

Universidad de Valparaíso

Facultad de Medicina

Educación Parvularia



OPINIONES DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE TRANSICION I FRENTE A SITUACIONES COTIDIANAS DE CONFLICTO

Tesis para optar al Título de Educadora de Párvulos y al Grado Académico de Licenciada
en Educación.

Autoras:

María Teresa Álvarez Farias

Bárbara Kaempffer Balagué

Yasmin Manzanares Ojeda

Denisse Rebeco Muñoz

Yasna Salas Duarte

Profesora guía: Luz Marina Aravena Grandi

Noviembre, 2013

ÍNDICE

Introducción	Pág. 11
--------------------	---------

Capítulo I: Problematización.

I.1 Descripción, formulación y Delimitación del Problema	Pág. 14
I.2 Pregunta de Investigación.....	Pág. 17
I.3 Objetivos de la Investigación	Pág. 17
I.3.1 Objetivo General	Pág. 17
I.3.2 Objetivos Específicos.....	Pág. 17
I.4 Justificación	Pág. 18
I.5 Relevancia.....	Pág. 20

Capítulo II: Marco Referencial.

II.1 DERECHOS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS Y POLÍTICAS INSTITUCIONALES SOBRE EL BUEN TRATO	Pág. 22
II.1.1 Convención de los derechos de los niños y niñas	Pág. 22
II.1.2 Instituciones educativas y sus políticas	Pág. 23
II.1.2.1 Unicef	Pág. 24
II.1.2.2 Junta Nacional de Jardines Infantiles (Junji).....	Pág. 25
II.1.2.3 Fundación Integra	Pág. 27
II.1.2.4 Ministerio de educación (Mineduc)	Pág. 28
II.2 BASES CURRICULARES DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA Y SUS ORIENTACIONES PARA LA FORMACIÓN PERSONAL Y SOCIAL	Pág. 30
II.2.1 Bases Curriculares y sus orientaciones para los núcleos de autonomía, identidad y convivencia	Pág. 30
II.2.2 Concepto de Infancia	Pág. 36
II.2.3 Triada: desarrollo, aprendizaje y enseñanza	Pág. 39

II.3 DESARROLLO DEL NIÑO Y NIÑA	Pág. 41
II.3.1 Conceptos de desarrollo	Pág. 41
II.3.2 Características de desarrollo	Pág. 42
II.3.3 Estudios del desarrollo humano	Pág. 44
II.3.4 Etapas y Áreas del desarrollo	Pág. 48
II.3.4.1 Áreas del desarrollo	Pág. 49
II.4 INTERACCIÓN Y SOCIALIZACIÓN	Pág. 65
II.4.1 Los padres como socializadores	Pág. 66
II.4.2 Socialización y enfoque de género	Pág. 68
II.4.3 Compañeros de juego	Pág. 70
II.4.4 Influencia de la televisión en la socialización	Pág. 73
II.5 CONFLICTO	Pág. 75
II.5.1 Causas de los conflictos en el aula	Pág. 80
II.5.2 Estrategias de prevención de conflictos	Pág. 81
II.5.3 Resolución de conflictos	Pág. 82
II.5.4 Emocionalidad dentro del conflicto	Pág. 83
II.5.4.1 Educación emocional	Pág. 85

Capítulo III: Metodología.

III.1 Tipo de estudio	Pág. 90
III.2 Diseño del estudio	Pág. 91
III.3 Unidades de análisis	Pág. 92
III.3.1 Caracterización del centro educativo	Pág.93
III.3.2 Características generales de los sujetos participantes	Pág.93
III.3.3 Criterios de selección	Pág.93
III.4 Métodos, técnicas e instrumentos de recolección de información	Pág.94
III.4.1 Documentos oficiales	Pág.94
III.4.2 Documentos personales	Pág.95
III.4.3 Observación participante	Pág.95
III.4.4 Registro de voz	Pág.97
III.5 Análisis de la información	Pág.98
III.6 Limitaciones del estudio	Pág.98

Capítulo IV: Hallazgos y Resultados.

IV.1 Hallazgos de documentos institucionales	Pág.100
IV.1.1 Análisis de la revisión de documentos institucionales	Pág.102
IV.2 Hallazgos de los documentos personales de los niños y niñas.....	Pág.105
IV.2.1 Análisis de la categoría y subcategorías emergentes de los documentos personales de los niños y niñas	Pág.106
IV.3 Hallazgos de las opiniones de los niños y niñas de Transición I	Pág.111
IV.3.1 Análisis de las categorías y subcategorías emergentes de las opiniones de los niños y niñas	Pág. 112

Capítulo V: Conclusiones.

V.1 Conclusiones.....	Pág. 135
V.2 Sugerencias	Pág.140

Bibliografía	Pág.142
---------------------------	---------

Anexos	Pág.149
---------------------	---------

AGRADECIMIENTOS

Cada una de las integrantes de este grupo ha llegado hasta aquí sorteando una serie de obstáculos, se han presentado enfermedades, viajes, hijos, casamientos, cambios de último minuto, rupturas amorosas y una multiplicidad de eventos importantes en la vida de cualquier mujer. Sin embargo y a pesar de que existen amplias diferencias entre cada una de nosotras, nos hemos encontrado en este punto de convergencia que nos llena de orgullo. Nuestras diferencias son las que un día nos unieron y ahora nos hicieron crecer como grupo de trabajo, descubriendo que esas mismas diferencias son las que han enriquecido el trabajo del día a día. Este periodo ha sido el más difícil de nuestro proceso de formación profesional, pero sin duda el más valioso.

Todo esto no hubiese sido lo mismo sin el apoyo de grandes profesionales de la educación como lo es nuestra profesora guía Luz Marina Aravena Grandi, quien con su optimismo y compromiso nos impulsó siempre a no rendirnos y a seguir adelante con la frente en alto, amando todos y cada uno de los detalles de nuestro trabajo de tesis, y haciéndonos recordar cada día que la capacidad de asombro ante las maravillas que nos ofrece la vida, no debemos perderla jamás.

Queremos agradecer también a quienes fueron parte de este trabajo, contribuyendo y aportando con sus saberes: María Paz Filsecker, Marina Grabivker, Enzo Arias y Gudrun Marholz.

“No hay secretos para el éxito. Este se alcanza preparándose, trabajando arduamente y aprendiendo de las dificultades y obstáculos que se nos presentan.”

Primero que todo, agradezco a Dios por poner en mi camino a todas estas personas maravillosas que me acompañaron en todo mi proceso universitario, por sus palabras de aliento y apoyo siempre que lo necesité, con ellos/as este proceso fue hermoso.

Mis agradecimientos a mi familia, que con su incondicional apoyo me han acompañado en esta etapa de mi vida. A mis padres Víctor y María por ser el apoyo más grande durante mi educación universitaria, ya que sin ellos no hubiera logrado mis metas y sueño, por ser mí ejemplo a seguir, por enseñarme que aunque nos caigamos algunas veces nosotros somos quien le enseñamos a la vida que podemos levantarnos una y otra vez, a perseguir mis sueños y alcanzarlos para no dejarlos ir nunca, por confiar en mí y por su amor incondicional.

Agradezco a mis hermanos Víctor Rodrigo, José Alejandro y María Fernanda gracias por cada palabra, por los buenos momentos y por su apoyo, sé que cuento con ustedes siempre, gracias por mis sobrinos, mis principitos: José Ignacio, Víctor Maximiliano y Alonso Ismael y las princesitas Martina Iona y Monserrat Colomba, que desde su nacimiento han sido parte fundamental en mi vida, con sus sonrisas han llegado a alegrar cada momento de mis días, me dan la fuerza y energía para luchar por un futuro enriquecedor para ustedes y por niños y niñas como ustedes, simplemente los amo.

A Roberto M. que acompañó gran parte de todo este proceso y sabiendo que todo esto no fue fácil, ni estuvo libre de obstáculos, soportó mi cansancio, mi mal genio y momentos en los que no quise seguir, pero siempre estuvo ahí, y me impulsó a seguir adelante, gracias por tu infinita paciencia, por confiar en mí y apoyarme en todas mis locuras, gracias por entregarme tu amor y complicidad en todo momento.

A mis compañeras de tesis Yasmín, Denisse, Bárbara y en especial a Yasna con quién compartí mayor parte de mi tiempo en todo este proceso universitario por su amistad, por la paciencia, por los consejos, por no rendirnos nunca a pesar de todas las limitaciones que se nos presentaron y finalmente juntas hemos podido llegar a este gran momento.

María Teresa Álvarez Farías.

A Nicolás, quien desde mi vientre llegó a este mundo con su energía como un sol, puro y libre anhelando aprender, pero también enseñar y recordarnos lo que es ser un niño, con el amor, la ternura, con sus preguntas, reflexiones y alegrías que inundan el día a día iluminando el camino que comenzamos desde hace ya un poco más de cinco años.

A la familia que por naturaleza la vida me ha otorgado: Magda, Heinz, Macarena, Hans y Matilda. En particular a esas mujeres que forjaron mi infancia: mi abuela Alicia, mi madre, mi hermana y mis tías que me han demostrado la fortaleza y el arrojo por conseguir y proteger lo que se ama.

A Cristian, quien tomó mi mano con ternura invitándome a caminar por un sendero de lucha, convicción y amor, creando en este caminar juntos una complicidad épica. El mismo que me ha enseñado durante estos años que la lucha se da en todos los frentes y día a día. A quien admiro profundamente por su compromiso de materializar nuestros sueños.

A la familia que he elegido, a esa que me ha dado la fraternidad hacia el que no conozco, a la que me ha agregado la fuerza de todos los que viven. La que me ha vuelto a dar la patria como en un nacimiento y la libertad que no tiene el solitario. A esa que me ha enseñado a encender la bondad como el fuego y me ha dado la rectitud que necesita el árbol. La que me ha enseñado a ver la unidad y la diferencia de los hombres, y me ha mostrado como el dolor de un ser ha muerto en la victoria de todos. A esa Familia que me ha enseñado a dormir en las camas duras de mis hermanos y me ha hecho construir sobre la realidad como sobre una roca. A aquellos que me hicieron adversario del malvado y muro del frenético. A todos los que me han enseñado con humildad a ver la claridad del mundo y la posibilidad de la alegría. Porque esta familia, como a Pablo Neruda, me ha hecho indestructible porque con todos ellos, no termino en mí misma.

Agradezco a todas y cada una de estas personas que han contribuido con alegría a creer en un proyecto educativo que atienda las diferentes problemáticas sociales, no tan solo atendiendo la educación, sino a la sociedad completa, Agradezco a todos aquellos y aquellas que han forjado en mí un compromiso de por vida con nuestra sociedad y que me enseñaron que la felicidad de Chile comienza por los niños, y este sin duda es el primer paso formal para lograrlo.

Bárbara Kaempfer Balagué

El éxito no se logra sólo con cualidades especiales. Es sobre todo un trabajo de constancia, de método y de organización. A pesar de todos los obstáculos que se presentaron en el transcurso del tiempo, pudimos tener siempre la fe de hacer un buen trabajo. Por supuesto le agradezco antes que a todo a Dios, por todo, por darme la oportunidad de estudiar una carrera y ayudarme durante todo el proceso. Por ser mi fuerza en la debilidad, cuando sentía no poder más, fue Dios quien me alentó. El tiempo pasó volando, aun recuerdo mi primer día de clases, en que mi mente se llenó de sueños y expectativas y metas por cumplir, hoy estoy a un paso de cumplirlas, al terminar esta larga carrera.

Agradezco también a mi familia, mis padres, por estar siempre cuando los necesité, por darme apoyo en todo momento y creer en mí, esa confianza que se demostraba a través de palabras y cariño. Por traerme un café cuando me quedaba hasta tarde estudiando o ayudándome a confeccionar material educativo, recortando, pegando, etc. Gracias de verdad, se que están orgullosos de mi, pero también es gracias a ustedes por los valores y enseñanzas que me entregaron. También un agradecimiento especial a mi hermana y cuñado, por su constante preocupación y apoyo, por ser más agradable mis días.

Una de las personas que ha estado conmigo en todo este proceso es mi marido, le doy las gracias por la paciencia y comprensión. Sus palabras de aliento y de confianza en que de “alguna manera lo iba a lograr”, y así es, no sé cómo, pero aquí estoy terminando.

A mi abuelo, por entregarme el legado de ser una profesional en la educación, eres un gran profesor, gracias por enseñarme a ser un buen educador, con vocación como tú.

Así también, agradezco a mis compañeras que a pesar de todas las dificultades que se nos presentaron, nunca perdimos el humor, no olvidare esos largos días enteros en las salas. Aprendí de cada una de ustedes, se les extrañará.

Por último decir que el futuro tiene muchos nombres. Para los débiles es lo inalcanzable. Para los temerosos, lo desconocido. Para los valientes es la oportunidad.

Yasmin Manzanares Ojeda

Hoy, al finalizar un trabajo tan arduo y con ello el cierre de una etapa tan importante en la vida, puedo darme cuenta que muchas son las personas que te entregan día a día un granito de amor, y que de una u otra forma me han acompañado en este largo camino. Algunas de ellas no están entre nosotros, pero sabemos que sin duda viven en nuestro corazón.

A mi mamá que partió un día, pero que sé que este momento hubiera sido tan especial para ella, como lo es para mí.

A mi Plopi, mi padre, por ser el pilar fundamental en todo lo que soy, por su incondicional apoyo y esfuerzo, porque indudablemente sin él no estaría aquí.

A Amalia, mi luz, mi vida, mi fuerza, mi gran motivo para seguir adelante, por entregarme tu sonrisa, por despertar conmigo cada mañana acompañándome a lograr mi sueño, hija todo esto es para ti.

A mi familia porteña, por haberme aceptado en su casa durante estos interminables años, por brindarme más que refugio, gracias por el apoyo y preocupación.

A mis hermanos, porque ambos son un pedacito del amor que dejó mi mamá en la tierra, por brindarme su cariño y apoyo incondicional, por compartir conmigo alegrías y fracasos.

A mis sobrinos grandes, que más que eso son mis hermanos pequeños, por los recuerdos, por sacarme siempre una carcajada, por las conversaciones y juegos hasta tarde, gracias por el apoyo y el optimismo.

A mis sobrinos pequeños, por enseñarme la simpleza de la vida, por las risas, por sus locas ideas, por su infinito amor.

A todas aquellas personas que sin esperar nada a cambio compartieron conversaciones, conocimientos y diversión, a todos aquellos que durante este tiempo que duro este sueño, lograron convertirlo en realidad.

“Aún hay vida en tus sueños, porque cada día es un comienzo nuevo, porque esta es la hora y el mejor momento. Porque no estás solo, porque yo te quiero.” **Mario Benedetti. *No te rindas***

Denisse Rebeco Muñoz

Basta un poco de espíritu aventurero para estar siempre satisfechos, pues en esta vida, nada sucede como deseábamos, como suponíamos, ni como teníamos previsto, pero doy gracias a Dios por darme las fuerzas de superación y perseverancia en seguir mi vocación y deseos por ser feliz.

Durante este proceso, en busca de mis metas, siempre estuvieron presente personas muy importantes, que en esta oportunidad deseo agradecer infinitamente.

En primer lugar y de forma muy especial, quiero agradecer desde lo más profundo de mi corazón a mis padres Guillermo Salas y Otilia Duarte por darme a diario todo su amor a pesar de la distancia y por confiar siempre en mí, siendo ellos un pilar fundamental en mi vida. Gracias a ustedes, sus valores, por su dedicación y alentarme en los momentos más difíciles de este proceso, soy quien soy.

Quiero agradecer también, a las personas que estuvieron conmigo en momentos de penas y alegrías, sobre todo a mis amigas María Teresa Álvarez y Macarena Parraguez, quienes han sido una gran apoyo en este proceso donde muchas veces necesite de un hombro amigo y un consejo para seguir tirando hacia adelante, dejando los problemas en el pasado, recordándome que soy una buena persona y seré una buena educadora de párvulos.

Agradecer a mis padrinos, principalmente a Reinaldo Duarte quien siempre tenía un abrazo de bienvenida y un cariño incondicional. Como también agradecer a mis primos y primas quienes me apoyaron a la distancia durante mí proceso, preocupadas de mí y mi familia, muchas gracias por alentarme desde lejos.

Gracias totales a todos aquellos que siempre estuvieron ahí para sacarme una sonrisa en momentos difíciles, y a los que se alejaron, estuvieron en el periodo que más los necesite y formado parte de este proceso. Estoy segura que mis metas propuestas darán fruto en el futuro y por ende me debo esforzar cada día para ser mejor en lo que decidí para mi vida.

Yasna Gabriela Salas Duarte

INTRODUCCIÓN

La educación constituye el medio fundamental para hacer posible el desarrollo integral de las sociedades, y permite estar alerta y preparado para los grandes cambios que día a día experimentamos en los diversos campos de la vida humana.

El ser humano es un ser social por naturaleza, se relaciona y comunica con otros para expresar sus deseos e intereses y satisfacer sus necesidades personales, implicando necesariamente un proceso de comunicación. Es por ello que, las relaciones interpersonales, el diálogo y la comunicación se tornan fundamentales en la educación, favoreciendo una sana convivencia y un clima propicio para construir aprendizajes significativos.

En esta convivencia es normal que surjan los conflictos, los que son hechos inevitables e importantes en la vida social, aún cuando es propio de nuestra existencia. El conflicto tiene formas, procesos y resultados contradictorios, y miradas diferentes para comprenderlos y abordarlos.

En este proceso, el/la Educador/a de Párvulos en el desempeño de su labor, debe brindar propuestas de mediación de conflicto, para que los párvulos fortalezcan sus potencialidades, construyan sus aprendizajes y tengan un desarrollo pleno y armónico, visualizando el entorno como un medio que permita enriquecer sus capacidades y satisfacer sus necesidades e intereses, considerando la convivencia que se establece en el aula como fundamental, donde los conflictos no se encuentran ausentes, sino que son percibidos como hechos propios de la interacción humana, donde la diferencia de opiniones, deseos e intereses son inevitables entre las personas. Por esto, la comunicación y el diálogo que establece el/la educador/a con los niños para conocer lo que piensan, lo que sienten respecto a los conflictos y su resolución es primordial.

Lo anterior nos motiva a realizar esta investigación que tiene como objetivo conocer las opiniones de los niños y niñas frente a situaciones cotidianas de conflictos. Esta se estructura en cinco capítulos, que se detallan a continuación:

El primer capítulo corresponde al planteamiento del problema, la interrogante de esta investigación, el objetivo general y específicos, la justificación y la relevancia.

En el segundo capítulo se desarrolla el marco referencial, que surge a partir de la revisión bibliográfica, el cual contiene temas que enmarcan nuestra investigación como, derechos de los niños y niñas y políticas sobre buen trato, Bases Curriculares y sus orientaciones para la formación personal y social, desarrollo del niño/a, interacciones y socialización, conflicto.

El tercer capítulo presenta la metodología, que consiste en el tipo de estudio, sujetos participantes, selección de la unidad de análisis y técnicas e instrumentos de recolección de datos, los procedimientos de análisis y las limitaciones que se encontraron durante el proceso de investigación.

En el cuarto capítulo se presentan los hallazgos y resultados de la investigación, obtenidos a través de observaciones, registro de voz, documentos personales e institucionales, junto a la triangulación de la información obtenida.

En el quinto capítulo se sintetizan las conclusiones generadas a partir de los hallazgos y se dan a conocer algunas sugerencias extraídas de este proceso de investigación.

Finalmente se presentan los anexos que poseen la transcripción de los registros de observación en aula, registros de voz y registros de los dibujos realizados por los niños y niñas, las categorizaciones que se realizaron al analizar la información recopilada y sus unidades de significado.

CAPITULO I:
PROBLEMATIZACIÓN

I.1 DESCRIPCIÓN, FORMULACIÓN Y DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

Desde que nacemos, como seres humanos tenemos la necesidad de interactuar con otras personas, estableciendo a lo largo de toda nuestra vida un sin fin de relaciones interpersonales. En todo momento nuestro desarrollo está marcado por una asociación directa e íntima con los demás (García, E., 1984). Esto implica escuchar, responder y atender las necesidades e intereses del otro.

Sin embargo, la sociedad chilena ha sufrido ciertos cambios que han impactado el desarrollo social de las personas. Las formas de relacionarse se han transformado con el paso del tiempo, cada vez se hace más difícil escuchar y atender al otro. A partir de nuestras experiencias hemos podido evidenciar hoy en día, dos grandes problemáticas que afectan la comunicación, una de ellas es la incapacidad de escuchar al otro, como personas sociales nos gusta expresar nuestras ideas, pero no acostumbramos a callar y escuchar o prestar atención a los demás. Otra problemática es la indiferencia, interactuamos día a día con muchas personas, pero no mostramos ningún interés en lo que le sucede al otro. En vez de detenernos por un momento, mirar a la otra persona y atenderla.

La Educación Parvularia no está ajena a estas modificaciones que ha sufrido la sociedad, por lo que debe asumir un rol dinamizador e integrador en la comunidad, para que desde los primeros años de vida, los niños y niñas sean partícipes de su medio, dando a conocer sus pensamientos y sentimientos. Con respecto a esto, las Bases Curriculares (Mineduc, 2001) tienen una visión de niño y niña que es capaz de crecer y desarrollarse en todos sus áreas, expresando sus sentimientos, comunicando sus ideas e intereses y avanzando en el descubrimiento del mundo que le rodea.

Para cumplir esta concepción de niño y niña, es fundamental abrir espacios de comunicación y de convivencia entre los niños y niñas, donde se mezclan un conjunto de elementos y factores, que requieren del conocimiento y aceptación del otro, en un contexto de buen trato y colaboración. Si bien, los párvulos deben aprender a relacionarse y expresarse con los otros, los niños y niñas a la edad de 4 años se encuentran en una etapa de egocentrismo, y su máxima preocupación es la afirmación de su yo, así como la defensa de si mismo frente a los demás (Papalia y otros, 2004), por lo que les es difícil ser sociables. Al respecto García (1984, p. 62) señala que:

A partir de esta edad ya el niño está preparado para entrar en contacto con los demás en un sentido positivo, por ello se debe estimular que el acercamiento del niño al otro sea natural y de apertura, ya que ello será la base de un desarrollo social adecuado. El niño ha de aprender durante el periodo preescolar a acercarse a los demás con apertura, a conocerlos y adoptar una actitud positiva en sus relaciones con el resto de las personas.

Compartir los propios sentimientos y pensamientos con los otros juega un doble rol en el desarrollo emocional del párvulo, tal como señala Palou (2004), por un lado el niño y niña puede ver reflejada sus propias emociones y sentimientos, y por otro, las mismas interacciones son provocadoras de emociones importantes, donde se pueden vivenciar los primeros rechazos, aceptaciones, vergüenzas, angustias, alegrías y tristezas provocados por sus pares, los cuales disponen igualmente de pocos recursos para conocer y regular todo este mundo afectivo.

El instrumento más importante y poderoso que empleamos las personas para comunicarnos es el lenguaje, el cual es entendido como la capacidad que tienen las personas para expresar su pensamiento y comunicar sus ideas (Bustos, 2002). A medida que los niños y niñas van adquiriendo el lenguaje, este se transforma en una herramienta que les permitirá relacionarse y darse a conocer con los demás, así como también para apropiarse de su medio. Cuando comunicamos las cosas que sentimos y pensamos, según Palou (2004, p. 59) podemos darnos cuenta que:

A todos y a todas nos ocurren cosas parecidas que nos provocan sentimientos y emociones. Eso hace que nos sintamos unidos.

No todos y todas sentimos lo mismo ante un mismo hecho: todos somos diferentes.

Lo que nosotros hacemos o decimos a los demás puede provocarles emociones agradables o desagradables, en función de sus vivencias.

Debemos pensar en los demás antes de expresar lo que sentimos.

Expresando lo que me gusta, lo que deseo, lo que me cuesta, lo que me gustaría que ocurriera, puedo ver lo que siento desde afuera y, así, puedo ir conociéndome mejor. Expresando lo que siento puedo conocerlo y aceptarlo.

Es así como el expresar los pensamientos e ideas les permitirán a los niños y niñas, comprender mejor su propio mundo y el de los demás, de esta manera podemos conocer cuáles son sus opiniones acerca de las experiencias cotidianas, de temas contingentes y pertinentes al contexto y realidad en que viven. Sin embargo las voces de los párvulos, muchas veces no son escuchadas por los adultos, por lo que no conocen cuáles son sus opiniones frente a distintas situaciones.

En la tesis para optar al título de educador de párvulos y al grado académico de licenciado en educación de la Universidad de Valparaíso “Conflictos en el aula percepciones de el/la educador/a de párvulos, referidos a las situaciones conflictivas que se dan en el aula de segundo ciclo de Educación Parvularia (Droguett y otros, 2010, p. 116), se sugiere esta línea de investigación, propuesta a partir de los hallazgos. En ella se expresa la importancia de investigar sobre “las percepciones de los niños y las niñas con respecto al tema del conflicto, cual es su sentir en esos momentos, como actúan y que los lleva a desenvolverse de esa manera.”

Siendo este, uno de los temas más recurrentes que se ha observado en los centros de práctica durante nuestro proceso de formación profesional, en donde hemos podido evidenciar que los adultos se centran en mediar las situaciones de conflictos de los niños y niñas sin considerar la opinión que tienen los párvulos, sino más bien responden y/o reaccionan desde sus propios conocimientos o percepciones, ocupando en reiteradas ocasiones el término “no”, negándole toda posibilidad al niño/a de responder o dar su pensamiento, en vez de abrir espacios de comunicación donde el adulto guíe a los párvulos para resolver sus problemas a través del diálogo.

I.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

A partir de lo señalado es que surge la siguiente interrogante a investigar:

¿Cuáles son las opiniones de los niños y niñas frente a las situaciones cotidianas de conflicto?

I.3 OBJETIVOS

I.3.1 Objetivo General: Conocer las opiniones de los niños y niñas frente a las situaciones cotidianas de conflictos para su adecuada resolución en la comunidad educativa.

I.3.2 Objetivos Específicos:

- Analizar las opiniones de los niños y niñas frente a las situaciones cotidianas de conflictos.
- Indagar orientaciones surgidas de diversos organismos institucionales para el abordaje de los conflictos en instituciones educativas.

I.4 JUSTIFICACIÓN

La presente investigación nos permitirá introducirnos en el área psicosocial de los párvulos con el fin de conocer cuáles son sus pensamientos y sentimientos, que en muchas ocasiones, como hemos observado en la práctica, son ignorados e incomprendidos por los adultos.

Durante los primeros años de vida los niños y niñas establecen relaciones afectivas, expresan sus emociones, pensamientos e intereses; por lo cual, es tarea del adulto conocerlos, escucharlos y respetarlos, para que, de esta manera aprendan a comunicarse y relacionarse con los otros en un ambiente de respeto, afecto y confianza, las que son actitudes fundamentales para un desarrollo integral.

En la actualidad, el mundo interior de los niños y niñas es un tema complejo de abordar, adentrarnos en él es una tarea difícil y exhaustiva. Podemos encontrar diversos autores que se especializan en el desarrollo psicosocial de la infancia que abordan el desarrollo social, emocional e intelectual de los niños y niñas, los cuales señalan las diversas etapas por las que atraviesan en su edad temprana entre 3 a 6 años. Estos autores nos abren el camino para poder conocer y comprender de mejor manera como se desarrolla y como aprende el niño y niña a comunicarse y convivir con los demás, de esta manera el párvulo adquirirá las herramientas necesarias para enfrentar las distintas situaciones conflictivas.

Introduciéndonos en la temática de las interacciones de los niños y niñas, las Bases Curriculares de la educación parvularia mencionan, en el núcleo de convivencia del ámbito de formación personal y social, que dentro del proceso de desarrollo de los niños y niñas la convivencia juega un rol fundamental, refiriéndose a ésta como el “establecimiento de relaciones interpersonales y formas de participación y contribución con las distintas personas con las que la niña y 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, 2001, p. 51). Asimismo la calidad de las relaciones interpersonales, dependen de varios factores, entre los cuales, la oportunidad, el clima afectivo, el medio ambiente y la actitud del educador/a cumplen una función determinante.

Para que estas relaciones se construyan sobre la base de la participación y solidaridad, es importante que el educador/a respete las normas y valores de la comunidad a la que los niños pertenecen, de igual manera favorezca la autonomía, la iniciativa y el diálogo permanente, así como también propicie un clima de confianza y apertura en la que los niños se sientan seguros y acogidos. (Mineduc. A, 2002)

Lo antes mencionado se puede ver obstaculizado por las actitudes del adulto en el establecimiento de un diálogo permanente con los párvulos, ya que según lo observado, son pocos los que consideran las opiniones de los niños y niñas, por lo que no se considera ni respeta sus intereses, necesidades, pensamientos o sentimientos frente a una situación determinada.

I.5 RELEVANCIA

Como futuras profesionales en Educación Parvularia, es importante conocer y valorar los distintos discursos de los párvulos, considerando que los niños y niñas son un ser activo dentro de la sociedad, cuya capacidad creativa, comunicativa y afectiva son determinantes en el proceso de construcción de las relaciones sociales. Esto debiera aportar directamente en la mejora de las prácticas pedagógicas, ya que escuchar a los niños y niñas nos permite saber, de qué forma piensan y aprenden, cómo razonan y qué sienten, en este caso, frente a las situaciones de conflicto. A partir de esto, podemos desarrollar una mayor empatía que nos permita situarnos en el lugar de los niños y niñas, y de esta forma orientar el quehacer pedagógico frente a situaciones que afecten la convivencia diaria.

De esta misma forma, pretendemos que esta investigación pueda trascender a otros/as educadores/as, profesionales y familias, permitiéndoles generar una reflexión sobre su propia práctica frente a estos temas y entregar orientaciones que faciliten su quehacer frente a la resolución pacífica de los conflictos y la generación de ambientes saludables que beneficien a niños y niñas.

CAPÍTULO II:
MARCO REFERENCIAL

II.1 DERECHOS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS Y POLÍTICAS INSTITUCIONALES SOBRE BUEN TRATO

II.1.1 Convención de los derechos de los niños y niñas

En el año 1990, nuestro país ratifica la Convención de los Derechos de los Niños (Decreto 830, BCN, s/p.), comprometiéndose a incorporar en sus políticas sociales la mirada a favor de la infancia.

En el contexto de esta tesis, nos interesa destacar los siguientes artículos de este decreto:

Artículo 13:

El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño.

Artículo 27:

Los Estados Partes reconocen el derecho de todo niño a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social.

Artículo 28:

Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho.

Artículo 29:

Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:

- a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;

- b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;
- c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;
- d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena
- e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural.

En relación a esto, dicha convención, propone una transformación de las políticas públicas respecto a niños y niñas, desde una mirada asistencial a una promocional y de inversión social, considerando a niños y niñas como sujetos de derecho y no objeto de atención y protección (Junji, 2009).

II.1.2 Instituciones educativas y sus políticas

A partir de esto, diversas instituciones se preocupan de entregar orientaciones de manera de hacer valer estos derechos.

Una de las organizaciones que trabaja a nivel mundial, encargada de contribuir a la creación de un mundo donde se respeten los derechos de todos y cada uno de los niños y niñas es la Unicef. A nivel nacional las instituciones que se encargan de entregar educación inicial son: Junji que pertenece al Estado de Chile; Fundación Integra que es una organización privada y el Ministerio de Educación. Todas las instituciones y organizaciones tienen como labor asegurar una educación equitativa y de calidad a través de la formulación de políticas y normas.

II.1.2.1 Unicef

Esta organización promueve el cumplimiento de los derechos de los niños y niñas y, tal como expresa en su página web, tiene por principio y convicción (Unicef, 2013):

Cuidar y atender a la niñez son factores fundamentales del progreso humano. Unicef fue creado con el propósito de colaborar con otros para superar los obstáculos impuestos a la niñez por la pobreza, la violencia, la enfermedad y la discriminación.

Para lograr los objetivos señalados anteriormente, Unicef ha publicado documentos relacionados con el tema de los derechos de los niños, entregando orientaciones para su aplicación. Entre las temáticas desarrolladas se abordan los conflictos y cómo lo viven y reaccionan los niños/as frente a estos.

Uno de ellos es un cuaderno de actividades para niños/as, elaborado en conjunto con el Centro de Estudios y Promoción del Buen Trato de la Pontificia Universidad Católica de Chile, llamado *¿Cómo me siento?* (Unicef, 2010), el cual pretende ayudar a que los niños se conecten y reconozcan sus sentimientos y así puedan expresar lo que sienten en situaciones de crisis.

El gran fundamento de este cuaderno de trabajo es que muchas veces los adultos a cargo de los niños/as evitan los temas conflictivos, difíciles o dolorosos de tratar, asumiendo que de esta forma los niños/as podrán olvidarlos, por el contrario los niños/as viven sus penas y preocupaciones sin apoyo y enfrentan sus dificultades sin que nadie los contenga emocionalmente.

El documento señala que (Unicef, Pontificia Universidad Católica de Chile, 2010, p. 1)

Contar lo que les sucede en situaciones difíciles tiene un efecto liberador para los niños, puesto que se experimenta un alivio cuando las emociones son expresadas y compartidas con otros. El sentir que las penas se comparten, de algún modo disminuye la pena. De hecho, se ha dicho con razón que una pena compartida es la mitad de la pena.

Por otro lado, esta herramienta ayudará a niños y niñas no sólo a reconocer sus propios sentimientos, aprendiendo un vocabulario emocional que les permita otorgar un nombre a lo que están sintiendo, sino además, desarrollar una actitud más empática con los sentimientos de sus compañeros.

Otro documento que entrega Unicef en un trabajo realizado con Junji, es un material que aborda algunos de los temas más frecuentes dentro de las familias o aquellas personas que tienen a su cargo niños y niñas, llamado “Te suena familiar” (Unicef con Junji, 2008).

Este documento pretende orientar a las familias, siendo un apoyo en la labor de educar a sus hijos e hijas, para ello se desarrollan diversos temas y en cada uno se entrega un espacio de reflexión para los padres y/o cuidadores, a través de ejercicios que favorezcan el análisis de sus conductas, incorporando en ellas las necesidades que expresan los niños/as a sus padres.

II.1.2.2 Junta Nacional de Jardines Infantiles (Junji)

Esta institución ha elaborado un documento de orientación a las familias y centros educativos para el desarrollo de Políticas de Buen Trato.

Con respecto a las Políticas para el Buen Trato, Junji (2009, p. 8) señala que:

El buen trato es una forma particular de relación que queremos promover y ejercer en todos los niveles institucionales y espacios de trabajo y entre todas las personas, niños, niñas y adultos que formamos parte de ella. Esta manera de relacionarse se caracteriza por el reconocimiento del otro como un otro legítimo, por la empatía, la comunicación efectiva, la resolución no violenta de conflictos y el adecuado ejercicio de la jerarquía. La práctica constante y reciproca de esta forma de relacionarnos genera un contexto bien tratante, es decir, favorable al bienestar y adecuado desarrollo de las personas, en especial de los niños y niñas.

Por consiguiente, Junji propone que todos los niños y niñas tienen derecho a ser bien tratados, y es obligación del Estado protegerlos de todas las formas de maltrato.

Para esto, se han llevado a cabo una serie de iniciativas estatales para la promoción del buen trato a niños y niñas, en el que se le da énfasis al cuidado y cariño que permiten el sentido de apego, que es necesario para las primeras etapas de su desarrollo; y en segundo lugar para la creación de espacios protegidos y centrados en la formación integral y el desarrollo de las máximas potencialidades de los párvulos. (Junji, 2009).

El buen trato en Educación Parvularia contribuye a mejorar el proceso educativo, con el fin de favorecer el desarrollo cognitivo, moral, espiritual, afectivo, cultural, físico y artístico de niños y niñas. En este sentido, las relaciones saludables favorecen oportunamente el aprendizaje y aportan en la construcción de relaciones sociales basadas en la calidad y afectividad.

Es así como este documento señala que (Junji, 2009, p. 19):

El buen trato resulta clave en la definición del ámbito Formación Personal y Social y sus núcleos de convivencia, autonomía e identidad. De acuerdo a las Bases Curriculares, la formación personal y social de todo ser humano se construye sobre la seguridad y confianza básicas que comienzan a consolidarse desde el nacimiento y que dependen en gran medida del tipo y calidad de los vínculos afectivos que se establecen con los padres, la familia y otros adultos que son significativos. Las personas crecen y se desarrollan junto a otras personas. Por ello la convivencia se constituye, en los primeros años de vida, en un aspecto clave para la formación integral de niñas y niños.

II.1.2.3 Fundación Integra

Por su parte, Fundación Integra entrega material de consulta a los Jardines Infantiles y Salas Cuna Integra, para favorecer la protección de derechos de los niños y niñas, al respecto señala en la página web:

Fundación Integra incorpora en su programa educativo experiencias que apuntan a la prevención de posibles situaciones de abuso o maltrato y que incorporan la participación de las familias y abordan el conocimiento del cuerpo, la expresión de emociones y el buen trato entre pares y otros adultos.

Además, posee procedimientos institucionales para abordar sospechas de Abuso Sexual Infantil. Lo que permite que las educadoras y demás agentes educativos sepan qué les corresponde hacer si se ven en la situación de sospecha de maltrato y/o abuso sexual infantil. Estos procedimientos ayudan a clarificar las acciones a seguir en momentos en que el estrés que genera una crisis de este tipo, puede entorpecer más que ayudar a un niño, disminuyendo así la probabilidad de incurrir en una particular forma de violencia o victimización secundaria, aquella que provocan las Instituciones cuando abordan de manera errónea a las víctimas (Unidad de protección a la primera infancia e Integra, 2009).

En el contexto de nuestra tesis, lo que destacamos de este material es el llamado que hace a toda la comunidad Integra, trabajadores y familias, a ejercer el buen trato hacia los niños y niñas, así como entre adultos, y a observar y escuchar detenidamente qué nos comunican. Recordando que son los adultos el ejemplo con que cuentan los párvulos, puesto que representan la oportunidad que ellos tienen de confiar en un adulto protector que les transmita lo valiosos que son.

Más adelante, esta experiencia de vínculo seguro reforzará su capacidad de resiliencia, pudiendo enfrentar mejor las dificultades que la vida les presente.

II.1.2.4 Ministerio de Educación (Mineduc)

Dentro de esta institución, se han elaborado una serie de documentos que abordan el tema de la convivencia y la resolución de conflictos, uno de ellos es “Política nacional de convivencia escolar” (Mineduc, 2012); en la actualización de este documento se consideraron los cambios sociales y culturales experimentados en los últimos tiempos en las comunicaciones, la tecnología, la organización social, y particularmente, en la institución familiar.

Esta Política Nacional de Convivencia Escolar (Mineduc, 2012) busca ser un apoyo a la institución escolar en la construcción de un clima de respeto y armonía, poniendo al centro a la persona y su proceso de formación personal y social, como base para el logro de aprendizajes de calidad.

