violencia y escuela*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Platas, M. (2000). *Observación de la conducta de los hijos pequeños en el contexto de discusiones matrimoniales: Un estudio longitudinal*. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad A Coruña.

Pogré, P. (2004). *Situación de la formación docente inicial y en servicio en Argentina, Chile y Uruguay*. Recuperado de http://www.oei.es/docentes/articulos/situacion_formacion_docente_chile_uruguay_argentina.pdf

Porro, B. (1999). *La resolución de conflicto en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Prawda, A. (2007). *Resolución de conflictos en la escuela*. Recuperado de http://pilaresbasicos.blogspot.com/2007_11_01_archive.html

Presutti, F. & Virgili, F. (2008). *Vivere lo sport*. Roma: Atlas.

Prieto, M. A. & March, J. C. (2002). Paso a paso en el diseño de un estudio mediante grupos focales. *Atención Primaria*, 29 (6), 366 - 373. Recuperado de <http://www.elsevier.es/es-revista-atencion-primaria-27-articulo-paso-paso-el-diseno-un-13029750>

Quintero–Corzo, J., Ancizar, R. & Munévar–Molina, I. (2008). Semilleros de investigación: una estrategia para la formación de investigadores. *Revista Educación y Educadores*, 1 (11), 31-42. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83411103>

- RAE. (2001). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de <http://buscon.rae.es/drael/>
- RAE. (2002). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de <http://buscon.rae.es/drael/>
- Rahim, M. A. (1983). A measure of styles of handling interpersonal conflict. *Academy of Management Journal*, 26(2), 368-376. Doi: 10.2307/255985
- Ramos, M. (2005) Teoría sobre el conflicto. Citado en Bouché, J. Hidalgo, F. Álvarez, B. (coord.) Mediación y orientación familiar. Consideraciones generales necesarias para el abordaje de la atención familiar. (pp.142-158). España: Dykinson.
- Redorta, J. (2007). *Aprender a resolver conflictos*. Barcelona, España: Paidós.
- Reggio Children. (2009). *Bambini, spazi, relazioni-metaprogetto di ambiente per l'infanzia*. Barcelona, España: Reggio Children.
- Rodríguez, D. (2004). *Diagnóstico Organizacional*. Santiago, Chile: Universidad Católica de Chile.
- Rodríguez, J. (2006). Convivencia y conflicto educativo. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe*, 2 (59), 285-301. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84805903>
- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Malaga, España: Aljibe.
- Rojas, L. (2005). *Las semillas de la violencia*. España: Biblioteca.
- Rojas, L. (2008). *El niño grande*. Recuperado el de <http://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-103384-2008-05-02.html>
- Rojas, L. (2009). *El niño tecnológico: Un perfil educativo*. Recuperado de http://150.187.145.37/cgi-win/be_alex?Acceso=T010000052140/8&Nombrebd=pcaras&Sesio
- Roma, J. (2006). La reflexión como eje central del desarrollo profesional. *Educación médica*, 10 (1), 32-38. Doi: 10.4321
- Romero, D. (2003). *Terapia ocupacional: teorías y técnicas*. Barcelona, España: Masson S.A.
- Roussos, J. & Roussos, S. (2010). *El focus group como técnica de investigación cualitativa*. Argentina: Universidad de Belgrano. Recuperado de http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/254_Roussos.pdf
- Rubin, K. H. & Krasnor, L. R. (1986). Social – Cognitive and social behavioral perspectives on problema solving. En Perlmutter, M. (Ed.). *Cognitive perspectives on children's social and behavioral development*. (pp. 1 – 68). Minnesota: Psychology Press.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. En Damon, W. (Editor in Chief) & Eisenberg, N. (Vol. Ed.). *Handbook of child psychology: Social emotional and personality development*. (pp. 619 – 700). New York, Estados Unidos: Willey.

