

SUPÉRRISIMO ENCARIÑABLE:
**CONVIVENCIA ESCOLAR Y COMPETENCIAS CIUDADANAS EN EL NIVEL
PREESCOLAR, GRADO TRANSICIÓN, DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
JOAQUÍN VALLEJO ARBELÁEZ**

**ALEXANDRA PATRICIA DAVID MORENO
DIANA MARCELA MARIACA ZAPATA
YAMILE RODRÍGUEZ VÁSQUEZ**

**UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
FACULTADES DE EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA
MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGÍA
MEDELLÍN-COLOMBIA**

2019

SUPÍIIIISIMO ENCARIÑABLE:
CONVIVENCIA ESCOLAR Y COMPETENCIAS CIUDADANAS EN EL NIVEL
PREESCOLAR, GRADO TRANSICIÓN, DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
JOAQUÍN VALLEJO ARBELÁEZ

ALEXANDRA PATRICIA DAVID MORENO
DIANA MARCELA MARIACA ZAPATA
YAMILE RODRÍGUEZ VÁSQUEZ

Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Psicopedagogía

Asesora

ANA MARÍA ARIAS CARDONA
Doctora en Ciencias Sociales: Niñez y Juventud

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
FACULTADES DE EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA
MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGÍA
MEDELLÍN-COLOMBIA

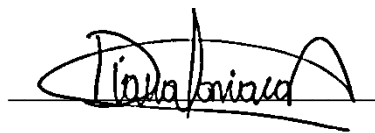
2019

27 de febrero de 2019

Alexandra Patricia David Moreno, Diana Marcela Mariaca Zapata, Yamile Rodríguez Vásquez

“Declaro que este trabajo de grado no ha sido presentado con anterioridad para optar a un título, ya sea en igual forma o con variaciones, en ésta o en cualquiera otra universidad”.
Art. 92, parágrafo, Régimen Estudiantil de Formación Avanzada.

Firmas

 Alexandra David Moreno Yamile Rodríguez

A mi hija Luisa por su alegría, comprensión y amor durante estos años de estudio.

A mi madre por su voz de aliento constante.

Alexandra David

A mi hijo Samuel, otra vez y siempre.

Diana Mariaca

A mi amado esposo Yovany, quien ha llenado mi vida de amor.

A mi familia, por su apoyo incondicional.

Yamile Rodríguez

AGRADECIMIENTOS

A nuestras familias por su compañía incondicional, apoyo, paciencia y amor durante este proceso, por quienes todo vale la pena.

A todas las personas que hicieron presencia, de muchas maneras, en este trabajo: como ojos críticos, como oídos pacientes, como voces llenas de esperanza y alegría, como brazos reconfortantes y como corazones cómplices, amorosos y comprometidos.

A los niños y niñas que nos acompañaron en este viaje: ¡todos y todas son supíiiiisimo encariñables!

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	13
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	15
JUSTIFICACIÓN.....	24
OBJETIVOS.....	33
ANTECEDENTES	34
ANTECEDENTES LEGALES	34
ANTECEDENTES HISTÓRICOS.....	41
ANTECEDENTES PRÁCTICOS	46
ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS	54
ANTECEDENTES TEÓRICOS.....	55
ESTADO DEL ARTE.....	56
MARCO CONCEPTUAL	63
SOBRE LA CONVIVENCIA ESCOLAR	63
SOBRE LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS	67
SOBRE EL DESARROLLO INFANTIL	75
METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....	78
DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....	78
MÉTODO DE INDAGACIÓN	83
TÉCNICAS	85
PLAN DE ANÁLISIS	92
CONTEXTO.....	95
PARTICIPANTES	96
CONSIDERACIONES ÉTICAS	96
VALIDACIÓN DEL DISEÑO METODOLÓGICO	98
ANÁLISIS.....	100
COMPETENCIAS COGNITIVAS	103
COMPETENCIAS COMUNICATIVAS	109
COMPETENCIAS EMOCIONALES.....	119

DISCUSIÓN	132
CONCLUSIONES.....	139
BIBLIOGRAFÍA.....	140

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. Consentimiento informado y autorización para registro fotográfico y fílmico