Según este documento (2012, pp. 5-6), la Convivencia se entiende por:

La interrelación que se produce entre las personas, sustentada en la capacidad que tienen los seres humanos de vivir con otros en un marco de respeto mutuo y de solidaridad recíproca... Esta interrelación está sustentada en la formación personal y social de las personas, en el desarrollo ético, socio-afectivo e intelectual, y respaldada en la convicción de que cada ser humano posee, en sí mismo, la potencialidad de crecer, desarrollarse y formarse como persona, lo que le permite relacionarse positivamente con otras.

Para hacer efectivo lo anterior, el esfuerzo en enseñar debe centrarse a vivir en paz y armonía con otros, respetando sus derechos, fomentando la capacidad de ser tolerantes, a aceptar y valorar las diferencias y ser solidarios.

Otro documento que destacamos es “Conceptos clave para la resolución pacífica de conflictos en el ámbito escolar” (Mineduc, 2006), el cual tiene como objetivo difundir conceptos y herramientas básicas que contribuyan a abordar los conflictos oportunamente, incluyendo en esta mirada a la comunidad y previniendo agresiones que deterioren el clima educativo.

Por tanto, en ese documento se encontrarán herramientas básicas para el análisis de conflictos y sobre procedimientos de resolución pacífica de éstos, posibilitando que el diálogo, el acuerdo, la escucha activa y el discernimiento se constituyan en herramientas que favorezcan el clima dentro del aula. Está orientado, tanto en sus contenidos como en su metodología, para un trabajo y reflexión personal que propicie aprendizajes referidos a relaciones sociales en el ámbito educativo.

II.2 BASES CURRICULARES Y SUS ORIENTACIONES PARA LA FORMACION PERSONAL Y SOCIAL

II.2.1 Bases Curriculares y sus orientaciones para los núcleos de autonomía, identidad y convivencia

Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (Mineduc, 2001) ofrecen un marco curricular que orienta nuestra labor educativa, mediante la definición de objetivos que buscan ampliar las oportunidades de aprendizajes, tomando en cuenta la realidad, intereses, características y potencialidades del grupo de párvulos y sus familias, considerándose a estas últimas como primeras educadoras de sus hijos e hijas; reconociendo, además, que pueden ser aplicadas en diferentes modalidades y programas.

La formación personal y social, es uno de los tres ámbitos de experiencias de las Bases Curriculares, (Mineduc, 2001, p. 36), el cual se concibe como:

Un proceso permanente y continuo en la vida de las personas que involucra diversas dimensiones interdependientes. Estas comprenden aspectos tan importantes como el desarrollo y valoración del sí mismo, la autonomía, la identidad, la convivencia con otros, la pertenencia a una comunidad y a una cultura, y la formación valórica.

De acuerdo a lo que menciona este documento (Mineduc, 2001), los seres humanos construyen su formación personal y social a partir del vínculo afectivo que establecen con su núcleo más cercano desde el nacimiento, principalmente con sus padres, familia y otros adultos significativos, lo cual logra desarrollar su seguridad y confianza básica para enfrentar al mundo que le rodea.

Dentro de este ámbito de formación personal y social (Mineduc, 2001) se diferencian tres núcleos: Autonomía, Identidad y Convivencia, que a su vez ofrecen orientaciones pedagógicas para la labor educativa de primer y segundo ciclo de Educación Parvularia. En el contexto de esta investigación nos interesa profundizar en las orientaciones para segundo ciclo de Educación Parvularia.

a. Autonomía

Este núcleo considera los aprendizajes que se relacionan con el desarrollo gradual de la capacidad de los niños para llevar a cabo distintas acciones por sí mismos; en el documento de las Bases Curriculares (2001, p. 36) se entiende que la autonomía está relacionada con procesos que se inician desde temprana edad, los que se manifiestan “tanto en la capacidad de explorar, aventurarse y actuar, como en el ejercicio de opinar, proponer, contribuir, escoger, decidir, autodirigirse y autorregularse, conviviendo con otros y educándose en valores socialmente compartidos”.

Algunas de las orientaciones que se plantean en este núcleo son las siguientes: (Mineduc, 2001, p. 43)

- En relación a la prevención de riesgos, es adecuado generar permanentes espacios de conversación en los que los niños en conjunto busquen y discutan posibles situaciones que podrían atentar contra su seguridad, anticipando algunas acciones que podrían realizar en esos casos.
- Para potenciar en los niños sus actos independientes e iniciativas, los adultos deben dar confianza y brindar distintas oportunidades, permitiéndoles que cometan errores, dispongan del tiempo necesario y ensayen nuevas alternativas como parte de su proceso de aprendizaje. Los juicios que se emitan deben ser constructivos y positivos, evitando actitudes descalificadoras respecto a lo que ellos realizan.
- Es igualmente importante ofrecer a los niños y niñas oportunidades de aprendizaje que incentiven el que sean propositivos, tomen decisiones y organicen y anticipen sus acciones. Para esto se pueden usar diversos recursos que van desde hacer preguntas alusivas, hasta el empleo de ciertos paneles, hojas de planificación o sus propios dibujos.

b. Identidad

Este núcleo comprende los aprendizajes relacionados con el reconocimiento de su identidad y la autoestima positiva, dada la interdependencia de ambos procesos. Tal como se señala en el documento de los “cuadernillos para la reflexión pedagógica (Mineduc. B, 2002, p. 5)

El desarrollo de la identidad de las personas, depende en gran medida de las percepciones que los adultos tengan sobre la infancia; en caso de ser positivas y le den importancia a la calidad de sus interacciones con los niños y niñas desde que nacen, influirán favorablemente en la formación personal armónica y sana de ellos.

En la Bases Curriculares (2001, p. 36) se agrega además “que las niñas y niños necesitan sentirse seguros, confiados, queridos y aceptados para poder desarrollar plenamente los procesos de diferenciación de los otros”.

Algunas de las orientaciones que se plantean en este núcleo son las siguientes: (Mineduc, 2001, p. 49)

- Los adultos deben tener altas expectativas de las posibilidades de las niñas y niños en todos los planos, y dar señales claras acerca de sus potencialidades, preocupándose de que los niños puedan superar los desafíos, perseverando y desarrollando tolerancia a la frustración.
- Para favorecer que los niños y niñas descubran y respeten tanto sus características e intereses personales como las características e intereses de los demás, es necesario que expresen, en diversas oportunidades y a través de distintas formas, el conocimiento que van adquiriendo de sus características físicas, gustos, temas que les interesan y personas que les son significativas. Para esto se pueden emplear diversos juegos, cantos, mímicas y situaciones de expresión y representación.

- Considerando que los niños ya han conocido y vivenciado algunos elementos y prácticas de su cultura familiar y comunitaria, se debe propiciar que conozcan que otros niños y familias tienen costumbres distintas a las suyas y que son también valiosas.
- La educadora debe velar por un ambiente educativo donde prime la valoración positiva en las interacciones, evitando las comparaciones, la desvalorización, el estigmatizar o ridiculizar.
- Para favorecer que niños y niñas expresen libremente sus sentimientos, sus propias opiniones o sugerencias, es importante que el adulto cree condiciones para que sean escuchados, aceptados y respetados en sus diferencias.
- En relación a la identidad de género que se va formando principalmente en el contexto familiar, es muy importante no caer en estereotipos rígidos (las niñas hacen sólo esto, o los niños no hacen esto otro, etc.), sino más bien ampliar flexiblemente el conocimiento de los roles y funciones que en la sociedad desempeñan mujeres y hombres.
- Es importante para el desarrollo de la tolerancia que los adultos permitan que los niños expresen sus frustraciones. Frente a estas expresiones lo recomendable es aceptar, respetar y comprender los sentimientos de los niños, apoyándolos para el manejo adecuado de sus comportamientos en un contexto donde se consideren las necesidades de todos.
- En la creación de ambientes humanos gratos que favorezcan la expresión total de las fortalezas de los niños, es relevante que los adultos se den la oportunidad para expresar su propio buen humor y alegría en situaciones auténticas y adecuadas a los niños, incentivándolos a manifestar actitudes similares.

- Para favorecer el respeto por las características de diverso tipo de los demás, es importante conversar con los niños para que comprendan que así como a ellos les agrada que los consideren y valoren como son, otros niños diferentes a ellos tienen esta misma necesidad.

c. Convivencia

Dentro de la Bases Curriculares (2001, p. 37) el aprender a convivir se entiende como un “proceso interactivo en el que confluyen un conjunto de elementos y factores que se relacionan fundamentalmente con el conocer, disfrutar y estimar a los otros, en un contexto de respeto y mutua colaboración”. Para aprender a relacionarse con otros es importante, “el establecimiento de vínculos afectivos, la adquisición de normas, costumbres y valores socialmente compartidos y el sentirse parte y miembro activo de su familia y su comunidad”. Tal como se señala en el documento de *Cuadernillo para la reflexión pedagógica: Convivencia* (Mineduc. C, 2002, p. 5) “el convivir tiene relación con la socialización, ya que este es el proceso mediante el cual las personas van adquiriendo formas de actuar y pensar y van desarrollando maneras de sentir que les permiten desenvolverse eficazmente en la sociedad”. Por consiguiente, las experiencias de juego y trabajo colectivo se tornan una fuente constante de aprendizaje social.

Algunas de las orientaciones que se plantean en este núcleo son las siguientes (Mineduc, 2001, p. 55)

- Es fundamental seguir brindando oportunidades a niñas y niños para que aprecien el compartir y cooperar con otros al integrarse y participar en actividades grupales. En éstas el adulto debe cuidar que los niños desempeñen diversos roles al interior de los grupos. El juego sociodramático ofrece oportunidades adecuadas para este propósito.
- 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 conflictos. También es importante que se conversen los conflictos que tienen los niños entre ellos y en su medio habitual o se presenten y expliciten a través de pequeñas narraciones o dramatizaciones.

- En esta etapa los niños deben avanzar en la comprensión y aplicación de las normas sociales que regulan el funcionamiento de juegos y actividades colectivas y en la internalización, a través de la práctica, de los valores esenciales para una convivencia democrática. Para ello es importante que aprecien estos valores y los apliquen en juegos y experiencias diarias que requieren de ciertos consensos. Igualmente, la educadora debe propiciar el desarrollo de situaciones para que los niños descubran prácticamente la necesidad de ciertas normas y las propongan.
- Es conveniente aprovechar tanto las instancias cotidianas de relación con otros, como proyectos colectivos para incentivar la expresión de opiniones y los acuerdos, tratando de consensuar los distintos deseos de todos y respetando a las minorías. Ello, con el objetivo de favorecer las prácticas democráticas.
- Respecto a los proyectos de bien común, cabe considerar desde aquellos que apuntan a temas locales hasta aquellos de tipo planetarios, que tienen que ver, por ejemplo, con situaciones de preservación del medio ambiente, o el respeto a los diferentes Derechos del Niño.
- Para promover la internalización de valores en niñas y niños y el desarrollo de la moral autónoma, es necesario brindarles la posibilidad de experimentar en contextos de la vida cotidiana el sentido y significado de valores tales como la solidaridad, la verdad, la paz y la justicia, de tal manera que éstos puedan ser comprendidos, sentidos, vividos y reflejados en la acción diaria. Junto con ello es esencial la actitud de los adultos en la transmisión de los valores.

Los planteamientos respecto a este ámbito y sus respectivos núcleos, que buscan aportar al desarrollo integral del niño/a, se sustentan en un concepto más potente del párvulo, tema que abordaremos a continuación.

II.2.2 Concepto de Infancia

Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia Chilena se fundan sobre un nuevo concepto de párvulo, el que se basa no solo en compensar carencias, sino más bien en aprovechar sus muchas potencialidades debido a la plasticidad de la etapa en la que se encuentra, posibilitando mayores y mejores aprendizajes y asumiendo un rol protagónico. Es así como esta nueva concepción se refleja en todos sus componentes, y debiera reflejarse, asimismo, en los currículum y prácticas pedagógicas que aplique cada comunidad educativa. Según este documento “diferentes evaluaciones del sector en el país evidencian que actualmente las niñas y niños manifiestan nuevos y variados intereses y mayores potencialidades” (Mineduc, 2001, p. 18).

La comprensión y cómo se concibe al niño o niña, influirá en la forma en que los adultos interactúan con ellos/as, específicamente en cómo se actúa frente a sus sentimientos, pensamientos y percepciones en general.

Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia Chilena (Mineduc, 2001, p. 15) conciben a la niña y el niño 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. Se considera también una visión de proyección a sus próximos períodos escolares y a su formación ciudadana.

Es necesario considerar los aportes de otros autores en esta nueva concepción de niño/a, las que son muy importantes ya que dependen de estas concepciones las decisiones que se tomen en torno a la infancia. Producto de investigaciones, Dahlberg y otros (2005, p. 76) señalan que “el modo en que el niño o la niña han sido entendidos y conceptualizados, [...] han influido sobre buena parte del debate público acerca de la primera infancia”. Así como sobre muchas de las políticas y de las prácticas llevadas a cabo en este campo.

En las investigaciones mencionadas anteriormente, se describen cinco perspectivas de distintos autores, cada uno expone como visualiza al niño/o concepción.

El niño como reproductor de conocimiento, identidad y cultura: Cuando el adulto representa el estatus pleno del ser humano, inmediatamente se desplaza a los niños y niñas a una categoría inferior, donde se nace sin nada en su interior y que no procede de ninguna parte (como recipiente vacío o tabula rasa). Esta es la idea de niño de John Locke. Sólo importando que esté “preparado para aprender” al llegar a la edad de la educación obligatoria.

El niño como un ser inocente en la edad dorada de la vida: La creencia en que el niño o niña tiene la capacidad de autorregularse y una voluntad innata de buscar la virtud, la verdad y la belleza. Siendo la sociedad la que corrompe la bondad con la que todos los niños vienen al mundo. Ese sería el niño de Rousseau, un niño al cual hay que ocultar, proteger y alejar del mundo.

El niño como naturaleza o como niño científico con sus estadios biológicos: Esta tercera construcción concibe al niño/a como naturaleza, como ser esencial de propiedades universales y capacidades inherentes cuyo desarrollo es tenido por un proceso innato, a menos que tenga alguna anormalidad. Así sería el niño según Piaget, dado por su teoría de los estadios de desarrollo. En ésta, ni la influencia de la cultura ni la acción de los propios niños son tenidas en cuenta. La atención se centra a nivel individual, donde cada uno sigue una secuencia estándar de estadios biológicos que constituye un camino o una progresión escalonada hacia la madurez.

El niño como factor de la oferta de mercado de trabajo: Desde los años setenta, el mercado laboral ha ido necesitando cada vez más la fuerza de trabajo de mujeres en los mejores años de su vida laboral. Siendo cada vez más los niños/as que no son atendidos exclusivamente por sus madres. En estas circunstancias se les concibe como *factores de la oferta del mercado de trabajo* que deben cuidarse para garantizar tanto una oferta de mano de obra adecuada como un uso eficiente de los recursos humanos. Por lo tanto, se hace necesario establecer una atención infantil alternativa (no materna), llegando a ser concebida como un método rentable para mantener una fuerza laboral actual estable y preparada.

Las perspectivas señaladas comparten la creencia de ver al niño/a como un ser inocente reproductor de conocimientos, preparado para aprender, de una naturaleza humana inherente que progresa hacia la madurez y como factor de oferta de mercado de trabajo. Estas construcciones tienen algo más en común: dan como resultado un niño/a pobre, débil y pasivo, incapaz y subdesarrollado, dependiente y aislado. Mayall citado en Dahlberg y otros (2005) plantea, a raíz de no estar conforme con ninguna de las concepciones anteriormente mencionadas, construcciones generadoras de un niño muy distinto y que no son resultado de una serie de fenómenos interrelacionados.

El niño como co-constructor de conocimiento, identidad y cultura: Prout y James (citados en Dahlberg y otros. 2005), plantean una nueva concepción de la infancia y de los niños y niñas, conocida como nuevo paradigma de la sociología de la infancia, en donde los niños/as forman parte y están separados de la familia y tienen sus propios intereses que puede que coincidan o no con los de sus madres o padres o con los de otras personas adultas. Los niños y las niñas tienen así un lugar reconocido e independiente en la sociedad, con sus propios derechos como seres humanos individuales. Así la infancia no es vista como una fase preparatoria o marginal, sino como un componente de la estructura de la sociedad.

Pero además, plantean la infancia desde una construcción de un nuevo paradigma que incluye el reconocimiento de diferentes características que a continuación mencionamos:

- La infancia es una construcción social – construida tanto para los niños como por ellos mismos. A pesar de ser un hecho biológico, el modo de interpretación es social.
- La infancia se halla siempre contextualizada con respecto a un tiempo, un lugar y una cultura y varía según la clase, el género y otras condiciones socioeconómicas. No existe pues una infancia natural o universal, como tampoco existe un niño natural o universal, sino múltiples infancias y niños.

- Los niños/as son actores sociales, que participan en la construcción y en la determinación de sus propias vidas, aportando además a quienes les rodean, a la sociedad y contribuyendo al aprendizaje desde sus experiencias.
- Los niños y niñas tienen voz propia, y esta debe ser escuchada si se les quiere tomar en serio, implicándolos en un diálogo y una toma de decisiones de carácter democrático.
- Los niños/as hacen sus propias aportaciones a los recursos y producciones sociales, no siendo una carga para ésta.
- Las relaciones entre adultos y niños/as conllevan a un ejercicio de poder, como también una expresión de amor.

II.2.3 Tríada desarrollo, aprendizaje y enseñanza

A partir de este concepto de niño en las Bases Curriculares se destaca la importancia de la tríada de Desarrollo, Enseñanza y Aprendizaje, que son categorías que están estrechamente vinculadas entre sí, siendo fundamental para la educación que estos tres componentes se articulen y lleven a cabo en forma adecuada. Se plantea que el aprendizaje es un proceso, dirigido por el/la educador/a y donde participa activamente el niño/a, apropiándose de conocimientos, habilidades y capacidades, que activa el desarrollo especialmente si los aprendizajes se relacionan con las experiencias previas de los niños y niñas.

Durante los primeros años de vida, la Educación Parvularia considera importante fomentar los aprendizajes en los niños y niñas, ya que es en éste periodo de la vida donde aprenden más, generando los primeros vínculos afectivos, la confianza básica hacia los adultos significativos y sí mismos, desarrollan su identidad, autoestima, el lenguaje, las habilidades del pensamiento, entre otras.

En las B CEP (Mineduc, 2001, p. 15) se menciona que:

En la actualidad se concibe al organismo humano como un sistema abierto y modificable, en el cual la inteligencia no es ya un valor fijo, sino que constituye un proceso de autorregulación dinámica, sensible a la intervención de un mediador eficiente.

Los niños y niñas tienen un potencial de desarrollo y de aprendizaje, y partir de los primeros años de vida, la Educación Parvularia es la encargada de fomentar aprendizajes en los párvulos para proveerles de experiencias educativas que le permita adquirir nuevos conocimientos. En las Bases Curriculares de la Educación Parvularia se plantea que, “los conocimientos, actitudes y habilidades previas sirven de plataforma para adquirir aquellos nuevos, y la enseñanza representa la diferencia entre lo que los niños son capaces de hacer solos y lo que pueden hacer cuando cuentan con orientación y apoyo.” (Mineduc, 2001, p. 15).

II.3 DESARROLLO DEL NIÑO Y NIÑA

II.3.1 Conceptos de Desarrollo

Para comprender cómo y por qué se desarrolla un niño o niña es necesario definir en primer lugar que entendemos por desarrollo.

Papalia y otros (2004, p. 5), lo define como “Procesos de cambio y estabilidad desde la concepción hasta la adolescencia”.

En la misma línea, Hoffman y otros (1995, p. 4) señalan que desarrollo se refiere a “Cualquier cambio relacionado con la edad o la conducta desde el nacimiento hasta la muerte”, esto es, un proceso de cambio que sufren los individuos a través del ciclo de vida y que es resultado de la interacción herencia y ambiente.

En el documento Manual para el apoyo y seguimiento del desarrollo psicosocial del niño de 0 a 6 años (Minsal, 2008, p. 12) se señala que:

El desarrollo implica un complejo proceso de cambios ordenado en etapas, que ocurren en distintos niveles, mediante los cuales, el niño y la niña adquieren conocimientos, habilidades y comportamientos cada vez más complejos. Los cambios físicos (sistema nervioso central, músculo-esquelético, etc.) se van produciendo en armonía con los cambios cognitivos, del lenguaje y de la capacidad de relacionarse con su entorno, lo que da paso a emociones y sentimientos.

Por esto, se plantea que la interacción que se da entre las distintas áreas que conforman el ser humano, da inicio a un nuevo modelo y estudio de desarrollo que integra todos los aspectos del ser humano, -biológicos, psicológicos y socioculturales- llamado modelo biopsicosocial (Minsal, 2008).

Las definiciones anteriores enfatizan en procesos de cambio los que están ordenados en etapas, pero hay autores que dejan de lado las etapas secuenciales y acumulativas por lo que enfatizan otros aspectos, considerándolo como “un proceso de reconstrucción y reorganización permanente” (Ministerio de Educación Nacional, 2009, p. 16).

En la misma línea, Amar (2011, p. 3) plantea que

El desarrollo humano es el proceso por el cual el ser biológico trasciende hacia el ser social y cultural. En otras palabras, sería la realización del potencial biológico, social y cultural de la persona. Con esto se alude a que el ser humano es el principal actor de su desarrollo, el cual se produce mediante una construcción permanente en interacción con otras personas en la búsqueda del perfeccionamiento de sus potencialidades.

Para este autor (Amar, 2011, p. 4) la evolución del niño se entiende “no como un desarrollo uniforme y lineal de un solo rasgo de la vida psicológica, sino como el desarrollo sucesivo de elementos cada vez más complejos e interconectados los unos a los otros”. Para él, es necesario entender el desarrollo como un proceso de reorganizaciones, avances y retrocesos.

II.3.2 Características de Desarrollo

Para Hoffman, Paris y Hall (1995, pp. 4-5) el desarrollo posee características que es necesario considerar: es continuo, acumulativo, direccional, diferenciado, organizado y holístico.

- Continuo: los cambios acontecen a lo largo de toda la vida.
- Acumulativo: acontece sobre lo que había antes, esto es, las respuestas de los niños/as y adultos y su capacidad para aprender dependen en parte de las experiencias previas.
- Direccional: avanza hacia una mayor complejidad.
- Diferenciado: se van haciendo distinciones cada vez más sutiles relativo a lo que se percibe, se siente, se piensa y se hace.
- Organizado: las habilidades se van integrando paulatinamente.
- Holístico: todo aspecto del desarrollo, ya sea físico, cognitivo o social depende todos los demás, y todo desarrollo es resultado de la interacción.

Amar (2011, p. 4) destaca algunas características básicas del desarrollo:

- Es multidimensional, porque incluye el mejoramiento de un conjunto interrelacionado de dimensiones.
- Es potencialidad, lo que implica siempre llegar a ser más.
- Es un proceso continuo, que comienza antes del nacimiento y se prolonga a lo largo de toda la vida.
- Es adaptativo, porque implica preservar el sentido histórico del individuo y al tiempo potencializar su capacidad de cambio.
- Es un proceso integral, pues los diferentes elementos del desarrollo humano están interrelacionados y deben ser considerados como un todo.

Este autor, en el ámbito de una visión comprensiva, rescata el pensamiento de Henri Wallon quien aborda el estudio del desarrollo humano de manera integral. Es decir, busca comprender al ser humano como un sistema en evolución, y aunque por razones heurísticas y metodológicas se pueden disociar momentáneamente elementos del sistema (la dimensión corporal, cognitiva, emocional, comunicacional), no se puede conocer su desarrollo sólo a partir de un componente aislado, sino que ese componente estudiado debe integrarse al todo del niño. Así, el desarrollo humano en la infancia es, tal como lo ha expresado Wallon citado en Amar (2011, p. 20), “un sistema en el que conocemos todas las actividades que le son disponibles, pero esas actividades reciben su papel y su significado a partir del todo”. Lo anterior demuestra que la visión comprensiva entiende la evolución del niño no como un desarrollo uniforme y lineal de un solo rasgo de la vida psicológica, sino como el desarrollo sucesivo de elementos cada vez más complejos e interconectados los unos a los otros.

Dentro de la nueva concepción de desarrollo existen tres características importantes: “en primer lugar, el desarrollo cognitivo, lingüístico, social y afectivo de los niños no es un proceso lineal. Por el contrario, se caracteriza por un funcionamiento irregular de avances y retrocesos. En segundo lugar, el desarrollo no tiene un principio definitivo y claro, es decir, no inicia desde cero. Y en tercer lugar, el desarrollo no parece tener una etapa final, en otras palabras, nunca concluye, siempre podría continuar” (Ministerio de Educación Nacional, 2009, p. 18).

II.3.3 Estudios del Desarrollo humano

Las primeras apariciones del estudio de la infancia comienzan entre los siglos XIV y XVII, sin embargo es a partir del principio del siglo XX, que surge una nueva era en la investigación del desarrollo de niños y niñas, la que se caracteriza por el surgimiento de múltiples conceptos y teorías. Los autores clásicos como Freud, Piaget, Erikson, Vygotsky, fueron los grandes exponentes en la psicología del desarrollo (López, M., 2011), aportando en la descripción del ser humano desde distintas perspectivas y miradas, buscando una explicación no tan sólo del cómo se desarrolla, sino también el por qué (Papalia y otros, 2004).

La descripción y explicación del desarrollo infantil tiene mayor riqueza, pues existen muchos más paradigmas explicativos, pero este hecho no es una fortaleza, sino más bien una debilidad, ya que existe mayor diversidad de teorías, lo que hace mucho más evidente las diferencias entre ellas, en ocasiones incompatibles. “Los factores intervinientes en el desarrollo, la manera en que ese desarrollo se lleva a cabo, y el método utilizado en la investigación de éste, son puntos álgidos en la discusión entre planteamientos explicativos en ese momento histórico” (López, M., 2011, p. 2).

Uno de los aportes más importantes en la teoría del desarrollo fue el del psicólogo, filósofo y biólogo suizo Jean Piaget, principal exponente del enfoque del desarrollo cognitivo. Se interesó en estudiar la forma en que va cambiando el pensamiento de los niños y niñas conforme se desarrollan (Phillip, F., 1997). Uno de los pilares básicos de la teoría de Piaget consiste en visualizar el desarrollo cognitivo a través de una serie ordenada de etapas, considerando al niño como un constructor activo de su propio mundo cognitivo, más que un receptor pasivo de las influencias del ambiente (Papalia y otros, 2004).

Piaget propuso cuatro etapas básicas de desarrollo cognitivo (Hoffman y otros, 1995, p. 39):

Edad	Etapas	Característica principal
Del nacimiento a los 2 años)	Sensoriomotor	Pensamiento confinado a esquemas de acción.
De los 2 a los 7 años	Preoperacional	Pensamiento representativo. Pensamiento intuitivo, no lógico.
De los 7 a los 11 años	Operacional concreto	Pensamiento lógico y sistemático, pero sólo en relación a objetos concretos.
Adolescencia y madurez (de los 11 años en adelante)	Operacional formal	Pensamiento lógico y abstracto.

La teoría de Piaget ha perdido influencia debido a los estudios realizados por los psicólogos con enfoque sociocultural, fijándose en las repercusiones que tiene el contexto sobre el desarrollo humano, de esta manera se evidencian las diferencias individuales y la educación en las habilidades de los niños. A pesar de esto, y de acuerdo a lo señalado por Hoffman y otros (1995, p. 39), “la insistencia de Piaget en el papel activo desempeñado por el niño en el aprendizaje sobre el mundo sigue siendo válido y su trabajo sigue teniendo aceptación”.

Otra de las teorías que divide el desarrollo en etapas es la de Erickson, su teoría está enfocada en el desarrollo psicosocial del ser humano. Trabajó sobre el concepto Freudiano del yo para considerar la influencia de la sociedad en el desarrollo de la personalidad, Erickson describe al yo como “el delineador del desarrollo y forjador del destino de cada individuo, como objeto y agente de las operaciones que realiza” (Posada, 2005, p. 39).

Son ocho las etapas que se presentan en el desarrollo a lo largo de la vida y el paso entre una y otra etapa se dará cuando se tenga la preparación biológica, psicológica y social. (Posada, 2005).

- Confianza frente a desconfianza (0-1 año)
- Autonomía frente a vergüenza y duda (1-3 años)
- Iniciativa frente a culpabilidad (3-6 años)
- Competencia frente a inferioridad (6-12 años)
- Identidad frente a confusión de la identidad (12-20 años)
- Intimidad frente a aislamiento (edad adulta temprana)
- Creatividad frente a estancamiento (edad adulta intermedia)
- Integridad frente a desesperación (vejez)

Otra perspectiva que estudia el desarrollo humano es la teoría sociocultural de Lev Vygotsky, el cual considera que el crecimiento cognoscitivo se da en un proceso colaborativo, señalando que los niños aprenden a través de la interacción social. (Papalia y otros, 2004).

Para Vigotsky el contexto social del niño conduce el desarrollo de forma que, el desarrollo cognitivo se convierte en un proceso de adquirir cultura (Hoffman y otros, 1995). Por esto se señala “los adultos o padres más avanzados deben ayudar al niño de forma directa y organizar el aprendizaje del niño antes de que pueda este manejarlo o internalizarlo” (Papalia y otros, 2004, p. 36). La diferencia entre lo que un niño puede hacer solo y con ayuda, Vigotsky la denomina como Zona de Desarrollo Próximo (ZPD).

Dale Schunk (1997, p. 215) señala que:

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la solución independiente de problemas y el nivel del desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

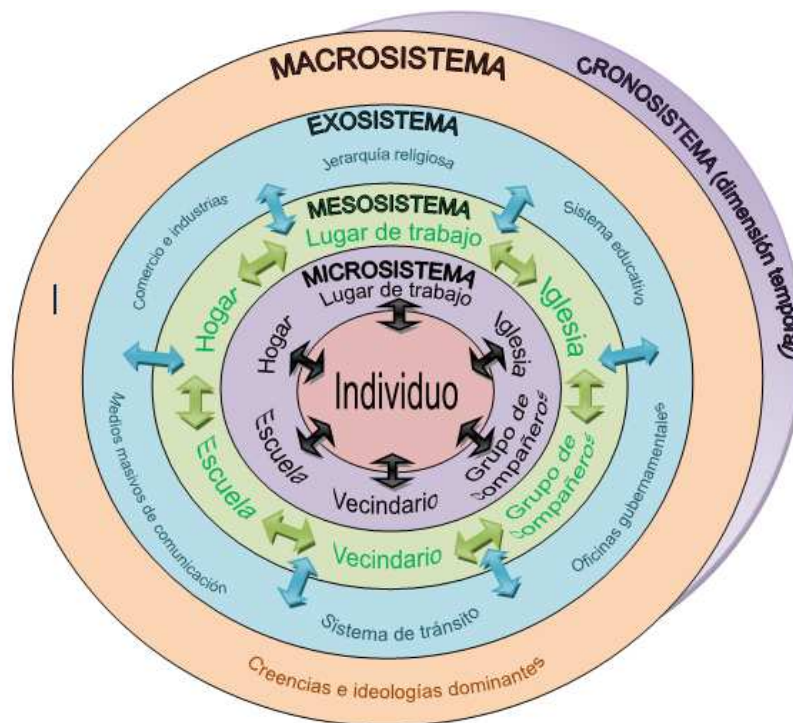
Es así como, trabajar en la ZPD requiere de mucha participación guiada; puesto que los niños adquieren de forma activa el conocimiento cultural y lo que aprenden no es

por un reflejo automático, sino que aportan sus propias luces a estas relaciones y construyen los significados integrándolas a sus experiencias en el contexto.

También cabe destacar en esta investigación, la teoría ecológica de Bronfenbrenner, la cual fue un aporte a los estudios del desarrollo, ya que, en ellos se separaba a los niños/as de sus escenarios naturales, lo que hacía que se perdiera la interacción entre éstos y su medio ambiente, planteando que el desarrollo “era una función conjunta de la persona y todo los niveles del medio ambiente” (Hoffman y otros, 1995, p. 45).

Según Bronfenbrenner, el desarrollo ocurre a través de procesos de creciente complejidad de interacción bidireccional activa regular entre un niño en desarrollo y su ambiente cotidiano inmediato, procesos que se ven afectados por contextos más remotos, cuya existencia puede ser ignorada por el niño.

En este ambiente ecológico se identifican cinco niveles de influencias ambientales, desde el ambiente más íntimo hasta el más general. Los círculos forman un conjunto de influencias agrupadas, como cuadros en forma oval que se ajustan uno dentro del otro, revistiendo la persona en desarrollo. (Papalia y otros, 2004).



Estas estructuras comienzan con el microsistema, este es el entorno inmediato que rodea al individuo, el cual incluye a la familia, el párvulo, la iglesia, la escuela, el patio de recreo. Cada **microsistema** incluye a las personas y a los rasgos físicos y simbólicos del lugar que invitan, permiten o inhiben la actividad (Bronfenbrenner, citado en Hoffman y otros, 1995).

Luego de la primera estructura, aparecen los **mesosistemas**, que vinculan los escenarios que comprenden al niño; pueden incluir vínculos entre el hogar y la escuela (como las reuniones de apoderados) o entre la familia y el grupo de compañeros.

La tercera estructura, el **exosistema**, relaciona los contextos que afectan al niño pero no participa en ellos. Como los lugares de trabajo y redes sociales de los padres, no contienen a la persona en desarrollo y, por tanto, Sólo le afecta de manera indirecta.

Las creencias y prácticas de la sociedad, definen y limitan gran parte de los procesos de desarrollo, es por eso que la última y más amplia estructura que afecta el desarrollo es el **macrosistema**. Formadas a partir de las clases sociales, grupos étnicos o religiosos y regiones o comunidades particulares, estos están sujetos a cambios, según los acontecimientos históricos y pueden aparecer otros nuevos.

Y por último el **cronosistema** añade la dimensión del tiempo: el grado de estabilidad o cambio en el mundo de un niño. Puede incluir cambios en la composición de la familia, lugar de casa, trabajo de los padres, entre otros.

Hoy en día existe una nueva mirada de las teorías del desarrollo el cual deja atrás la sucesión estable de las etapas de Piaget y Erikson, por lo que la secuencia rígida de las etapas, como característica fundamental de las teorías clásicas del desarrollo, se comienzan a abandonar. En tanto Vygotsky y Bronfenbrenner tienen una mirada más sociocultural, la que sugiere que “el desarrollo único de un niño no se puede visualizar adecuadamente sin observar al niño inmerso dentro de un complejo contexto social y cultural (Feldman, 2008, p. 28).

II.3.4 Etapas y Áreas del desarrollo

En el desarrollo de una persona influye el periodo o situación que se encuentre dentro de su ciclo de vida. Los psicólogos se refieren al desarrollo en 6 periodos cronológicos, que corresponden a nuestra cultura: (Papalia y otros, 2004, p. 10):

1. Periodo prenatal, se inicia en la concepción y finaliza con el nacimiento.
2. La infancia: desde el nacimiento hasta los 2 años de edad.
3. Niñez temprana desde los 3 a los 6 años.
4. Niñez intermedia: de 6 a 11 años
5. La Adolescencia: entre los 12 y los 20 años aproximadamente.
6. Etapa de vida adulta que abarca desde los 20 años y continua hasta la muerte

Desde distintas perspectivas teóricas, al momento de explicar el por qué y cómo se desarrolla el ser humano, generalmente se enfocan en cuatro áreas básicas: desarrollo físico, cognoscitivo, psicosocial y emocional. Aunque cada área marca un aspecto específico del desarrollo, existe una interacción e interdependencia entre ellas (Phillip, 1997). Dividir el desarrollo en áreas no quiere decir que un niño es un conjunto de partes aisladas, sino que, el desarrollo es un proceso unificado y cada una de las partes se relacionan entre sí.

Esta investigación se centrará en el periodo de la Niñez, específicamente la Niñez temprana (desde los 3 a los 6 años), describiendo las áreas del desarrollo a partir de esta etapa.

II.3.4.1 Áreas del desarrollo

a. Desarrollo Físico

Feldman (2008, p. 474), define el desarrollo físico como el “desarrollo de las características físicas del cuerpo, incluyendo el cerebro, el sistema nervioso, los músculos, los sentidos y la necesidad de alimentarse, beber y dormir”. Mientras que Papalia y otros (2004, p. 5) se refieren a éste como el “crecimiento del cuerpo y el cerebro y cambio o estabilidad en las capacidades sensoriales, las habilidades motoras y la salud”.

Durante este período el crecimiento es estable; su apariencia es más delgada y las proporciones más parecidas a las del adulto. Los problemas de sueño se vuelven comunes y su apetito disminuye; mejoran las habilidades motoras finas y gruesas, y la fuerza se incrementa. A su vez, Hoffman y otros (1995, p. 106) agregan que “el desarrollo físico resulta de la interacción entre el niño y el entorno”.

Uno de los determinantes del desarrollo es el cerebro, el cual es:

El órgano que controla las principales funciones del ser humano; éste se desarrolla en un 80% en los tres primeros años de vida, donde los niños y niñas adquieren las capacidades para hablar, comunicarse, pensar y la adquisición de los principales valores y comportamientos sociales”. La mitad del potencial del desarrollo intelectual se ha establecido a los cuatro años” (Rivera, citado en Unicef, 2011, p. 10).

Hoffman y otros (1995, p. 124) por su parte señalan que “el desarrollo normal del cerebro depende de la experiencia, durante la tierna infancia se desarrollan tal número de conexiones neuronales que el cerebro de un niño de 2 años posee más conexiones que el de un adulto”.

Por otro lado Céspedes (2007) plantea que físicamente el cerebro está conformado por dos hemisferios, ambos trabajando de forma complementaria interconectados por el cuerpo calloso, el cual es un paquete de fibras mielínicas que transportan la información en ambos sentidos. Asimismo expresa que las diferencias que existen entre cada uno de ellos, tanto en su estructura anatómica, en sus funciones y en su ritmo y modalidad madurativa, las cuales permitirán la emergencia de talentos cognitivos a medida que el niño o niña va avanzando en edad. Estos talentos se irán convirtiendo en habilidades gracias a la interacción del cerebro con la experiencia.

El hemisferio derecho se caracteriza por su maduración en el último trimestre de embarazo, manifestando al momento de nacer “grandes áreas corticales interconectadas entre ellas y con regiones subcorticales; con un superávit de neuronas y de sinapsis” (Céspedes, 2007, p. 36) Este hemisferio posee abundantes conexiones con el sistema límbico, sustrato de la vida emocional afectiva.