- Ruiz Olobuénaga, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Rusque, A. (2003). *De la diversidad a la unidad en la investigación cualitativa*. Caracas, Venezuela: Vadel Hermanos.
- Sacristán, G. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. España: Morata.
- Salina, Posada & Isaza. (2002). *Comité de convivencia escolar democrática. Marco conceptuales*. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/MarcoConceptual.pdf>
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15. Doi: 10.1002
- Salovey, P. & Sluyter, D. (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*. New York, Estados Unidos: Basic Book.
- San Martín, J. (2004). Agresividad y violencia. En Sanmartín, J. (Coord.). *El laberinto de la violencia. Causas, tipos y efectos*. (pp. 21 - 46). Barcelona, España: Ariel.
- Sánchez, L. (2008). *Comportamiento antosocial en los centros escolares: Una visión desde Europa. Innovación y Experiencias Educativas*. Recuperado de http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod:ense/revista/pdf/Numero_13/M_%20ANGELES_SANCHEZ_2.pdf
- Sánchez, L. (2013). *Niños de la nueva era: generación de cambio y esperanza*. Recuperado de <http://nuevaera.about.com/od/Creencias/a/Ninos-De-La-Nueva-EraGeneracion-De-Cambio-Y-Esperanza.htm>
- Schmidt, M. & Çagan, B. (2006). Classroom climate in regular primary school settings with children with special needs. *Educational Studies*, 32 (4), 361 – 372. Doi: 10.1080 / 03055690600850123
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid, España: Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesores cuando actúan*. Barcelona, España: Paidós.
- Serrat, A. (2002). *Resolución de conflictos. Una perspectiva globalizadora*. Barcelona, España: Praxis.
- Servicio Nacional de la Mujer, JUNJI. (2002). *Creer y desarrollarse en la senda de la afectividad cotidiana*. Santiago, Chile: JUNJI.
- Shaffer, D. (2000). *Desarrollo social y de la personalidad*. España: Tomson.
- Shulman, L. (1997). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1 - 22. Recuperado de <http://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>

- Sierra, R. (2005). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid, España: Paraninfo.
- Skjong, R. & Wentworht, B. (2000). Expert Judgement and risk perception. Recuperado de <http://research.dnv.com/skj/Papers/SkjWen.pdf>
- Smith, P. & Connolly, K. (1985). Estudios experimentales del entorno preescolar. El proyecto Sheffield. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 29, 33-44. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=668366>
- Smith, P., Singer, M., Hoel, H. & Cooper, C. (2003). Victimization in the school and the workplace: Are there any links? *British Journal of Psychology*, 94 (2), 175-188. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12803813>
- Smith, P., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P. & Chauhan, P. (2004). Profiles of non - victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullies. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 565-581. Doi: 10.1348 / 0007099042376427
- Sparks – Langer, G. & Colton, A. (1991). Synthesis of research on teachers' reflective thinking. *Educational Leadership*, 48 (6), 37 – 44. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=EJ422853>
- Soler, J. & Mercé, M. (2006). *Juntos pero no revueltos: de la familia obligada a la familia escogida*. Barcelona, España: Amat.
- Soto, J. (2009). Docentes y realidad latinoamericana, un acercamiento. *Reflexiones de profesionales de la educación*. Recuperado de <http://www.oei.es/metas2021/reflexiones2/218.pdf>
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Suarez, M. (2008). *Familia y valores. Escuela de padres: construyendo lo nuestro. Módulo I*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Syggollitou, E., Psalti, A. & Kapatzia, A. (2010). Cyberbullying among Greek adolescents. En J. A. Mora-Merchán y T. Jäger (Eds.), *Cyberbullying. Across-national comparison* (pp. 101-113). Landau: Verlag Empirische.
- Sylva, K. & Wiltshire, J. (1993). The impact of Early Learning on Children's Late Development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1 (1), 15 – 40.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente*. Madrid, España: Narcea.
- Tedesco, J. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid, España: Anaya.
- Teixidos, J. & Capell, D. (2002). *Formación del profesorado orientada al desarrollo de competencias de gestión de aula en la ESO: al afrontamiento de situaciones críticas*. Comunicación al X Congreso de formación del profesorado: CUENCA.

Téllez, B. (2006). *Orientación educativa y creatividad en las instituciones educativas*. CD-ROM memorias del II Foro Iberoamericano de orientación educativa FIDOE: Las Tunas.

Terigi, F. (2010). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. VIII Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires, Argentina: Fundación Santillana.