Anexo 2. Asentimiento informado

Anexo 3. Aval institucional

Anexo 4. Taller investigativo exploratorio

Anexo 5. Generalidades y muestra de protocolos de observación

Anexo 6. Generalidades y muestra de protocolo de entrevista conversacional

Anexo 7. Generalidades y protocolo de grupo focal

Anexo 8. Guía de técnicas interactivas

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Definición de las competencias ciudadanas básicas

Tabla 2. Relación de las competencias ciudadanas básicas

Tabla 3. Técnicas de generación y competencias a evaluar

Tabla 4. Síntesis de los hallazgos

LISTA DE IMÁGENES

- Imagen 1. Niño comiendo
- Imagen 2. Cute Boy Cartoon Drinking Water
- Imagen 3. Chicos jugando al futbol en el parque
- Imagen 4. Los niños necesitan llorar
- Imagen 5. Niño artista
- Imagen 6. Child Draws an Easter Egg
- Imagen 7. Child Draws an Easter Egg. Adaptada por las investigadoras
- Imagen 8. Set of Cute Little Boys. Adaptada por las investigadoras
- Imagen 9. Set of Cute Little Boys. Adaptada por las investigadoras
- Imagen 10. Kids Running on a White Background
- Imagen 11. Niño jugando pelota con pelota
- Imagen 12. Niño pequeño
- Imagen 13. Cuento interactivo: Carlota no quiere hablar
- Imagen 14. Estoy triste
- Imagen 15. Estoy festejando.
- Imagen 16. Estoy dudando
- Imagen 17. Enojo
- Imagen 18. Rabia
- Imagen 19. Llorar
- Imagen 20. Asustado
- Imagen 21. Te quiero
- Imagen 22. Dibujos animados de los niños y su maestra al aire libre
- Imagen 23. Cambios en las entradas y salidas del centro
- Imagen 24. Niños de la escuela después de su profesor
- Imagen 25. Niños leyendo
- Imagen 26. Emma va al colegio

Imagen 27. Emma va al colegio Adaptada por las investigadoras

Imagen 28. Copia del día de Billy

Imagen 29. Copia del día de Billy. Adaptada por las investigadoras

Imagen 30. Niña que come el chocolate

Imagen 31. Muchos muchachos que juegan

Imagen 32. Una niña llorando

Imagen 33. Profesora y niños jugando a la pelota

Imagen 34. Pelota desinflada

Imagen 35. Museo de las emociones

Imagen 36. Personajes de la obra de títeres

RESUMEN

Esta investigación se pregunta por la convivencia de niños y niñas en edad preescolar. Su objetivo fue analizar la convivencia escolar entre los niños y niñas del grado transición de una institución educativa de la ciudad de Medellín, a la luz del enfoque de competencias ciudadanas (cognitivas, comunicativas y emocionales). El diseño fue de carácter cualitativo, con el estudio de caso como método. Las técnicas de investigación utilizadas fueron observación, entrevista conversacional, grupo focal y técnicas interactivas. Los hallazgos permiten establecer, entre otros elementos, una relación estrecha de las competencias *interpretación de intenciones, asertividad y manejo de las emociones propias* con la convivencia escolar de los niños y niñas sujetos del estudio.

PALABRAS CLAVE: CONVIVENCIA ESCOLAR; COMPETENCIAS CIUDADANAS; NIVEL PREESCOLAR

INTRODUCCIÓN

La construcción de sociedades más pacíficas no sólo ha ocupado la agenda política, legislativa y educativa en los planos internacional, nacional y local de las últimas décadas, sino que constituye un compromiso ético ineludible para los distintos actores sociales y, de manera especial, para los maestros y maestras. Este imperativo resulta particularmente necesario en un país como el nuestro, a propósito de su historia de guerra y de las actuales condiciones de construcción de la paz.

En este amplio contexto se inscribe “Supíiiiisimo encariñable¹: convivencia escolar y competencias ciudadanas en el nivel preescolar, grado transición, de la Institución Educativa Joaquín Vallejo Arbeláez”, que consiste específicamente en una investigación dirigida a pensar la convivencia en niñas y niños, en el contexto mencionado, en la ciudad de Medellín, Colombia.

El objetivo de este ejercicio investigativo es analizar la convivencia de los niños y niñas participantes a la luz del enfoque de competencias ciudadanas (cognitivas, comunicativas y emocionales²). Además de arrojar importantes comprensiones sobre el tema en cuestión, los resultados del mismo tienen como potencialidad el hecho de fundamentar con evidencia empírica futuras propuestas de intervención psicopedagógica que redunden en el mejoramiento de la convivencia en el contexto que le dio origen y, por extensión, en el plano social más amplio.