En cuanto a procesamiento de información, esta misma autora (2007) describe las funciones particulares de este, las cuales son el asiento de la imaginación, de la fantasía, y del juego, como también ser el sustrato de la capacidad vincular humana, y su estilo cognitivo divergente:

- Procesa datos perceptivos.
- Crea imágenes a través de un proceso global, simultáneo, en el cual no intervienen procesos temporales y que no se rige por ninguna lógica.
- Procede por intuición.
- Crea esquemas nuevos.

Es así como este hemisferio constituye el asiento anatómico y funcional de las habilidades cognitivas innatas (Céspedes, 2007, p. 36).

El hemisferio izquierdo, en tanto, posee una maduración posnatal, recibiendo desde el hemisferio derecho una numerosa cantidad de fibras. Céspedes plantea que estudios recientes muestran que su maduración se hace muy activa entre los seis y los doce meses de edad.

El hemisferio izquierdo:

- Procesa datos a través de un procesamiento secuencial.
- Elabora lenguajes de índole proposicional.
- Se rige por la lógica analítica.
- Compara esquemas nuevos con esquemas preexistentes.

Es por estos atributos que le permite ser el asiento de los lenguajes proposicionales (los que construyen secuencialmente, articulados por una lógica interna de la naturaleza simbólica) al servicio del conocimiento conceptual. Su estilo cognitivo es denominado Estilo Convergente.

Céspedes (2007, p. 37) simplifica estos procesos, señalando que:

“Las funciones y procesos de hemisferio derecho, con su potente estilo divergente, están al servicio del conocimiento empírico de la experiencia, sustentado en la intuición y ésta a su vez en la capacidad imaginativa y en un procesamiento holístico, global de la información perceptiva.”

Mientras que las funciones del hemisferio izquierdo:

“Con su igualmente poderoso estilo convergente, sustentado en procesos secuenciales, de recodificación abstracta y de hábil manejo de símbolos, están al servicio del conocimiento científico de la experiencia, sustentado en el lenguaje y el pensamiento de índole verbal, regidos por la lógica y orientados a la elaboración conceptual”.

Céspedes (2007) propone que la asincronía que caracteriza la maduración cerebral permite reconocer tres grandes niveles cognitivos humanos. Si a estos tres niveles se les suma el desarrollo emocional social, es posible disponer de una herramienta para sembrar inteligencia.

Estos tres niveles son:

- Funciones cognitivas innatas, las cuales son las propias del hemisferio derecho, e inician su maduración en la etapa prenatal y se extienden por los dos periodos críticos de desarrollo, alcanzando su plena expresión entre los 24 meses y los 5 primeros años de vida.
- Funciones cognitivas básicas.
- Funciones de administración cognitivas o “metacognitivas”.

b. Desarrollo Psicosocial

Feldman (2008, p. 474) lo define como “la forma en que las interacciones de los individuos con los demás y sus relaciones sociales aumentan, cambian y permanecen estables a lo largo de la vida. Por otro lado Papalia y otros (2004 p. 10) lo definen como “el cambio y la estabilidad de las emociones, la personalidad y las relaciones sociales constituyen en conjunto el desarrollo psicosocial, y este puede afectar el funcionamiento cognoscitivo y físico”.

Aunque las personas más importantes en el mundo de los niños son los adultos que se encargan de su cuidado, las relaciones con los hermanos y compañeros de juego se hacen más importantes en la niñez temprana. Prácticamente cada actividad característica y aspectos de la personalidad de esta edad, del desarrollo del género a la conducta prosocial o agresiva, involucran a otros niños. Las relaciones con sus pares proporcionan una medida de la autoeficacia, el creciente sentido de capacidad que tienen los niños para dominar los desafíos y lograr sus metas. Al competir y compararse con otros niños, pueden valorar sus competencias físicas, sociales, cognoscitivas y lingüísticas y obtener un sentido más realista de sí mismo (Papalia y otros, 2004).

El autoconcepto y la comprensión de las emociones se vuelven más complejos; la autoestima es global. Aumentan la independencia, la iniciativa, el autocontrol y el autocuidado. Se desarrolla la identidad del género. El juego se vuelve más imaginativo, más elaborado y más social. Son comunes el altruismo, la agresión y los miedos. La familia aún es el centro de la vida social, pero otros niños se vuelven muy importantes (Papalia y otros, 2004).

A partir de los aportes de Piaget en el desarrollo cognitivo, Selman y sus colaboradores plantean que los niños y niñas “se mueven en cuatro etapas distintas de competencia social en sus relaciones con sus compañeros, que ponen de manifiesto una creciente capacidad para diferenciar las perspectivas de los otros e integrar la suya con la de los demás” (Selman citado por Hoffman y otros, 1995, p. 40).

Siguiendo al mismo autor, la mayoría de los niños y niñas de la primera infancia se encuentran en la etapa impulsiva, esta se destaca por la dificultad que tienen en distinguir entre acciones y emociones y en entender que otros interpreten el mismo comportamiento

de un modo distinto. Para ellos/as, el conflicto con otra persona se resuelve por el uso impulsivo de la fuerza (luchando, sacudiendo o golpeando), o retirándose con el fin de protegerse (llorando, escapándose o escondiéndose).

En las edades de 4 a 9 años los niños comienzan a entrar en una etapa unilateral, es decir, “saben que los demás pueden tener opiniones diferentes sobre una misma acción, pero aún no pueden considerar simultáneamente sus propias perspectivas con la del otro” (Hoffman y otros, 1995, p. 40). Resuelven los conflictos actuando desde su propia mirada, ya sea a través del control (intimidando o mandando) o sometándose pasivamente al poder del otro (obedeciendo, cediendo).

Desde el punto de vista de la teoría del desarrollo psicosocial de Erickson los niños y niñas en esta edad se encuentran en la etapa iniciativa v/s culpa. Posada (2005) señala que la iniciativa es parte necesaria de todo acto humano, el medio social incita al niño a desarrollar actividades y alcanzar fines, le pide que asuma responsabilidades con personas, animales, objetos y consigo mismo, es decir que sea capaz de dominar tareas específicas. Durante esta etapa la iniciativa agrega a la autonomía la cualidad del ataque, el planteamiento y la empresa, lo que implica mayor actividad y movimiento e incluye sentimientos de culpabilidad, incomodidad y duda. Culpa que es dominada fundamentalmente por el juego, el cual adquiere dos formas; el juego solitario, para soñar despierto en sus conflictos y en sus respectivas soluciones, y la del juego en compañía con otros pares, para jugar y solucionar juntos sus crisis individuales y mutuas.

En esta fase la relación fundamental es con la familia, pero es necesario que existan otras personas significativas para el niño fuera del ámbito familiar, para experimentar distintas alternativas de conducta. Se determina la dirección hacia lo posible y lo tangible, lo que permite que sus sueños anteriores se vinculen con la metas de una vida adulta activa. Asimismo Posada (2005, p. 150) señala:

La virtud en el niño se logrará si se le permite desarrollar la iniciativa en todos los aspectos, si por el contrario, al niño se le limita en sus juegos o expresiones de fantasía y no se le responde a su curiosidad, podría desarrollar sentimientos de culpa e inadecuación.

- **Desarrollo emocional**

Durante el siglo XX se pensaba que la vida emocional humana tenía su residencia en el cerebro. Según Céspedes (2008, p. 21):

Esta concepción es parcialmente cierta, ya que el cerebro es un punto de confluencia de la información emocional que proviene de todo el organismo: a nivel molecular, confluye hacia el cerebro desde los distintos órganos corporales, desde el sistema inmunológico, desde el sistema neuroendocrino y desde el nivel psíquico.

Siguiendo a la misma autora (Céspedes, 2008, p. 21), señala que las emociones son “el resultado del procesamiento que efectúan las estructuras de la vida emocional de los cambios corporales frente a las modificaciones internas y/o ambientales”. Y agrega que “los cambios evolutivos de la vida emocional humana son drásticos e intensos durante las dos primeras décadas de la vida”.

Es por esto que podemos entender por emoción como un cambio interno que aparece en respuesta ciertos estímulos externos. Las emociones básicas humanas aparecen desde el nacimiento y, a medida que el niño va creciendo, las emociones se van haciendo conscientes y van formando parte de cada ser humano (Céspedes, 2008).

A partir de los 3 años, el niño y niña responde de mejor manera a la autorregulación emocional y es cuando comienza a “construir un aparato cognitivo sustentado en lo emocional; aparecen los sentimientos, la capacidad de identificación de sus estados emocionales. Su miedo es muy potente, pero elabora estrategias para ocultarlo” (Céspedes, 2008, p. 83).

Si bien el niño y niña menor de 5 años es capaz de identificar sus emociones, dejando a un lado los conflictos a través de sus objetos transicionales y/o recurriendo a la fantasía, su necesidad de confortamiento es muy grande, y requiere la guía u orientación del adulto significativo de forma acogedora, serena y cálida (Céspedes, 2008).

- **Desarrollo del Juego**

El juego es una actividad fundamental en el desarrollo del niño, éste dedica la mayor parte de su tiempo a jugar y es a través de él donde se produce el aprendizaje. Papalia y otros (2004 p. 317) señala que “El juego es el trabajo de los niños y contribuye a todos los ámbitos del desarrollo”. Así mismo, para Hoffman y otros (1995, p. 224) “El juego es su mundo, es el modo de descubrirlo y de descubrirse. El desarrollo intelectual, afectivo y de la personalidad en general, está íntimamente implicado con la actividad lúdica”.

A través del juego el niño puede exteriorizar sus vivencias que muchas veces no puede manifestar por medio del lenguaje verbal. En el juego proyecta sus conflictos a través de conductas tanto creativas como estereotipadas.

Los juegos cumplen un rol importante en la imitación de modelos, a través de ellos los niños y niñas representan situaciones cotidianas, imitando roles sociales que personas adultas desempeñan en la vida, dando así un aprendizaje natural y espontáneo de los roles estereotipados. Lo mismo ocurre en las relaciones entre niños/as, ya que estos se ven influenciados en el aprendizaje de los roles de sus pares, dado que necesitan sentirse aceptados por compañeras y compañeros (Junji, 2012).

El interés de juego de los niños/as va cambiando a lo largo de su desarrollo, primero se presentan los “juegos solitarios” y los llamados “juegos en paralelo”, son los que destacan dentro de este periodo. Griffa y Moreno (2001) señalan que los niños juegan al lado de otro sin compartir ni organizar nada entre ellos, por el solo hecho de sentir el agrado de la compañía. Hablan mientras juegan sin preocuparse si su acompañante o los demás le escuchan o no. Todavía presentan dificultad para compartir sus juguetes, luchando continuamente por ellos.

Luego su interés de juego se amplía y tiende a jugar más con otros niños. Griffa y Moreno (2001) señalan que su actividad lúdica incluye a “compañeros imaginarios” de juego, siendo esta una de las expresiones de la riqueza de su fantasía.

De acuerdo a los mismos autores, más adelante, alrededor de los 5 años, los juegos de niños/as se caracterizan por una activa participación y comunicación, formando ya grupos de cuatro a seis o siete compañeros, donde todos los integrantes cooperan para mantener la cohesión.

Además es característico en este periodo el interés por los juegos que se consideran propios de su sexo y descarta los del sexo opuesto. Griffa y Moreno (2001) destacan que en el varón predominan los juegos activos y agresivos, mientras que en la niña los juegos dramáticos de situaciones cotidianas, en los que la fantasía simbólica prevalece sobre el componente motor. Esta clase de juego se denomina juego simbólico, donde el niño representa situaciones domesticas, dramatizando la actividad de los adultos y en particular la vida familiar a través del “juego de roles”.

El juego simbólico juega un importante papel en la vida del niño, pues no implica la necesidad de adaptarse a lo real, más bien, transforma y adapta la realidad a las necesidades del yo, lo cual es indispensable para su desarrollo afectivo y cognitivo. (Haeussler, 1991). En este tipo de juego el niño/a reproduce sus experiencias afectivas, de una forma ficticia, dando a conocer sus emociones de acuerdo a lo que representa para él la situación. Este juego de acuerdo con Papalia y otros (2004, p. 317) “ofrece ricas oportunidades de practicar habilidades interpersonales y lingüísticas y explorar los roles y las convenciones sociales”, ya que este intercambio de roles facilita la superación del egocentrismo y permite colocarse en el lugar de los otros.

Palou (2004) se refiere a dos competencias que desarrollan los párvulos a través del juego; las competencias sociales y las afectivas.

Dentro de las competencias sociales se encuentra el descentramiento, que les permite a los niños y niñas asumir roles, hacer ver que eres otra persona, así un personaje facilita el hecho de ver las cosas desde otra perspectiva, de salir de uno mismo y valorar mejor como se sienten los demás. Otra capacidad que se favorece es la de negociar, aquí los niños necesitan ponerse de acuerdo en los significados que van inventando. Así ejercitan la capacidad de decidir, escoger, ceder, pactar perder, encontrar punto medios para poder proseguir el juego.

En las competencias afectivas el juego de ficción permite regular la emoción, lo cual es muy importante para el desarrollo afectivo, ya que permite aprender a gobernar la propia emoción (no reprimirla). Además, el juego simbólico representa las emociones, deseos, aquello que el niño querría como realidad. Imaginar los propios deseos es una primera manera de empezar a controlarlos. Permite elaborar los propios miedos para poder ser más estable.

c. Desarrollo Cognoscitivo

Feldman (2008, p. 474) define el desarrollo cognoscitivo como “Desarrollo que implica la forma en que el crecimiento y los cambios en la capacidad intelectuales afectan el comportamiento de una persona”. En la misma línea Papalia y otros (2004, p. 10) definen el desarrollo cognoscitivo como “Cambio o estabilidad en las habilidades mentales, como el aprendizaje, la atención, la memoria, el lenguaje, el pensamiento, el razonamiento y la creatividad”.

Una de las características principales del pensamiento preoperacional “es la centración: la tendencia a concentrarse en un aspecto de una situación y descuidar el resto” (Papalia y otros. 2004, p. 266). Es decir los párvulos llegan a conclusiones que no tienen lógica o coherencia, dado que no pueden pensar en varios aspectos de una situación a la vez. Una de las formas de centración es el egocentrismo, etapa en la que los niños y niñas se centran tanto en su punto de vista que les es difícil considerar el de otros (Papalia y otros, 2004).

El egocentrismo es una característica fundamental que es propia del pensamiento infantil y por consiguiente todas las conductas del niño y niña. Consiste básicamente en una relativa incapacidad del párvulo para ver su propio punto de vista como uno más entre los muchos posibles y para tratar de coordinarlo con los otros. Una de las características de este pensamiento es la inmadurez cognitiva que tienen los párvulos, esto hace que los niños y niñas tengan algunas ideas ilógicas acerca del mundo. En esta etapa de desarrollo su pensamiento sólo le permite reflexionar sobre objetos o situaciones externas o distintas de él, pero tiene dificultades para autorreflexionar o examinar críticamente su propio pensamiento (Haeussler, 1991).

Para el niño/a sus sentimientos son un hecho dado e incuestionable; no se preocupa de evitar contradicciones en su propia lógica; puede resolver un problema adecuadamente, pero es incapaz de reportar después en forma precisa y completa, como lo hizo, que pasos dió, que consideraciones tomó en cuenta (Haeussler, 1991).

Siguiendo a la misma autora, esta señala que el pensamiento egocéntrico irá gradualmente cambiando hacia uno más objetivo y socializado, gracias a las interacciones sociales y a la necesidad de comunicarse, que ayudaran al niño/a a tomar conciencia del rol del otro y a considerarse a si mismo sólo como perspectiva posible.

Otra característica de este pensamiento es la inestabilidad cognitiva del niño/a, esto no le permite al adulto tener una conversación seguida con él, o entender su pensamiento a través de preguntas. Esto se puede observar cuando el adulto realiza la pregunta “por qué”, refiriéndose a la finalidad o la causa, para el niño los “por qué” apuntan a ambas cosas a la vez: la finalidad y la causa. A ello se debe que como adultos las respuestas causales no los satisfacen, por lo que insisten en encontrar la finalidad (Haeussler, 1991).

A partir de los cuatro años aparece un nuevo tipo de pensamiento; el razonamiento intuitivo, este, aunque se mantiene todavía en un plano prelógico, “constituye un progreso sobre la etapa pre conceptual: una primera diferencia significativa es que se trata de una inteligencia más estable, que puede examinarse a través de interrogatorios verbales” (Haeussler, 1991, p. 12).

Haeussler (1991, p. 12) señala que el pensamiento intuitivo “es representativo e interiorizado, pero se deja influir mucho todavía por la percepción”. Es por ello que sus reflexiones son aparentemente lógicas cuando la información así lo permite.

Esta etapa del pensamiento preoperacional se inicia con la aparición de la función simbólica en sus diferentes expresiones (lenguaje, juego, dibujo, etc.).

- **Desarrollo del dibujo infantil**

Hoffman y otros (1995) plantea que el dibujo le permite a los niños y niñas expresar su pensamiento en forma concreta, pero mediada. La forma en que representan gráficamente las cosas es el reflejo de las experiencias que ha tenido con ellas, por lo tanto el dibujo revela sus rasgos de personalidad

Según Piaget (citado en Griffa y Moreno, 2001, p. 147) “el dibujo, de igual modo que la imagen mental, representa un esfuerzo del niño y niña por acercarse e imitar lo real.” Y agrega, también que el dibujo o imagen gráfica es considerado como un intermediario entre el juego y la imagen mental.

De acuerdo a los estadios del desarrollo del dibujo infantil, entre los 3 y 5 años los párvulos se encuentran entre el periodo II y el III: (Griffa y Moreno, 2001, p. 149)

II) Garabateo controlado: Aproximadamente a los 6 meses de iniciar el garabateo descubre que existe un vínculo entre los trazos que realiza en el papel y sus movimientos. No realiza puntos o trazos que requieran levantar el lápiz del papel dado que esto implica un mayor control motor.

Garabateo con nombre: alrededor de los 3 años y medio el niño da nombres a sus “garabatos”. Desde el punto de vista de Lowenfeld el niño ha logrado así pasar del pensamiento kinestésico, propio del garabateo desordenado y del controlado, al pensamiento imaginativo.

III) Período preesquemático (4 a 7 años): empieza el período de reproducción consciente de las formas percibidas, predomina aquí la intención realista, es decir, constituye el intento de dibujar las cosas tal cual son, sin agregados imaginarios. En este período aparecen la flexibilidad y la variación en los dibujos. De este modo, el niño creador se caracteriza porque se expresa con independencia de su medio sin preguntar cómo se dibuja una “boca” o una “nariz”; no es influido por el grupo aunque se interese por lo que hacen los demás, dibuja espontáneamente y no solamente cuando es motivado. Progresivamente, el niño logra representaciones más elaboradas de la figura humana con la adición de brazos hasta alcanzar, a los 6 ó 7 años, un dibujo con un cierto esquema y cada vez con más detalles.

- **Desarrollo del lenguaje**

El lenguaje es un medio de comunicación a través de un sistema de símbolos. A través del lenguaje los niños y niñas serán capaces de relacionarse con sus semejantes y exponer sus deseos y necesidades de forma más precisa.

Una de las interrogantes más comunes es situar el momento de la adquisición del lenguaje en el niño. La respuesta variara según se considere como primera manifestación del lenguaje la primera vocalización, la primera palabra, etc.

Para Chomsky (en Molina, 2008) la capacidad del habla está determinada genéticamente. Las propuestas innatistas atribuyen al niño un conocimiento innato de las propiedades universales de las reglas lingüísticas y de sus variaciones paramétricas; así como un conocimiento innato de los procedimientos que le permitirá las reglas de su lengua. Para él, el niño genera sus propias reglas lingüísticas a partir del análisis del habla que escucha a su alrededor. Mientras, Piaget pensaba que el desarrollo del lenguaje constituía un subproducto del desarrollo de otras capacidades cognitivas (Bruner citado en Molina, 2008), por lo tanto hasta que no se hubiese adquirido la simbolización no podría aparecer el lenguaje. Desde el interaccionismo social y siguiendo a Vigotsky, Bruner se interpone entre los dos pensamientos extremos. Agrega además, que en el desarrollo del lenguaje serán necesarios mecanismos innatos que predispongan al niño a la interacción social, pero serán precisos los soportes y ayudas ofrecidas por el adulto en la interacción con el niño.

En el proceso de desarrollo del lenguaje hay que diferenciar dos etapas. En la primera de ellas no podemos hablar de lenguaje propiamente, sino de comunicación. Esta fase consiste en la puesta en marcha de aquellos mecanismos que permitirán el nacimiento del lenguaje como tal, llamada Período Prelingüístico. En la etapa Lingüística surgen las primeras características del lenguaje adulto, aquí se ve la evolución de los componentes del mismo. Tanto en la primera como en la segunda etapa se mencionan toda una serie de adquisiciones (tanto motrices, como relacionales y emocionales) que permiten una mejor comprensión en la evolución del lenguaje.

Período prelingüístico

De acuerdo a Piaget, el lenguaje es concebido como una forma de función simbólica, es por esto que se puede entender la actividad fonatoria como una etapa de preparación o de ejercitación sensorio motriz, previa al uso del lenguaje en su función propiamente representativa, este período iría desde el nacimiento hasta los 18-24 meses (Haeussler, 1991).

Durante mucho tiempo el niño encuentra que los signos verbales como tales, son difíciles de captar y manejar, e inadecuados para expresar lo que les preocupa. A nivel cognitivo y según Piaget citado en Molina (2008), el recién nacido estaría en el período sensoriomotor. Este primer período es un estadio preverbal donde el niño comienza a formar sus propios esquemas sensoriomotores. Debe aprender operaciones básicas con las cuales relacionarse con el mundo exterior. La primera tarea de los lactantes es comenzar a establecer sus propios límites del ego (donde acaba él y empieza el mundo externo). Por medio de la interacción con los objetos y personas y en relación a ellos empiezan a organizar el tiempo y el espacio. A medida que progresan, empiezan a demostrar signos de intencionalidad, este es el paso inicial de la aparición de la inteligencia. Con este comienzo, los niños están en camino hacia el desarrollo sensoriomotor, lo que van a conseguir mediante la elaboración de cuatro entendimientos: constancia de objetos, espacio coordinado, causalidad y temporalidad.

Además Piaget (citado en Molina, 2008) distingue, previo al lenguaje socializado, un lenguaje egocéntrico, en el cual la función de comunicación tiene un lugar muy reducido. Las conversaciones no están destinadas a buscar la comprensión o participación del otro, sino que el niño se contenta con hablar para sí mismo. "El lenguaje socializado tiene una función de comunicación, es decir, responder a preguntas o formularlas buscando respuestas, obedecer órdenes, oponer resistencia o emitir juicios valorativos, etc." (Haeussler, 1991 p. 7).

Período lingüístico

En esta etapa, que va desde los 2 a los 5-7 años, el niño adquiere en su totalidad el lenguaje. A nivel físico el desarrollo se va desacelerando. El niño va adquiriendo cada vez mayor número de habilidades motoras finas, hay un mayor contacto y adaptación con su entorno más próximo. A nivel cognitivo el niño se sitúa, según Piaget en el estadio preoperacional. Este período se caracteriza por el acceso progresivo a la inteligencia representativa; cada objeto se representará por una imagen mental que lo substituirá en su ausencia. En esta etapa se desarrollarán el lenguaje, el dibujo, el juego simbólico. Los niños a partir de ahora podrán pensar de una forma ordenada, aunque en un principio ciertos componentes puedan obstaculizar esta tarea como son:

- Egocentrismo: incapacidad de observar un punto de vista que no sea el suyo.
- Centración: incapacidad para separar lo propio del medio ambiente.
- Dificultad de transformación: una operación que cambia las reglas de algo.
- Reversibilidad: una acción que puede hacerse puede deshacerse.

Según Vila (citado en Molina, 2008), hacia los tres años han desaparecido las dificultades para pronunciar diptongos y se produce un significativo progreso en las consonantes; aunque se presentan errores con algunos grupos consonánticos, normalmente en torno a los 4 años el repertorio fonético está casi completo.

Siguiendo al mismo autor, este señala que el léxico crece a un ritmo notable, duplicándose el vocabulario cada año. Empieza a usarse el pronombre de tercera persona, aunque su dominio y usos no estarán completos del todo hasta los 7 años. Los posesivos son comprendidos. Hacia los 2 años aparecen las primeras combinaciones de 3 o 4 elementos, no siempre respetando el orden. Las primeras interrogativas son preguntas de sí o no marcadas únicamente por la entonación; luego aparecen con qué o dónde. A los 4 años dominan las construcciones sintácticas simples. En los pronombres, la distinción del género es clara y consistente a los 5 años. Mejora el uso de los tiempos y modos verbales, aunque siguen siendo frecuentes las incorrecciones en los condicionales o subjuntivos.

La sintaxis se hace cada vez más compleja con la adquisición de los primeros usos de las subordinadas, las yuxtapuestas y las coordinadas, si bien los verbos no siempre se ajustan correctamente. Hacia el final de este período, la lectoescritura introduce al niño en una nueva dimensión de uso del lenguaje y de acceso a los conocimientos elaborados culturalmente (Molina, 2008).

A los cinco años de edad, un niño o niña en el plano psicolingüístico ya domina todos los puntos articulatorios de su lengua y de las lenguas secundarias a las que ha sido ambiental y formativamente expuesto; posee un rico vocabulario activo y flexible; su sintaxis es básica pero bien desarrollada, de tal modo que las oraciones son extensas, ricas en conectores y con declinaciones verbales adecuadas.

El lenguaje oral se clasifican 5 niveles del lenguaje, de los cuales, solo 4 se evalúan en niños

- Fonológico: Se relaciona con la combinación de los sonidos para la formación de sílabas, palabras, o frases.
- Semántico-léxico: Ligado al dominio del vocabulario, con su respectivo significado.
- Morfosintáctico: Es el nivel que permite el desarrollo de la estructuración del lenguaje; ordena las palabras. De una manera adecuada para producir una oración coherente.
- Pragmático: Se relaciona con el cómo se utiliza el lenguaje, tomando en cuenta el contexto.

II.4 INTERACCIÓN Y SOCIALIZACION

De acuerdo al contexto de esta investigación, es conveniente diferenciar entre los términos de interacción y socialización. López F. (1985), se refiere al concepto de socialización como un proceso por el cual el individuo acoge los elementos socioculturales de su ambiente y los integra a su personalidad para adaptarse en la sociedad. Por otra parte en los “Cuadernillos para la reflexión pedagógica” (2002), se aborda la socialización, como un proceso mediante el cual se le permite adquirir al ser humano, conocimientos, normas y valores, mediante la comunicación con otros, facilitando así su participación activa en la sociedad.

En cuanto al concepto de interacción, Shaffer, citado en González & León (2009, p. 31) lo define como “toda actividad realizada entre participantes que se coordinan para formar una secuencia unitaria de intercambio social”. Por su parte Powel, citado en Barocio (2000, p. 20) define la interacción como el “diálogo verbal o no verbal que se crea cuando las personas mayores juegan o se comunican con los niños.”

Por lo tanto, podemos entender que socialización se refiere a un proceso por el cual el ser humano va adaptándose al medio donde vive, privilegiándose valores como el respeto mutuo, el dialogo y la participación, generándose el clima adecuado para posibilitar los aprendizajes, adquiriendo la experiencia de convivir con otros, y así desenvolverse en la sociedad según las normas y pautas que ella entrega. Podemos entender que la interacción es la acción que se lleva a cabo entre dos o más personas de forma recíproca. Las interacciones que logre establecer el adulto con los niños y niñas, pueden llegar a concebir oportunidades para que los párvulos elijan, piensen y resuelvan sus problemas por sí mismos, y para que logren establecer interacciones con sus pares. Al no generarse estas oportunidades, según lo que relata Barocio (2000), es difícil que los niños y niñas, logren desarrollarse y aprender.

Se debe proveer a los niños de fundamentos apropiados para establecer un vínculo correcto con la sociedad, para mostrarles hasta qué punto están ligados a la sociedad, hasta que punto dependen de ella, y de qué manera pueden influir en ella. Por consiguiente, se debe construir desde el principio un sistema de conexiones sociales adecuado para los niños con la sociedad y con el entorno. Si se hace esto se podría evitar todos los fenómenos negativos que existen hoy en la sociedad.

Todas las personas tienen su propia concepción del mundo, que no necesariamente es igual a la del otro, tienen distintas creencias, valores, expectativas, cultura e ideas, todas éstas confluyen en los pensamientos, los cuales llevan a actuar de una u otra manera, ya sea de manera libre o coartados.

Las ideas o creencias representan uno de los marcos de referencia más amplios para el comportamiento de las personas, porque dan forma a las experiencias e interacciones con el entorno. Tal como explica Ontoria (2006, p. 60), “si la ventana por donde contemplamos la vida es una ventana de limitaciones, nuestro comportamiento manifestará limitaciones”, sin olvidar que nos relacionamos con otros y que influimos sobre otros. Por consiguiente debemos considerar que, las personas como modelos de referencia, sus comportamientos y acciones influyen en el desarrollo de la formación personal y social de los niños y niñas con los que interactúa.

Los principales agentes socializadores que cumplen un rol significativo en el aprendizaje de la convivencia social son: los educadores, la familia, los grupos de pares y los medios de comunicación.

II.4.2 Los padres como socializadores

Cada familia tiene una forma particular de ser, de comunicarse, de expresar sus sentimientos, de solucionar sus problemas; cada una tiene intereses y gustos propios, y esto “las caracteriza y las diferencia de las demás familias conformando su identidad”. (Unicef, 2010, p. 20)

De cierta manera las acciones de los padres están orientadas a tener un efecto socializador, por ejemplo cuando le señalan al niño la forma correcta de hacer las cosas. Otras veces son sus acciones las que socializan al niño o niña, incluso cuando los padres no se den cuenta de ello.

Cabe añadir que los padres aportan al proceso de socialización de los niños y niñas, y según Hoffman y otros (1995, p. 211), “se basan en el papel de ofrecer amor y cuidados; sirviendo como figura de identificación; actuando a veces deliberadamente como agente de socialización activos, y participando en el desarrollo del concepto de yo en el niño”.

La forma en que los padres perciban al niño contribuirá al modo en que éste piense acerca de sí mismo. Según Hoffman y otros (1995, p. 213), “si los padres le protegen demasiado, el niño puede sentir la necesidad de protección, aunque no la necesite”.

Los adultos que están al cuidado de los niños y niñas, ya sean sus padres, madres, abuelos u otros adultos significativos, tienen la responsabilidad de establecer normas y límites, para que vayan aprendiendo a vivir en sociedad, de manera se les protege y orienta. Lo anterior tendrá éxito, siempre y cuando, los adultos estén de acuerdo en las normas que ponen, “sin desautorizarse frente a los niños o niñas” (Unicef, 2010, p. 24).

Se debe tener en cuenta que los niños y niñas se encuentran en proceso de desarrollar la capacidad de regular su propia conducta, en este periodo algunos padres optan por la disciplina del poder de la fuerza, como amenazas, órdenes, retos y retiradas de privilegios, “pero sea cual fuere la acción específica, las técnicas de poder de la fuerza se basan primordialmente en el miedo del niño al castigo” (Hoffman y otros, 1995, p. 213). Por otro lado, la autoridad ejercida con respeto y cariño entrega a los niños y niñas un marco que les produce seguridad y les permite actuar con confianza.

Según los teóricos del aprendizaje social y cognitivo, “los niños no repiten ciegamente la conducta recompensada o evitan automáticamente el comportamiento castigado. En vez de ello, utilizan la información del castigo y la recompensa para planificar sus acciones” (Hoffman y otros, 1995, pp. 211-212).

I.4.3 Socialización y Enfoque de Género

De acuerdo a lo planteado en el documento Junji “Enfoque de género en las prácticas pedagógicas”, desde el nacimiento, la sociedad y la cultura influyen en el aprendizaje de niños y niñas sobre como asumir un comportamiento de acuerdo a su sexo, esta situación se ha mantenido a través del tiempo, transmitiéndose, sin mayores cuestionamientos, de generación en generación.

Niños y niñas, desde que nacen, incluso desde la gestación, son sujeto de un trato distinto por parte de la familia y la comunidad. Desde sus primeros años, niños y niñas aprenden las diferencias entre ser hombre y ser mujer dadas por la sociedad, por ejemplo que los niños jueguen con autos y las mujeres con muñecas, que los niños se vistan de azul y las niñas de rosado, lo cual también se ve reflejado en el ámbito educacional donde los adultos propician algunos juegos para niños y otros para niñas, de manera consciente o inconsciente, como masculinos y femeninos.

De acuerdo a lo anterior se define género como “el conjunto de características culturalmente específicas que identifican el comportamiento de mujeres y hombres y la relación entre ellos” (Junji, 2012, p. 10).

Así mismo, según Papalia y otros (2004, p. 311), los roles de género “son comportamientos, intereses, actitudes, habilidades y rasgos de personalidad que una cultura considera apropiados para hombres y mujeres”.

Esta diferenciación que abarca normas de comportamiento, actitudes, valores, tareas, espacios de circulación y formas de pensar, entre otras, se manifiesta en todos los ámbitos de la vida provocando desigualdades y desequilibrio de poder para ambos sexos, la mujer siente desvalorizado su rol ante la sociedad, y en el caso del hombre se siente víctima de las expectativas sociales que se tienen sobre su comportamiento y desempeño (Junji, 2012).

Según Alfonso y Aguado citado en Junji (2012, p. 24):

El niño o la niña al nacer es un ser indiferenciado, sin identidad personal que no distingue su propio yo de aquello que le rodea y será mediante la interacción con el medio la manera cómo adquiera su propia identidad personal.

Las primeras diferencias entre niños y niñas, se presentan a partir de los dos años, y se evidencia principalmente en elección de juguetes y de compañeros de juego del mismo sexo. En edad temprana los niños y niñas son igual de agresivos, presentando arrebatos y temperamento “difícil”. Desde los tres años en adelante, los niños comienzan actuar en forma más agresiva que las niñas, tanto físicas como verbales. Por otro lado, a las niñas desde muy pequeñas se les enseña a compartir y a tomar conciencia de que sus acciones pueden influir sobre otros, por lo que aprenden a ser más empáticas y sociables con los demás (Papalia y otros, 2004).

Para Alfonso y Aguado, este proceso de desarrollo se entiende de la siguiente forma (Junji 2012, p. 24):

- Antes del año y medio manifiestan preferencias según su sexo: en elección de adornos, actividades, juguetes, etc.
- Desde el año y medio hasta los tres años: autclasificación en una de las dos categorías sexuales: “yo soy como mi papá”, “yo soy como mi mamá”. Supone no solamente un conocimiento social de la identidad sexual y de género de los demás, sino también un conocimiento de sí mismo/a.
- A partir de los tres años: conocimiento de la identidad sexual y de género para definir con claridad sus preferencias y valoraciones: “este vestido no me lo pongo porque es de niñas”, “este juguete es de niños o de niñas”, “los niños son más bruscos”, etc.

Una gran misión en el ámbito educativo, sobretodo en la educación inicial, es abordar el enfoque de género como un instrumento de transformación social, que ayude a reconocer los prejuicios y prácticas discriminatorias, que históricamente han marcado diferencias en la forma de mirar y tratar a mujeres y hombres, y que en especial, han tendido a devaluar históricamente a las mujeres en la sociedad. Es así que se da un paso gigantesco: desde un problema de acceso, a una condición de mejora de la calidad de la educación de niños y niñas (Junji, 2012).

Junji le otorga especial importancia al rol que tienen las madres y padres, así como las educadoras y educadores para la construcción de las identidades de género en los niños y niñas, en el sentido de modelos de referencia. Por ello, el ámbito educacional representa un espacio privilegiado para la transformación social y la superación de las inequidades y discriminaciones de género desde su origen (Junji, 2012).

II.4.4 Compañeros de juego

Una de las interacciones más frecuentes entre los seres humanos es la amistad. “Los niños pequeños juegan uno al lado o cerca del otro, pero no es sino hasta los 3 años que comienzan a hacer amigos” (Papalia y otros, 2004, p. 329).

Desde la primera infancia, los niños y niñas manifiestan capacidades sociales para relacionarse con otros, a través de la amistad y la interacción con compañeros mediante el juego, aprendiendo a resolver sus problemas, ser empático con otros, adoptando valores morales y normas de los roles de género. Lo que conlleva a que, los niños y niñas aprendan “que ser amistoso es la manera de tener amigos” (Papalia y otros, 2004, p. 329).

Los niños y niñas les gusta seleccionar a sus compañeros de juego según su misma edad y sexo, y a partir de esto, con los que tengan más afinidad y experiencias significativas positivas, probablemente se vuelvan amigos.

Como señala Papalia y otros (2004, p. 329) y basándose en estudios sobre niños de 4 a 7 años, los niños opinaron que para ser amigos lo importante es “hacer cosas juntos, sentir agrado y cariño entre sí, compartir y ayudarse uno al otro”. Como también rechazan “a los niños conflictivos, exigentes, entrometidos o agresivos e ignoran a los que son tímidos o retraídos”.

Siguiendo a los mismos autores (2004), los niños y niñas que son considerados por los padres y docentes como socialmente competentes, afrontan la ira respondiendo con maneras directas que minimizan el conflicto, manteniendo las relaciones con sus pares, sin embargo, aquellos niños y niñas, que no saben cómo afrontar el sentimiento de ira, tienden a reaccionar frente a los conflictos mediante agresiones físicas. Los niños y niñas con amigos tienden a disfrutar más del establecimiento educacional. Tener amigos en esta edad tiene sus beneficios, ya que los niños y niñas tienden a actuar de manera diferente con sus amigos que con otros compañeros, teniendo más interacciones positivas, aunque pueden discutir entre ellos, pero pueden manejar de mejor manera su ira.

Las prácticas de crianza pueden influir y afectar la competencia social de los niños con los pares. Así pues se expone en Papalia y otros (2004, p. 331) “Los niños cuyos padres comunican claramente la desaprobación, en lugar de hacerlo con ira y tienen fuertes sentimientos positivos son más prosociales, menos agresivos y más aceptados”.

Dentro del contexto educativo se construyen las primeras relaciones sociales entre párvulos de la misma edad. Es en este grupo en el cual se desarrollan las interacciones interpersonales que favorecerán y/o potenciarán a los distintos aprendizajes, siendo las habilidades sociales las más favorecidas (Hoffman y otros, 1995). Estas habilidades, a su vez, favorecen el desarrollo de un conjunto de acciones y conductas que permiten que las personas se desenvuelvan de mejor manera en lo social, la organización de este grupo ayudará a la formación personal y social de los niños/as, ya que en él se favorece la expresión personal, el respeto como individuos y como parte de una cultura; así como también pueden ser comprendidos y escuchados de acuerdo a las características que los definen (Palou, 2004).