Teruel, U.P. (2000). La inteligencia emocional en el currículum de la formación inicial de los maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 38, 141 - 152. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1223493322.pdf

Thomas, K. & Kilmann, R. (1974). *Conflict Mode Instrument*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, Inc.

Thomas, S. & Packer, D. (2013). A reflective teaching road map for pre - service and novice early childhood educators. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT - JECSE)*, 5 (1), 1 - 14. Recuperado de <http://www.int-jecse.net/files/1NEP18FUYH0GPQ50.pdf>

Thompson, G. (1944). The social and emotional development of preschool children under two types of educational program. *Psychological monographs*, 5 (56), 1 - 29. Doi: 10.1037

Tietze, W. (2006). Modelos administrativos eficientes para asegurar una educación inicial de calidad. En W. Tietze, *Modelos conceptuales y metodológicos en evaluación de la calidad de la Educación Preescolar*. (pp. 75-91). Asunción, Paraguay: Ministerio de Educación y Cultura.

Tietze, W. & Viernickel, S. (2011). Traducción, edición y adaptación. Castro G. y Herrera, M. Desarrollo de la calidad educativa en centros pre escolares. catalogo de Criterios de calidad. Santiago de Chile. LOM.

Todorov, T. (2000). Los abusos de la memoria. Barcelona, España: Paidós. Recuperado de <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/Todovov.pdf>

Tomat, C. (2012). El "focus groups": nuevo potencial de aplicación en el estudio de la acústica urbana. *Atheneta digital*, 12 (2), 129 - 152.

Torrego, J. (2001). *Mediación de conflictos en instituciones educativas* (2da. ed.). Madrid, España: Narcea S.A.

Torrego, J. & Moreno, M. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela*. Madrid, España: Alianza.

Torrego, J. & Villaoslada, E. (2004). El modelo integrado: un nuevo marco educativo para la gestión de los conflictos de convivencia desde una perspectiva de centro. *Tabanque: Revista pedagógica*, 18, 31 - 48. Recuperado de <http://www.ieslaaldea.com/documentos/modelointegrado.pdf>

Torrego, J. (2005). La formación del profesorado ante los retos de la promoción de la convivencia y la prevención de la violencia escolar. Presentada en el congreso La convivencia en las aulas, problemas y soluciones. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 15, 16 y 17 de abril. Recuperado de <http://www.convivencia.mec.es/sgc/con2005/TORREGO.pdf>

Torrego, J. (2008). Un estudio sobre la utilización de la metodología de procesos como estrategia de formación del profesorado en relación con la mejora de la convivencia. *Revista de Currículum y*

Formación del Profesorado, 12 (1), 1 - 7. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56717073016>

Torrego, J. (2010). La mejora de la convivencia en un instituto de educación secundaria de la comunidad de Madrid. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14 (1), 251 - 274. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev141ART13.pdf>

Torres, M. (2006). *Reflexión: Acciones para un reto global*. Recuperado de <http://www.usb.edu.mx/attachments/article/357/06agosto.pdf>

Torres, I. (2011). La dinámica para la reflexión y el debate. Acciones Para su desarrollo desde el PEA (proceso de enseñanza aprendizaje). *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3 (6). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/29/ita.htm>

Trautmann, A. (2008). Maltrato entre pares o "bullyng". Una visión actual. *Rev. Chil. Pediatr.*, 79 (1), 13 - 20.

Tremblay, R. E.; Gervais, J. & Petitclerc, A. (2008). *Prevenir la violencia a través del aprendizaje de la primera infancia*. Recuperado de http://www.excellence-earlychildhood.ca/documents/Tremblay_ReporteAgresion_SP.pdf

Trianes & García. (2002). En Aguirre et al. (2005). *Mediación escolar: Una estrategia para abordar el conflicto*. España: Editorial Laboratorio educativo-Grao.

Turnuklu, A., Kacmaz, T., Sunbul, D. & Ergul, H. (2009) Does peer-mediation really work? Effects of conflict resolution and peer-mediation training on high school students conflicts. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 630-638.