¹ La expresión “Supíiiiisimo encariñable” es reflejo directo de palabras que algunos niños emplearon durante el trabajo de campo, específicamente cuando explorábamos las competencias emocionales. “Supíiiiisimo feliz” fue una construcción lingüística de uno de los niños, resultante de unir las palabras “súper” y “muchísimo”, para manifestar su estado emocional de gran felicidad. Por su parte, la palabra “encariñable” equivale, en el contexto en que fue emitida, a ‘cariñoso’. De tal manera, si tuviésemos que aventurar una ‘traducción’ de “Supíiiiisimo encariñable”, ella sería “Súper cariñoso” [por supuesto, preferimos la expresión original]. La inclusión de las voces de los niños, tanto en el título del trabajo como en las secciones del capítulo de análisis, obedece a la intención de resaltar el valor que, para esta investigación de carácter cualitativo, tiene la puesta en escena del mundo de los niños y las niñas, proyectado a través de su lenguaje.

² El enfoque de competencias ciudadanas usado como marco de referencia contempla trece en total. Para este estudio, seleccionamos las seis que encontramos, por un lado, más acordes al momento evolutivo de los participantes; por otro lado, técnicamente más accesibles para su exploración y análisis; y finalmente, más directamente relacionadas con la convivencia tal como la conceptualizamos en el marco teórico.

En la primera parte del texto, se sitúa, de un lado, la preocupación mundial por la construcción de la paz, que se promueve desde diversos escenarios, especialmente desde el escolar y, de otro lado, las condiciones particulares del contexto inmediato de la investigación que hacen necesaria y pertinente una rigurosa indagación sobre los elementos que emergen en la convivencia de los sujetos participantes. Asimismo, se justifica, desde el punto de vista de la relevancia social, práctica y teórica la importancia de llevar a cabo esta investigación.

En un tercer momento, se refiere un amplísimo abanico de iniciativas prácticas que, a nivel internacional, nacional y local, se han implementado con el fin de construir ambientes más pacíficos, al igual que los antecedentes legales, históricos, investigativos y teóricos que han configurado éste como un campo fructífero no sólo para la construcción de conocimiento sino para la efectiva promoción de una cultura de paz. Con tales antecedentes como insumo, se plantea, en un cuarto y quinto momentos, respectivamente, un estado del arte alrededor de los procesos de investigación sobre la convivencia de los preescolares, particularmente aquellos que basan su lectura en el enfoque de competencias ciudadanas, y un marco conceptual que apunta a dos ejes temáticos: la convivencia escolar y las competencias ciudadanas.

Todo lo anterior da paso, en sexto lugar, al diseño metodológico, de corte cualitativo, y a la definición del método (estudio de caso), las técnicas de indagación (observación, entrevista, grupo focal y técnicas interactivas), y los instrumentos para el trabajo de campo. Del análisis de los datos construidos en éste, se presentan en séptimo lugar, los resultados en los que se revelan las potenciales relaciones entre las seis competencias evaluadas y la convivencia de los preescolares en términos de agresión y prosocialidad. Igualmente, se hace referencia a las implicaciones psicopedagógicas derivadas del estudio. En octavo y último lugar, se refieren las conclusiones del mismo.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El problema de nuestra investigación se configura alrededor de dos ejes: por un lado, la escasa investigación identificada sobre convivencia y competencias ciudadanas en el nivel preescolar, en el marco de un gran panorama internacional, nacional y local de iniciativas legales, investigativas, teóricas y prácticas sobre el tema de convivencia escolar, y por otro lado, fundamentalmente, la descripción de los procesos de convivencia en la Institución Educativa Joaquín Vallejo Arbeláez y, en particular, de los niños y las niñas del grado transición³.

En cuanto al primer eje de nuestro problema de investigación, es importante reiterar que el tema de la construcción social de una cultura de paz y de convivencia y, en especial, el campo de la convivencia escolar, han tenido un importante despliegue en los ámbitos arriba mencionados durante, por lo menos, las dos últimas décadas. Ampliaremos en lo que sigue, para efectos de contextualizar nuestro problema en los planos internacional, nacional y local, las más desatacadas iniciativas de intervención en cada uno de ellos.