Cuando los párvulos interactúan se producen intercambios de opiniones e intereses los cuales frecuentemente necesitan de un adulto para llegar a consenso, puesto que aún no poseen las herramientas adecuadas para resolver los conflictos, por el contrario les lleva mucho tiempo aprender a expresar sus deseos e intereses de forma apropiada y a controlar los impulsos de agresión, siendo una de las causas más frecuentes que generan conflictos en los niños/as el compartir los juguetes. (Hoffman y otros, 1995)

Coie, Dodge y Kupersmidt, citados en Hoffman y otros (1995, p. 245) plantean que:

A través de los procesos de socialización la mayoría de los niños aprenden gradualmente cuando la agresión es aceptable y cuando no. Los niños que empiezan lucha sin razón aparente son rechazados por sus compañeros, pero los que se defienden a sí mismos y se niegan a ser dominados o insultados – Incluso si esto requiere agresión física – suelen ser populares. Finalmente, gran parte de los niños aprenden otros métodos de resolver conflictos.

Mientras que Rubin y Krasnor citados en Hoffman y otros (1995) a partir de sus estudios con párvulos, descubrieron que los niños y niñas sociables poseen más habilidades o estrategias para la resolución de problemas y capacidad de adaptación con el fin de lograr sus metas, mientras que los niños y niñas que no logran relacionarse y llevarse bien con sus compañeros suelen presentar dificultades cuando piensan sobre el problema; parecen intentar la primera respuesta que les viene a la mente, generalmente una estrategia de poder o agresiva. En vez de probar otro enfoque distinto frente a una situación, persisten con su estrategia original. Asimismo sostienen que “una diferencia importante entre los niños agresivos y los no agresivos residen en el modo en que estos interpretan las relaciones de otros”. Si un niño o niña agresivo/a se siente amenazado/a, su capacidad para interpretar las intenciones se deteriora y su tendencia a atribuir el daño a intenciones hostiles aumenta rápidamente. “Esta tendencia a pensar lo peor puede ayudar a explicar el por qué los niños agresivos son a menudo rechazados por sus compañeros”. (Hoffman y otros, 1995, p. 246).

Al establecer una interacción de los niños y niñas habitualmente, se construye un grupo organizado donde se establecen sus propias normas y códigos de conducta. (Hoffman y otros, 1995, p. 248)

Los niños ascienden por la escalera del poder a través de los ataques físicos, amenazas y lucha por los objetos. Incluso en los grupos preescolares, los niños demuestran en sus acciones que conocen quien ostenta el poder en el grupo; los papeles de los líderes y los seguidores están firmemente establecidos. Sin embargo si se les pregunta quién es el más “fuerte”, ellos suelen reclamar el títulos para sí mismos.

Por consiguiente “cuando los conflictos sociales acaban en agresión, la situación implica generalmente que un niño ha atribuido intenciones hostiles a otros”. Es por esto que permitiendo a los párvulos anticiparse y evadir los encuentros agresivos o violentos, ayuda a que el grupo funcione de mejor manera y muestre delicadeza hacia sus compañeros/as. (Hoffman y otros, 1995, p. 248)

II.4.5 Influencia de la televisión en la socialización

“Los medios de comunicación, especialmente la televisión, ejercen una influencia indiscutible en el aprender a convivir”, (Mineduc, 2002, p. 6) ya que muestran modelos de referencia que despiertan admiración y deseos de imitación, a pesar de que, muchas veces conducen a comportamientos violentos, agresivos.

“La televisión afecta a todos los aspectos de la socialización” (Hoffman y otros, 1995, p. 257). Los adultos cada vez tienen menos tiempo de compartir con sus hijos e hijas, por lo que los niños se centran más en la televisión eligiendo sus propios programas, que en la gran mayoría tienen efectos en los niños respecto a la violencia.

En la actualidad se observa que cada día los niños y niñas, dejan de disfrutar de juegos al aire libre, centrándose en la televisión, utilizando a ésta como medio de distracción y aprendizaje, “pero lo que obtienen de la tele es una socialización continua en las actitudes, valores y conducta que tienen ante ellos” (Hoffman y otros, 1995, p. 257).

Dentro del mismo contexto, Hoffman y otros (1995) señalan que la violencia televisiva durante los últimos veinticinco años se sigue manifestando de forma constante, observándose cambios en su calidad.

Los niños y niñas en el periodo de infancia, no logran diferenciar entre los acontecimientos fantásticos y reales, el comportamiento impulsivo es parte de su desarrollo. A partir de cuatro años, comienzan a manifestarse con agresividad, ya que, generalmente observan dibujos animados que manifiestan la violencia y películas violentas de adulto.

Con respecto a lo señalado, otros autores mencionados en Hoffman y otros (1995), manifiestan que mientras más pequeños es el niño, más fácil es su respuesta e imitación a programas con contenido violento, ya que, a ellos les es difícil entender los resultados y estimulación que provocan la violencia dentro de un contexto. “Los niños pequeños no aprenden que el castigo que se les da al malo es a consecuencia de su mala acción” (Hoffman y otros, 1995, p. 259). Es decir, cuando ven que en series animadas existen luchas y castigos a los “malos” o villanos, ellos aun no son capaces de asimilar las consecuencias de las acciones inadecuadas, ya que ellos están en un proceso de formación e interiorización de las normas sociales, para los niños en esta etapa todos los personajes de ficción son llamativos y pasan a ser parte de sus modelos de referencia.

II.5 CONFLICTO

Según Capena (citado en Ugalde, 2008-2009, p. 4), señala que el conflicto “es la discrepancia entre dos o más intereses simultáneos que algunas veces conducen a un estado de tensión emocional, responsable de estados de ansiedad y de comportamientos compulsivos”. Mientras que Cortina (citada en Domínguez y Barrio, 2001, p. 154) define el conflicto como “la contraposición de intereses en relación con un mismo asunto... el conflicto podría definirse como una situación de enfrentamiento provocado por una contraposición de intereses –sea real o aparente– en relación con un mismo asunto.”

Considerando ambas definiciones de los autores mencionados, podemos entender el conflicto como una situación problemática provocada por un desacuerdo de intereses, de opiniones entre personas, o por una acción no aceptable por otro y que está generada por una diversidad de motivos.

Desde el enfoque tradicional, el conflicto es percibido como algo negativo dentro de la sociedad actual, y según Robbins (citado en Droguett y otros, 2010, p. 44), los involucrados “necesitamos dirigir nuestra mirada y atención a las causas del conflicto y corregir este mal funcionamiento”, teniéndose en cuenta que el conflicto es un proceso natural y necesario para la vida humana, el cual puede llegar a destruir o enriquecer las relaciones e interacciones de los humanos.

Por su parte Torrego, (citado en Droguett y otros, 2010, pp. 49-50) presenta el conflicto desde dos perspectivas, la primera: relativo a las personas y segundo: relativo al problema propiamente tal.

- Conflictos relativos a las personas, en este aspecto considera cuatro estilos:
 - a) Intrapersonal: es aquel conflicto que se produce en el interior de las personas, comprenden a un solo individuo.
 - b) Interpersonal: surge entre personas individuales, ocurre entre dos o más personas.
 - c) Intragrupal: es el que ocurre en el interior de un grupo, en donde se ven involucrados diversas personas.
 - d) Intergrupal: es el que involucra dos o más grupos.

- Conflictos relativos al problema, en este caso considera tres tipos:
 - a) Conflictos de relación/comunicación: se producen en relaciones deterioradas, involucran conflictos de agresiones, luchas, insultos, desvalorizaciones, etc. En esta categoría entran los conflictos de percepción en donde cada uno mira su punto de vista y no más allá de éste.
 - b) Conflictos de intereses y necesidades: es un problema de contenido, donde se busca una solución alternativa que beneficie a ambas partes.
 - Conflictos por recursos: son los conflictos que se generan al adquirir o prestar algún recurso, ya sea material o inmaterial.
 - Conflictos por actividad: desacuerdo en las formas de realizar algún trabajo o tarea.
 - c) Conflictos por preferencias, valores, creencias: son conflictos que se dan por las diferentes estructuraciones que le dan las personas a la escala de valores.

Así como existen distintos tipos de conflictos, también existen distintas formas de reaccionar frente a un conflicto, en algunas ocasiones éstos no se toman en cuenta, se ocultan, o naturalmente, son vistos como un elemento negativo dentro de las interacciones.

El modelo de Lewicki y Hiam (citado en Troyano y otros, 2006) asume cinco estilos de comportamientos ante el conflicto.

- a. Colaborativo: Cuando se otorga una alta importancia a la relación y al resultado. Se caracteriza porque, además de obtener un buen resultado (los beneficios de uno lo son también para el otro), es necesario mantener una buena relación con la otra parte. La colaboración implica compartir información de forma abierta y completa entre las partes, ya que se pretende alcanzar un idóneo conocimiento tanto de la situación como del entendimiento entre los negociadores. Es un estilo que resulta conveniente utilizarlo cuando los intervinientes en la situación conflictiva se necesitan mutuamente o cuando tienen objetivos comunes.

- b. Competitivo: En este estilo se concede una baja importancia a la relación y una alta importancia al resultado. Suele ser utilizado en negociaciones en que la relación futura no tiene que ser preservada, cuando son de tipo distributivo o cuando la otra parte presenta una actitud muy agresiva, aunque se ha de ser duro con el problema y no con la persona puede llegarse al empleo de una comunicación basada en amenazas y castigos ante la negación a hacer concesiones. La competición implica que el negociador durante el proceso comunicativo puede ocultar información o sólo compartir la información que se estima de utilidad para lograr el resultado deseado.

- c. Acomodativo: Consiste en dar una alta importancia a la relación y baja al resultado. Significa adaptación al punto de vista del oponente, accediendo ante sus exigencias. Puede utilizarse de forma estratégica, cuando la persona considere que puede estar equivocada, cuando la relación con el adversario es muy importante, o cuando, por cualquier otro motivo, se crea necesario ceder. Aunque se asume el riesgo de que un negociador con tendencia a un estilo comunicativo pasivo sea percibido como débil, fácil de vencer y que cede con facilidad por evitar enfrentamientos y conflictos.

- d. Evitativo: Cuando la importancia a la relación y al resultado es baja. En un momento determinado puede no resultar interesante o provechoso negociar. Por ejemplo, cuando ambas partes tienen más que perder que ganar, en situaciones de conflicto latente, en las que empezar a negociar puede hacer emerger una fuerte agresividad por las dos partes o cuando se está seguro de no conseguir nada. Respecto a la evitación en el tiempo, se puede diferenciar entre inacción y retirada. La inacción se concibe como una forma temporal de no hacer nada y puede ser válida para tomar posiciones, aclarar conceptos o recapitular. La retirada es una tendencia permanente a abandonar la situación conflictiva.

- e. Compromiso: Intermedia importancia tanto de la relación como del resultado. Se consiguen acuerdos aceptables para las partes aunque realicen alguna concesión para conseguir cerrar la negociación. El compromiso es similar a la colaboración, aunque la eficacia comunicativa y el mutuo conocimiento entre las partes es menor

que en el segundo. Es conveniente buscar el compromiso cuando la colaboración es difícil o demasiado compleja, o en ocasiones en que los negociadores tienen menos tiempo para alcanzar un acuerdo y no hay ocasión para desarrollar una negociación colaborativa.

En la práctica diaria con los niños y niñas podemos observar muchas situaciones conflictivas, donde los incidentes pueden llegar a generar sentimientos de frustración y fracaso tanto en los párvulos como en los adultos. En el caso de los niños el conflicto generalmente se produce por un objeto o juguete o por invasión de su espacio, más que por desacuerdos de opiniones.

Todos los conflictos son diferentes y tienen identidad propia, ya que, contienen diferentes personas implicadas y contextos cambiantes, es por esto que se señalan cuatro tipos señalados por Ugalde (2008-2009) referidos a centros educativos:

- Conflictos de relación: surgen cuando hay dificultades en las relaciones interpersonales, normalmente su razón suele ser la falta de comunicación, el mal uso de los canales de comunicación y/o la incomunicación. Además, el lenguaje no verbal, los mensajes ocultos y el dañar los puntos débiles de las personas implicadas, suelen agravar la situación. Estos conflictos se pueden dar entre todos los participantes del centro, por lo que se pueden encontrar distintos modelos: alumno-alumno, alumno-profesor, profesor-profesor, profesor-familia, familia-alumno, personal no docente-alumno y así hasta tener todas las combinaciones posibles. Para solucionar y evitar estos conflictos es necesario desarrollar las habilidades comunicativas y poner en marcha el interés y el respeto hacia los demás.
- Conflictos de poder: Este tipo de conflicto surge cuando no se respeta y/o se pone en duda los derechos, autoridad y roles de los agentes del centro. Por lo que es importante identificar las funciones que cumple cada agente, y evaluar el funcionamiento del centro, para llegar a la solución de este tipo de conflicto.
- Conflictos de rendimiento: se generan cuando las expectativas que había de aprendizaje no se consiguen. Las razones de ello pueden ser varias: el esfuerzo de los alumnos no es suficiente, los alumnos no están motivados, el profesor no tiene las competencias necesarias para ejercer sus funciones, tanto alumnos como

profesores no están satisfechos con su propio trabajo,... Así, con estos conflictos se pueden hacer dos grupos, por una parte la falta de motivación, capacidad y esfuerzo del alumnado y, por otra, la metodología del profesorado.

- Conflictos de identidad: son de ámbito personal y aquí tienen especial importancia las expectativas que unos tienen de otros porque éstas condicionan especialmente a las personas. Por una parte, en el alumnado está en juego la capacidad de aprendizaje; y, por otra, en el profesorado se cuestiona su actitud y habilidad.

A partir de los distintos tipos de conflictos mencionados, dos de ellos se presentan con mayor frecuencia en la educación infantil, los cuales son los conflictos de relación y los conflictos de identidad, debido a que el egocentrismo caracteriza esta etapa es que se intensifican dichos conflictos. El niño en la etapa del egocentrismo observa el mundo desde un punto de vista propio sin comprender el de los demás, siendo no capaz de ponerse en el lugar del otro. Como señala Maite Vallet (citada en Ugalde, 2008-2009, p. 7) “para que el niño vaya comprendiendo que los demás también tienen sentimientos y que les pueden gustar o disgustar las cosas, hay que ponerles en el lugar del otro” haciendo preguntas como por ejemplo: “¿A ti te gustaría que...? ¿Cómo te sentirías si a ti te harían o te dijese...?”.

Los tipos de conflictos y los comportamientos ante estos no se pueden catalogar de buenos ni malos, simplemente son parte de la realidad. Barocio (2000 p. 29), citando a Evans, indica que “a menudo los sentimientos de las personas involucradas son fuertes y confusos. Aún así, estas situaciones son importantes para el aprendizaje.”

Durante las interacciones entre los seres humanos se pueden observar diversas formas de afrontar las situaciones de conflictos. Amanda Céspedes (2008, p. 113) plantea dos formas en las que se puede afrontar los diversos tipos de conflictos: confrontación antagónica y colaboración. En la *Confrontación Antagónica*, donde, a partir de la frase “Yo gano, tú pierdes”, es la agresividad la emoción predominante, como también el interés propio por encima de las necesidades e intereses de los demás.

Céspedes (2008) señala que la otra forma es a través de la *Colaboración*, modo muy poco observable al momento de solucionar situaciones de conflicto, aceptando las diferencias de opiniones de todos aquellos pertenecientes a un grupo, buscándose el bien

común y privilegiando las estrategias de mediación, conciliación y negociación, frente a la causa del conflicto.

II.5.1 Causas de los conflictos en el aula

Según Ellen McGinnis y Arnol Goldstein (citado en Ugalde, 2008-2009 p. 7), hay seis factores que causan los conflictos:

- Una atmósfera competitiva: empuja a los alumnos a ser competitivos y a tratar a los demás como rivales. Trabajan unos contra otros.
- Un ambiente intolerante: lleva a la hostilidad y a la desconfianza.
- Comunicación precaria: hay incomunicación o comunicación ineficaz, malentendidos, percepciones erróneas...
- La expresión inadecuada de los sentimientos: si no se controlan bien el impulso de las emociones puede haber agresividad o malentendidos.
- La carencia de habilidades para la resolución de conflictos: es la falta de estrategias y recursos para el tratamiento de los problemas.
- Abuso de poder por parte del maestro: esto ocurre cuando el profesor fija expectativas irracionales sobre los alumnos, impone reglas inflexibles.

A partir de estas situaciones de conflictos, es importante que el adulto potencie en el aula la cooperación, la tolerancia, la comunicación, las expresiones emocionales positivas en los niños y niñas, generando ambientes positivos y aplicando estrategias de prevención de conflicto.

II.5.2 Estrategias de prevención de conflictos.

Según Evans, citado en Barocio (2000, p. 31), para prevenir situaciones de conflictos en el aula:

- Mantenga sus expectativas de conductas adecuadas de acuerdo con el nivel de desarrollo de sus niños. Respete las diversas habilidades, intereses y ritmos de los párvulos y planee en consecuencia.
- Tenga disponible muchas posibilidades de juego. Debe haber suficientes materiales con la facilidad de que sean tomados y guardados por los niños.
- Establezca límites claros para la conducta de los niños y niñas, explicando las razones para las cuales son importantes.
- Establezca una rutina diaria consistente y manéjela en forma clara, usando fotografías o dibujos para hacer concretos los diferentes periodos.
- Modele formas adecuadas de interacción con otros y de uso de materiales. Los niños y niñas aprenden muy fácilmente estas conductas modeladas.
- Planee las estrategias de una actividad a otra. Hágalas breves y en forma de juego.

Cuando estas estrategias de modo preventivo son utilizadas por el adulto, los niños y niñas actúan más propositivamente en las actividades, disminuyendo los conflictos, pero no desapareciendo por completo. Y cuando el conflicto ya está presente se usan otras estrategias. Por ejemplo las planteadas por Céspedes (2008): mediación, conciliación, negociación.

II.5.3 Resolución de conflictos.

Respecto a las estrategias mencionadas anteriormente, Céspedes (2008) señala que a través de la mediación, una persona (neutral) externa al conflicto puede ayudar a las partes conflictivas a identificar sus intereses y resolver sus diferencias. Por otro lado, la conciliación busca recabar información por parte de un tercero neutral de cómo surgió el conflicto, para llegar a un acuerdo o solución. Mientras que la negociación, “consiste en la búsqueda de un acuerdo que responda a los intereses de las partes en disputa, recogiendo puntos de vista, buscando intereses comunes, evaluando opciones y finalmente creando otras en que todos sean ganadores” (Céspedes, 2008, p. 114).

Como señala Schnitman & Schnitman (2000, p. 18) “Tratándose de comunicación y aprendizaje, resulta lógico que la mediación tenga en la educación una de sus aplicaciones más significativas, ya que provee tempranamente herramientas y destrezas para la resolución de conflictos, incentiva todas las formas de participación social y posibilita el desarrollo de una formación ética y ciudadana. No sólo ayuda a prevenir y disminuir la violencia sino que contribuye al desarrollo de los niños y jóvenes como una oportunidad de cambio para la sociedad.

Según Viñas (2007, p. 14), “cuando los conflictos se tratan superficialmente o se resuelven mal, se reiteran y se agravan”. Es por esto que, Schnitman & Schnitman (2000, p. 29), plantean que “en la actualidad, se espera que las escuelas asuman una responsabilidad activa en enseñar a los niños destrezas útiles para la vida, que contribuyan a su desarrollo social y personal.” Considerándose al/la educador/a como un adulto referente en la enseñanza de habilidades y entrega de estrategias para los niños y niñas para la resolución de los conflictos.

Según lo planteado por Céspedes (2008, p. 146), “la autoridad es el núcleo alrededor del cual se articula la educación de los niños”. Los adultos educativos tienen una autoridad que les otorgan los padres de los niños y niñas, y otra que se les confiere al tener el título de docentes de la educación, la cual les favorece y enriquece en cierta medida.

En diversas ocasiones la autoridad puede llegar a ser sustentada en el “poder” al momento que los adultos educativos comienzan a castigar o recompensar a sus alumnos, basándose en el gusto de tener el dominio, obteniendo el título de “maestro autoritario” (Céspedes, 2008).

Según Torrego (citado en Droguett y otros, 2010, p. 44) “cada persona trae consigo vivencias que arrastran sentimientos y emociones que desencadenan el curso de la solución del conflicto, según como sea percibido”. Por esto, resolver conflictos de manera positiva es un desafío permanente en la sociedad. Es por esto que se han manifestado diversas estrategias para reconocer y mediar los diversos tipos de conflictos, de tal manera que sea justo y equitativo para aquellos que se encuentren involucrados.

II.5.4 Emocionalidad dentro del conflicto

Para resolver los conflictos muchas veces se ve involucrada la emocionalidad de las personas que participan de éste. El término emoción se entiende como “un sentimiento y sus pensamientos característicos, a estados psicológicos y biológicos y a una variedad de tendencias a actuar. Existen cientos de emociones, junto con sus combinaciones variables, mutaciones y matices.” (Goleman, citado en Droguett y otros, 2010, p. 57)

De acuerdo a lo anterior, los sentimientos se interrelacionan con las emociones, siendo estas últimas las que surgen en distintas situaciones que se enfrentan las personas y en los niños y niñas, más aún cuando éstas afloran ante situaciones conflictivas.

En el contexto educativo es necesario que los adultos a cargo sean capaces de reconocer tanto sus propias emociones como las de los otros. Así como también, puedan tomar conciencia de que los niños y niñas necesitan una orientación en la adecuada expresión de sus emociones, apoyo y contención para regular sus propios impulsos, ya que, es en esta edad donde, según Goleman (citado en Droguett y otros, 2010, p. 57) “la mente racional le lleva más tiempo que a la mente emocional registrar y responder, el primer impulso, en una situación emocional es el del corazón, no el de la cabeza”.

El momento previo al reconocimiento de los sentimientos, es la identificación de éstos, la que a partir de las características de cada uno/a ayudará a expresar las distintas emociones, siendo el miedo, la sorpresa, el disgusto, la ira, la alegría y la tristeza, las emociones básicas que diversos autores comparten (Droguett y otros, 2010).

Como también se menciona en Droguett y otros (2010), en este proceso los adultos cumplen un rol fundamental, ya que su forma de actuar frente a las distintas emociones que expresan los niños y niñas afectará en la conducta, logrando que éstos se pongan en el lugar del otro/a de acuerdo a sus experiencias previas.

Debido a lo anterior es que los adultos tanto del entorno familiar como educativos, consideran a los niños y niñas como personas con sentimientos, otorgándoles instancias de comunicación sobre que piensan y sienten fomentando la autorregulación de sus emociones. Es por esto que para ayudar a los niños y niñas a la expresión de sus emociones, Droguett y otros (2010, pp. 57-58) en su investigación mencionaron que los niños y niñas deben:

- Expresar frecuentemente los sentimientos y los deseos positivos, de agrado y de agradecimiento.
- Expresar confiada, pero moderadamente, los sentimientos negativos de desánimos o disgusto referidos a contenidos que no afecten a otras personas.
- Revelar, en los momentos adecuados, los sentimientos negativos de queja o irritación relativos a conductas de los otros.
- Asumir la propiedad de todos los sentimientos, haciéndolo en primera persona y evitando la acusación al otro.
- Evitar reproches sobre la marcha mientras se está realizando algo.

No obstante, cuando los niños y niñas se encuentran en un ambiente en donde se sienten vulnerados, gran parte de ellos/as pueden llegar a responder de forma impulsiva, sintiendo molestia y enojo, mientras que otros pueden manifestar tranquilidad y

aceptación. Por este motivo, los adultos deben potenciar un clima adecuado y cómodo que inspire a los niños y niñas a manifestar sus sentimientos y emociones.

II.5.4.1 Educación emocional

El mundo vive en una sociedad estresada, con presiones que generan reacciones de tensión constante. Cuando la tensión es continua y pesada se va desencadenando una sensación de cansancio mental inconsciente. Y una vez que se ha adaptado este estilo de vida surge una respuesta orgánica patológica permanente (Bisquerra y Otros, 2012). Debido al contexto familiar en que está inserto el niño o niña, este puede verse afectado por el estrés adquirido. Por lo que surge, como línea estratégica y como alternativa para guiar al párvulo en su desarrollo integral y en la orientación a la familia; la educación emocional.

La educación de las emociones está contemplada en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (Mineduc, 2005, p. 36), en el ámbito de Formación Personal y Social, considerando los componentes emocionales del desarrollo del niño y la niña, específicamente, en el núcleo de Identidad se señala:

Las niñas y niños necesitan sentirse seguros, confiados, queridos y aceptados para poder desarrollar plenamente los procesos de diferenciación de los otros, descubrirse y conocerse a sí mismos como individuos singulares, valorar y apreciar sus características personales y familiares y afianzar relaciones interpersonales satisfactorias para sí mismos y los demás. Estos procesos requieren, además de la internalización de las normas y valores que la sociedad transmite, el control y regulación del propio comportamiento y el respeto a los otros, poniéndose en su lugar y comprendiendo sus emociones y necesidades.

Para Elia López (2005, p. 156) educar emocionalmente significa:

Validar las emociones, empatizar con los demás, ayudar a identificar y a nombrar las emociones que se están sintiendo, poner límites, enseñar formas aceptables de expresión y de relación con los demás, quererse y aceptarse a uno mismo, respetar a los demás y proponer estrategias para resolver problemas.

Asimismo Bisquerra y otros (2012, p. 27) señalan que la educación emocional “es un proceso educativo continuo y permanente, que tiene como objetivo potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano”, esto con el fin de prepararlo para la vida y aumentar el bienestar personal y social.

Siguiendo con el mismo autor, éste señala que, además, la educación emocional es una forma de prevención primaria inespecífica, entendida ésta como la adquisición de competencias que pueden ser útiles en distintas situaciones, y que se pueden aplicar para la prevención del consumo de drogas, estrés, ansiedad, depresión y/o violencia. Estas competencias pueden disminuir la vulnerabilidad de la persona. Para ello el autor propone el desarrollo de competencias básicas para la vida.

Algunos objetivos de la educación emocional son (Bisquerra y otros, 2012, pp. 27-28):

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones
- Identificar las emociones de los demás
- Denominar a las emociones correctamente
- Desarrollar la habilidad para regular las propias emociones
- Subir el umbral de la tolerancia a la frustración
- Prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas
- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas
- Desarrollar la habilidad de automotivarse
- Adoptar una actitud positiva ante la vida
- Aprender a fluir

Las aplicaciones de la educación emocional se pueden dejar sentir en múltiples situaciones: comunicación efectiva y afectiva, resolución de conflictos, toma de decisiones, prevención inespecífica. En último término se trata de desarrollar la autoestima, con expectativas realistas sobre sí mismo, desarrollar la capacidad de fluir y la capacidad para adoptar una actitud positiva ante la vida.

El aprendizaje emocional está conformado por tres capacidades: la comprensión de las emociones, regulación de las emociones o su expresión de manera productiva, y autonomía emocional, descritas por Bisquerra y otros (2012, p. 26):

- La comprensión emocional o conciencia emocional, consiste en conocer las propias emociones y las de los demás. Esto se logra a través de la observación del propio comportamiento así como del de las personas del entorno. Ello supone saber distinguir entre pensamientos, acciones y emociones; comprender las causas y consecuencias de las últimas; evaluar su intensidad; y reconocer y utilizar su lenguaje, tanto en comunicación verbal como no verbal.
- La regulación de las emociones, significa dar una respuesta adecuada a las emociones que se experimentan. A menudo se confunde la regulación emocional con la represión. La regulación consiste en un difícil equilibrio entre la represión y el descontrol. Son componentes importantes de la habilidad de autorregulación la tolerancia a la frustración, el manejo de la ira, la capacidad para retrasar gratificaciones, las habilidades de afrontamiento en situaciones de riesgo, el desarrollo de la empatía.
- La autonomía emocional es la capacidad de no verse seriamente afectado por los estímulos del entorno. Se trata de tener sensibilidad y resistencia. Esto requiere de una sana autoestima, autoconfianza, percepción de autoeficacia, automotivación y responsabilidad. La autonomía emocional es un equilibrio entre la dependencia emocional y la desvinculación.

La educación emocional sigue una metodología eminentemente práctica (dinámica de grupos, auto reflexión, razón dialógica, juegos) con objeto de favorecer el desarrollo de competencias emocionales.

Una oportunidad para el desarrollo de las competencias emocionales es el contexto familiar y educativo, ya que en ellos, las relaciones interpersonales son un continuo de emociones, por lo que el conflicto, generalmente se hace inevitable. El aprendizaje emocional para resolver conflictos es enseñado por los adultos. Por consiguiente son ellos los que debiesen tomar conciencia de su importancia e instruirse con una doble finalidad. Por una parte con la intención de aprender a ejercer la inteligencia emocional en sí mismos y por otra, contribuir a que los niños y niñas logren adquirir las habilidades emocionales necesarias. Esto es fundamental, ya que tal como señala Elia López (2005, p.155).

Las emociones intervienen en todos los procesos evolutivos: en el desarrollo de la comunicación, en el conocimiento social, en el procesamiento de la información, en el apego, en el desarrollo moral, etc. Además de ser la principal fuente de las decisiones que tomamos diariamente.

CAPITULO III:
MARCO METODOLOGICO

III.1 TIPO DE ESTUDIO

De acuerdo al campo en el que se desarrolla este estudio, la investigación realizada es de carácter cualitativo, que según Taylor y Bogdan (citados en Trigo E & colaboradores, 1999, p. 143) es "aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable" y cuyas características se dan a conocer a continuación:

- Es inductiva.
- El investigador ve al escenario y a las personas desde una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo.
- Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio.
- Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.
- El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.
- Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas.
- Los métodos cualitativos son humanistas.
- Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación.
- Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio.
- La investigación cualitativa es un arte.

Según LeCompte citado en Tójar (2006, p. 143), la investigación cualitativa podría entenderse como "una categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y vídeo cassettes, registros escritos de todo tipo, fotografías o películas y artefactos". Para esta autora la mayor parte de los estudios cualitativos están preocupados por el entorno de los acontecimientos, y centran su indagación en aquellos contextos naturales, o tomados tal y como se encuentran, más que reconstruidos o modificados por el investigador, en los que los seres humanos se implican e interesan, evalúan y experimentan directamente.

Nuestra investigación busca conocer las percepciones de niños y niñas frente a situaciones de conflicto que se presentan en su vida cotidiana, rescatando de esta manera, sus opiniones, respetando sus voces y otorgándoles el valor que ellos poseen. Para lo cual se utilizaron las instancias de patio, donde se dio el espacio a los párvulos para que se expresaran, dando sus opiniones, ideas, conocimientos, etc. y utilizando situaciones emergentes para abordar la problemática. De esta manera, logramos establecer momentos de conversación con los niños y niñas, al mismo tiempo que relevamos sus opiniones, las que formaron parte principal de nuestra investigación.

III.2 DISEÑO DE ESTUDIO

Esta investigación posee algunas características de tipo etnográfico, ya que, Según Goetz y Lecompte, (1998, p. 29) "Las estrategias etnográficas de investigación son empíricas y naturalistas. Se recurre a la observación participante y no participante para obtener datos empíricos de primera mano de los fenómenos tal como se dan en los escenarios del mundo real, procurando los investigadores evitar la manipulación intencional de las variables del estudio". Para poder llevar a cabo esta investigación, escogimos un establecimiento educacional, que forma parte de los centros de práctica profesional de dos de las cinco investigadoras, el cual nos permitió que tuviéramos un mayor contacto con los sujetos participantes en la investigación. Así mismo, el trabajo de campo realizado durante la investigación, se llevó a cabo en un tiempo de 2 meses aproximadamente, en donde se trabajó el tiempo suficiente con los sujetos participantes, para recoger sus percepciones frente al tema de investigación.

Durante el proceso de esta investigación, surge la necesidad de revisar documentos oficiales de diversas instituciones, que entregan orientaciones para el trabajo con niños y niñas de manera de hacer valer sus derechos.

III.3 UNIDAD DE ANÁLISIS

III.3.1 Caracterización del centro educativo

- Nombre, dependencia y ubicación del establecimiento:

Esta investigación fue realizada en la Sala Cuna y Jardín Infantil Luna, la cual es una institución particular perteneciente a la fundación Mena con vía transferencia de fondos JUNJI, ubicado en Calle Ferrari N°845 del Cerro Florida de Valparaíso a pasos del museo “La Sebastiana”

- Niveles y población de atención:

La institución atiende 6 niveles educativos los cuales se dividen en Nivel Sala Cuna Mayor, Nivel Medio Menor, Nivel Medio Mayor A y B, Nivel Transición I A y B; contando con una capacidad de atención de un total de 134 niños y niñas, proveniente mayoritariamente de la comuna de Valparaíso.

De acuerdo a lo planteado en el proyecto educativo institucional

- Visión Institucional del establecimiento:

La visión de la institución expone que es: “... una comunidad educativa que acoge a niños y niñas menores de 5 años cuyo objetivo es otorgar un programa educativo de calidad a través de metodologías que Promuevan el aprendizaje activo y participativo”

- Misión Institucional del establecimiento:

El establecimiento declara en su misión que quiere llegar a ser “... un jardín infantil con un equipo de gestión que potencie día a día el trabajo con la familia, los estilos de vida saludables, fomentando valores, Habilidades sociales y cognitivas necesarias, que permitan a nuestros niños y niñas enfrentar los constantes cambios de nuestra sociedad”.

- Valores que potencia el establecimiento:

Los valores que guían la labor educativa del establecimiento educacional, donde realizamos nuestra investigación, son: el respeto, la Paz, la solidaridad, la justicia, la verdad y la equidad.

- Metodología Educacional:

La modalidad curricular que guía el quehacer pedagógico del establecimiento educacional donde se realizó la investigación, sala cuna y jardín infantil “Luna” es de modalidad integral, fundamentada en la integración de los planteamientos teóricos de diferentes posturas fisiológicas, psicológicas y pedagógicas, enfatizando en que el proceso educativo toma en cuenta los diversos aspectos y áreas de desarrollo de los párvulos.

Con esta modalidad curricular se busca lograr objetivos integrales que satisfagan las necesidades cognitivas, socio afectivas, psicomotrices, entre otras, procurando así un desarrollo armónico y equilibrado en los niños y niñas pertenecientes al establecimiento, basándose en los diferentes ámbitos y núcleos propuestos en las Bases Curriculares de Educación Parvularia, potenciando la creatividad, el pensamiento, la autonomía, seguridad, interacciones positivas y la formación de varios universales que les permitan desenvolverse con principios claros en relación con los demás.

III.3.2 Características generales de los sujetos participantes:

Los sujetos participantes de esta investigación son 46 párvulos, 21 niñas y 25 niños, entre 4 y 5 años de edad, que asisten a los niveles transición I A y B. Los niños y niñas provienen de un nivel socioeconómico bajo y algunos de ellos/as están en situación de vulnerabilidad de derechos.

III.3.3 Criterios de selección

Esta investigación fue realizada en un contexto reducido, dado que se llevó a cabo en los niveles transición I A y B, correspondiente a la Sala Cuna y Jardín Infantil LUNA, situado en el Cerro Florida de la ciudad de Valparaíso, donde se observó y se pudo recoger las opiniones de los niños y niñas actores del proceso.

La elección de este centro se realizó debido a que dos integrantes del grupo de investigación realizaban su práctica profesional en el jardín infantil, como también de acuerdo a la disponibilidad y accesibilidad de éste, ante la solicitud de las investigadoras para realizar los estudios correspondientes en las aulas y patio de sus dependencias.

III.4 MÉTODO, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN

Según Prieto (2001), existen variados métodos y técnicas para adentrarnos en una investigación, los cuales nos pueden proporcionar de información importante, ya sea del centro donde se realiza el estudio, como también de los niños y niñas participantes.

La presente investigación considera la recogida de las opiniones de los sujetos participantes, esto es de los niños y las niñas, mediante la observación participante, registros de voz y documentos personales y también se observarán documentos oficiales de instituciones y organismos que atienden a la infancia.

III.4.1 Documentos oficiales

Al indagar sobre la temática de nuestra investigación, surgieron una serie de documentos de organismos institucionales, que consideran desde diversas perspectivas los conflictos y sus formas de abordarlos educativamente, por lo que se decidió sistematizarlos como una forma de aportar a la comprensión de este tema, considerándolos como documentos oficiales.

Según Woods citado en Prieto (2001, p. 42), “los documentos oficiales están referidos a actas de reuniones, programaciones, planificaciones y evaluaciones de los alumnos, manuales escolares, periódicos y revistas, grabaciones escolares, archivos y estadísticas, fichas de trabajo, fotografías, cartas oficiales, exámenes, etc.”

III.4.2 Documentos personales

Para iniciar nuestra investigación y conocer en primera instancia las opiniones de los niños y niñas sobre el tema de estudio, se les invitó a los niños y niñas a realizar dibujos, los cuales fueron registrados por las investigadoras como documentos personales, en los cuales se reflejan las opiniones y experiencias que viven los párvulos en sus contextos cotidianos.

Según Prieto (2001, p. 43), “los documentos personales se relacionan con los cuadernos de los alumnos, cartas y notas personales, escritos o narraciones hechas por las personas involucradas en el estudio y a disposición del investigador”.

III.4.3 Observación Participante

Como menciona Goetz y Le Compte (1988, p. 126), “la observación participante sirve para obtener de los individuos sus definiciones de la realidad y los constructos que organizan su mundo”. En nuestro caso se realizaron 5 visitas, relacionándonos con los niños y niñas cerca de 2 meses aproximadamente.

Los registros de las observaciones participantes, se realizaron en el contexto de patio, durante el juego libre. Las observaciones se enfocaron en lo que expresaban verbalmente los niños y niñas con respecto a los distintos conflictos, que ocurrían cotidianamente en diferentes contextos y de qué manera jugaban y especialmente si ocurría algún tipo de conflicto.

Los instrumentos utilizados fueron el Registro Abierto, elaborado por las investigadoras externas al jardín infantil, y el Registro Anecdótico, elaborado por las investigadoras que permanecían en el jardín infantil, cuyos formatos se presentan a continuación. En cada uno de ellos se respetaron los tipos de redacción de cada una de las investigadoras.

Registro Abierto N°

Fecha:	Observadora:
Objetivo:	
Momento de la Jornada:	
Contexto:	
Adultos presentes:	
Párvulos asistentes:	
Descripción de la situación observada:	

Registro Anecdótico

Nivel educativo:	Observadora:
Fecha:	
Descripción de la situación:	

III.4.4 Registro de voz

Las grabaciones de voz, fueron utilizadas como registros en vivo de las opiniones de los niños y niñas dentro de un contexto educativo, la que nos permitió, recoger los comentarios de ellos/ellas frente a distintas temáticas trabajadas, como también vivencias personales que nos manifestaron. Latorre (2000) plantea que las grabaciones de voz permiten captar la interacción verbal y registrar las emociones con precisión.