Ulloa, J., Nail, O., Castro, A. & Muñoz, M. (2012). Problemas de gestión asociadas al liderazgo como función directiva. *Estudios Pedagógicos*, 38 (1), 121 - 129. Doi: 10.4067

UNICEF. (2004). *Estudio Convivencia Escolar*. Recuperado de www.unicef.cl/archivos.../108estudio

UNICEF. (2006). *Convención de los Derechos del Niños del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia*. Recuperado de [77282_archivo_pdf_convencion_derechos_ninos.pdf?binary_rand=5271](http://www.unicef.org/infancia/77282_archivo_pdf_convencion_derechos_ninos.pdf?binary_rand=5271)

UNICEF. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe: superficie y fondo*. Recuperado de http://www.unicef.org/lac/violencia_escolar_OK.pdf

Utkin, L. (2006). A method for processing the unreliable expert judgments about parameters of probability distribution. *European Journal of Operational Research*, 175 (1), 385 - 398.

Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, España: Síntesis.

Valoras UC. (2008). *Clima Social Escolar*. Recuperado de http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/clima_social_escolar.pdf

Van Reusen, A. K., Shoho, A. R. & Barker, K. S. (2001). High school teacher attitudes toward inclusion. *The High School Journal*, 2 (84), 7-20.

Vega, D., Arévalo, A., Sandoval, J., Aguilar, M. C. & Giraldo, J. (2006). Panorama sobre los estudios de clima organizacional en Bogotá, Colombia (1994-2005). *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 2 (2), 329 - 349. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-99982006000200013&script=sci_arttext

Verd, J. M. & Sánchez, N. (2010). La reconstrucción de la trayectoria biográfica en los gráficos de satisfacción vital. *Prisma social, Revista de Ciencias Sociales*, 15 (4). Recuperado de http://www.isdfundacion.org/publicaciones/revista/pdf/15_N4_PrismaSocial_Joan_Nuria.pdf

Vila, I. (2006). Viaje de ida y vuelta: de la familia participante a molesto incordio, y ahora, salvavidas. *Cuadernos de Pedagogía*, 361, 82-85. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2100359>

Villa, A. & Villar, L. (1992). *Clima organizativo y de aula: teorías, modelos e instrumentos de medida*. Vitoria, Servicio Central de Publicaciones: Gobierno Vasco.

Villa, R. A., Thousand, J. S., Meyers, H. & Nevin, A. (1996). Teacher and administrator perceptions of heterogeneous education. *Exceptional children*, 63 (1), 29 - 45.

Vinyamata, E. (2005). *Conflictología: curso de resolución de conflictos*. Barcelona, España: Ariel.

Wandberg, R. (2001). *Conflict resolution. Communication, cooperation, compromise*. Recuperado de http://books.google.cl/books?id=GfGuh.Jw_PrSc&printsec=frontcover&dq=conflict+resolution&hl=es&sa=X&ei=I-3dUO6TAdON0QH9yICwDw&ved=0CDUQ6AEwAA

Whitebook, M., Howes, C. & Phillips, D. (1989). *Who cares? Child care teachers and the quality of care in america: Final Report, National Child Care Staffing Study*. Oakland: CA: Child Care Employe Project.

Whitebook, M. & Sakai, L. (2003). *By a thread: How centers hold on to teachers, how teachers build lasting careers*. Kalamazoo, MI: W.E. Upjohn Institute for Employment Research.

Zabala, M. (2001). *La convivencia en los centros escolares: una visión de conjunto*. XII Jornadas de Consejos escolares de las Comunidades Autónomas del estado. Cosello Escolar de Galicia.

Zajonc, R. (1998). Emotions. En DT., S. T. Fiske y G. Lindzey, *The Handbook of social Psychology*. Nueva York: Oxford University Press.

Zapata, E. & Cabello, L. (2010). Opiniones sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios avanzados en Niñez y Juventud*, 2 (8), 2069 – 2082.

Zeichner, K. & Diniz - Pereira, J. (2006). Investigación de los educadores y formación docente orientada a la transformación social. *RIEDA*, 28 (2). Recuperado de <http://tariacuri.crefal.edu.mx/crefal/rieda/juldic2006/contrapunto>

Zurbano, J. (2002). *Educación para la convivencia y para la paz. Educación infantil*. Pamplona, España: Gobierno de Navarra.