En el plano internacional, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), a través de dos de sus agencias especializadas, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), ha liderado la creación de documentos guía claves en el tema. Dichos insumos, a su vez, han dado lugar a la construcción de planes, programas y proyectos para el fomento de una cultura de paz y no violencia, una educación en derechos humanos y ciudadanía, la prevención del bullying y del maltrato infantil, entre otros temas relacionados con la convivencia escolar.

³ Es importante aclarar que, en el sistema educativo colombiano, el nivel preescolar está conformado por tres grados: pre-jardín, jardín y transición (que atienden niños de 3, 4 y 5 años de edad, respectivamente). Transición corresponde al grado obligatorio del nivel preescolar, y es el grado en el que se centra esta investigación.

Entre las iniciativas más destacadas en este orden se encuentran el Proyecto transdisciplinario de la UNESCO “Hacia una Cultura de Paz” (1999); el Decenio Internacional de una Cultura de Paz y no Violencia para los Niños del Mundo, 2001-2010 (2009); La UNESCO y la Educación: “Toda Persona Tiene Derecho a la Educación” (2011); Educación para la Convivencia y la Cultura de la Paz en América Latina y El Caribe (2012); Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la Realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (2015); y Construcción de una caja de herramientas y análisis de legislación y políticas públicas para la protección de los niños, niñas y adolescentes contra todo tipo de violencias en las escuelas (s.f.).

En línea con las dinámicas internacionales, también a nivel de país ha habido un marcado interés por los temas de paz y convivencia escolar, el cual se ha materializado a través de distintos programas y proyectos de intervención.

Entre dichas propuestas de acción se encuentran el Centro Mundial de Investigación y Capacitación en Solución de Conflictos (1998); el documento CONPES Haz Paz que, a su vez, apoya el programa “Construcción de una Cultura de Paz en Escuelas y Colegios” (2000); el Currículo de la Legalidad (2004); el Programa Aulas en Paz (2006); el Banco de Buenas Prácticas para Superar el Conflicto (2006); el Programa de País 2008-2012 (2008); el programa REDES ART 2008-2012 (2008); el Proyecto de Educación para el Sector Rural (2009); la Red para el Desarrollo de Aprendizajes sobre Competencias Ciudadanas (Rede@prender) 2009-2011 (2009); el Programa Competencias Ciudadanas en Contextos de Violencia (2010); la Política Educativa para la Formación Escolar en la Convivencia (2011); el Programa de Competencias Ciudadanas (2012); y el Documento del Programa para Colombia de la ONU 2015-2019 (2015).

Para concluir el panorama de iniciativas prácticas sobre el tema que enmarca nuestra investigación, pasaremos breve revista a aquellas que se han generado en el plano local. Es preciso afirmar que, a nivel de ciudad, no son muchas las propuestas identificadas, tanto las que se encuentran vigentes como las que se hallan en retrospectiva.

Ejemplo de tales propuestas son la Red de Convivencia Escolar (1997), el programa Manual de Convivencia Ciudadana (2004) y la Mesa Interinstitucional para la Convivencia Educativa (2012). Asimismo, se identifica el proyecto “La Educación en Medellín le Apuesta a la Paz y la Convivencia”, inscrito en el Reto 1 (“Medellín cuenta con vos para construir la paz en el territorio”) del Plan de Desarrollo Municipal 2016- 2019, en cuyo marco se propone en 2016 el programa Escuela Entorno Protector, dirigido a acompañar las instituciones educativas en su consolidación como espacios de convivencia y protección.

Todo este panorama de iniciativas prácticas de orden internacional, nacional y local, tiene sus correlatos, en un nivel más micro, en los colegios de la ciudad, particularmente, en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y en el Comité de Convivencia Escolar (CCE) de cada uno. En la institución educativa que sirve de escenario para nuestra investigación, de acuerdo con lo referido por una de las coordinadoras de convivencia de la institución, desde el CCE, en articulación con otras entidades, se han venido desarrollado acciones de prevención, promoción y atención en temas relacionados con la convivencia escolar (M. Echeverri, comunicación personal, 21 de marzo de 2018).

Estas iniciativas, no obstante: 1) están dirigidas mayormente al nivel de la básica secundaria y en menor medida al de primaria, excluyendo al nivel preescolar como foco particular, y 2) en lo concerniente al desarrollo de las competencias ciudadanas (que ampliaremos más adelante como el enfoque a la luz del cual pensaremos la convivencia en esta investigación), no contemplan estrategias muy consolidadas, ni en general para la institución, ni en particular para el grado transición (para ampliar este punto, ver Justificación).