Dentro del trabajo de la investigación se utilizaron las grabaciones de voz en cada momento. Las grabaciones de voz, facilitaron la fidelidad de los discursos de los sujetos participantes de la investigación, rescatando las opiniones y/o percepciones respecto al mundo al tema de los conflictos. Tal como señala Van Maanen, citado en Uwe Flick (2007, p. 190) “La transcripción de las grabaciones transforma las realidades interesantes en texto, y se producen relatos desde el campo”.

Las grabaciones de voz de los niños participantes, se transcribieron en su totalidad, escribiendo tal cual lo que los niños/as e investigadoras expresaban verbalmente. Estas grabaciones fueron escritas bajo un mismo formato, el que daremos a conocer a continuación:

Registro de Voz

Fecha:	
Hora:	
Nivel educativo:	
Número de registro:	
Contexto	
Transcripción	

III.5 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Transcribimos las grabaciones, y los analizamos junto con los registros abiertos y anecdóticos. Elaborando unidades de significado, las que van siendo reducidas a categorías y subcategorías y finalmente triangulamos, esto es relacionamos el marco referencial, los hallazgos y nuestras propias opiniones.

III.6 LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Entre las principales limitaciones en el desarrollo de esta investigación y que fueron obstaculizando el trabajo a desarrollar se nombran a continuación:

- Dificultades desde el centro de práctica para poder obtener registros audiovisuales y fotografías, cumpliendo así el protocolo de protección a la primera infancia JUNJI.
- Cambio de educadora de guía a dos meses de la fecha de entrega, lo que afecta un desarrollo más fluido de trabajo de investigación.
- Se requería de muchas visitas para observar a los niños y niñas en contextos naturales de situaciones de conflicto, ya que muchas veces éstas no se presentaban dificultando el avance en los registros de observación. Además al preguntarle a los niños y niñas sobre las diversas situaciones que acontecían, éstos, por sus características de pensamiento, a veces cambiaban de tema y no respondían lo solicitado.

CAPITULO IV:
HALLAZGOS Y RESULTADOS

IV.1 HALLAZGOS DE DOCUMENTOS INSTITUCIONALES

Categoría	Subcategoría	Documento
Políticas de buen trato y convivencia en las instituciones.	Promoción del Buen trato.	Política de Buen Trato. Junji, 2009.
	Políticas de Convivencia.	Política Nacional de Convivencia Escolar. Mineduc, 2011.
	Política de bienestar y protagonismo infantil	Política de bienestar y protagonismo infantil. Fundación Integra, 2012
Orientaciones para la convivencia escolar en las instituciones.	Resolución pacífica de conflictos	Conviviendo mejor en la escuela y el liceo. Orientaciones para abordar la convivencia escolar en las comunidades educativas. Mineduc, 2011.
		Cartilla de trabajo. Aprender a convivir. Conceptos clave para la resolución pacífica de conflictos en el ámbito escolar. Mineduc, 2006.
Factores protectores psicosociales.	Estrategias para la generación de climas positivos.	Cuadernillos para la reflexión pedagógica. Estilos de vida saludable. Mineduc, 2002.
Promoción de los derechos de niños y niñas.	Orientaciones para comprensión y promoción de los derechos de los niños	Es mi turno por los derechos de niñas y niños. Guía de orientaciones para el uso de materiales con los equipos, familias y niñas y niños, Fundación Integra, 2009.

Categoría	Subcategoría	Documento
Orientaciones al educador para el fortalecimiento de competencias parentales.	Fortalecimiento de competencias parentales para el enfrentamiento de conflictos.	Mirando mi árbol. Taller de fortalecimiento de competencias parentales. Integra, 2005.
	Desarrollo de habilidades sociales.	Taller Manolo y Margarita son autónomos y sociables. Mineduc, 2011 Material para la educadora(or)
	Fortalecimiento del desarrollo emocional.	Programa Manolo y Margarita aprenden con sus familias: Taller fortalecen su Autoestima. Mineduc, 2011. Material para la educadora (or).
	Resolución de conflictos.	Talleres para trabajar con la familia ¿Te suena familiar? Integra, Unicef, Fundación de la familia, Prodemu, 2003. Guía para facilitadores
Orientaciones para la familia.	Orientaciones para aprender a resolver conflictos.	¿Te suena familiar? Guía para la familia. Junji, Unicef, 2008
	Desarrollo de relaciones positivas.	Tiempo de crecer. Guía para la familia. El desarrollo de niños y niñas de 4 a 10 años. Unicef (Programa Puente, Fosis), 2010
Orientaciones para el trabajo con los niños y niñas.	Reconocimiento y expresión de sentimientos.	¿Cómo me siento? Cuaderno de trabajo para el niño. Unicef, 2010.

IV.1.1 Análisis de la revisión de documentos institucionales

A partir de la revisión de los documentos institucionales se encuentran documentos más generales referidos a **políticas de buen trato y convivencia** que se refieren a marcos institucionales que orientan en este ámbito. En ellos encontramos objetivos, líneas estratégicas dirigidas a la comunidad educativa.

Junji busca potenciar habilidades sociales y afectivas mediante prácticas pedagógicas promotoras del buen trato y del desarrollo de entornos bientratantes, considerando además la formación del equipo educativo para el desarrollo integral de los niños y niñas.

Mineduc por su parte, propone un enfoque formativo de la convivencia escolar, con la participación y compromiso de toda la comunidad educativa considerando a todos los actores como sujetos de derechos y responsabilidades.

Dentro de sus políticas Integra plantea un eje transversal referido a una convivencia bientratante, además de cuatro ejes estratégicos que consideran la vida saludable y cuidado del medio ambiente, espacios y ambientes seguros, participación y protagonismo infantil y protección de derechos. Como principios orientadores se explicita al niño y la niña como sujeto de derechos, el interés superior del niño, la focalización en el establecimiento, una cultura de buen trato y acción integral.

Así mismo, los documentos institucionales entregan **orientaciones para la convivencia escolar**, considerándose en todos ellos la resolución pacífica de conflictos, en estos documentos, en términos generales se entregan formas de abordar los conflictos, estrategias y estilos para su resolución.

En Educación Parvularia, se publican los cuadernillos para la reflexión pedagógica; específicamente nos referiremos a estilos de vida saludable en el cual se mencionan los factores protectores psicosociales, los cuales entregan estrategias para la generación de climas positivos para todos los participantes de la comunidad educativa: institucionales, para desarrollar con madres y padres, y para el trabajo pedagógico con los niños/as.

Fundación Integra entrega un material dirigido a la **promoción de los derechos de niños y niñas** que entrega orientaciones para su comprensión y promoción. Esta guía se fundamenta en la perspectiva del modelo ecológico donde padres, madres, agentes educativas, cuidadores y otros adultos significativos de niños y niñas forman parte de su entorno más cercano y tienen un rol fundamental en favorecer sus oportunidades de bienestar y desarrollo. Además considera los principios fundamentales del enfoque de derecho, los principios pedagógicos de las bases curriculares y el ámbito de experiencias para el aprendizaje de formación personal y social.

Esta misma institución entrega **orientaciones al educador para el fortalecimiento de competencias parentales**, el cual consta de una serie de talleres entre los cuales nos interesa destacar la sesión nº 8 referida a cómo enfrentar un conflicto y qué pasos dar para resolverlo.

Con respecto al mismo tema, orientaciones al educador, Mineduc actualiza el programa de Manolo y Margarita, ya que ha pasado por diversas etapas desde 1979, esto con el fin de ajustar el programa a los nuevos requerimientos de las familias, de los niños y niñas que asisten a los niveles de transición cambiando el nombre de "Manolo y Margarita aprenden con sus padres" al de "Manolo y Margarita aprenden con sus familias", ya que es más inclusivo y representativo de la realidad actual. Uno de estos talleres considera el tema desarrollo de habilidades sociales, entre ellas, habilidades alternativas a la agresión. Siguiendo el mismo programa se encuentra otro taller, el cual entrega estrategias a los educadores con el fin de guiar a las familias en el fortalecimiento de la autoestima de sus hijos/as, a través de la creación de vínculos afectivos con personas significativas que le apoyen y demuestren confianza y seguridad.

Dentro de la revisión de estos documentos, encontramos algunos que proponen **orientaciones para la familia**, así como el llamado ¿Te suena familiar? Que tiene como objetivo abordar algunos de los temas que más preocupan a madres, padres o aquellas personas que tienen a su cargo la crianza de niños y niñas, entre los que nos interesa destacar aprender a resolver conflictos.

Otro documento que está dirigido a familias con niños y niñas entre 4 y 10 años es el Tiempo de crecer. En esta guía se entregan algunas herramientas para ayudar a la familia en el desarrollo de relaciones positivas, destacando los valores del respeto, la comunicación y el buen trato.

Y por último, se destaca el material ¿Cómo me siento?, que entrega **orientaciones para el trabajo con los niños y niñas, el cual** busca que los párvulos se conecten y reconozcan sus sentimientos y de esta manera puedan expresarlos en situaciones de crisis.

IV. 2 HALLAZGOS DE LOS DOCUMENTOS PERSONALES DE LOS NIÑOS Y NIÑAS

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DIBUJO N°
Temáticas de interés que surgen de los dibujos.	Medio de transporte	N° 1
	Jugar	N° 2 N° 6 N° 8 N° 11 N° 14
	Adulto como modelo de referencia	N° 3 N° 4 N° 5 N° 12
	Contexto familiar	N° 5 N° 8 N° 12 N° 13
	Expresión de afecto	N° 7
	Afecto y protección	N° 9 N° 10

IV.2.1 Análisis de la categoría y subcategorías emergentes de los documentos personales de los niños y niñas

Estos dibujos, como documentos personales, fueron recogidos en las visitas realizadas al centro de investigación, para luego ser analizados y surgen como primera aproximación a esta investigación. En esta instancia se invitó a los párvulos a dibujar cómo y con quienes jugaban o que les gustaba hacer al momento de compartir con otras personas.

Luego de observar los dibujos realizados por los niños y niñas se concluye como categoría general, **temáticas de interés que surgen de los dibujos**, donde emergen seis subcategorías: Medio de transporte, Jugar, Adulto como modelo de referencia, Contexto familiar, Expresión de afecto y Afecto y protección

Para Hoffman y otros (1995) el dibujo permite a los niños y niñas expresar su pensamiento en forma concreta, pero mediada. La forma en que representan gráficamente las cosas es el reflejo de las experiencias que ha tenido con ellas, por lo tanto “el dibujo revela sus rasgos de personalidad, el nivel de inteligencia; de ahí su importancia como prueba psicométrica y proyectiva”.

Por otro lado Piaget (citado en Griffa y Moreno. 2001, p. 147) señala que “el dibujo, de igual modo que la imagen mental, representa un esfuerzo del niño y niña por acercarse e imitar lo real.” Y agrega, que el dibujo o imagen gráfica es considerado como un intermediario entre el juego y la imagen mental.

En la primera subcategoría, referida a los **Medio de transporte**, al momento que se les sugirió que dibujaran con quienes, cómo o con qué jugaban, uno de los párvulos dijo haber dibujado los troles de Valparaíso (Dibujo nº 1), no enfocándose en la sugerencia realizada por las investigadoras, si no que dibujó algo de acuerdo a su propio interés.

La segunda subcategoría que emerge de las temáticas de interés de los niños y niñas es **Jugar**, ya que en los dibujos nº 2, 6, 8, 11 y nº 14 los párvulos mencionaron que dibujaron objetos con los cuales juegan, como también algunos de los participantes de la investigación se dibujan jugando con sus amigos/as.

El juego es una actividad fundamental en el desarrollo del niño, éste dedica la mayor parte de su tiempo a jugar y es a través de él donde se produce el aprendizaje. Papalia y otros (2004 p. 317) señala que “El juego es el trabajo de los niños y contribuye a todos los ámbitos del desarrollo. Así mismo, para Hoffman y otros (1995, p. 224) “El juego es su mundo, es el modo de descubrirlo y de descubrirse. El desarrollo intelectual, afectivo y de la personalidad en general, está íntimamente implicado con la actividad lúdica”.

A través del juego el niño puede exteriorizar sus vivencias que muchas veces no puede manifestar por medio del lenguaje verbal. En el juego proyecta sus conflictos a través de conductas tanto creativas como estereotipadas.

Los juegos cumplen un rol importante en la imitación de modelos, a través de ellos los niños y niñas representan situaciones cotidianas, imitando roles sociales que personas adultas desempeñan en la vida, dando así un aprendizaje natural y espontáneo de los roles estereotipados. Lo mismo ocurre en las relaciones entre niños/as, ya que estos se ven influenciados en el aprendizaje de los roles de sus pares, dado que necesitan sentirse aceptados por compañeras y compañeros. (Junji, 2012)

La tercera subcategoría que emerge de las temáticas de interés, se refiere a los **Adultos como modelo de referencia**, se puede observar en uno de los dibujos que una de las niñas dibuja un corazón, y que dentro de este se encuentra el alma, tal como le había dicho su mamá (Dibujo nº 3).

En otro de los dibujos (Dibujo nº 4), un niño menciona, en primer lugar, que estaba dibujando a su hermano, pero luego cambia de opinión diciendo que estaba dibujando a su papá peleando con los lobos feroces, la investigadora le pregunta quienes son los lobos feroces y el niño responde que los lobos están en la cárcel.

En el dibujo Dibujo nº 5 se observa que el párvulo dibuja a los integrantes de su familia y menciona que están contando un secreto, una de las investigadoras le consulta que secreto están contando y la niña responde: “no lo sé po’, es un secreto”.

En el Dibujo nº 12 una de las niñas dibuja a su mamá y comenta que su madre se enoja cuando ella llora.

En cuanto a lo señalado, por Hoffman y otros (1995, p. 211), los padres contribuyen en el proceso de socialización de cinco maneras, “asumiendo el papel de ofrecer amor y cuidados; sirviendo como figura de identificación; actuando a veces deliberadamente como agente de socialización activos, y participando en el desarrollo del concepto de yo en el niño”. De cierta manera, las acciones de los padres están orientadas a tener un efecto socializador, por ejemplo cuando señalan al/la niño/a la forma correcta de hacer las cosas. Otras veces son sus acciones las que socializan al niño o niña, incluso cuando los padres no se den cuenta de ello.

En la cuarta subcategoría, referida a **Contexto familiar**, los niños y niñas dibujan a integrantes de sus familias, como por ejemplo en el dibujo nº 13: una de los párvulos participantes de la investigación comenta que ella dibujó a su papá, a su mamá, a un amigo de su madre y una amiga del jardín, mencionando que ella no pelea con sus amigos porque ella no es peleadora. También se puede observar en los dibujos nº 5, a un párvulo que dibuja a los integrantes de su familia, como también se puede observar esta subcategoría en los dibujos nº 12 y nº 8.

Respecto a esta temática, cada familia tiene una forma particular de ser, de comunicarse, de expresar sus sentimientos, de solucionar sus problemas; cada una tiene intereses y gustos propios, y esto “las caracteriza y las diferencia de las demás familias conformando su identidad” (Unicef, 2010, p. 20).

De cierta manera las acciones de los padres están orientadas a tener un efecto socializador, por ejemplo cuando le señalan al niño la forma correcta de hacer las cosas. Otras veces son sus acciones las que socializan al niño o niña, incluso cuando los padres no se den cuenta de ello.

Muchos de los párvulos se dibujaron compartiendo con sus familias, observándose que es la familia el principal referente o modelo a seguir por el/la niño/a, ya que, como se observa en el dibujo nº 8, sobre el comentario que realiza el niño, referido a que cuando sea grande quiere ser boxeador al igual que su tío.

En la quinta subcategoría, referida a los **Expresión de afecto**, en el dibujo nº 7 un párvulo se dibuja a sí mismo y a una de las investigadoras (que realiza su práctica profesional en el centro), la niña comenta que la dibuja porque la amaba mucho.

A partir de los 3 años, el niño y niña responde de mejor manera a la autorregulación emocional y es cuando comienza a “construir un aparato cognitivo sustentado en lo emocional; aparecen los sentimientos, la capacidad de identificación de sus estados emocionales. En esta etapa la demostración de los afectos es la forma más sencilla para los niños de expresar sus sentimientos y emociones hacia otras personas, donde los mayores influyentes principalmente son la familia y la sociedad.

Para que un niño pueda expresar sus emociones o sentimientos debe tener un modelo a seguir que por lo general es la familia, ya que es primer círculo de personas con la que el niño o niña se relaciona siendo el modelo fundamental en el aprendizaje del amor. En este caso, se observa que la niña establece lazos afectivos con la estudiante en práctica profesional (investigadora) mencionando que la amaba mucho y que por esta razón la dibujaba.

Por último en la sexta subcategoría, referida a los **Afecto y protección**, se destacan los documentos personales nº9 y nº 10, donde, en el primero se observa que el niño se dibuja a sí mismo protegiendo a su primo pequeño al momento de cruzar la calle, la investigadora le pregunta al niño si él pelea con su primo, a lo que el párvulo responde que no pelea porque no le gusta. En el segundo documento (nº 10), la niña se dibuja con una amiga, haciendo referencia a que ambas están dentro de un corazón, comentando que al estar ellas adentro no vendrán los malos.

Tal como expresa Amanda Céspedes los niños ya pueden identificar sus estados emocionales y sienten miedo y elabora estrategias para superarlos, una de ellas es lo que expresa a través del dibujo.

A partir de los cuatro años, y según lo que se puede apreciar del documento personal nº 9, se observa en el niño un cambio en la forma de percibir el actuar y sentir de otras personas, ya que el párvulo, según el comentario que hace de su propio dibujo, intenta proteger a su primo, manifestando su deseo de protección.

Y en el dibujo nº 10 también se puede observar que la niña, se preocupa de proteger a su amiga de los malos, dibujándose a ambas al interior de un corazón como escudo de protección. En ambos dibujos se puede observar el afecto que sienten ambos párvulos por los otros sujetos que dibujan.

A partir de los dibujos realizados por los niños y niñas de su forma de socializar con sus pares es que nos mantendremos en nuestra búsqueda de hallazgos respecto a la opinión que tienen los niños y niñas sobre los conflictos a los que se enfrentan en la vida cotidiana, ya sea con sus pares como con los adultos con los que le rodean.

A partir de lo anterior podemos decir que lo que expresan los niños y las niñas tienen que ver con sus vivencias más cercanas, más cotidianas y sus emociones y el conflicto aparece muy poco en forma natural, en cambio si expresan sus preocupaciones, sus deseos, como el juego, el afecto y la protección

IV.3 HALLAZGOS DE LAS OPINIONES DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE TRANSICION I

CATEGORÍAS	SUB CATEGORÍAS
Causa de los conflictos	Juguetes/Objetos
	Agresión
	Elección compañero de juego
	Molestados por otros
	Desobediencia
Comportamientos de los niños y niñas ante situaciones de conflicto	Acusar
	Evitar
	Defenderse
	Colaborar
	Arrepentimiento
Consecuencias de las situaciones conflictivas	Castigo
	Reto
	Condicionar la amistad
Expresión de sentimientos de los/las niños/as frente a la agresión.	Expresión de tristeza
	Expresión de bienestar
	Expresión de enojo
Diferencias de Género	Percepción sobre quién puede pelear
	Percepción sobre consecuencias de las peleas en el otro/a
Modelo de referencia ante situaciones de conflictos	Adulto Significativo del entorno familiar
	Adulto significativo del entorno educativo
	Personajes de Ficción
Percepción del comportamiento de adultos	Percepción del actuar de Carabineros
	Percepción negativa de Carabineros

IV.3.1 Análisis de las categorías y subcategorías emergentes de las opiniones de los niños y niñas

IV.3.1.1 Causa de los conflictos

Con respecto a la primera categoría “**Causas de los conflictos**”, entendidas éstas como las razones o motivos por las que se produce un conflicto dentro de la interacción entre párvulos, es que surgen cinco subcategorías: Juguetes/objetos, Agresión, Elección compañero de juego, Ser molestado por otros y Desobediencia.

La primera subcategoría, que representa uno de los motivos más comunes por el que se desencadenan los conflictos, cuando interactúan los párvulos en el aula y/o patio, son los **juguetes y/u objetos**. Esto se puede observar en las distintas opiniones que expresaban los niños y niñas, cuando les quitaban los juguetes y/u objetos, o no querían compartirlos, un ejemplo de esto es cuando un niño se acerca al adulto encargado en la sala y le señala que *“el Camilo se quedó, se quedó con toos los lápice’, y le pegó a la Fernanda así en las manos (muestra como sucedió la situación)...ahora losotros no tenimo pa’ pintar.” (Ran N°3).*

A esta edad, los juguetes y/u objetos forman parte de la rutina diaria de los párvulos, tanto en el centro educativo como en su entorno familiar, cada niño y niña tiene intereses y gustos propios, que en ocasiones coinciden fijándose en el mismo objeto o juguete. Es aquí cuando se puede generar un conflicto ya que, una de las características propias de la etapa del desarrollo en la que se encuentran los párvulos, es el egocentrismo, etapa en la que los niños y niñas se centran tanto en su punto de vista que les es difícil considerar el de otros (Papalia y otros, 2004). Por lo tanto, esta característica de pensamiento no les permite compartir o llegar a un acuerdo por ellos mismos, ya que no comprenden que lo que ellos quieren en ese momento, otro niño o niña también lo quiera, es por esta razón que entran en conflicto.

Hoffman y otros (1995) por su parte señalan que, cuando los párvulos interactúan se producen diversos intercambios de opiniones e intereses los cuales frecuentemente necesitan de un adulto para llegar a consenso, puesto que aún no poseen las herramientas adecuadas para resolver los conflictos, además les lleva mucho tiempo aprender a expresar sus deseos e intereses de forma apropiada y a controlar los impulsos de agresión, por lo tanto, la tarea del adulto se hace esencial en mediar a quien le corresponde jugar o de qué manera se puede llegar a un consenso y finalmente compartir.

Saber distinguir entre pensamientos, acciones y emociones; comprender las causas y consecuencias de las últimas; evaluar su intensidad; y reconocer y utilizar el lenguaje (Bisquerra y otros 2012) forman parte de lo que es la educación emocional, tarea que el adulto debe asumir para lograr que el niño y niña adquiera las habilidades necesarias.

La segunda subcategoría que emerge como causa de conflicto, es la **agresión**, entendida esta como cualquier acto de agresión física efectuada entre compañeros/as.

La agresión, aquella que se hace antes de generar un conflicto, es una de las causas más frecuentes que observamos dentro de nuestra investigación. Es decir, si un niño o niña agrede a otro u otra esto desencadenará un conflicto, ya sea defendiéndose o acusando. Como por ejemplo *“Una niña se acerca y dice –ella le apretó la cara porque es mala y es enojona... Más tarde la niña que le había apretado la cara a otra niña se acerca y la investigadora le pregunta qué le hizo a su compañera, ella responde - le hice así en la cara con un lápiz.” (Rab N°1)* Algo semejante ocurre con otro niño: *“Inv.: ¿Por qué te va a pegar el Alonso? Niño: Porque el Vicente le pegó” (RV N°2)*

Coie, Dodge y Kupersmidt (citados en Hoffman y otros, 1995) señalan que a través de los procesos de socialización la mayoría de los niños aprenden gradualmente cuando la agresión es aceptable y cuando no. Los niños que empiezan a pelear sin razón aparente son rechazados por sus compañeros, pero los que se defienden a sí mismos y se niegan a ser dominados o insultados – incluso si esto requiere agresión física – suelen ser populares. Como investigadoras hemos observado que en las interacciones, los párvulos responden de la misma manera, creando sus propias normas en las situaciones de conflictos, esto es, que si la causa es agresión, él responderá de la misma manera.

Por otro lado Kenneth Rubin y Linda Krasnor (citados en Hoffman y otros, 1995) dicen que los niños y niñas que no logran relacionarse y llevarse bien con sus compañeros suelen presentar dificultades cuando piensan sobre el problema; parecen intentar la primera respuesta que les viene a la mente, generalmente una estrategia de poder o agresiva. Aquellos niños y niñas, que no saben cómo afrontar el sentimiento de ira, tienden a reaccionar frente a los conflictos mediante agresiones físicas. Por consiguiente el adulto debe buscar estrategias que ayuden al párvulo a expresar sus emociones de forma en que no se vea dañada o afectada la otra persona, ya sea física o psicológicamente.

La tercera subcategoría que emerge como causa de conflicto es la **Elección de compañero de juego**, esto es, cuando los niños y niñas deciden con quién y con quién no quieren jugar, compartir o ser amigos/as dentro de los momentos de la rutina cotidiana. De acuerdo a lo señalado por los párvulos, han golpeado o molestado, porque no son sus amigos o no quieren jugar con ellos, tal como se evidencia en el Ran N°2: *“Inv.: ¿Por qué le pegaste a la Mathilde? Niña: Porque no quería ser su amiga. (Responde mirando hacia el suelo y se observa un gesto de enojo en su rostro)”*. Algo semejante ocurre con el registro N° 1 donde la investigadora pregunta: *“¿Por qué crees tú que ella le pegó? La niña responde –porque no era su amiga...”* (Rab N°1).

Los niños y niñas a esta edad les gusta seleccionar a sus compañeros de juego según su misma edad y sexo, y a partir de esto, con los que tengan más afinidad y experiencias significativas positivas, probablemente se vuelvan amigos. Pero si se genera un conflicto los párvulos señalan que la causa fue porque no eran “amigos”. Por ello, como investigadoras pensamos que es importante para los niños, ser amigos para jugar, lo que quiere decir, conocerse previamente para generar ciertos vínculos.

Como señala Papalia y otros (2004, p. 329) los niños opinan que para ser amigos lo importante es “hacer cosas juntos, sentir agrado y cariño entre sí, compartir y ayudarse uno al otro”. Como también rechazan “a los niños conflictivos, exigentes, entrometidos o agresivos e ignoran a los que son tímidos o retraídos”. Esta situación puede ser la causa por la cual los párvulos se burlen, aíslen o molesten a otros niños/as con las características antes mencionadas, es por esto que el educador debe detectar estos comportamientos y usar estrategias para desarrollar en los niños más empatía y sociabilidad.

Las relaciones con los hermanos y con los pares proporcionan una medida de la autoeficacia, el creciente sentido de capacidad que tienen los niños para dominar los desafíos y lograr sus metas. Al compararse con otros niños, pueden valorar sus competencias físicas, sociales, cognitivas y lingüísticas y obtener un sentido más realista de sí mismo (Papalia y otros, 2004). Es por esto que son ellos mismos los que elegirán a quienes acercarse, interactuar y establecer ciertos vínculos, de acuerdo a sus propias características.

En cuanto a la cuarta subcategoría que emerge de los registros de opiniones de los niños y niñas, **Ser molestados por otros**, es una de las causas que se observa que genera conflicto en la que el niño siente que es provocado por otro compañero/a. Como lo plantean en los siguientes registros: Niño 2: *“que nos molestan yo le pego”* (RV N°7) Asimismo se evidencia en el siguiente registro (Rab N°3): *“Dos niños juegan en el patio con palas de playa, cuando de pronto uno le tira el gorro del polerón al otro para quitarle su pala. La investigadora pregunta ¿Qué pasó?, a lo que el niño responde “El me pegó así” y el niño que agredió agrega “Él me estaba molestando”.*

“Cuando los conflictos sociales acaban en agresión, la situación implica generalmente que un niño ha atribuido intenciones hostiles a otros” (Hoffman y otros, 1995, p. 248). Es por esto que cuando se les permite a los párvulos anticiparse y evadir los encuentros agresivos o violentos, ayudará a que el grupo funcione de mejor manera y delicadeza hacia sus compañeros/as

Como ya hemos dicho, una de las características propias de la niñez temprana es el pensamiento egocéntrico, Haeussler (1991) señala que este pensamiento irá gradualmente cambiando hacia uno más objetivo y socializado, gracias a las interacciones sociales y a la necesidad de comunicarse, que ayudarán al niño y niña a tomar conciencia del rol del otro y a considerarse a sí mismo sólo como perspectiva posible. Por ello, es importante darle a conocer al párvulo que sus actos tienen consecuencias en el otro, las cuales pueden ser agradables o desagradables para su compañero.

En las edades de 4 a 9 años los niños comienzan a entrar en una etapa unilateral, es decir, “saben que los demás pueden tener opiniones diferentes sobre una misma acción, pero aún no pueden considerar simultáneamente sus propias perspectivas con la del otro” (Hoffman y otros, 1995, p. 40). También en este periodo los párvulos resuelven los conflictos actuando desde su propia mirada, ya sea a través del control (intimidando o mandando) o sometiéndose pasivamente al poder del otro (obedeciendo, cediendo).

La quinta subcategoría designada **Desobediencia**, esto es, no acatar normas o reglas de un contexto determinado. Dentro del contexto educativo, una de las causantes de conflicto es el no acatar las normas de convivencia, como se evidencia en el RA N°1, que describe la situación ocurrida entre un adulto y un niño. La estudiante en práctica profesional realiza su experiencia de aprendizaje, cuando uno de los párvulos comienza a hacer ruidos con sus labios y a hablarle a sus compañeros. Al finalizar la experiencia los niños/as salen al patio, la técnico en Educación Parvularia le señala al niño que hacía ruidos que se quede en la sala. La investigadora se acerca al niño y le pregunta ¿Por qué te retó la tía? Y el niño responde, porque no le hago caso.

En la educación se establecen todo tipo de interacciones entre los que participan en esta acción, esta se destaca principalmente por los encuentros humanos y afectivos, que se caracterizan por el aprecio y consideración del que está junto al otro. Las educadoras deben conocer a los párvulos y adultos con los que se relacionan, esto implica un esfuerzo por comprender su realidad, intereses y necesidades.

La educadora debe ser un guía y orientador en las distintas situaciones que experimentan los niños y niñas, promoviendo la resolución de diferentes problemas para que el niño sepa en un futuro cómo enfrentarse a una situación conflictiva. Es por esto que los maestros deben ser sensibles al mundo del alumno, mantener una actitud respetuosa y de preocupación por beneficiar a los niños y niñas de las circunstancias actuales que lo rodean. Por lo mismo se debe considerar el estado socioemocional en que se encuentre el párvulo; si algo le aflige, si ha tenido algún problema que le afecta, si el comportamiento de algunos de los integrantes de la familia están influyendo en su forma de actuar, entre otras.

Por un lado la educadora es responsable de la educación de sus alumnos, por lo que es necesario que haya una relación especial entre ellos. Y por otro lado el educador/a debe tener autoridad en lo que enseña y conocer las consideraciones materiales y psicológicas que ayuden al mejor progreso educativo del alumno (Fernández M°, 2009).

Existen dos sentidos de autoridad en la enseñanza según la autora del texto Convivencia y disciplina. El primero es que el educador/a presenta autoridad en lo que enseña, en el conocimiento y las habilidades para transmitir la enseñanza y el segundo en su capacidad para hacerse cargo de un grupo, (Fernández, M°, 2009). Siendo este último un aspecto muy importante, ya que 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.

Los educadores se integran al proceso de socialización cuando los niños poseen ya un conjunto de valores, normas y comportamientos internalizados, los que deben ser conocidos en profundidad por ellos y respetados como orientaciones básicas y puntos de partida para su quehacer en este ámbito. Su función principal consistirá en conocer y respetar las normas y valores de la comunidad a la que los niños pertenecen, favoreciendo la autonomía, la iniciativa y el diálogo permanente y propiciando un clima de confianza y apertura en la que los niños se sientan seguros y acogidos. A través de un modelo de disciplina basada en el respeto de las normas de convivencia para poder resolver ciertas situaciones complejas (Mineduc, 2012).

IV.3.1.2 Comportamiento de los niños/as ante situaciones de conflicto

Entendemos “**Comportamiento de los niños/as ante situaciones de conflicto**”, como las reacciones que surgen de los niños y niñas una vez que el conflicto se ha generado. A partir de esta categoría han emanado cinco subcategorías de acuerdo a las opiniones, acciones y sentimientos que expresan los párvulos: Acusar, Evitar, Defenderse, Colaborar y Arrepentimiento.

La primera subcategoría que surge del comportamiento de los niños y niñas en las situaciones de conflicto es el **acusar**, el cual se observa claramente en el Rab N°1 de nuestra investigación: *“La investigadora le pregunta ¿Y si te hubiese pegado a ti que habrías hecho? La niña responde - La acuso a la tía y cuando me voy le acuso a mi mamá...”* evidenciando claramente la importancia de los modelos de referencia que rodean a el niño o la niña. Ontoria (2006) se refiere a cómo los comportamientos y acciones de los adultos influyen en el desarrollo de la formación personal y social de los niños y niñas, demostrándonos que estos modelos de referencia son aquellos que están para protegerlos o resolver los conflictos que puedan ir surgiendo, acudiendo a ellos cuando se encuentran en una situación de conflicto.

La segunda subcategoría que surge del comportamiento de los niños y niñas es el **evitar** las situaciones de conflicto, es decir cuando los párvulos se retiran del lugar o no responden a la agresión. Se puede evidenciar en el RV N°7: *Inv:“¿Y qué haces cuando te molesta? ¿También les pegas? Niña: Me voy corriendo porque él me molesta siempre Inv: ¿Te vas corriendo? Niña: Sí”*. Se observa que a la niña no le interesa negociar ni hacer algo al respecto, solo evitar el conflicto y que éste se prolongue o aumente, por lo tanto se va corriendo. Esto se relaciona con lo que señala Lewicki y Hiam, citado en Troyano y otros (2006), este estilo de comportamiento aparece cuando la importancia de la relación es baja o cuando se tiene más que perder que ganar. Es decir, en un momento determinado puede no resultar interesante o provechoso negociar. Por ejemplo, cuando un conflicto ya se ha generado, la alternativa de negociar puede desencadenar una fuerte agresividad por las dos partes, por eso ello le es más fácil evitar y retirarse. La reacción de la niña coincide también con lo planteado por Rubin, Pruitt y Kim (1994), quienes diferencian entre inacción y retirada. En este caso la niña opta por la retirada, esto es, abandonar la situación conflictiva.

Por su parte Hoffman y otros (1995) coinciden en que una de las reacciones o comportamientos que surgen a partir de las situaciones de conflicto que enfrentan los niños y niñas, es retirándose con el fin de protegerse (llorando, escapándose o escondiéndose).

Este comportamiento de evitar lo observamos mayoritariamente en las niñas en respuesta a las situaciones de conflicto emergentes, mediante el aislamiento de sus demás compañeros(as). Como investigadores llegamos a esta conclusión, según las observaciones y opiniones que recogimos en los periodos de juego y socialización de los niños y niñas. En el que se destaca la diferencia de abordar los conflictos según el género, la mayoría de las niñas prefieren evitar la agresión, en cambio los niños con frecuencia responden al conflicto.

La tercera subcategoría que surge a partir del comportamiento de los niños y niñas ante las situaciones de conflicto es **Defenderse**, esto es, cuando el párvulo responde a la agresión o conflicto de la misma forma. Tal como se observa en el RV N°6 *En el que la investigadora pregunta: ¿Tú peleas con tus amigos? Niña 1: No. La investigadora pregunta: ¿Qué sientes cuando pelean? Niña 1: Me defiendo.* O en otro caso que el niño responde que: *si lo molestan él pega fuerte, la investigadora pregunta ¿Tú le pegas fuerte? Y él responde, si me pega fuerte y yo le pego fuerte (RV N°7).*

Hoffman y otros (1994) hace referencia a la situación que acontece cuando los niños y niñas no se llevan bien con sus compañeros(as), sobre lo cual plantea que estos parecen intentar la primera respuesta que les viene a la mente, generalmente una estrategia de poder o agresiva. En cuanto a lo que hemos podido observar en nuestra investigación es que los niños utilizan la agresión como una forma de defensa casi instintiva, reaccionando ante el estímulo de la provocación de un conflicto, a veces muy pequeño.

Tal como señala Elia López (2005), es necesario enseñar a los párvulos a nombrar las emociones que se están sintiendo, poner límites, enseñar formas aceptables de expresión y de relación con los demás, quererse y aceptarse a uno mismo, respetar a los demás y proponer estrategias para resolver problemas.

La mayoría de los niños y niñas de la primera infancia se encuentran en la etapa impulsiva, esta se destaca por la dificultad que tienen en distinguir entre acciones y emociones y en entender que otros interpreten el mismo comportamiento de un modo distinto. Para ellos/as, el conflicto con otra persona se resuelve por el uso impulsivo de la fuerza (luchando, sacudiendo o golpeando), como en este caso.

La cuarta subcategoría que emerge es **Colaborar**, el cual es un estilo de comportamiento ante el conflicto, que surge cuando existen intereses en común, de las dos partes, o estos se necesitan mutuamente para lograr un objetivo. Lo que se evidencia en el siguiente registro *“En la sala de actividades, mientras se realiza una experiencia de aprendizaje con relación a la familia, uno de los niños del nivel educativo se queda con todos los lápices y se forma una situación de conflicto con sus compañeros que también deseaban utilizar los lápices. “Inv.: Miren aquí hay un tarro con muchos lápices de colores, entonces ¿Qué tenemos que hacer con los lápices? Niño: No hay que pelear, hay que compartir.” (Ran N°3).* Podemos observar que en esta situación el niño está aportando con una idea para lograr un objetivo común que es que todos tengan lápices, en vez de reaccionar con una agresión o aislándose como en los anteriores comportamientos, en este caso decide colaborar en la solución del conflicto.

La colaboración implica compartir información de forma abierta y completa entre las partes, ya que se pretende alcanzar un idóneo conocimiento tanto de la situación como del entendimiento entre los negociadores. Es un estilo que resulta conveniente utilizarlo cuando los intervinientes en la situación conflictiva se necesitan mutuamente o cuando tienen objetivos comunes (Lewicki y Hiam citado en Troyano y otros, 2006).

Por último, la quinta subcategoría que surge del comportamiento de los niños y niñas ante las situaciones de conflicto es el **arrepentimiento**, donde los niños reflejan su sentimiento de culpa por haber actuado de tal o cual forma con un compañero o compañera, así se plantea en el siguiente caso: *“Inv.: ¿Y cómo te sientes cuando te retan? Niña: Mal, cuando me retan me siento mal. Nunca más voy a hacer eso. Inv. : ¿Qué cosa? Niña: Nunca más le voy a pegar a la Mathilde. Nunca” (Ran N°2).*

Como investigadoras podemos decir que en los conflictos, muchas veces aflora por una u otra razón la emocionalidad de los involucrados, donde según Goleman citado en Droguett y otros (2010) es necesario que los adultos a cargo sean capaces de reconocer tanto sus propios sentimientos como el de los otros. Así como también, puedan tomar conciencia de que los niños y niñas necesitan una orientación en la adecuada expresión de sus emociones, apoyo y contención para regular sus propios impulsos, ya que, es en esta edad donde “la mente racional le lleva más tiempo que a la mente emocional registrar y responder, el primer impulso, en una situación emocional es el del corazón, no el de la cabeza”.