Este vacío en términos de propuestas de intervención para el nivel preescolar particularmente, ha sido evidenciado por investigadores del campo. Como lo afirma González (2014), refiriéndose específicamente a los fenómenos de agresión en los procesos convivenciales durante la primera infancia, solemos dar más importancia a dicho tema en niños de primaria y adolescentes en secundaria, y descuidar el trabajo que, insiste, debe realizarse con los preescolares a ese respecto.

En este mismo sentido,

conviene advertir el escaso análisis de lo que sucede en las escuelas de educación preescolar [...]. En los trabajos reportados en el actual estado del conocimiento en materia de Convivencia escolar (*sic*) [...], sobresalen las investigaciones que se centran en el nivel de educación primaria y secundaria (Fierro y Lizardi, 2013; Pereda, Plá y Osorio, 2013, citados en Chávez, Ramos y Velásquez, 2017, p. 58).

De este estado de cosas se deriva una dificultad inicial: al carecer de un buen desarrollo en materia investigativa sobre los procesos de convivencia en el nivel preescolar, específicamente en el grado transición (desarrollo del cual se desprenderían los principios necesarios para orientar las prácticas alrededor de tales dinámicas), las acciones que se realicen para intervenir los fenómenos de la convivencia en la cotidianidad de las aulas, sea a nivel preventivo o de atención, serían ajenas a las conclusiones arrojadas por la evidencia empírica.

En otras palabras, las iniciativas para intervenir los procesos convivenciales en preescolares deberían estar apoyadas, para garantizar parcialmente su pertinencia y eficacia, en las comprensiones que sobre tales procesos emerjan a partir del trabajo investigativo.

Sin embargo, lo que se encuentra en la generalidad de propuestas de intervención para mejorar la convivencia en el nivel preescolar es que se generan estrategias sin que éstas se encuentren precedidas de o fundamentadas en investigaciones que las respalden. Por supuesto, no se trata de invalidar las propuestas de intervención que no deriven de un proceso investigativo; pero estamos convencidas de que las acciones sobre el fenómeno estarán mejor orientadas y serán potencialmente más efectivas si se informan de la comprensión que, alrededor del mismo, se deriva del conocimiento generado por la investigación.

En el caso puntual de las investigaciones identificadas en materia de convivencia en el nivel en cuestión (que, como indicamos antes, son escasas en el marco más amplio de la

investigación en convivencia escolar), es preciso afirmar que la gran mayoría de ellas tienen por objetivo la generación de propuestas de intervención para mejorar la convivencia. Con escasas tres excepciones en el material disponible a la fecha para análisis (Minski, 2009; Betancur, 2010 y Cifuentes y Barbosa, 2016), no aparecen investigaciones que busquen *comprender* los fenómenos convivenciales en los preescolares (ver *Estado del arte* para ampliar este punto).

Respecto del segundo eje de problematización de nuestro ejercicio investigativo, es importante hacer, inicialmente, algunas anotaciones breves sobre el contexto en el cual se llevará a cabo.

La Institución Educativa Joaquín Vallejo Arbeláez es un colegio de carácter oficial, ubicado en la comuna ocho de la ciudad de Medellín. Cuenta con tres sedes: Altos de la Torre, Las Golondrinas y Sede principal, y presta el servicio en los niveles de preescolar, primaria, secundaria y media técnica. En el año en curso (2018) cuenta con casi dos mil estudiantes, pertenecientes a familias de estrato socioeconómico uno y dos, históricamente provenientes de otras regiones de Antioquia y del Departamento del Chocó, en muchos casos conformadas de manera monoparental, con las madres como cabezas del hogar, y que basan su sustento, de manera representativa, en empleos informales, construcción o servicio doméstico.

Desde el punto de vista académico, y de acuerdo con el Índice Sintético de la Calidad Educativa (ISCE), desde que se implementó esta medida, la institución no supera los niveles inferiores. Y desde el punto de vista de los procesos de convivencia, presentamos a continuación el diagnóstico que en este aspecto aporta el PEI del presente año. Según este documento, las dificultades más frecuentes en el aspecto convivencial (de acuerdo con un diagnóstico realizado en el año 2014 y que, tal como se afirma en dicho PEI, aún continúa vigente), son agrupadas en las siguientes categorías: problemáticas de relaciones interpersonales; de violencia escolar; de consumo de sustancias psicoactivas y de manejo de la sexualidad. Para efectos del interés de nuestra investigación, ampliamos en lo que sigue lo relativo a la primera categoría.

En términos de las interacciones entre estudiantes, no son infrecuentes las “dificultades en la relación por intolerancia y desacuerdos menores [:] es común que se presente la agresión escolar, evidenciándose el uso de sobrenombres, juegos bruscos y enfrentamientos de palabra. Generalmente a aquellos estudiantes que son más callados o introvertidos (Institución Educativa Joaquín Vallejo Arbeláez, PEI, 2018). Igualmente,

en la Institución la violencia escolar se ve reflejada en los enfrentamientos entre estudiantes en los corredores, salones de clase y demás espacios de las instalaciones del colegio, los cuales son originados por conflictos entre parejas y por chismes que se originan por personas malintencionadas o imprudentes. También por agresiones de los estudiantes hacia los docentes respondiéndoles de forma incorrecta al llamársele la atención e incluso con agresiones físicas, gestuales, relacionales y verbales. Este tipo de agresión se puede presentar entre estudiantes, entre profesores, entre estudiantes y profesores, entre padres y docentes o entre padres y estudiantes. (Institución Educativa Joaquín Vallejo Arbeláez, PEI, 2018).

Como puede apreciarse de acuerdo con este diagnóstico que en materia de convivencia realizó el CCE, algunas interacciones entre los estudiantes, especialmente en secundaria, están caracterizadas por agresiones verbales y físicas y por la dificultad de tramitar los conflictos por la vía de la palabra. En el caso concreto de los sujetos de esta investigación, los niños y niñas del grado transición, aparecen dinámicas similares, que pueden ser evidenciadas tanto por medio de observación directa como a través de la lectura de los diarios pedagógicos de algunas docentes, ya sea en el diagnóstico inicial o en las reflexiones a lo largo del año escolar.

Así, por ejemplo, en una de estas reflexiones, una de las docentes relata cómo “se van delimitando algunas problemáticas a intervenir en las semanas próximas: el respeto por la norma y las manifestaciones agresivas (a veces físicamente lesivas) entre niños y niñas”. Y más adelante expresa: “Otra cosa que he venido notando es que [uno de los niños] utiliza una forma muy enigmática de agredir a los compañeros: chuzando (con la punta del lápiz, con palos de madera...)” (Docente 1, 2010). En una reflexión del año siguiente, expresa:

En términos de convivencia e introyección de la norma, hay algunos casos de niños con dificultades para reflexionar sobre los referentes normativos y de convivencia, y comportarse en consecuencia con ellos. Por su parte, el resto de los niños, al margen de los “naturales” conflictos que se presentan en la cotidianidad, han mostrado cualidades que les permite compartir el espacio en un clima relativamente tranquilo (Docente 1, 2011).

En otra entrada durante ese año, la docente escribe que “justamente a comienzos de esta semana dos de mis estudiantes [...], tuvieron una pelea en la que, por lo menos [el niño] golpeó a [la niña] en la cara”. En otro pasaje, manifiesta: “... pareció por lo menos frustrante que en esta semana de la convivencia se presentaran tantas agresiones entre los niños (por ejemplo, el miércoles, día internacional de la paz tres de mis estudiantes le (*sic*) rompieron la nariz a otros tres). (Docente 1, 2011).

En su diario pedagógico del año 2013, la maestra afirma que “en términos de convivencia, se presentan unos diez casos en los que hay mayor o menor dificultad para respetar las normas de convivencia establecidas, y cinco niños en quienes se observan agresiones menos o más graves hacia sus compañeros”. Y más adelante describe lo siguiente:

... Esta semana se presentó una situación de agresión entre dos de los niños [...]. Ya había aludido al primero a propósito de una pelea que sostuvo con otra niña, y que tampoco ha sido la única [...]. Esta vez, durante el descanso, algunos niños me alertaron sobre la pelea [...], y cuando entré en contacto con la situación, vi [a un niño] verdaderamente enfurecido, con la resuelta intención de arremeter contra [otro], y así lo hubiera hecho si yo no se lo hubiera físicamente impedido (Docente 1, 2013).