IV.3.1.3 Consecuencia de las situaciones conflictivas

En relación a la tercera categoría “**Consecuencia de las situaciones conflictivas**” entendida como la respuesta a una situación donde dos o más individuos entran en una confrontación para lograr sus objetivos, encontramos tres subcategorías que surgen a partir de las respuestas de los niños y niñas: Castigo, Reto y Condicionar la amistad.

La primera subcategoría identificada en las consecuencias de las situaciones de conflicto es el **Castigo**, evidenciados en las opiniones de los niños y niñas, aquí uno de los párvulos al ser interrogados por la investigadora hace referencia a lo siguiente: “¿Y qué te dice tu mamá cuando peleas? A lo que el niño responde: *Me castiga, todas las veces me castigan*” (RV N°7).

Con respecto a lo anterior, Hoffman (1995, pp 211-212) señala que, una de las técnicas de socialización que ocupan los padres es la recompensa y castigo. Según los teóricos del aprendizaje social y cognitivo, “los niños no repiten ciegamente la conducta recompensada o evitan automáticamente el comportamiento castigado. En vez de ello, utilizan la información del castigo y la recompensa para planificar sus acciones”.

Los adultos (padres, madres, abuelos u otros adultos significativos) tienen la responsabilidad de poner normas y límites a los niños y niñas para protegerlos y ayudarlos a vivir en sociedad. Es importante que los adultos estén de acuerdo en las normas que ponen, sin desautorizarse frente a los niños o niñas. La autoridad ejercida con respeto y cariño entrega a los niños y niñas un marco que les produce seguridad y les permite actuar con confianza.

La segunda subcategoría que surge como consecuencia de las situaciones conflictivas es referida al **Reto**, en la cual, concuerdan como consecuencia a alguna acción negativa: *“Inv.: ¿Y tú qué opinas de las peleas? –Niña: Que si peleo me retan.”* (Ran N°2), Asimismo en este segundo ejemplo que se da en un contexto donde la alumna en práctica profesional relata un cuento a los párvulos y este niño no prestó interés en el transcurso de la actividad, provocando la distracción de los otros compañeros, es por esto que al momento de salir al patio la asistente encargada del nivel educativo le pide al niño que el permaneciera en la sala de actividades. *“Inv.: ¿Cómo te sientes al ver a tus compañeros en el patio? –Niño: Mal –Inv.: ¿Por qué? –Niño: Porque me retan”* (Ran N°1).

En relación con esto Hoffman (1995) expone que los niños y niñas se encuentran en proceso de desarrollar la capacidad de regular su propia conducta, en este periodo algunos padres o adultos significativos, optan por la disciplina del poder de la fuerza, como amenazas, llamado de atención (reto), órdenes y retiradas de privilegios, “pero sea cual fuere la acción específica, las técnicas de poder de la fuerza se basan primordialmente en el miedo del niño al castigo.” Estas formas de disciplina no son las recomendadas por las instituciones educativas, ya que estas a través de distintas estrategias de resolución pacífica de conflictos orientan a las familias y comunidad educativa entregándoles distintas pautas de crianza y que los guían en la tarea de educar.

Respecto a la tercera subcategoría, **Condicionar la amistad**, los niños y niñas plantean que dentro de la amistad no existen los golpes, por lo tanto una consecuencia sería no ser amigos, como por ejemplo: *“¿Por qué crees tú que ella le pegó? La niña responde –porque no era su amiga y yo no sería su amiga si me pega, los que me pegan yo no soy su amiga.”* (Rab N°1)

Para las personas la amistad es importante y valorada, en el mundo de los niños y niñas no es distinto, y son ellos los que eligen con quien jugar o ser amigos. Sin embargo cuando existe una confrontación o conflicto es posible que el niño o niña decida condicionar la amistad, ya que la otra persona no respeta el interés y/o necesidad del otro.

Como señala Amanda Céspedes (2008, p.113) el egocentrismo se caracteriza en la etapa de la educación infantil y se intensifican dichos conflictos, los niños y niñas “ven el mundo desde el propio punto de vista sin comprender a los demás, no es capaz de ponerse en el lugar del otro”.

Esta autora también plantea diversas formas en las que se puede afrontar los diversos tipos de conflicto, una de ellas es *la confrontación antagónica*, donde, a partir de la frase “Yo gano, tú pierdes” la agresividad es la emoción predominante, como también el interés propio por encima de las necesidades e intereses de los demás.

Para que un niño vaya comprendiendo que los demás también tienen sentimientos y que les pueden gustar o disgustar las cosas, hay que ponerles en el lugar del otro, haciendo preguntas como por ejemplo: “¿A ti te gustaría que...? ¿Cómo te sentirías si a ti te harían o te dijeren...?” (Ugalde 2009, p.7).

IV.3.1.4 Expresión de sentimientos de los/as niños/as ante situaciones de conflicto.

La cuarta categoría “**Expresión de sentimientos de los/as niños/as frente a la agresión**”, en donde nos referimos a sentimiento como un estado de ánimo o disposición emocional hacia una cosa, un hecho o una persona; de la cual emergen dos subcategorías las que señalan Expresión de tristeza, Expresión de Bienestar y Expresión de enojo.

La primera subcategoría que surge es la **expresión de tristeza**, cuando se les preguntaba a los niños/as acerca de cómo se sentían frente a un conflicto, generalmente los niños/as participantes de la investigación respondían demostrando sentimientos como la tristeza o angustia, como por ejemplo cuando el investigador le pregunta ¿Cómo te sientes? La niña responde “*Me siento mal, porque cuando empiezan a pelear los niños quiero a mi mamá. Me pongo triste*” (Rab N°2), identificando y demostrando explícitamente su estado de ánimo frente a las situaciones de conflicto surgidas entre sus pares.

Otra subcategoría que emerge de esta investigación, es la **expresión de bienestar**, en donde, a partir de los registros de observación, se destaca que uno de los párvulos participantes manifiesta sentirse a gusto ver a otros sujetos pelear, respondiendo lo siguiente: *“Inv.: ¿Cómo se sienten ustedes cuando otros pelean?- Niño: Bien” (RV N°3)*

La tercera subcategoría es la de **Expresión de enojo**, en las opiniones recogidas se destaca una en particular, y es la de un párvulo expresando molestia por una situación en especial de conflicto, en la que se registró: *“Dentro de la casa de madera se encuentran jugando un grupo de niños y niñas, un niño sale corriendo y una niña que estaba afuera de la casa le dice al adulto ¡El siempre pega y nadie le hace nada!, pega y nadie le hace nada.”* Rab N°5. En esta situación el niño expresa su malestar y opinión acerca de un hecho que para él, es injusto y espera que sea escuchado y respondida su exclamación, esperando que esta situación de conflicto sea resuelta.

A través del juego el niño puede exteriorizar sus vivencias que muchas veces no puede manifestar por medio del lenguaje verbal. En el juego el párvulo proyecta sus conflictos a través de conductas tanto creativas como estereotipadas. Es por esto que es importante que los adultos aprendan a escuchar a los niños y niñas, desde su temprana edad, ya que de este modo ellos/as asimilarán una manera adecuada para compartir sus pensamientos y sentimientos y a su vez aprenderán a escuchar y oír lo que los demás adultos u otros párvulos quieran enseñarles, para esto debemos tener en cuenta diversos aspectos para que la comunicación se dé de manera adecuada y especialmente que los niños y niñas sientan que alguien los escucha.

A partir de los 3 años, el niño y niña responde de mejor manera a la autorregulación emocional y es cuando comienza a “construir un aparato cognitivo sustentado en lo emocional; aparecen los sentimientos, la capacidad de identificación de sus estados emocionales. Su miedo es muy potente, pero elabora estrategias para ocultarlo” (Céspedes, 2008, p. 83).

Los estados de ánimo o sentimientos de los niños son parte importante de su proceso educativo, es por esto que en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia Chilena (Mineduc, 2001), en el núcleo de identidad, se mencionan algunas sugerencias de cómo la educadora de párvulos puede llegar a favorecer la libre expresión de los sentimientos de los niños y niñas, ya sean de bienestar, tristeza o enojo frente a las situaciones de conflicto que se pueden ver expuestos. En cuanto a los estados de expresión de tristeza o enojo generados mediante un conflicto, es mucho más positivo que sea el niño el que intente llegar a una solución, guiada por los adultos mediante preguntas, para que reflexionen y sientan que ellos son los que deciden y no los adultos los que le indican lo que se debe o no hacer. Así mismo es importante que el adulto no se distraiga mientras el niño/a le habla, no interrumpirle mientras cuente lo que tiene en mente, no juzgar e intentar no terminar sus frases porque impiden su expresión.

Para el niño/a sus sentimientos son un hecho dado e incuestionable; no se preocupa de evitar contradicciones en su propia lógica; puede resolver un problema adecuadamente, pero es incapaz de reportar después en forma precisa y completa, como lo hizo, que pasos dio, que consideraciones tomó en cuenta (Haeussler, 1991).

Generalmente se puede observar como los párvulos expresan sentimientos de bienestar, pero es más difícil, sobre todo para niños o niñas que presentan una actitud más bien introvertida, expresar sus sentimientos de tristeza, malestar, desconfianza o angustia. Una orientación dada por la Bases Curriculares y que nosotras como investigadoras compartimos, es que el adulto debe crear condiciones para que sean escuchados, aceptados y respetados en sus diferencias de expresión de sus propios sentimientos. Frente a estas expresiones lo recomendable es aceptar, respetar y comprender los sentimientos de los niños, apoyándolos para el manejo adecuado de sus comportamientos en un contexto donde se consideren las necesidades de todos.

IV.3.1.5 Diferencias de género

Con respecto a la quinta categoría denominada “**Diferencias de género**”, surgen dos subcategorías, las que se refieren a la Percepción sobre quien puede pelear y Percepción sobre consecuencias de las peleas en el otro/a.

Según Junji, “género es el conjunto de características culturalmente específicas que identifican el comportamiento de mujeres y hombres y la relación entre ellos”. Por lo que esta categoría, tiene relación con evidenciar cómo la sociedad y la cultura influyen, en el aprendizaje de comportamientos considerados apropiados para las personas que poseen un sexo determinado, esto es, conductas y actitudes que se esperan tanto de los niños como de las niñas.

A partir de esto, la primera subcategoría que se manifiesta en las opiniones de los niños/as en relación a las diferencias de género, son las **percepciones** que tienen tanto los niños como las niñas **sobre quienes pueden pelear**. Según lo que comentan los niños/as con respecto a este tema, es posible evidenciar que las niñas opinan que los niños son los que pelean, tal como lo señala una de ellas al decir “*Los niños pelean, las niñas no peliamos*” (RV N°4).

Esta situación se debe a que, como ya se ha señalado en otras ocasiones, niños y niñas son sujeto de un trato distinto por parte de la familia y la comunidad, cada uno aprende las diferencias entre ser hombre y ser mujer, es por esto que en las situaciones conflictivas, el tema del género no queda ajeno. De acuerdo con esto, Papalia y otros (2004), señalan que desde los tres años en adelante, los niños comienzan a actuar en forma más agresiva que las niñas, tanto física como verbalmente. Por otro lado a las niñas desde muy pequeñas se les enseña a compartir y a tomar conciencia de que sus acciones pueden influir sobre otros, por lo que aprenden a ser más empáticas y sociables con los demás.

La segunda subcategoría que emerge de las respuestas de los niños/as es denominada **Percepción sobre consecuencias de las peleas en el otro/a**, entendida como las apreciaciones que se generan entre los diferentes sexos sobre las consecuencias que generan las peleas en el compañero, tal como señalan unos niños/as cuando el adulto les pregunta si les duele cuando les pegan, un niño responde que no, en tanto la niña responde que sí (RV N°7). De acuerdo con esto se puede evidenciar que tanto niños y niñas manifiestan diferencias al referirse a cómo les afectan las peleas.

A través de las prácticas que hemos realizado durante nuestra formación, generalmente los niños juegan a pelear y realizar actividades competitivas, en cambio las niñas prefieren juegos sociodramáticos y menos competitivos.

Estas diferencias de opinión entre quienes pueden pelear y quienes no, reflejan la diferencia de pensamiento, de gustos e intereses entre los niños y niñas, esto se debe al trato que reciben desde el nacimiento y las expectativas del entorno social respecto de ellas y ellos, lo que los adultos esperan que los niños y niñas hagan, según las normas que la sociedad ha establecido y aceptado para lo femenino y lo masculino.

En relación a la identidad de género que se va formando principalmente en el contexto familiar, es muy importante no caer en estereotipos rígidos (las niñas hacen sólo esto, o los niños no hacen esto otro, etc.), sino más bien ampliar flexiblemente el conocimiento de los roles y funciones que en la sociedad desempeñan mujeres y hombres. (Mineduc, 2001, p. 49)

Esta diferenciación que abarca normas de comportamiento, actitudes, valores, tareas, espacios de circulación y formas de pensar, entre otras, se manifiesta en todos los ámbitos de la vida provocando desigualdades y desequilibrio de poder para ambos sexos (Junji, 2012).

Además consideramos fundamental que dentro del ámbito educativo se aborde el enfoque de género como un instrumento de transformación social, para la superación de inequidades y terminar con las discriminaciones de género desde su origen, para ello es necesario ser más flexibles y ampliar el conocimiento de los roles que pueden desempeñar tanto niños como niñas en la sociedad. Ya que el desarrollo de la identidad juega un rol fundamental, y depende en gran medida de las percepciones que los adultos tengan sobre la infancia; en la medida que están sean positivas y le den una real importancia a la calidad de sus interacciones con los niños y niñas desde que nacen, favorecerá en la formación personal y social de ellos.

Cabe destacar la importancia que tienen los padres, así como también los educadores para la construcción de las identidades de género en los niños y niñas, en el sentido de modelos de referencia. Por ello, tal como expresa Junji (2012), el ámbito educacional representa un espacio privilegiado para la transformación social, contribuyendo a un cambio sociocultural con relación a la visión de los niños y niñas, teniendo en cuenta que son personas con capacidad de aportar y participar de manera activa en nuestra sociedad, y con necesidades particulares que deben satisfacerse. Desde este concepto es posible la superación de inequidades y discriminaciones de género desde su origen.

IV.3.1.6 Modelo de referencia ante situaciones de conflicto

De acuerdo a la sexta categoría, **Modelo de referencia ante situaciones de conflicto**, donde entendemos por modelo de referencia como una representación positiva a seguir por parte de un sujeto significativo, emergen tres subcategorías que se refieren a: Adultos significativos del entorno familiar, adultos significativos del entorno educativo y personajes de ficción.

En la primera subcategoría, referida a los **adultos significativos del entorno familiar**, son los adultos quienes se presentan como un modelo a seguir en situaciones de conflicto para los niños y las niñas, esto se hace notar en la siguiente opinión: Niña: *“Yo no peleo, porque sé que hay que jugar con los amigos y no hay que pelear... eso me dice mi mamá”* (Rab N°4). Así mismo, otra niña participante de la investigación opina lo siguiente: *“No hay que pelear, la mamá dice que cuando me peguen tengo que decirle a las tías y que yo no tengo que pelear”* (Rab N°3)

De acuerdo a lo anterior Hoffman y otros (1995, p. 211) señalan que los padres contribuyen en el proceso de socialización de cinco maneras, “asumiendo el papel de ofrecer amor y cuidados; sirviendo como figura de identificación; actuando a veces deliberadamente como agente de socialización activos, y participando en el desarrollo del concepto de yo en el niño”. Las acciones de los padres están orientadas a tener un efecto socializador, por ejemplo cuando señalan al/la niño/a la forma correcta de hacer las cosas y otras veces son sus acciones las que socializan al niño o niña, incluso cuando los padres no se den cuenta de ello.

Los padres, como adultos significativos atribuyen cualidades a los niños y niñas, influyendo en la noción de su autoconcepto y comportamientos. Las niñas y niños necesitan sentirse seguros, confiados, queridos y aceptados para poder construir plenamente su identidad, durante este proceso los niños van apreciando y asignando valor a sus autodescripciones y evaluando afectivamente el concepto que tienen de sí mismos; de este modo consolidan su autoestima. Por ello los adultos significativos juegan un rol importante en la formación de su autoconcepto, ya que se construye en base a lo que le demuestran los que lo rodean, de la confianza que en él se deposita y de sus propias experiencias de logro y satisfacción personal. (BCEPA, P.37)

La segunda subcategoría que emerge se relaciona con el **Adulto significativo del entorno educativo**, ya que se observa que algunos de los párvulos, al momento de enfrentar una situación de conflicto, consideran al agente educativo como modelo de referencia, opinando uno de ellos que: *“...cuando los niños están peleando yo le digo a las tías.”* (Rab N°4), a su vez, otro párvulo señala: *“Tengo que defenderme me dice la tía”* (RV N°6) [Mostrándole la mano]

En las opiniones de los párvulos, se puede observar la gran influencia que genera los educadores en los niños y niñas. La educadora (tía) se ve como un modelo de confianza al momento que se genera el conflicto entre los párvulos, acudiendo éstos/as a la docente, ya sea para pedir ayuda o un consejo, para poder enfrentar la situación de conflicto a la cual se encuentra expuesto, en donde la adulto del entorno educativo entrega o debiese entregar la seguridad necesaria al/los párvulo/s para enfrentar la situación de buena manera, como sucede con el primer ejemplo.

En el segundo ejemplo, en cambio, la sugerencia dada por el adulto no es la más apropiada, ya que mostró un modelo agresivo para la resolución de conflictos. De acuerdo al rol que desempeña la educadora, debiese tomar una actitud formadora y modelo de referencia para las niñas y niños, así como también de mediadora de los aprendizajes frente a una situación como la señalada anteriormente. 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 conflictos. También es importante que se conversen los conflictos que tienen los niños entre ellos y en su medio habitual o se presenten y expliciten a través de pequeñas narraciones o dramatizaciones (Mineduc, 2001).

Las interacciones que logre establecer el adulto o adulto perteneciente al entorno educativo, con los niños y niñas, pueden llegar a concebir oportunidades para que los párvulos elijan, piensen y resuelvan sus problemas por sí mismos, y para que logren establecer interacciones con sus pares. Al no generarse estas oportunidades, según lo que relata Barocio (2000), es difícil que los niños y niñas, logren desarrollarse y aprender.

Finalmente, la tercera subcategoría que se presenta en los modelos de referencia ante situaciones de conflicto es **Personajes de ficción**, refiriéndonos a aquellos personajes de la televisión que son los preferidos de los niños/as. Los párvulos mencionan que: *“Yo si peleo, Yo soy muy veloz como Rayo Mc queen”* (Rab N°3); como también opinan: *“Somos tortugas ninjas... las tortugas ninjas pelean”* (RV N°3). Haciendo referencia a los personajes de ficción como modelos a seguir en situaciones de conflicto que se presentan de forma cotidiana; es más, otro párvulo manifiesta: *“Los superegues juegan a la pelea”* (RV N°3).

En la actualidad se observa que cada día los niños y niñas dejan de disfrutar de juegos al aire libre, centrándose en la televisión, utilizando a ésta como medio de distracción y aprendizaje, “pero lo que obtienen de la tele es una socialización continua en las actitudes, valores y conducta que tienen ante ellos” (Hoffman y otros, 1995, p. 257).

Los niños y niñas en el periodo de infancia, no logran diferenciar entre los acontecimientos fantásticos y reales. A partir de cuatro años, comienzan a manifestarse con agresividad, ya que, generalmente observan dibujos animados que manifiestan la violencia y películas violentas de adultos. “Una vez que pueden distinguir bien entre la fantasía y la realidad, es más fácil que les influya la violencia realista” (Hoffman y otros, 1995, p. 259).

Con respecto a lo anterior, otros autores mencionados en Hoffman y otros (1995), manifiestan que mientras más pequeño es el niño, más fácil es su respuesta e imitación a programas con contenido violento, ya que a ellos les es difícil entender los resultados y estimulación que provocan la violencia dentro de un contexto.

Como investigadoras, debemos considerar que el comportamiento y acciones que presente la educadora, otros adultos o personajes que los niños y niñas observan en la televisión, como modelos de referencia, influyen en el desarrollo de la formación personal y social de los párvulos.

A medida que el niño va creciendo, su mundo se expande en todos los ámbitos, ya sea social, familiar y educacional, ya que tiene que aprender a sociabilizar con más personas.

IV.3.1.7 Percepción del comportamiento de la autoridad.

En relación a la última categoría hallada “**Percepción del comportamiento de la autoridad**” surgen dos subcategorías a partir de las respuestas de los niños y niñas: Percepción del actuar de carabineros y Percepción negativa de Carabineros.

La primera subcategoría que emerge es la **percepción del actuar de Carabineros** de acuerdo a las experiencias que ellos o sus familias han tenido, tal como se expresa en el Ran N°3 Niño 1: *Yo no peleo en el jardín, en mi casa... en mi casa mi papá pelea con mi mamá, despue' llegan los cabineros y hablaron con mi papá... pero no se lo llevaron, tuvo un rato no ma' y despue' se fumó un cigarro....Niño1: La mamá de la Mandi también llama a los Cabineros Inv. : ¿Por qué? Niño1: Porque su papá no le quiere dar plata pa' hacer comia'.*

Para los párvulos los Carabineros son la entidad que detienen y se llevan a las personas que han tenido actitudes inadecuadas. En este caso el niño, sabía que existía la posibilidad de que el Carabinero se llevará a su padre porque había presenciado una situación de conflicto en su casa, y también saben que el que un padre no responda por sus obligaciones, en este caso “dar plata para hacer comida”, es sinónimo de que la autoridad puede intervenir en este conflicto.

La **percepción negativa de Carabineros** hace referencia a la opinión que tienen los niños y niñas sobre los carabineros y cómo son percibidos, opiniones que surgen dentro de las situaciones de juego, tal como se señala en el Rab N°2: *Una niña se encuentra sola jugando con arena, cuando de pronto se acercan cuatro niños y ella se tira al suelo llorando. Inv. :¿Qué pasó? Niña: Porque eran policías y los policías son malos. O también como se expresa en el RV N°3 Niño 1: Y en la noche mi aguelita se hizo una nanita porque se la llevaron los carabineros.*

Esta percepción negativa que tienen los párvulos se debe al contexto familiar y/o social en el que se encuentran, ya que han presenciado situaciones negativas que han afectado a familiares con Carabineros. Esto se puede evidenciar dentro de los juegos de peleas que realizaban en el patio, y que una niña asocia que juegan a los “policías” (Rab N°2).

De acuerdo a nuestras prácticas realizadas anteriormente, conocimos la campaña realizada por Carabineros de Chile en los jardines infantiles, bajo el lema de “Un amigo siempre”. Presentándose con distintas actividades para los niños y niñas, explicando su rol en la sociedad, el cual es proteger y resguardar la seguridad de los ciudadanos. Pensamos que esto se debe a que la institución se preocupa de mejorar su imagen

Todos los años, los establecimientos educativos de la JUNJI incorporan de manera intencionada y planificada el tema de la seguridad y prevención, a través del trabajo en red con otras instituciones y visitas educativas. Es por esto que las educadoras debiesen incorporar el trabajo pedagógico con las instituciones haciéndolo desde una perspectiva positiva con los carabineros. También es fundamental trabajar con las familias, orientándolas en su visión y perspectiva positiva de Carabineros, y no recurrir a las amenazas, ya que muchas veces hemos oído, tanto en nuestras prácticas como en diversos contextos que los adultos les dicen a los niños y niñas: “No corras porque el carabiniere te va a llevar”, “pórtate bien o si no los carabineros te van a llevar preso”.

Con estos comentarios, aumentan la percepción negativa y revierte el trabajo que realiza tanto Carabineros, con su lema “Un amigo siempre”, como la institución educativa.

En ambas subcategorías se evidencia como influyen los adultos en el proceso de socialización de los niños y cómo pueden estos influir en la significación de Carabineros, dependiendo de las experiencias que han sido significativas o relevantes dentro de su entorno familiar y social. Si éste ha sido afectado por una alta vulnerabilidad social es probable que las relaciones con carabineros estén deterioradas, por lo que los párvulos no tienen otra percepción y lo reflejan en sus opiniones y juegos, imitándolos según el concepto que tienen de éstos.

CAPITULO V:
CONCLUSIONES

V.1 CONCLUSIONES

De acuerdo al análisis de los hallazgos a partir de la revisión documental y de las opiniones de los niños y las niñas del nivel transición I del Jardín Infantil Luna, podemos concluir lo siguiente;

El primer objetivo propuesto fue analizar las opiniones de los párvulos frente a situaciones cotidianas de conflicto, pero desde su propia óptica, en este camino descubrimos una multiplicidad de hallazgos en diferentes áreas que abarca la temática.

Frente a los conflictos en términos generales nos dimos cuenta que los niños y niñas tenían una percepción clara de que cosas podían originar un conflicto. Logramos observar sus formas de reaccionar ante ellos, así como también las consecuencias de las confrontaciones. Del mismo modo, se ha encontrado como los niños y niñas son afectados y cómo exteriorizan sus sentimientos en estas situaciones, evidenciamos además que niños y niñas van adquiriendo el rol estereotipado que según la sociedad les corresponde a cada uno de acuerdo a su sexo. Niños y niñas le otorgan una gran importancia a las opiniones que expresan los adultos significativos, por ello representamos un modelo de referencia para ellos. Finalmente, dentro de estos modelos de referencia nos encontramos con la percepción que niños/as tienen de la autoridad, que muchas veces pueden ser negativas, de acuerdo a los contextos en los que viven.

A continuación se detalla la conclusión para cada uno de estos hallazgos:

- Las causas de los conflictos entre párvulos son parte de un proceso de socialización, en donde los niños y niñas están experimentando una serie de cambios, adquiriendo madurez y ampliando su comprensión sobre el mundo que los rodea. Lo trascendental que podemos destacar de este proceso de cambio, es la importancia del rol del adulto como guía y mediador para poder superar conflictos entre ellos y así hacer que las experiencias con sus pares sean significativamente positivas.

- El comportamiento que adoptan los niños y niñas ante los conflictos responden directamente a la adquisición de competencias emocionales de acuerdo a los modelos de referencia o personas significativas en sus vidas. De lo cual se desprende la importancia de la educación emocional en esta etapa, en donde volvemos a hacer referencia a la relevancia del adulto como modelo de interacciones positivas y mediador de conflictos aplicando estrategias que se vayan desarrollando de forma lúdica y natural.
- El conflicto siempre va a tener una consecuencia para ambas partes involucradas, una de ellas es el castigo y/o reto, que corresponde al actuar que hace el adulto para resolver la situación dada. El castigo y/o reto son acciones que someten al niño y niña al miedo o estrés, en vez de usar otras estrategias como la escucharlos y darles alternativas de resolución, dándoles la oportunidad de que sean ellos los participantes de sus decisiones y mismas consecuencias.

Condicionar la amistad es la consecuencia que los mismos niños y niñas realizan con sus compañeros/as, según sus normas o límites que tienen dentro de la amistad. Es decir “porque me pegaste, yo no soy tu amiga”. Es la forma que tienen los párvulos de enfrentar la situación conflictiva, provocando una reacción emocional en el otro.

- Los párvulos tienen derecho a expresar sus sentimientos y opiniones y es deber del adulto escucharlas y establecer una real comunicación con ellos creando espacios de conversación. Los niños y niñas se encuentran en una etapa en proceso de construcción y desarrollo emocional y cognitivo y por esta razón es necesario que se les guíe y enseñe las estrategias que necesita para poder comunicar lo que siente y piensa desde los primeros años de vida avanzando en la educación emocional. Ya que de esta manera el niño y niña puede lograr habilidades y competencias como la empatía, la cual le permitirá ponerse en el lugar del otro y saber lo que siente su compañero/a.

- Los roles de género son comportamientos aprendidos en la sociedad, por lo que los niños aprenden desde muy temprano, cómo deberían comportarse los hombres y las mujeres. Las diferencias de comportamiento más comunes en el género giran en torno a la expresión de las emociones (los niños aprenden a no hacerlo, a las niñas se les anima a hacerlo) y las tendencias agresivas (que son fomentadas y aceptadas en los niños, y reprimidas en las niñas).

La identidad de género se va formando desde el nacimiento, por lo general inconscientemente, debido a las diferentes formas en que los padres, las escuelas y la sociedad interactúan en los contextos más cercanos a los niños y niñas. Por ello, la labor tanto de padres como de educadores es primordial para la construcción de la identidad de género en los niños y niñas, dado que somos modelos de referencia para ellos.

Uno de los contextos que influye principalmente en los roles de género es el contexto familiar, por ello es muy importante, como mediadoras del proceso educativo guiar a las familias a no caer en estereotipos rígidos (las niñas hacen sólo esto, o los niños no hacen esto otro, la compra de ropa de color rosa para las niñas y azul para los niños refuerza la idea sobre qué colores son apropiados para los niños y niñas, etc.), sino más bien ampliar flexiblemente el conocimiento de los roles y funciones que en la sociedad desempeñan mujeres y hombres.

Cabe destacar la importancia que tendremos como educadoras para la construcción de las identidades de género en los niños y niñas, en el sentido de modelos de referencia. El ámbito educacional representa un espacio privilegiado para la transformación social y la superación de las inequidades y discriminaciones de género desde su origen.

- A partir de las opiniones realizadas por los niños y niñas, logramos identificar que los patrones, que generan los modelos de referencia que tienen los párvulos (adultos significativos del entorno familiar, adultos significativos del entorno educativo y personajes de ficción), afectan directamente la forma en que un niño o niña logra desenvolverse con sus pares o adultos y como resuelve las situaciones de conflicto. Como individuos nos relacionamos con otros e influimos sobre otros. Por consiguiente debemos considerar que, las personas y especialmente los

padres y nosotras como profesionales en el área de trabajo con niños y niñas seremos modelos de referencia, y nuestros comportamientos y acciones influirán en el desarrollo de la formación personal y social de los niños y niñas con los que interactuamos.

Se debe poner un mayor énfasis en los medios de comunicación, especialmente en la televisión, los que ejercen una influencia indiscutible en los niños y niñas; en los programas que se transmiten se muestran modelos de referencia que despiertan admiración y deseos de imitación, a pesar de que, muchas veces conducen a comportamientos violentos y agresivos.

- La labor del carabinero en esta sociedad cumple un rol importante que es velar por la seguridad de las personas, este concepto no es percibido por toda la comunidad, ya que depende de las experiencias que tengan o el contexto sociocultural en que vivan. Los niños y niñas tienen sus propias percepciones del carabinero, estas pueden ser positivas o negativas, por lo que la tarea del educador es establecer un trabajo pedagógico en conjunto con la familia para guiarles en la forma que se aprecie el actuar de carabineros.

El segundo objetivo específico propuesto de esta investigación hace relación con las orientaciones surgidas de los diversos organismos institucionales para el abordaje de los conflictos en instituciones educativas. Estas orientaciones en su mayoría son expuestas propiciando una buena convivencia y buen trato.

Desde la Unicef, existen programas para la protección de los derechos del niño y la promoción del buen trato, los cuales han sido realizados en conjunto con Junji, propiciando el trabajo en conjunto con la familia o cuidadores de los niños y niñas. Junji como institución está llevando a cabo una serie de iniciativas estatales para la promoción del buen trato a niños y niñas, lo que contribuye a mejorar el proceso educativo, con el fin de favorecer el desarrollo cognitivo, moral, espiritual, afectivo, cultural, físico y artístico de los párvulos. Fundación Integra, en cambio, ha desarrollado iniciativas tanto para la prevención de abuso o vulneración de derechos, hasta la superación de éstos, tomando el tema desde la resiliencia.

Estos documentos principalmente nacen a partir de un enfoque de derechos, que junto a otras transformaciones sociales y políticas, ha contribuido a un cambio sociocultural con relación a un nuevo concepto de niño y niña, ya que se considera a este como personas con capacidad de aportar y participar de manera activa en nuestra sociedad, y con necesidades particulares que deben satisfacerse. A partir de esta nueva concepción del niño/a, como sujeto de derecho se ha otorgado una mayor importancia y notoriedad a la Educación Parvularia en nuestro país, esto tiene relación con el creciente reconocimiento que nuestra sociedad le ha dado al fortalecimiento de los primeros años de vida en el desarrollo de nuestros niños y niñas.

Por ello varias son las iniciativas y propuestas que surgen desde distintas instituciones con el objetivo de contribuir al desarrollo integral de los niños y niñas. Los documentos revisados, potencian una mirada integradora y global del niño y niña es decir, consideran todos los aspectos que involucran a una persona, tanto su contexto familiar más cercano como lo que le rodea y las creencias o valores que influyen de igual manera en su desarrollo.

El modelo ecológico de Bronfenbrenner responde a esta mirada más sistémica del desarrollo ya que todos los niveles del modelo ecológico propuestos dependen unos de otros y, por lo tanto, se requiere de una participación conjunta de los diferentes contextos y de una comunicación entre ellos. El desarrollo es dinámico, y los procesos que lo influyen son continuos e interactivos. Este modelo concibe al niño y niña en desarrollo como una persona dinámica, que va implicándose progresivamente en el ambiente y por ello influyendo también e incluso reestructurando el medio en el que vive. Lo que nos parece relevante de considerar y relevar en la Educación Parvularia, ya que implica trabajar con diferentes subsistemas o actores que participan en el proceso de educación como padres, madres, agentes educativas, cuidadores y otros adultos significativos de niños y niñas, que forman parte de su entorno más cercano y tienen un rol fundamental en favorecer sus oportunidades de bienestar y desarrollo.

V.2 SUGERENCIAS

- Respecto a los hallazgos referidos a los documentos institucionales, cabe preguntarse ¿En qué medida estos documentos llegan a ser aplicados en las comunidades educativas? ¿Logran estas darle sentido a todo lo que se proponen desde las instituciones? Por lo que nos parece necesario que estos documentos debiesen discutirlos y reflexionarlos en conjunto con todo el equipo para generar los compromisos necesarios para su aplicación.
- Respecto a las interacciones en el aula y patio creemos relevante que las educadoras consideren en todo momento la mirada y opinión de los niños, lo que nos permitirá ponernos en su lugar, conocer sus puntos de vista y poder entregar herramientas necesarias para enfrentar diferentes situaciones en el aula especialmente las de conflicto. Surge como estrategia la educación emocional, considerando una mirada sistémica y ecológica que incluya a los diferentes actores y contextos en los que se desenvuelve el niño y niña, así se potenciará el desarrollo de los niños y niñas desde una perspectiva integral y biopsicosocial.
- Considerar los dibujos de los niños y niñas como una fuente de información para conocer de mejor manera sus opiniones, realidad y preocupaciones, lo que podría ser motivo de futuras investigaciones.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFÍA

- Amar, J. (2011). “Desarrollo infantil y construcción del mundo social”. Colombia: Editorial Uninorte.
- Barocio, R. (2000). “Interacción adulto – niño en el currículum de High Scope”. Compilado de lecturas. México: Editorial Trillas S.A.
- Céspedes, A. (2007). “Cerebro Inteligencia y Emoción”. Santiago: Prosa S.A.
- Céspedes, A. (2008). “Educar las emociones. Educar para la vida”. Santiago: Edición Vergara.
- Dahlberg y otros (2005). “Más allá de la calidad en educación infantil”. Barcelona: Editorial Grao.
- Droguett y otros (2010). “Conflictos en el aula percepciones de el/la educador/a de párvulos, referidos a las situaciones conflictivas que se dan en el aula de segundo ciclo de Educación Parvularia”. Seminario presentado en Universidad de Valparaíso, Valparaíso, Chile.
- Fundación Integra, Unicef, Fundación de la familia, Prodemu (2003) “Talleres para trabajar con la familia ¿Te suena familiar?” Guía para facilitadores.
- Fundación Integra (2005) “Mirando mi árbol. Taller de fortalecimiento de competencias parentales”.
- Feldman, R. (2008). “Desarrollo del niño y del adolescente”. Madrid: Editorial Prentice Hall
- Fundación Integra (2009) “Es mi turno por los derechos de niñas y niños. Guía de orientaciones para el uso de materiales con los equipos, familias y niñas y niños”.

- Fundación Integra (2012) “Política de bienestar y protagonismo infantil”.
- García, E. (1984). “Biología, psicología y sociología del niño en edad preescolar” Barcelona: CEAC.
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). “Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa”. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Griffa, M. y Moreno, J. (2001). “Claves para una psicología del desarrollo: vida prenatal. Etapas de la niñez” Buenos aires: Editorial Lugar S.A.
- Hoffman y otros (1995). “Psicología del desarrollo de hoy”. Madrid: Editorial McGraw-Hill.
- Haeussler (1991) “El desarrollo psíquico del niño de 2 a 6 año” Santiago de Chile. Editorial: CPEIP.
- Junji, Unicef (2008) “¿Te suena familiar?” Guía para la familia.
- Junji (2009). “Políticas del buen trato hacia niños y niñas” Santiago de Chile.
- Lopez, F. (1985). “La formación de los vínculos sociales”. Madrid: Editorial Ministerio de educación y ciencia.
- Mineduc (2001). “Bases Curriculares de la educación Parvularia”. Santiago de Chile.
- Mineduc. A (2002). “Cuadernillos para la reflexión pedagógica (Autonomía)”. Adriana Muñoz, Santiago de Chile.
- Mineduc. B (2002) “Cuadernillos para la reflexión pedagógica (Identidad)” Mercedes Herrera, Santiago de Chile.

- Mineduc. C (2002) “Cuadernillos para la reflexión pedagógica (Convivencia)” Ivonne Fontaine, Santiago de Chile.
- Mineduc (2006) “Conceptos claves para la resolución pacífica de conflictos, en el ámbito escolar” Santiago de Chile.
- Mineduc (2012) “Política nacional de convivencia escolar” Santiago de Chile.
- Mineduc (2011) “Conviviendo mejor en la escuela y el liceo. Orientaciones para abordar la convivencia escolar en las comunidades educativas”.
- Mineduc (2006) “Cartilla de trabajo. Aprender a convivir” Conceptos clave para la resolución pacífica de conflictos en el ámbito escolar.
- Mineduc (2002) “Cuadernillos para la reflexión pedagógica. Estilos de vida saludable”.
- Mineduc (2011) “Taller Manolo y Margarita son autónomos y sociables” Material para la educadora(or).
- Mineduc (2011) “Programa Manolo y Margarita aprenden con sus familias: Taller fortalecen su Autoestima” Material para la educadora(or).
- Ministerio de educación nacional (2009) “Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia” Colombia.
- Minsal (2008) “Manual para el apoyo y seguimiento del desarrollo psicosocial del niño de 0 a 6 años”.
- Molina, M. (2008) Trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Ontoria, A (2006) “Aprendizaje centrado en el alumno” Madrid ediciones NARCEA.