Y en otro apartado, agrega:

No recuerdo con exactitud si lo mencioné antes, pero sucede que en el grupo se ha venido presentando una situación difícil con algunas de las niñas [...]. Para resumir, las niñas no pueden vivir separadas, pero se la pasan peleando juntas. Y alrededor de ellas, otras niñas han participado del conflicto, hasta el punto de presentarse agresiones físicas graves como cachetadas o mechones de cabello arrancados (Docente 1, 2013).

Esta misma maestra, describe en otros documentos: “[el niño] presenta además grandes dificultades en el respeto por la autoridad y por las normas establecidas, y constantemente se ve involucrado en agresiones físicas con compañeros. Le cuesta verbalizar sus ideas y emociones” (Docente 1. 2017). Y refiriéndose a otro estudiante, señala:

... ha evidenciado dificultades de convivencia, manifestadas en agresiones verbales y físicas constantes a distintos compañeros del grupo (puños, patadas, arañazos fuertes) a raíz de situaciones diversas que le generan rabia; sentimiento fácilmente suscitado y de difícil control por parte del niño (Docente 1. 2017)

Una maestra de otro grupo, en su diagnóstico inicial correspondiente al año anterior, anota:

En el aspecto convivencial, se puede destacar que son estudiantes amorosos y sociables pero a veces les cuesta medir sus emociones y golpean a sus compañeros cuando no acceden a lo que ellos quieren. Se requiere iniciar un trabajo con [algunos niños], quienes han demostrado ser violentos con las mujeres e imponerles sus puntos de vista y sus gustos (Docente 3, 2017).

Atender a estas situaciones es importante, entre otras razones, por las consecuencias que para el entorno inmediato se deriven de ellas. A este respecto, cabe mencionar como algunas posibles, los efectos que, en términos de la motivación frente al espacio escolar y el sentimiento de seguridad al interior del mismo, puedan surgir en los niños de cada grupo, e incluso, en algunos casos, el compromiso real de la integridad física de los menores. También es importante señalar las afectaciones que al clima de aula puedan generar las situaciones reiterativas de agresión entre los niños, y las implicaciones que para el óptimo desarrollo de las actividades pedagógicas se desprendan de las mismas. Igualmente, y dependiendo de las características y complejidad de cada caso, el bienestar emocional de

las docentes y las familias de los niños y las niñas implicados puede llegar a estar comprometido.

Este tipo de implicaciones, entre muchas otras posibles, hacen necesaria una adecuada comprensión e intervención en las dinámicas que aparecen en la interacción entre los niños y las niñas.

Todo este panorama, configurado en función de algunas situaciones que se presentan en el encuentro entre los pequeños, y que se evidencia claramente en los relatos de las maestras, sumado al pobre material investigativo disponible sobre los procesos convivenciales en preescolares -referido al inicio de este apartado-, nos lleva a indagar con mayor profundidad por los fenómenos que aparecen en la convivencia de los niños y las niñas, a través de esta pregunta:

¿Cómo es la convivencia escolar entre niños y niñas del grado transición en la Institución Educativa Joaquín Vallejo Arbeláez?

Tal pregunta será abordada a la luz del enfoque de competencias ciudadanas, cuyos orígenes y fundamentos teóricos serán examinados con mayor profundidad en las secciones correspondientes a la justificación y al marco conceptual de esta investigación.

Baste por el momento con decir que, por tratarse de una perspectiva comprensiva, multidimensional y bien estructurada, que atiende a los factores psicológicos intervinientes en los procesos de convivencia y que cuentan con suficiente evidencia empírica que lo respalda, privilegiamos el enfoque de competencias ciudadanas como el referente teórico a la luz del cual van a ser leídos los procesos de convivencia de los niños y niñas del grado transición al interior de la Institución Educativa Joaquín Vallejo Arbeláez.

JUSTIFICACIÓN

En este apartado desarrollamos los elementos que soportan la pertinencia de este ejercicio investigativo. Partimos, en un primer momento, de hacer un breve comentario sobre la preocupación que a nivel mundial, nacional y local ha existido alrededor de los temas de cultura de paz y convivencia. En un segundo momento, presentamos una síntesis de las disposiciones legales existentes en nuestro país sobre la convivencia escolar, las cuales configuran un escenario en el que se hace imperativo el abordaje de este asunto y, en un tercer y último momento, analizamos los fundamentos de la relevancia teórica, práctica y social de nuestra investigación.