- Palou, S. (2004) “Sentir y crecer”. El sentimiento emocional en la infancia: GRAÓ.
- Papalia y otros (2004) “Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia” Novena edición en español. México D.F. Editorial Mc Graw-Hill Interoamericana S.A.
- Phillip, F (1997) “Desarrollo humano 2º edición: ciclo vital” México D.F .Editorial Pearson education.
- Posada, A (2005) “El niño sano”. Bogotá, editorial PANAMERIACA.
- Prieto, M (2001) “La investigación en el aula: ¿una tarea posible?” Chile. Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso.
- Schunk, D (1997) “Teorías del aprendizaje”. México: Editorial Pearson.
- Tójar, J. (2006) “Investigación cualitativa: comprender y actuar” Madrid. Editorial: La muralla S.A.
- Trigo E & colaboradores (1999) “Creatividad y motricidad”. España Editorial INDE publicaciones.
- Unicef (Programa Puente, Fosis) (2010) “Tiempo de crecer.” Guía para la familia. El desarrollo de niños y niñas de 4 a 10 años.
- Unicef (2010) “¿Cómo me siento?” Cuaderno de trabajo para el niño.
- Unidad de protección a la primera infancia e Integra (2009) “Maltrato y abuso sexual infantil: estrategias de protección para niños y niñas vulnerados en sus derechos” Santiago. Editorial gobierno de Chile.
- Viñas, J (2007) Conflictos en los centros educativos: cultura organizativa y mediación para la convivencia., Editorial GRAO.

Linkografía

- BCN, biblioteca del congreso nacional. Disponible en www.leychile.cl decreto #830
- Bisquerra y otros (2012) “¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia” Barcelona, disponible en www.faroshisib.net
- Bustos, C (2002) “Cuadernillos para la reflexión pedagógica: lenguaje verbal” Santiago de Chile Mineduc PDF
<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:il7Ezms9LxwJ:www.mineduc.cl/usuarios/parvularia/doc/201307121717320.1646 LENGUAJE4RGB.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=cl>
- Domínguez, G & Barrio, L. (2001) “Lenguaje, pensamiento y valores. Una mirada al aula” Madrid. Ediciones de la Torre. Disponible en
<http://books.google.cl/books?id=iEbXkrfapGkC&pg=PA153&dq=definici%C3%B3n+de+conflicto&hl=es-419&sa=X&ei=c3vUUe-MMqwygGC0ID4Cw&ved=0CC8Q6AEwAA#v=onepage&q=definici%C3%B3n%20de%20conflicto&f=false>
- Goetz y Lecompte (1998) “*Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*” Disponible en:
<http://books.google.cl/books?id=iWpN2nsx9QgC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- González, B. & León, A (2009) “Interacción verbal y socialización cognitiva en el aula” Barinas. Disponible en:
<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/29540/1/articulo3.pdf>
- Junji, (2012) “*Enfoque de género en las prácticas pedagógicas*” disponible en:
http://www.junji.gob.cl/portal/phocadownload/documentos_tecnicos/enfoque_de_genero_en_practicas_pedagogicas.pdf

- Latorre A. (2000) *“La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa”*
Disponible en:
<http://books.google.cl/books?id=e1PLxGcRf8qC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Lopez, E. (2005). “La educación emocional en la educación infantil” citado en: Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado, Vol. 19, Núm. 3, diciembre-sin mes, 2005, pp. 153-167 Universidad de Zaragoza España
- López, M (2011) “Tomasello y Stern: dos perspectivas actuales incluyentes del desarrollo infantil” Frankfurt. Editorial Revista latinoamericana de las ciencias sociales, niñez y juventud. PDF disponible en:
[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache: M8XQA-Mu40J:revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/download/454/246+&cd=2&hl=es&ct=clnk&gl=cl](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:M8XQA-Mu40J:revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/download/454/246+&cd=2&hl=es&ct=clnk&gl=cl)
- Ministerio de Relaciones Exteriores (1990). Decreto 830. Promulga Convención de los Derechos de los Niños. Disponible en:
<http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=15824>
- Schnitman, D / Schnitman, J (2000) “Resolución de conflictos: Nuevos diseños, nuevos contextos”, Buenos aires. Ediciones Granica S.A. Disponible en http://books.google.cl/books?id=qnkqPgujBHcC&printsec=frontcover&source=gb_s_g_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false.
- Troyano y otros (2006) “habilidades de comunicación en la resolución de conflictos grupales”, VI Congreso Internacional Virtual de Educación CIVE Disponible en:
http://cmapspublic.ihmc.us/rid=1213210742640_760464573_12017/1.pdf
- Ugalde, I. (2008-2009) “Resolución de conflicto en la educación infantil”. Postgrado de intervención en situaciones de conflicto en la institución educativa, Barcelona. Disponible en:

http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/13726/1/PROYECTO%20Irati%20Ugalde_%20Resolucion%20de%20conflictos%20en%20la%20educacion%20infantil.pdf

- Unicef.cl , (2013) disponible en: <http://www.unicef.org/spanish/about/who/>
- Unicef (2011) “guía para la elaboración de planes de estimulación para la promoción del desarrollo infantil de niños y niñas de 1 a 6 años”. Costa rica. PDF (cita a Rivera 1998) disponible en: http://www.unicef.org/costarica/docs/cr_publicacion_Guia_elaboracion_de_planes_estimulacion_promocion_desarrollo_infantil.pdf
- Uwe Flick (2007) “*Introducción a la investigación cualitativa*” Disponible en: <http://books.google.cl/books?id=o0iLN8Ag8ewC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>

ANEXOS

Índice de anexos

I. Hallazgos de Documentos institucionales	Pág. 2
II. Documentos personales de los niños y niñas	Pág. 21
III. Documentos de Observación participante	Pág. 35
IV. Categorización	Pág. 55

I. Hallazgos de Documentos institucionales

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DOCUMENTO	ORIENTACIONES
Políticas de buen trato y convivencia en las instituciones.	Promoción del Buen trato.	Política de Buen Trato. Junji, 2009.	<p>Objetivo 1: Promover el buen trato hacia y entre niños y niñas en JUNJI, potenciando entornos favorables para su desarrollo integral.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Línea estratégica: Prácticas pedagógicas promotoras del buen trato. • Línea estratégica: Desarrollo y fortalecimiento de entornos bien tratantes para niños y niñas. • Línea estratégica: Formación continua de funcionarios y funcionarias de la JUNJI.
	Políticas de Convivencia.	Política Nacional de Convivencia Escolar. Mineduc, 2011.	<p>Ejes de la política:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enfoque formativo de la convivencia escolar. • Participación y compromiso de toda la comunidad educativa. • Los actores de la comunidad educativa como sujetos de derecho

			y responsabilidades.
	Política de Bienestar	Política de Bienestar y protagonismo infantil. Fundación Integra. 2012.	<p>Ejes estratégicos:</p> <p>Nº1: Vida saludable y cuidado del medio ambiente</p> <p>Nº2: Espacios y ambientes educativos seguros</p> <p>Nº3: Participación y protagonismo infantil</p> <p>Nº4: Protección de derechos</p> <p>Eje transversal:</p> <p>Convivencia Bientratante</p> <p>Principios orientadores</p> <p>Nº1: Niños y niñas como sujetos de derechos</p> <p>Nº2: Interés superior del niño</p> <p>Nº3: Foco en el establecimiento</p> <p>Nº4: Cultura de buen trato</p> <p>Nº5: Acción integral</p>
Orientaciones para la	Resolución pacífica de	Conviviendo mejor en la	Orientaciones dirigidas a los adultos de la Comunidad

<p>convivencia escolar en las instituciones.</p>	<p>conflictos.</p>	<p>escuela y el liceo. Orientaciones para abordar la convivencia escolar en las comunidades educativas. Mineduc, 2011.</p>	<p>Educativa para manejar conflictos</p> <ul style="list-style-type: none"> • No ignorar, minimizar o naturalizar situaciones que pueden desencadenar • Desarrollar y fomentar el diálogo reflexivo. • Tomar conciencia de que los adultos son agentes modeladores en la conducta de los niños, niñas y jóvenes. • Propiciar aprendizajes colaborativos. • Favorecer la expresión de emociones. <p>Estrategias de resolución pacífica de conflictos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Negociación: realizada entre las partes involucradas en un conflicto, sin intervención de terceros, para que los implicados entablen una comunicación en busca de una solución aceptable a sus diferencias • Arbitraje: este procedimiento será guiado por un adulto que proporcione garantías de legitimidad ante la Comunidad
--	--------------------	--	---

			<p>Educativa, con atribuciones en la institución escolar quien, a través del diálogo, la escucha atenta y reflexiva de las posiciones e intereses de los involucrados, indaga sobre una solución justa y formativa para ambas partes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mediación: una persona o grupo de personas, ajenas al conflicto, ayuda a los involucrados a llegar a un acuerdo y/o resolución del problema, sin establecer sanciones ni culpables. El sentido de la mediación es que todos los involucrados aprendan de la experiencia y se comprometan con su propio proceso formativo.
		<p>Cartilla de trabajo. Aprender a convivir.</p> <p>Conceptos clave para la resolución pacífica de conflictos en el ámbito escolar. Mineduc, 2006.</p>	<p>¿Cómo abordar los conflictos?</p> <ul style="list-style-type: none"> • posición controversial • posición colaborativa <p>Posturas frente a un conflicto:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) una postura en la que existe mayor <i>preocupación por uno mismo</i> en la resolución de conflictos b) una postura de

			<p><i>preocupación por el otro,</i> en el proceso de resolución del conflicto.</p> <p>Estilos de resolución de conflictos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estilo competitivo • Estilo evitativo • Estilo acomodativo • Estilo compromiso • Estilo cooperativo o de colaboración
Factores protectores psicosociales.	Estrategias para la generación de climas positivos.	<p>Cuadernillos para la reflexión pedagógica.</p> <p>Estilos de vida saludable.</p> <p>Mineduc, 2002.</p>	<p>Estrategias institucionales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crecimiento académico y social continuo. • Que los educadores y niños tengan condiciones que les permitan mejorar sus aprendizajes en torno al conocimiento y habilidades de orden personal y social. • Promover una atmósfera de respeto mutuo en la escuela • Generar confianza: creer en que lo que hace y dice el otro. • Potenciar un ánimo positivo frente al trabajo: sentirse bien, deseos de cumplir con las tareas

			<p>asignadas, incorporar la autodisciplina.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cohesión: Se refiere al espíritu de cuerpo al sentido de pertenencia al establecimiento, donde exista un nivel de atracción hacia la escuela por parte de sus miembros. • Participación: posibilidad de involucrarse en la toma de decisiones y contribuir con ideas y que éstas sean tomadas en cuenta. • Renovación: se refiere a que la escuela sea capaz de crecer, desarrollarse, cambiar y asumir nuevos desafíos. • Cuidado: existencia de una atmósfera apoyadora, en que los educadores consideran las necesidades de los niños y trabajen en forma cooperativa en el marco de una organización que los apoya. • Crear un clima adecuado para la percepción y elaboración de situaciones críticas y problemáticas. <p>Estrategias para desarrollar con las madres y los padres:</p>
--	--	--	---

			<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la participación en grupos comunitarios que les permitan encauzar y desarrollar sus necesidades e intereses. • Concordar con la familia acciones para enfrentar conductas des adaptativas de los niños. • Fomentar relaciones cooperativas en torno a la ejecución de proyectos comunes. • Fomentar relaciones basadas en el respeto, estilo democrático y de colaboración. • Fomentar la resolución de conflictos en forma no violenta y una actitud constructiva frente a la realidad • Promover interés y preocupación por el cuidado del ecosistema • Fomentar la capacidad de aceptar las diferencias y valorarse mutuamente y también para dar apoyo emocional a otros que lo necesitan.
--	--	--	---

			<p>Estrategias para el trabajo pedagógico con niños:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar a los niños y niñas oportunidades diversas que les permitan favorecer la capacidad de: • explorar, curiosear y conocer el mundo que los rodea, por sus propios medios. • comunicación interpersonal y habilidades sociales positivas • reconocer, comunicar y expresar sentimientos y emociones • establecer y mantener vínculos afectivos tanto con adultos como con sus pares • resolver conflictos de manera respetuosa • promover la necesidad de autocuidado (droga, alcohol, sedentarismo, alimentación inadecuada, exceso de televisión y juegos electrónicos, consumismo, etc.) • dedicar tiempo libre a actividades recreativas/deportivas y artísticas
--	--	--	--

			<ul style="list-style-type: none"> • percibir y elaborar situaciones críticas y problemáticas que están viviendo en su entorno familiar o escolar.
Promoción de los derechos de niños y niñas.	Orientaciones para la comprensión y promoción de los derechos de los niños y niñas	Es mi turno por los derechos de niñas y niños. Guía de orientaciones para el uso de materiales con los equipos, familias y niñas y niños, Fundación Integra, 2009.	<p>Tiene como propósito proveer espacios para la reflexión que permitan hacer tangible la promoción de los derechos de niños y niñas en el vínculo diario que día a día establecemos con ellos. Involucra a tres actores fundamentales para la promoción de los derechos infantiles; el equipo de jardín, las familias y los niños y niñas, para los cuales se desarrollan una serie de talleres y juegos.</p> <p>MARCO CONCEPTUAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enfoque de Derechos • ¿Qué relación existe entre el currículo de INTEGRRA y los derechos de niños y niñas? • Modelo ecológico y competencias parentales • Las familias

			<p>OBJETIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fortalecer el desarrollo personal y social de niños y niñas, para contribuir al desarrollo integral de todas sus potencialidades, en un contexto de promoción de sus derechos. • Promover en los equipos de trabajo y las familias una mirada de la infancia que valore la importancia de los primeros años de vida y visibilice a niños y niñas como sujetos de derecho. • Fortalecer competencias parentales en las familias y en adultos significativos para propiciar el desarrollo y bienestar de niños y niñas en un contexto de respeto a sus derechos. <p>Contenidos abordados relacionados con las Bases Curriculares:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identidad • Autoestima • Expresión de la afectividad
--	--	--	--

			<ul style="list-style-type: none"> • Empatía • Relaciones sociales • Resolución de conflictos • Participación • Ser escuchado • Protección • No discriminación: etnia, género, inclusión
<p>Orientaciones al educador para el fortalecimiento de competencias parentales.</p>	<p>Fortalecimiento de competencias parentales para el enfrentamiento de conflictos.</p>	<p>Mirando mi árbol.</p> <p>Taller de fortalecimiento de competencias parentales. Integra, 2005.</p>	<p>Mirando mi árbol sesión 8: Cómo enfrentar un conflicto con un niño o una niña y qué pasos dar para resolverlo</p> <p><i>O R I E N T A C I O N E S para enfrentar conflictos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Escuchar atentamente y ser empático, tratar de comprender la situación y el punto de vista del niño o niña. • Recordar o establecer las normas básicas que es necesario respetar frente a lo ocurrido. • Fomentar el dialogo y reflexión con el niño: <i>¿Qué pasó?, ¿por qué pasó?</i> • Motivarlos a pensar sobre las consecuencias de lo ocurrido,

		<p>tanto para sí mismos como para otras personas o el medio ambiente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fomentar que el niño o la niña asuma las consecuencias de lo que hizo y que busque una solución a lo ocurrido: <i>¿qué podemos hacer para solucionar lo que pasó?</i> • Juzgar las acciones, no a las personas. Por ejemplo, es distinto decir <i>estás siendo muy bullicioso</i> a decir <i>eres un bullicio</i>; o <i>no me pegues porque me duele</i>, en vez de decir <i>eres un niño malo</i>. • Intentar no exponer al niño o niña a situaciones que sabemos que van a ser problemáticas para ellos. <p><i>P A S O S para resolver un conflicto</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Acoger al niño o niña 2. Ayudar a identificar el problema 3. Buscar una solución 4. Comprometerse
--	--	---

--	--	--	--

	<p>Desarrollo de habilidades sociales.</p>	<p>Programa Manolo y Margarita aprenden con sus familias: Taller Son autónomos y sociables.</p> <p>Mineduc, 2011</p> <p>Material para la educadora(or)</p>	<p>Habilidades sociales a desarrollar:</p> <p>Grupo 1: Primeras habilidades sociales</p> <p>Escuchar- Iniciar una conversación- Mantener una conversación- Formular una pregunta- Dar las “gracias”- Presentarse- Presentar a otras personas- Hacer un cumplido.</p> <p>Grupo 2: Habilidades sociales avanzadas</p> <p>Pedir ayuda- Participar- Dar instrucciones- Seguir instrucciones- Disculparse- Convencer a los demás.</p> <p>Grupo 3: Habilidades relacionadas con los sentimientos</p> <p>Conocer los propios sentimientos- Expresar los sentimientos- Comprender los sentimientos de los demás- Enfrentarse con el enfado del otro- Expresar afecto- Resolver</p>
--	--	--	--

			<p>el miedo- Autorecompensarse.</p> <p>Grupo 4: Habilidades alternativas a la agresión</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pedir permiso- Compartir algo- Ayudar a los demás- Negociar- Empezar el autocontrol- Defender los propios derechos- Responder las bromas- Evitar problemas con los demás- No entrar en pelea. <p>Grupo 5: Habilidades para hacer frente al estrés</p> <p>Formular una queja- Responder a una queja- Demostrar deportividad después del juego- Resolver la vergüenza.</p> <p>El desarrollo social es importante para ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adaptarse socialmente y participar activamente en la sociedad. • Generar relaciones sociales satisfactorias con otros(as). • Favorecer el desarrollo cognitivo y emocional. • Mejorar la calidad de vida.
--	--	--	--

			<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar el autoconocimiento. <p>Una familia que promueve el desarrollo social...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Transmite modelos de comportamiento social. • Establece normas de convivencia claras en el hogar. • Promueve el reconocimiento de uno mismo(a) y acepta las fortalezas y debilidades. • Fomenta que sus niños y niñas tengan amigos y amigas. • Conoce, selecciona y controla los programas de televisión que ven sus niños(as) y los juegos en que participa. • Modela conductas y valores deseados. • Refuerza conductas socialmente adecuadas. • Identifica y ayuda a resolver conflictos de manera pacífica y equitativa.
	Fortalecimiento del desarrollo emocional	Programa Manolo y Margarita	Objetivos del taller Que madres, padres y familia:

		<p>aprenden con sus familias: Taller fortalecen su Autoestima. Mineduc, 2011</p> <p>Material para la educadora(or)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionen sobre la importancia del ambiente familiar para el desarrollo de la autoestima de los niños y niñas. • Reflexionen sobre la importancia de transmitir afecto y aceptación al niño y la niña. • Comprendan la importancia de fomentar el desarrollo emocional y la autoestima en sus niños y niñas, y la manera de hacerlo. <p>El desarrollo emocional es importante para :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar los propios sentimientos y de quienes lo rodean. • Expresar emociones. • Lograr un bienestar emocional. • Ser empático, es decir, comprender las emociones de los otros. • Tener una valoración personal positiva, es decir, una buena autoestima. • Ser creativo frente a la realidad. <p>Una familia que promueve el</p>
--	--	--	--

			<p>desarrollo emocional:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Favorece el desarrollo de los afectos. • Favorece el desarrollo de una autoestima positiva. • Enseña a recibir y entregar cariño. • Otorga un ambiente de seguridad y confianza. • Fortalece lazos familiares, confianza y apego. • Favorece el éxito escolar.
	Resolución de conflictos	<p>Talleres para trabajar con la familia ¿Te suena familiar?</p> <p>Integra, Unicef, Fundación de la familia, Prodemu, 2003</p> <p>Guía para facilitadores</p>	<p>Cuaderno 6:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Naturalidad del conflicto • Tipos de conflicto • Formas de enfrentar los conflictos: evasión, imponer el propio criterio, sumisión, negociación. • Aprendiendo a resolver los conflictos sin violencia • Maltrato infantil
Orientaciones para la familia.	Orientaciones para aprender a resolver	¿Te suena familiar?	<p>Aprender a resolver conflictos</p> <p>¿Cómo resolver conflictos con</p>

	conflictos.	Guía para la familia. Junji, Unicef, 2008	niños/as pequeños/as “por las buenas”? – Anticipando los cambios – Dando un espacio de libertad para elegir – El juego, la mejor estrategia
	Desarrollo de relaciones positivas.	Tiempo de crecer. Guía para la familia. El desarrollo de niños y niñas de 4 a 10 años. Unicef (Programa Puente, Fosis), 2010	Cómo desarrollar relaciones positivas en la familia: <ul style="list-style-type: none"> • Mi familia es especial y valiosa porque es única y es la mía. • Queremos una familia en que nos respetemos y demos cariño. • Queremos una familia donde haya comunicación y expresión de sentimientos. • Queremos una familia donde lo pasemos bien. • Queremos una familia donde las personas adultas ejerzan su autoridad con respeto y cariño. • Queremos una familia

			donde haya buen trato.
Orientaciones para el trabajo con los niños y niñas.	Reconocimiento y expresión de sentimientos.	¿Cómo me siento? Cuaderno de trabajo para el niño. Unicef, 2010.	Este es un cuaderno de trabajo para los niños/as que busca que estos se conecten y reconozcan sus sentimientos y así puedan expresar lo que sienten en situaciones de crisis. Algunas de las actividades que aparecen en el documento son: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se sienten los ositos? • Hay cosas que me dan vergüenza • Hay cosas que me dan rabia • Yo estoy... • A mí me gustaría....

II. Documentos personales de los niños y niñas.

Durante una de las visitas al Jardín Infantil, se invitó a los niños y niñas a realizar dibujos que expresaran como, con qué y con quienes juegan diariamente, para que de esta manera pudiesen dejar plasmados sus pensamientos, sentimientos e intereses, como una aproximación de ésta investigación.

Mientras se realizaba la experiencia, las investigadoras mediaban la situación a través de preguntas que reflejen el dibujo que están realizando.

Dibujo N° 1:



Descripción: Dibuja los troles de Valparaíso

Dibujo N° 2:



Descripción: La niña dibuja a la muñeca con la que juega.

Dibujo N° 3:



Descripción: La niña dibuja un corazón, el adulto le pregunta que representa y ella señala que su mamá le dijo que dentro del corazón está el alma.

Dibujo N° 4:



Descripción: Primero estaba dibujando a su hermano, pero luego dice que está dibujando a su papá peleando con los lobos feroces. El adulto le pregunta quiénes son los lobos feroces y el niño responde que los lobos están en la cárcel.

Dibujo N° 5:



Descripción: La niña dibuja a su familia y señala “Estamos contando secretos”. El adulto le pregunta a la niña que secreto se están contando los personajes del dibujo y la niña responde: - “No lo sé po’, es un secreto”. La niña identifica a cada uno de los integrantes con nombre.

Dibujo N° 6:



Descripción: Niño se dibuja jugando al futbol con su amigo

Dibujo N° 7:



Descripción: se dibuja a si misma y a la investigadora permanente, porque la amaba mucho

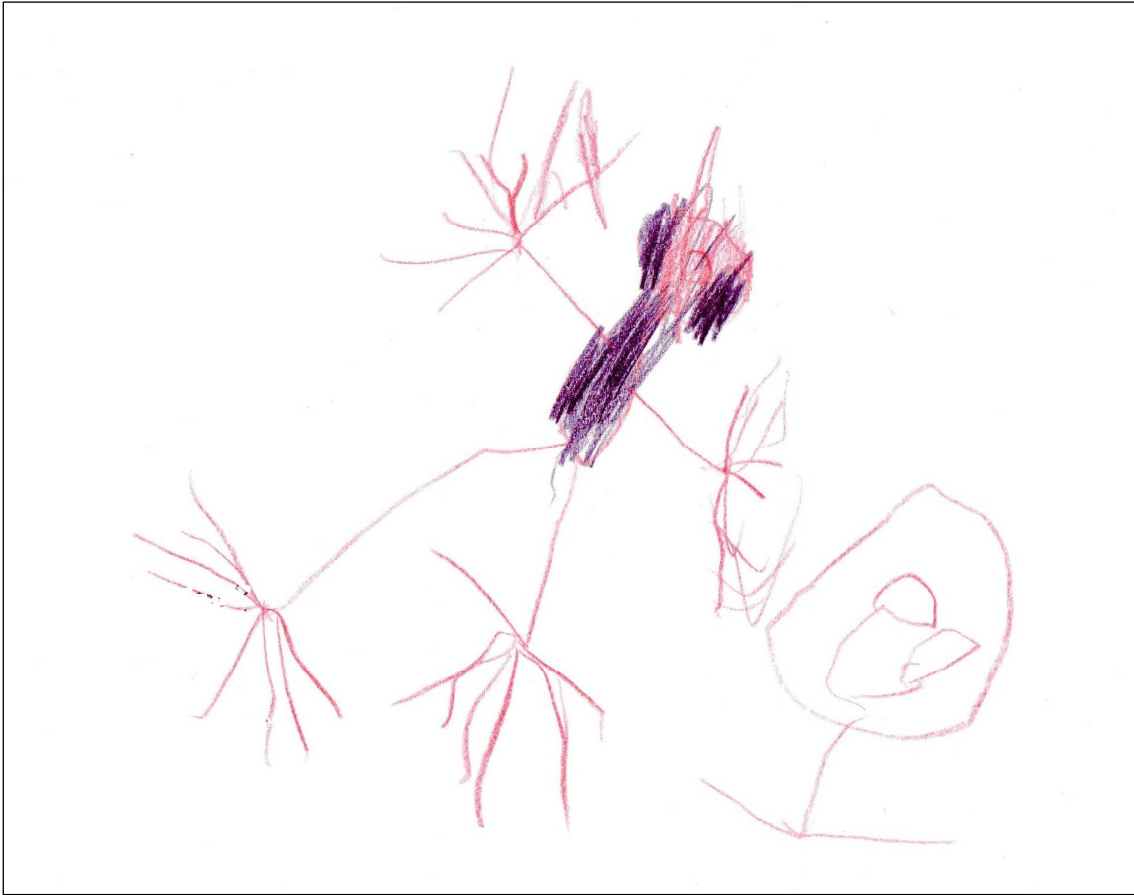
Dibujo N° 8:



Descripción: Dibuja un palo para jugar tenis cuando la pelota se cae a la calle. En el centro de la hoja dibuja al papá jugando boxeo con sus guantes de boxeo. En el lado derecho de la hoja, finalmente se dibuja a si mismo entrenando a la pelota, comentando que tiene en sus manos un martillo para pegarle al balón.

Para finalizar, el párvulo comenta a una de las investigadoras de que cuando sea grande le gustaría ser boxeador igual que su tío.

Dibujo N° 9:



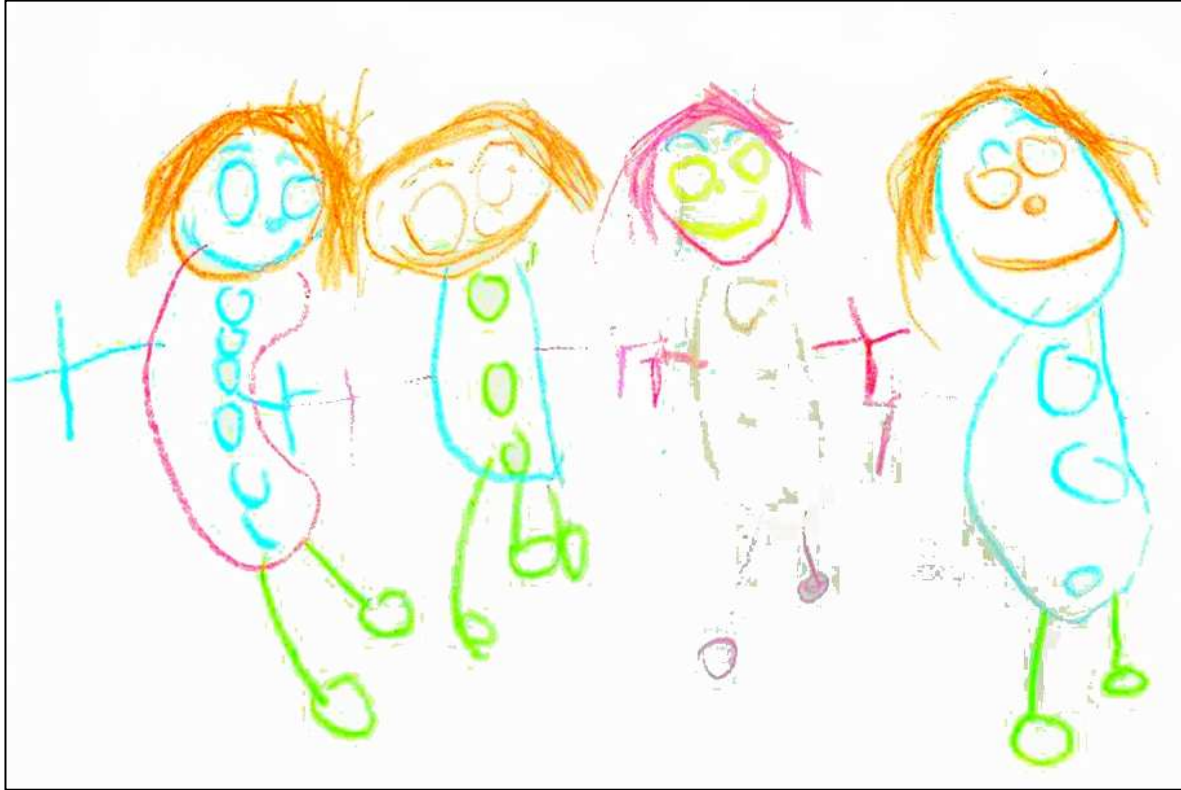
Descripción: El niño se dibuja a si mismo dándole la mano a su hermano para que cruce la calle, porque lo pueden atropellar. El adulto le pregunta al niño quien es su hermano, siendo que según la información de investigador es que este niño es hijo único, por tanto el párvulo responde que es su primo Lucas, comentando que él vive con su nina, nino y el Lucas que está en la Sala Cuna. El adulto le pregunta al niño si él pelea con su primo Lucas, respondiendo el párvulo: - "No, yo no peleo na'.... No me gusta.

Dibujo N° 10:



Descripción: La niña se dibuja junto a su amiga y los encierra en un corazón para que no vengan los malos,

Dibujo N° 11:



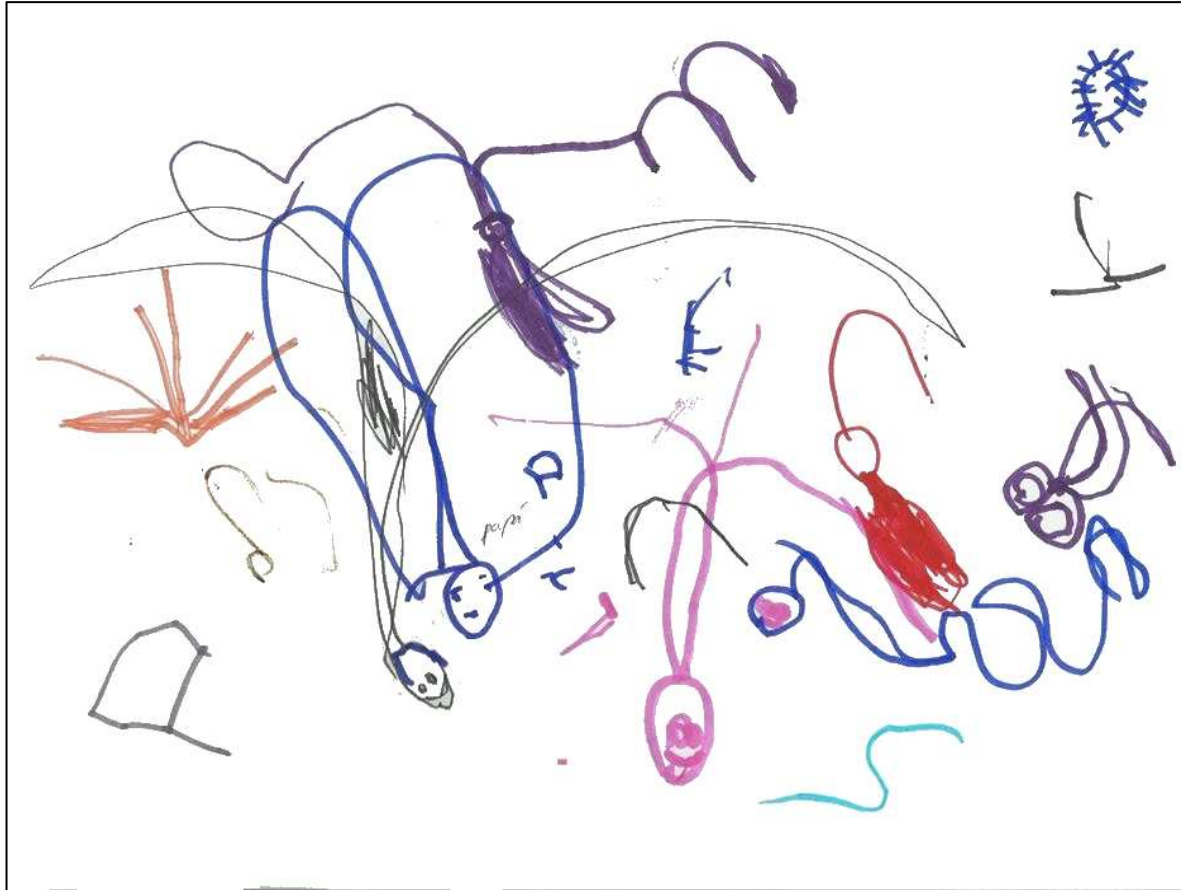
Descripción: La niña dibuja a sus amigas con las que juega en el jardín infantil.

Dibujo N° 12:



Descripción: La niña dibuja a su mamá y comenta que su madre se enoja cuando ella llora.

Dibujo N° 13:



Descripción: La niña dibuja a su papá, a su mamá, a un amigo de su mamá y una amiga del jardín, comentando que ella no pelea con sus amigos porque ella no es peleadora.

Dibujo N° 14:



Descripción: La niña se dibuja jugando con sus amigos.

III. Documentos de Observación participante.

Registro Abierto Nº 1

Fecha: 11 de Abril del 2013.	Observadora: Yasmin Manzanares
Objetivo: Determinar cuáles son las percepciones de los niños y niñas frente a las situaciones cotidianas de conflicto.	
Momento de la Jornada: Patio.	
Contexto: Los niños y niñas se encuentran en el patio para jugar libremente con pelotas, baldes y palas de playa y/o en los juegos de madera.	
Adultos presentes: 4	
Párvulos asistentes: 31	
Descripción de la situación observada: En el patio un niño se acerca a la asistente de párvulos a contarle que en la sala una niña le pegó a otra niña en la cara, la asistente de párvulos le pregunta qué fue lo que pasó y él le dice (haciendo el gesto) –le apretó la cara así-. La asistente de párvulos se dirige hacia la niña para ver lo que había ocurrido. Una niña se acerca y dice –ella le apretó la cara porque es mala y es enojona- Y la investigadora le pregunta ¿Por qué crees tú que ella le pegó? La niña responde – porque no era su amiga y yo no sería su amiga si me pega, los que me pegan yo no soy su amiga. La investigadora le pregunta ¿Y si te hubiese pegado a ti que habrías hecho? La niña responde –la acuso a la tía y cuando me voy le acuso a mi mamá. Pregunta ¿Qué te dice tú mamá? Ella responde – mi mamá me dice que no la pesque más- Cuenta además, que fue a un cumpleaños y le quitaron los plumones, porque ellos eran fuertes y ella no, porque estaba cansada. Y agrega –sabe, en este jardín todos me pegan, porque me quitan los juguetes y no me los piden. Más tarde la niña que le había apretado la cara a otra niña se acerca y la investigadora le pregunta que le hizo a su compañera ella responde – le hice así en la cara con un lápiz-. La investigadora le pregunta ¿Por qué hizo eso? Y la niña responde – porque ella quería ver que estaba dibujando yo, por eso le pegué.	

Registro Abierto Nº 2

Fecha: 10 de Mayo del 2013.	Observadora: María Teresa Álvarez
Objetivo: Determinar cuáles son las percepciones de los niños y niñas frente a las situaciones cotidianas de conflicto.	
Momento de la Jornada: Patio.	
Contexto: Los niños y niñas se encuentran en el patio semidirigido, donde las asistentes encargadas de los niveles transición realizan baile entretenido para los párvulos. Un grupo de niños y niñas se encuentran siguiendo en baile y el otro grupo de ellos/as juega alrededor del patio con pelotas, baldes y palas de playa.	
Adultos presentes: 4	
Párvulos asistentes: 36	
Descripción de la situación observada: Una niña se encuentra sola jugando con arena, cuando de pronto se acercan cuatro niños y ella se tira al suelo llorando. Inv. : ¿Qué pasó? Niña: Porque eran policías y los policías son malos, yo sé que no es bueno pelear, pero no me dejan estar sola. Inv. : ¿Cómo te sientes tú? Niña: Me siento mal, porque cuando empiezan a pelear los niños quiero a mi mamá. Me pongo triste. Inv. : ¿Qué piensas tú de las peleas? Niña: No hay que comer animal, porque los animales se mueren... Eran cuatro niños los que peleaban conmigo.	

Registro Abierto Nº 3

Fecha: 10 de Mayo del 2013.	Observadora: María Teresa Álvarez
Objetivo: Determinar cuáles son las percepciones de los niños y niñas frente a las situaciones cotidianas de conflicto.	
Momento de la Jornada: Patio.	
Contexto: Los niños y niñas se encuentran en el patio semidirigido, donde las asistentes encargadas de los niveles transición realizan baile entretenido para los párvulos. Un grupo de niños y niñas se encuentran siguiendo en baile y el otro grupo de ellos/as juega alrededor del patio con pelotas, baldes y palas de playa.	
Adultos presentes: 4	
Párvulos asistidos: 36	
Descripción de la situación observada: Dos niños juegan en el patio con palas de playa, cuando de pronto uno le tira el gorro del polerón al otro para quitarle su pala. Inv. : ¿Qué pasó? Niño 1: El me pegó así Niño 2: Él me estaba molestando Inv. : ¿Cómo se sienten cuando pelean? Niño: El Christopher está triste, pero yo me siento feliz. Inv. : ¿Por qué te sientes feliz? Niño 1: Porque tengo unas monedas en mi casa. Inv. : ¿Qué piensan ustedes de las peleas? Niño: No hay que pelear, la mamá dice que cuando me peguen tengo que decirle a las tías y que yo no tengo que pelear. Niño 1: Yo si peleo, yo soy muy veloz como rayo mc queen...	

Registro Abierto N° 4

Fecha: 10 de Mayo del 2013.	Observadora: María Teresa Álvarez
Objetivo: Determinar que piensan y sienten los niños y niñas frente a las situaciones cotidianas de conflicto.	
Momento de la Jornada: Patio.	
Contexto: Los niños y niñas se encuentran en el patio semidirigido, donde las asistentes encargadas de los niveles transición realizan baile entretenido para los párvulos. Un grupo de niños y niñas se encuentran siguiendo en baile y el otro grupo de ellos/as juega alrededor del patio con pelotas, baldes y palas de playa.	
Adultos presentes: 4	
Párvulos asistidos: 36	
Descripción de la situación observada: Una niña mira desde un juego como los adultos y niños bailan en el patio, de pronto me acerco y le pregunto: Inv. : ¿Qué piensas tú sobre las peleas? Niña: Yo no peleo, porque sé que hay que jugar con los amigos y no hay que pelear... eso me dice mi mamá, y cuando los niños están peleando yo le digo a las tías. El Camilo pelea siempre y la mamá del Matías le dijo que cuando el camilo le pegue él también le tenía que pegar... Yo no, yo no peleo. Inv. : ¿Cómo te sientes tú cuando los niños/as pelean? Niña: Me siento mal cuando los niños pelean, y me pongo triste. Ahora yo no estoy llorando porque mi mamá me viene a buscar temprano.	

Registro Abierto N°5

Fecha: 10 de Mayo del 2013.	Observadora: Yasmin Manzanares
Objetivo: Determinar cuáles son las percepciones de los niños y niñas frente a las situaciones cotidianas de conflicto.	
Momento de la Jornada: Patio.	
Contexto: Los niños y niñas se encuentran en el patio, donde las asistentes encargadas de los niveles transición realizan baile entretenido para los párvulos. Un grupo de niños y niñas se encuentran siguiendo en baile y el otro grupo de ellos/as juega alrededor del patio con pelotas, baldes y palas de playa.	
Adultos presentes: 4	
Párvulos asistidos: 36	
Descripción de la situación observada: El adulto comienza a llamar a los niños y niñas hacia ella, enciende la radio y pone música para bailar. Una niña comienza a llorar y dice que los niños no la dejaban sola y que la molestan. En otro extremo del patio se encuentran dos niñas que están jugando con palas y tierra, se acerca otra niña y se sienta junto a ellas, y una le dice que no se acerque porque no es su amiga y que se van a ir a otro lado a jugar. Un poco más tarde un niño se acerca a un adulto y le dice que un niño le va a pegar, y el adulto le pregunta ¿Por qué te va a pegar? A lo que el niño no responde y se va corriendo. Dentro de la casa de madera se encuentran jugando un grupo de niños y niñas, un niño sale corriendo y una niña que estaba afuera de la casa le dice al adulto ¡El siempre pega y nadie le hace nada!, pega y nadie le hace nada. Enseguida se observa a otro niño que se encontraba adentro de la casa de madera jugando con una pelota, este la tira hacia una niña, después recoge tierra y se la tira en	

las piernas, ella no dice nada y se va, el niño se dirige a otra niña y le quita el juguete, los otros niños y niñas que se encuentran ahí, llaman al adulto, pero enseguida el niño suelta el juguete y todos salen de la casa.

Una niña se acerca a un adulto y dice que su compañero no quiere compartir y que nunca trae las cosas, el compañero escucha lo que dice la niña y se esconde y luego el adulto se dirige hacia donde estaba escondido y le pide que devuelva la pelota y este se la entrega.

Otra niña llega llorando diciendo que un niño le pegó, y el adulto le dice que vaya a jugar con las amigas y la niña se va y se acerca a un grupo de niñas y juega con ellas.

Registro Anecdótico N°1:

Nivel educativo: Transición A	Observadora: Yasna Salas
Fecha: Viernes 26 de Abril del 2013	
<p>Descripción de la situación:</p> <p>La estudiante en práctica profesional realiza su experiencia de aprendizaje, uno de los párvulos comienza a hacer ruidos con sus labios y a hablarle a sus compañeros, haciendo que estos lo miren. Al finalizar la experiencia de aprendizaje, la técnico en educación parvularia le señala al niño que hacía ruidos, que no salga al patio con sus compañeros, dejándolo sentado en una silla junto a la mesa.</p> <p>La estudiante en práctica profesional se acerca al niño, sentándose junto a él al interior de la sala y le realiza preguntas, obteniendo respuestas verbales del párvulo.</p> <p>Inv. : ¿Cómo te sientes al ver a tus compañeros en el patio y tú estás en la sala? Niño: Mal Inv. : ¿Por qué? Niño: Porque me retan Inv. : ¿Quién te retó? Niño: La tía Inv. : ¿Por qué te retó la tía? Niño: Porque no le hago caso</p> <p>Entra un párvulo a la sala y el niño se levanta de la mesa junto al adulto y se dirige a conversar con su compañero.</p>	

Registro Anecdótico N°2:

Nivel educativo: Transición A	Observadora: Yasna Salas
Fecha: Viernes 26 de Abril del 2013	
Descripción de la situación: Entra a la sala una niña llorando y se sienta junto a la estudiante en práctica profesional quien le pregunta que ha sucedido, la niña responde que la tía le dijo que se quedaría sin jugar que se entrara a la sala por estar peleando con Mathilde (una compañera). El adulto realiza preguntas y la niña responde. Inv. : ¿Cómo te sientes al ver a tus compañeros en el patio y a ti la tía te mando a la sala? Niña: Mal (Con lagrimas en los ojos) Inv. : ¿Por qué te sientes mal? Niña: Porque le pegue a la Mathilde. Inv. : ¿Por qué le pegaste a la Mathilde? Niña: Porque no quería ser su amiga. (responde mirando hacia el suelo y se observa un gesto de enojo en su rostro) Inv. : ¿Y tú qué opinas de las peleas? Niña: Que si peleo me retan. Inv. : ¿Y cómo te sientes cuando te retan? Niña: Mal, cuando me retan me siento mal. Nunca más voy a hacer eso. Inv. : ¿Qué cosa? Niña: Nunca más le voy a pegar a la Mathilde. nunca El dialogo entre el adulto y la niña es interrumpido, ya que el adulto debe dirigirse al patio a observar a los niños y niñas mientras la asistente de párvulos se tiene que ausentar un momento.	

Registro Anecdótico N°3:

Nivel educativo: Transición B	Observadora: María Teresa Álvarez
Fecha: Jueves 6 de Junio 2013	
<p>Descripción de la situación:</p> <p>En la sala de actividades, mientras se realiza una experiencia de aprendizaje con relación a la familia, uno de los niños del nivel educativo se queda con todos los lápices y se forma una situación de conflicto con sus compañeros que también deseaban utilizar los lápices.</p> <p>Inv. : ¿Qué pasó?</p> <p>Niño 1: El Camilo se quedó, se quedó con toos los lápice', y le pegó a la Fernanda así en las manos (muestra como sucedió la situación) Ahora losotros no tenimo pa' pintar.</p> <p>Inv. : A ver Camilo ¿Qué pasó con los lápices?</p> <p>Niño 2: Yo quiero trabajar con todos estos colores</p> <p>Inv. : Miren aquí hay un tarro con muchos lápices de colores, entonces ¿Qué tenemos que hacer con los lápices?</p> <p>Niño 1: No hay que peliar, hay que compartir.</p> <p>Inv. : Muy Bien Víctor, tenemos que compartir los lápices ¿Qué te parece Camilo?</p> <p>Niño 2: pero yo quiero usar estos colores. (Tomando algunos lápices y agachando la cabeza)</p> <p>Inv. : ¿Qué opinan ustedes de las peleas?</p> <p>Niño 1: Yo no estaba peliando, el Camilo sí... él quería toos los lapice' y le pegó a la Fernanda así (Repite la situación)</p> <p>Inv. : ¿Y cómo se sienten ustedes cuando los niños pelean?</p> <p>Niño 1: Yo no peleo en el jardín, en mi casa... en mi casa mi papá pelea con mi mamá, despue' llegan los cabineros y hablaron con mi papá... pero no se lo llevaron, tuvo un rato no ma' y despue' se fumó un cigarro.</p> <p>Inv. : ¿Y cómo te sientes tú cuando pelean?</p>	

Niño 1: La mamá de la Mandi también llama a los Cabineros

Inv. : ¿Por qué?

Niño 1: Porque su papá no le quiere dar plata pa' hacer comia'

Inv. : Chuuuta y ¿Cómo te sientes tú cuando pelean?

Niño 1: Me siento un poco tiste, pero los cabineros no se llevan a mi papá.

Los niños siguen trabajando en su experiencia de aprendizaje.

Registro Anecdótico N°4:

Nivel educativo: Transición B	Observadora: María Teresa Álvarez
Fecha: Jueves 6 de Junio 2013	
<p>Descripción de la situación:</p> <p>En la sala de actividades, mientras los niños y niñas se toman su desayuno la investigadora en práctica del jardín infantil se sienta junto a uno de ellos y comentan sobre un rasguño que el niño presenta en su cara</p> <p>Inv. : ¿Qué te pasó en la carita Matías?</p> <p>Niño: Etaba' jugando con el aloncho y se cayó la cortina de la piecha</p> <p>Inv. : ¿Y así te rasguñaste la carita?</p> <p>Niño: Shiii y mi mamá che enojo con el aloncho porque.. porque.. che icho pichi en el colchón</p> <p>Inv. : ¿Y pelearon?</p> <p>Niño: shii pero el aloncho muerde juerte... bien juerte</p> <p>Inv. : ¿Y qué piensas tú de las peleas?</p> <p>Niño: El aloncho, el aloncho se hace pichi en la cama y achi mi mama le pega... le pega palmachos</p> <p>Inv. : ¿Y cómo te sientes tú cuando pelean?</p> <p>Niño: El Aloncho chiempre pelea' eh ma porfiao'... en la noche...</p> <p>La situación no continúa, ya que, la asistente a cargo del nivel educativo llama a los niños y niñas a realizar los hábitos higiénicos correspondientes.</p>	

Registro de voz N°1

Fecha:	10 de mayo
Hora:	10:15 – 11:00
Nivel educativo:	Transición
Número de registro:	1
Contexto:	Durante la hora de patio, las asistentes en educación parvularia desarrollan una experiencia de baile entretenido y posteriormente juego libre. La asistencia es de 12 párvulos en el nivel.
Transcripción:	<p>Inv. : ¿Qué pasa?</p> <p>Niña 1: Emm... em... (Llorando) allá unos niños no me dejaban tranquila.</p> <p>Inv. : ¿Y por qué?</p> <p>Niña 1: Porque no</p> <p>Inv. : ¿Qué estaban haciendo los niños?</p> <p>Niña 1: Me molestaban (llorando)</p> <p>Inv. : ¿Y cómo te sientes tú cuando te molestan?</p> <p>Niña 1: Ellos son malos, son policías...</p> <p>Inv. : ¿Son policías?</p> <p>Niña 1: Si, es que los policías son malos</p> <p>Inv. : ¿Y cómo sabes tú que son malos?</p> <p>Niña 1: Porque sí</p> <p>Inv. : ¿Qué te hicieron?</p> <p>Niña 1: Me perseguían y yo quería estar sola</p> <p>Inv. : ¿Y tú les dijiste que querías estar sola?</p> <p>Niña 1: No...</p> <p>Inv. : A lo mejor los amigos no sabían que tu querías estar sola</p> <p>Niña 1: Quiero estar sola...</p>

Registro de voz N°2

Fecha:	10 de mayo
Hora:	10:15 -
Nivel educativo:	Transición
Número de registro:	2
Contexto:	Durante la hora de patio, las asistentes en educación parvularia desarrollan una experiencia de baile entretenido y posteriormente juego libre. La asistencia es de 12 párvulos en el nivel.
Transcripción:	Niño 1: Tía el Alonso me va a pegar Inv. : ¿Por qué te va a pegar el Alonso? Niño 1: Porque el Vicente le pegó Inv. : ¿Y por qué el Vicente te va a pegar a ti, si el Vicente le pegó? Niño 1: Porque no.....(sale corriendo)

Registro de voz N°3

Fecha:	10 de mayo
Hora:	10:15 – 10:45
Nivel educativo:	Transición
Número de registro:	3
Contexto:	Durante la hora de patio, las asistentes en educación parvularia desarrollan una experiencia de baile entretenido y posteriormente juego libre. La asistencia es de 12 párvulos en el nivel.
Transcripción:	<p>Inv. : ¿Qué piensan ustedes de las peleas?</p> <p>Niño 1: Nada...</p> <p>Niño 2: Yo jugué a las peleas con el Ángelo , el Esteban y yo</p> <p>Niño 3: Y yo también jugué a las peleas</p> <p>Niño 1: No, tu no</p> <p>Niño 3: Yo también jugué a la pelea</p> <p>Niño 2: Yo también</p> <p>Inv. : Hay veces que uno juega a las peleas, pero otras que pelean de verdad.</p> <p>Niño 2: Los superegues juegan a la pelea</p> <p>Inv. : Claro uno puede jugar a la pelea y no hacerse daño ¿verdad?</p> <p>Niño 3: Es que no hay que pegarse</p> <p>Inv. : Pero, cuando pelean de verdad ¿qué pasa?</p> <p>Niño 3: Es que se caen</p> <p>Niño 1: Porque porque cuando los niños se caen y juegan a las peleas, se caen así (se tira al suelo)</p> <p>Niño 2: Los niños se caen y se rompen la pierna</p> <p>Niño 3: Y se hacen una nana</p> <p>Niño 1: Y en la noche mi aguelita se hizo una nanita porque se la llevaron los carabineros</p> <p>Niño 3: Igual como a mi tata, a mi tatita....</p> <p>Inv. : ¿Y qué pasa cuando a ustedes les pegan?</p>

	<p>Niño 1: Es que...</p> <p>Niño 2: Es que....</p> <p>Inv. : ¿Alguien les pega a ustedes?</p> <p>Niño 1: A nadie</p> <p>Niño 2: A nadie</p> <p>Niño 3: Nos portamos muy bien...</p> <p>Inv. : ¿Y cuándo otra persona les pega ustedes?</p> <p>Niño 1: Porque nosotros somos tortugas ninjas</p> <p>Niño 2: Porque las tortugas ninjas pelean</p> <p>Niño 1: Las tortugas Ninja uh oh uh (mov. de pelea)</p> <p>Inv. : ¿Cómo se sienten ustedes cuando otros pelean?</p> <p>Niño 1: Bien</p> <p>Niño 2: Las tortugas ninjas pelean (mov. de pelea)</p> <p>Niño 3: Las tortugas ninjas, Las tortugas ninjas, Las tortugas ninjas...</p>
--	---

Registro de voz N°4

Fecha:	10 de mayo
Hora:	10:15 – 11:00 hrs
Nivel educativo:	Transición
Número de registro:	4
Contexto:	Durante la hora de patio, las asistentes en educación parvularia desarrollan una experiencia de baile entretenido y posteriormente juego libre. La asistencia es de 12 párvulos en el nivel.
Transcripción:	<p>Inv. : ¿Chicas qué piensan ustedes de las peleas?</p> <p>Niña 1: Nada</p> <p>Niña 2: Nada, nada tampoco</p> <p>Inv. : ¿Qué pasa cuando los niños pelean?</p> <p>Niña 2: Los niños pelean, las niñas no peliamos</p> <p>Inv. : ¿Las niñas no pelean?</p> <p>Niña 1: Las niñas no peliamos, los niños sí</p> <p>Inv. : ¿Y tú, peleas?</p> <p>Niña 2: No, y cuando me pegan los acuso a la tía.</p> <p>Inv. : ¿Y ustedes qué piensan de las peleas?</p> <p>Niña 1: Es que mis compañeros pelean....</p> <p>Inv. : ¿Cómo se sienten ustedes cuando pelean?</p> <p>Niña 1: Calladito aquí jugando con la Freia....</p>

Registro de voz N°5

Fecha:	10 de mayo
Hora:	10:15 – 11:00 hrs
Nivel educativo:	Transición
Número de registro:	5
Contexto:	Durante la hora de patio, las asistentes en educación parvularia desarrollan una experiencia de baile entretenido y posteriormente juego libre. La asistencia es de 12 párvulos en el nivel.
Transcripción:	<p>Inv. : ¿Jean Pierre, qué paso?</p> <p>Niño 1: Es que me hizo así, en la pelota</p> <p>Inv. : Entonces ¿tú qué le hiciste?</p> <p>Niño 1: Le pegue</p> <p>Inv. : ¿Por qué le pegaste?</p> <p>Niño 1: Porque me hizo así (golpe en la pelota)</p> <p>Inv. : ¿Qué habrá sentido él cuando le pegaste?</p> <p>Niño 1: Lloro y lloro poco tiempo, y después para de llorar...</p> <p>Inv. : ¿Y cuando a ti te pegan, tú qué sientes?</p> <p>Niño 1: No hice nada</p> <p>Inv. : ¿Qué sientes?</p> <p>Niño 1: Nada, cuando me pegan le acuso a la tía</p> <p>Inv. : ¿Qué piensas tú de las peleas?</p> <p>Niño 1: Que pegan y me pegan fuerte a mi</p> <p>Inv. : ¿Quiénes pelean?</p> <p>Niño 1: Los niños...</p> <p>Inv. : ¿Por qué pelean los niños?</p> <p>Niño 1: Porque quitan las cosas algunos niños</p> <p>Inv. : ¿Y las niñas pelean?</p> <p>Niño 1: Ah ah (gesticulando negación)</p>

Registro de voz N°6

Fecha:	10 de mayo
Hora:	10:15 – 11:00 hrs.
Nivel educativo:	Transición
Número de registro:	6
Contexto:	Durante la hora de patio, las asistentes en educación parvularia desarrollan una experiencia de baile entretenido y posteriormente juego libre. La asistencia es de 12 párvulos en el nivel.
Transcripción:	Inv. : ¿Cómo te sientes cuando pelean? Niña 1: Tengo que defenderme me dice la tía Inv. : ¿Tú peleas con tus amigos? Niña 1: No Inv. : ¿Qué sientes cuando pelean? Niña 1: Me defiendo

Registro de voz N°7

Fecha:	10 de mayo
Hora:	10:15 – 11:00 hrs.
Nivel educativo:	Transición
Número de registro:	7
Contexto:	Un niño juega en el patio con un juguete de transformers, lo deja en el suelo y lo mira. El adulto llega y pregunta.
Transcripción:	<p>Inv. : ¿Qué le pasó? (al juguete)</p> <p>Niño 1: Lo mataron</p> <p>Inv. : ¿Quién lo mató?</p> <p>Niño 1: Los malos que están ahí</p> <p>Inv. : ¿Y qué estaban haciendo?</p> <p>Niño 1: estaban en su nave y los mató con una pistola</p> <p>Inv. : ¿Y quién ganó?</p> <p>Niño 1: Ganó el malo</p> <p>[Se acerca otro niño y una niña]</p> <p>Niño 1: ¿Qué es eso? (Celular)</p> <p>Inv. : es un celular y graba todo lo que tú dices</p> <p>Niño 2: A ver, a ver.</p> <p>Inv. : Ya se, les puedo hacer una entrevista ¿quieren?</p> <p>Niño 1 y 2: ¡Ya!</p> <p>Inv. : ¿Ustedes pelean?</p> <p>Niño 2: Si</p> <p>Niña: No</p> <p>Inv. : ¿Y qué piensan cuando ven a alguien peleando?</p> <p>Niño 1: Que nos molestan</p> <p>Niño 2: Al Giovanni</p> <p>Inv. : ¿Al Giovanni ven pelear?</p> <p>Niño 2: Si</p> <p>Niño 2: Pero que nos molestan</p> <p>Inv. : ¿Los molestan?</p>

Niño 1 y 2: Si

Niño 1: Y el Benja y los pegamos

Inv. : ¿Cómo?

Niño 1: Le pegamos al Benja

Niño 2: que nos molestan yo le pego

Inv. : ¿Al qué te molesta tú le pegas?

Niño 1: Y yo también le pego al Benja

Niña: El Benja también cada vez me molesta

Inv. : ¿Y qué haces cuando te molesta? ¿También les pegas?

Niña: Me voy corriendo porque él me molesta siempre

Inv. : ¿Te vas corriendo?

Niña: Sí

Niño 2: Pero uno me molesta y yo le pego fuerte

Inv. : ¿Tú le pegas fuerte?

Niño 1: Y lo uno me pega fuerte y yo le pego fuerte

Niño 2: Pero al Benjamin

Inv. : ¿Y tú crees que le duele? ¿A ti te duele cuando te pegan?

Niño 2: No

Niña: A mí sí, si me duele

Niño 1: A mí también

Niño 2: A mí no

Inv. : Hacia el niño 2 ¿Y tú crees que cuando te le pegas fuerte al otro niño le dolerá?

Niño 1: Se llama Alonso

Niño 2: No le duele, yo soy más fuerte ahora

Inv. : ¿Por qué crees tú que pelean?

Niño 2: Uno me molestan y yo lloro

Inv. : ¿Y qué te dice tú mamá cuando peleas?

Niño 2: Me castiga, todas las veces me castigan.

[La conversación se interrumpe, el adulto en el patio llama a los niños a una ronda.]

IV. Categorización

Na = niña

Ran =Registro de anecdótico

RV = Registro de voz

No = niño

Rab =Registro abierto

CATEGORÍAS	SUB CATEGORÍAS	UNIDADES DE SIGNIFICADO
Causa de los conflictos	Juguetes/Objetos	<p>Na / Rab N°1</p> <p>“Cuenta además, que fue a un cumpleaños y le quitaron los plumones, porque ellos eran fuertes y ella no, porque estaba cansada.</p> <p>Y agrega –sabe, en este jardín todos me pegan, porque me quitan los juguetes y no me los piden.”</p> <p>No / RV N°5</p> <p>Inv.: Porque pelean los niños</p> <p>Niño 1: Porque quitan las cosas algunos niños</p> <p>No / Ran N°3</p> <p>Inv.: ¿Qué pasó?</p> <p>Niño 1: El Camilo se quedó, se quedó con toos los lápice’, y le pegó a la Fernanda así en las manos (muestra como sucedió la situación) Ahora losotros no tenimo pa’ pintar.</p> <p>Inv.: A ver Camilo ¿Qué pasó con los lápices?</p> <p>Niño 2: Yo quiero trabajar con todos estos colores</p> <p>Inv.: Muy Bien Víctor, tenemos que compartir los lápices ¿Qué te parece Camilo?</p> <p>Niño 2: pero yo quiero usar estos colores. (Tomando</p>

		<p>algunos lápices y agachando la cabeza)</p> <p>Inv.: ¿Qué opinan ustedes de las peleas?</p> <p>Niño 1: Yo no estaba peliando, el Camilo sí... él quería toos los lapice' y le pegó a la Fernanda así (Repite la situación)</p> <p>Na / Rab Nº5</p> <p>“Una niña se acerca a un adulto y dice que su compañero no quiere compartir y que nunca trae las cosas, el compañero escucha lo que dice la niña y se esconde y luego el adulto se dirige hacia donde estaba escondido y le pide que devuelva la pelota y este se la entrega.”</p>
	<p>Agresión</p>	<p>No / Rab Nº5</p> <p>“...Enseguida se observa a otro niño que se encontraba adentro de la casa de madera jugando con una pelota, este la tira hacia una niña, después recoge tierra y se la tira en las piernas...”</p> <p>No / RV Nº2</p> <p>Niño 1: Tía el Alonso me va a pegar</p> <p>Inv.: ¿Por qué te va a pegar el Alonso?</p> <p>Niño 1: Porque el Vicente le pegó</p> <p>Inv.: ¿Y porque el Vicente te va a pegar a ti, si el Vicente le pego?</p> <p>Niño 1: Porque no.....(sale corriendo)</p>

		<p>Na / Rab Nº1</p> <p>“Una niña se acerca y dice –ella le apretó la cara porque es mala y es enojona... Más tarde la niña que le había apretado la cara a otra niña se acerca y la investigadora le pregunta que le hizo a su compañera, ella responde - le hice así en la cara con un lápiz.”</p>
	Elección compañero de juego	<p>Na / Ran Nº 2</p> <p>Inv.: ¿Por qué le pegaste a la Mathilde?</p> <p>Niña: Porque no quería ser su amiga. (responde mirando hacia el suelo y se observa un gesto de enojo en su rostro)”</p> <p>Na / Rab Nº1</p> <p>“¿Por qué crees tú que ella le pegó? La niña responde –porque no era su amiga...”</p>
	Molestados por otros	<p>No / RV Nº7</p> <p>Niña: “El Benja también cada vez me molesta”</p> <p>Inv.: ¿Y qué haces cuando te molesta? ¿También les pegas?</p> <p>Niña: “Me voy corriendo porque él me molesta siempre”</p> <p>No / RV Nº 7</p> <p>Inv.: “Porque crees tú que pelean”</p> <p>Niño 2: “Uno me molestan y yo lloro”</p> <p>Na / Rab Nº1</p>

		<p>“La investigadora le pregunta ¿Por qué hizo eso? Y la niña responde – porque ella quería ver que estaba dibujando yo, por eso le pegué.”</p> <p>No / RV N°7</p> <p>Niño 1: “Le pegamos al Benja”</p> <p>Niño 2: “que nos molestan yo le pego”</p> <p>Inv.: “¿Al que te molesta tú le pegas?”</p> <p>Niño 1: “Y yo también le pego al Benja”</p> <p>No / Rab N°3</p> <p>Inv.: ¿Qué paso?</p> <p>Niño1: “El me pegó así”</p> <p>Niño 2: “Él me estaba molestando”</p>
	Desobediencia	<p>No / RA N°1</p> <p>Inv.: ¿Por qué te retó la tía?</p> <p>Niño: Porque no le hago caso</p>
Comportamientos de los niños y niñas ante situaciones de conflicto	Acusar	<p>Na / Rab N°1</p> <p>“La investigadora le pregunta ¿Y si te hubiese pegado a ti que habrías hecho?</p> <p>La niña responde - La acuso a la tía y cuando me voy le acuso a mi mamá...”</p> <p>Na / Rab N°4</p> <p>Niña: Yo no peleo, porque sé que hay que jugar con</p>

		<p>los amigo y no hay que pelear... eso me dice mi mamá, y cuando los niños están peleando yo le digo a las tías.</p> <p>Na / RV N°2</p> <p>Niño 1: Tía el Alonso me va a pegar</p> <p>Inv.: ¿Por qué te va a pegar el Alonso?</p> <p>Niño 1: Porque el Vicente le pegó</p> <p>Inv.: ¿Y por qué el Vicente te va a pegar a ti, si el Vicente le pegó?</p> <p>Niño 1: Porque no.....(sale corriendo)</p> <p>Na /RV N°4</p> <p>Inv.: ¿Y tú, peleas?</p> <p>Niña 2: No, y cuando me pegan los acuso a la tía.</p> <p>No / RV N°5</p> <p>Niño: “Cuando me pegan le acuso a la tía”</p> <p>Na / Rab N°1</p> <p>“Una niña se acerca y dice –ella le apretó la cara porque es mala y es enojona...”</p> <p>No / Rab N°5</p> <p>“...Un poco más tarde un niño se acerca a un adulto y le dice que un niño le va a pegar, y el adulto le pregunta ¿Por qué te va a pegar? A lo que el niño no responde y se va corriendo...”</p>
--	--	--

	Evitar	<p>Na / RV N°4</p> <p>Inv.: ¿Cómo se sienten ustedes cuando pelean?</p> <p>Niña 1: “Calladita aquí jugando con la Freia...”</p> <p>Na / Rab N°5</p> <p>“Enseguida se observa a otro niño que se encontraba adentro de la casa de madera jugando con una pelota, este la tira hacia una niña, después recoge tierra y se la tira en las piernas, ella no dice nada y se va”</p> <p>Na / RV N°7</p> <p>Inv.: ¿Y qué haces cuando te molesta? ¿También les pegas?</p> <p>Niña: Me voy corriendo porque él me molesta siempre</p> <p>Inv.: ¿Te vas corriendo?</p> <p>Niña: Sí</p> <p>Na / RV N°1</p> <p>Inv.: ¿Qué te hicieron?</p> <p>Me perseguían y yo quería estar sola</p> <p>Inv.: ¿Y tú les dijiste que querías estar sola?</p> <p>Niña 1: No</p> <p>Inv.: A lo mejor los amigos no sabían que tu querías estar sola</p> <p>Niña 1: Quiero estar sola...</p>
	Defenderse	<p>No / RV N°5</p>

		<p>Inv.: ¿Jean Pierre, que pasó?</p> <p>Niño 1: Es que me hizo así, en la pelota</p> <p>Inv.: Entonces ¿tú que le hiciste?</p> <p>Niño 1: Le pegué</p> <p>Inv.: ¿Por qué le pegaste?</p> <p>Niño 1: Porque me hizo así (golpe en la pelota)</p> <p>Na / RV N°6</p> <p>Inv.: ¿Tú peleas con tus amigos?</p> <p>Niña 1: No</p> <p>Inv.: ¿Que sientes cuando pelean?</p> <p>Niña 1: Me defiendo</p> <p>No / RV N°7</p> <p>Niño 2: Pero uno me molesta y yo le pego fuerte</p> <p>Inv.: ¿Tú le pegas fuerte?</p> <p>Niño 1: Y lo uno me pega fuerte y yo le pego fuerte</p>
	Colaborar	<p>No / RV N°3</p> <p>Niño: “Nos portamos muy bien...”</p> <p>Na / Rab N°2</p> <p>Niña: “yo sé que no es bueno pelear”</p> <p>No / Ran N°3</p> <p>Inv.: Miren aquí hay un tarro con muchos lápices de</p>

		<p>colores, entonces ¿Qué tenemos que hacer con los lápices?</p> <p>Niño1: No hay que pelear, hay que compartir.</p> <p>No / RV N°3</p> <p>Inv.: Claro uno puede jugar a la pelea y no hacerse daño ¿verdad?</p> <p>Niño 3: Es que no hay que pegarse</p> <p>Inv.: Pero, cuando pelean de verdad ¿qué pasa?</p> <p>Niño 3: Es que se caen</p>
	Arrepentimiento	<p>Na / Ran N°2</p> <p>Inv.: ¿Y cómo te sientes cuando te retan?</p> <p>Niña: Mal, cuando me retan me siento mal. Nunca más voy a hacer eso.</p> <p>Inv.: ¿Qué cosa?</p> <p>Niña: Nunca más le voy a pegar a la Mathilde. nunca</p>
Consecuencias de las situaciones conflictivas	Castigo	<p>No / RV N°7</p> <p>Inv.: ¿Y qué te dice tu mamá cuando peleas?</p> <p>Niño 2: Me castiga, todas las veces me castigan</p>
	Reto	<p>No / Ran N°1</p> <p>Inv.: ¿Cómo te sientes al ver a tus compañeros en el patio y tú estás en la sala?</p> <p>Niño: Mal</p> <p>Inv.: ¿Por qué?</p> <p>Niño: “Porque me retan”</p>

		<p>Na / Ran Nº2</p> <p>Inv.: ¿Y tú qué opinas de las peleas?</p> <p>Niña: Que si peleo me retan.</p>
	Condicionar la amistad	<p>Na / Rab Nº1</p> <p>“¿Por qué crees tú que ella le pegó? La niña responde –porque no era su amiga y yo no sería su amiga si me pega, los que me pegan yo no soy su amiga.”</p>
Expresión de sentimientos de los/las niños/as ante situaciones de conflicto	Expresión de tristeza	<p>Na / Rab Nº2</p> <p>Inv.: ¿Cómo te sientes tú?</p> <p>Niña: Me siento mal, porque cuando empiezan a pelear los niños quiero a mi mamá. Me pongo triste.</p> <p>No / Rab Nº3</p> <p>Niño 1: El me pegó así</p> <p>Niño 2: Él me estaba molestando</p> <p>Inv.: ¿Cómo se sienten cuando pelean?</p> <p>Niño 1: El Christopher está triste, pero yo me siento feliz.</p> <p>Inv.: ¿Por qué te sientes feliz?</p> <p>Niño 1: Porque tengo unas monedas en mi casa.</p> <p>Na / Rab Nº4</p> <p>Niña: Me siento mal cuando los niños pelean, me pongo triste. Ahora yo no estoy llorando porque mi mamá me viene a buscar temprano.</p>

		<p>No / RV N°5</p> <p>Inv.: ¿Qué habrá sentido él cuando le pegaste?</p> <p>Niño 1: Lloro y llora poco tiempo, y después para de llorar...</p> <p>No / Ran N°1</p> <p>Inv.: ¿Cómo te sientes al ver a tus compañeros en el patio y tú estás en la sala?</p> <p>Niño: Mal</p> <p>Inv.: ¿Por qué?</p> <p>Niño: Porque me retan</p> <p>Na / RAn N°2</p> <p>Inv.: ¿Cómo te sientes al ver a tus compañeros en el patio y a ti la tía te mando a la sala?</p> <p>Niña: Mal (Con lágrimas en los ojos)</p> <p>Inv.: ¿Por qué te sientes mal?</p> <p>Niña: Por qué le pegué a la Mathilde.</p> <p>No / Ran N°3</p> <p>Inv.: Chuuuta y ¿Cómo te sientes tu cuando pelean?</p> <p>Niño 1: Me siento un poco tiste, pero los cabineros no se llevan a mi papá.</p>
	Expresión de	No / RV N°3

	bienestar	<p>Inv.: Como se sienten ustedes cuando otros pelean</p> <p>Niño 1: Bien</p>
Diferencias de Género	Percepción sobre quién puede pelear	<p>Na / RV Nª4</p> <p>Inv.: ¿Qué pasa cuando los niños pelean?</p> <p>Niña 2: Los niños pelean, las niñas no peliamos</p> <p>Na / RV Nª4</p> <p>Inv.: ¿Las niñas no pelean?</p> <p>Niña 1: Las niñas no peliamos, los niños sí</p> <p>Na / RV Nª4</p> <p>Inv.: ¿Y ustedes que piensan de las peleas?</p> <p>Niña 1: Es que mis compañeros pelean....</p> <p>No / RV Nª5</p> <p>Inv.: ¿Quienes pelean?</p> <p>Niño 1: Los niños...</p> <p>Inv.: ¿Y las niñas pelean?</p> <p>Niño 1: Ah ah (gesticulando negación)</p> <p>No - Na / RV Nª7</p> <p>Inv.: ¿Ustedes pelean?</p> <p>Niño 2: Si</p> <p>Niña: No</p>
	Percepción sobre	No / RV Nª7

	<p>consecuencias de las peleas en el otro/a</p>	<p>Inv.: ¿Y tú crees que le duele? ¿A ti te duele cuando te pegan?</p> <p>Niño 2: No</p> <p>Niña: A mí sí, si me duele</p> <p>Niño 1: A mí también</p> <p>Niño 2: A mí no</p> <p>No / RV N°7</p> <p>Inv.: Hacia el niño 2 ¿Y tú crees que cuando tu le pegas fuerte al otro niño le dolerá?</p> <p>Niño 1: Se llama Alonso</p> <p>Niño 2: No le duele, yo soy más fuerte ahora</p>
<p>Modelo de referencia ante situaciones de conflictos</p>	<p>Adulto Significativo del entorno familiar</p>	<p>Na / Rab N°1</p> <p>“La investigadora le pregunta ¿Y si te hubiese pegado a ti que habrías hecho?</p> <p>La niña responde –la acuso a la tía y cuando me voy le acuso a mi mamá.</p> <p>Pregunta ¿Qué te dice tu mamá? Ella responde – mi mamá me dice que no la pesque más...”</p> <p>Na / Rab N°3</p> <p>Inv. : ¿Qué piensan ustedes de las peleas?</p> <p>Niño: “No hay que pelear, la mamá dice que cuando me peguen tengo que decirle a las tías y que yo no tengo que pelear”</p>

		<p>Na / Rab N°4</p> <p>Inv.: ¿Qué piensas tú sobre las peleas?</p> <p>Niña: “Yo no peleo, porque sé que hay que jugar con los amigos y no hay que pelear... eso me dice mi mamá, y cuando los niños están peleando yo le digo a las tías.</p> <p>El Camilo pelea siempre y la mamá del Matías le dijo que cuando el camilo le pegue él también le tenía que pegar... Yo no, yo no peleo.”</p>
	Adulto significativo del entorno educativo	<p>Na / Rab N°4</p> <p>“...y cuando los niños están peleando yo le digo a las tías.”</p> <p>Na / RV N°6</p> <p>Niña 1: “Tengo que defenderme me dice la tía”</p>
	Personajes de Ficción	<p>No / Rab N°3</p> <p>Niño 1: “Yo si peleo, Yo soy muy veloz como Rayo Mc queen”</p> <p>No / RV N°3</p> <p>Niño 2: “ Los superegues juegan a la pelea”</p> <p>No / RV N°3</p> <p>Niño 2: Somos tortugas ninjas ... las tortugas ninjas pelean</p>

		<p>No / RV N°7</p> <p>Inv.: ¿Qué le pasó? (al juguete)</p> <p>Niño 1: Lo mataron</p> <p>Inv.: ¿Quién lo mató?</p> <p>Niño 1: Los malos que están ahí</p> <p>Inv.: ¿Y que estaban haciendo?</p> <p>Niño 1: estaban en su nave y los mató con una pistola</p> <p>Inv.: ¿Y quién ganó?</p> <p>Niño 1: Ganó el malo</p>
<p>Percepción del comportamiento de la autoridad</p>	<p>Percepción negativa de Carabineros</p>	<p>Na / Rab N°2</p> <p>“Una niña se encuentra sola jugando con arena cuando de pronto se acercan cuatro niños y ella se tira al suelo llorando.</p> <p>Inv.: ¿Qué pasó?</p> <p>Niña: Porque eran policías y los policías son malos”</p> <p>No / RV N°3</p> <p>Niño 1: Y en la noche mi aguelita se hizo una nanita porque se la llevaron los carabineros</p> <p>Na / RV N°1</p> <p>Inv.: ¿Qué estaban haciendo los niños?</p> <p>Niña 1: Me molestaban (llorando)</p> <p>Inv.: ¿Y cómo te sientes tú cuando te molestan?</p> <p>Niña 1: Ellos son malos, son policías...</p>

		<p>Inv.: ¿Son policías?</p> <p>Niña 1: Si, es que los policías son malos</p>
	<p>Percepción del actuar de Carabineros</p>	<p>No / Ran Nº3</p> <p>Niño 1: Yo no peleo en el jardín, en mi casa... en mi casa mi papá pelea con mi mamá, despue' llegan los cabineros y hablaron con mi papá... pero no se lo llevaron, tuvo un rato no ma' y despue' se fumó un cigarro.</p> <p>No / Ran Nº3</p> <p>Niño 1: La mamá de la Mandi también llama a los Cabineros</p> <p>Inv.: ¿Por qué?</p> <p>Niño 1: Porque su papá no le quiere dar plata pa' hacer comia'</p> <p>Inv.: Chuuuta y ¿Cómo te sientes tu cuando pelean?</p> <p>Niño 1: Me siento un poco tiste, pero los cabineros no se llevan a mi papá</p>