Como puede evidenciarse suficientemente en el apartado de antecedentes prácticos, la promoción de una cultura de paz y de convivencia ha sido del interés prioritario de organismos internacionales, del gobierno nacional y de varias instancias locales, prueba de lo cual es el amplísimo despliegue de iniciativas de intervención en cada uno de dichos niveles.

Particularmente en el contexto escolar, se le ha otorgado a la educación un lugar fundamental en la construcción de la paz y el aprendizaje de la no violencia. Como se cuestiona en el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, bajo uno de los cuatro pilares de la educación (Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás):

¿Sería posible concebir una educación que permitiera evitar los conflictos o solucionarlos de manera pacífica, fomentando el conocimiento de los demás, de sus culturas y espiritualidad? La idea de enseñar la no-violencia en la escuela es loable, aunque solo sea un instrumento entre varios para combatir los prejuicios que llevan al enfrentamiento. Es una tarea ardua, ya que, como es natural, los seres humanos tienden a valorar en exceso sus cualidades y las del grupo al que pertenecen y a alimentar prejuicios desfavorables hacia los demás (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1996, p. 103).

Para dar respuesta a una tarea de tal magnitud, reiteramos, se han desplegado muchos esfuerzos en lo internacional, lo nacional y lo local, tanto en la construcción de leyes que den marco a este tema, como en las iniciativas prácticas que de ellas y de otros intereses se deriven. El escenario que queda de esta manera configurado, sienta el primer fundamento que valida la pertinencia de nuestra investigación en un tema que es de primer orden en la agenda política de lo social, a nivel mundial y nacional.

En lo que concierne al marco normativo en nuestro país, el tema de la paz y la convivencia y, en particular, de la convivencia escolar, ha sido ampliamente incluido en las disposiciones legales y lineamientos pedagógicos correspondientes.

Desde la Carta Magna colombiana, y a través de diversas normas como la Ley General de Educación, los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, el Código de Infancia y Adolescencia, la Ley de Convivencia Escolar, las Guías Pedagógicas 48 y 49 del Ministerio de Educación Nacional (MEN), La Cátedra de la Paz y el actual Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE), entre las más sobresalientes, se ha puesto en el centro de la agenda política y educativa la necesidad de fomentar una cultura de paz y de no violencia en todos los espacios de la sociedad y, especialmente, en los contextos escolares.

En la Constitución Política Colombiana, la paz es considerada “un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento” (Const., 1991, art. 22); y se fomentan las “prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana (Const., 1991, art. 41). En ella, se atribuye a la educación la responsabilidad de formar a los ciudadanos “en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia” (Const., 1991, art. 67).

En el terreno particular de la reglamentación educativa, la Ley General de Educación concibe como uno de los fines de la misma “la formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad” (Ley 115, 1994, art. 5). En su decreto reglamentario, se indica la necesidad de establecer en las instituciones educativas, las “normas de conducta de alumnos y profesores

que garanticen el mutuo respeto” y los “procedimientos para resolver con oportunidad y justicia los conflictos que se presenten entre miembros de la comunidad”, entre los cuales se encuentran el diálogo y la conciliación (Decreto 1860, 1994, art. 17).

De otro lado, en los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, se insiste en la necesidad de formar en ciudadanía desde el espacio escolar.

Igualmente, el Código de Infancia y Adolescencia plantea como responsabilidad estatal la promoción de la convivencia pacífica tanto en el ámbito familiar como en el social; la formación a los menores y sus familias en “la cultura del respeto a la dignidad, el reconocimiento de los derechos de los demás, la convivencia democrática y los valores humanos y en la solución pacífica de los conflictos”; y la garantía de un ambiente escolar que vele por la dignidad y los Derechos Humanos (DDHH) de los menores, así como el desarrollo de “programas de formación de maestros para la promoción del buen trato” (Ley 1098, 2006 art. 41). En cuanto a la responsabilidad de las escuelas, se alude a la garantía de “pleno respeto a su dignidad, vida, integridad física y moral dentro de la convivencia escolar” (Ley 1098, 2006 art. 43).

Adicionalmente, la Ley de Convivencia Escolar se plantea como objeto “contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural” (Ley 1620, 2013, art. 1).

Asimismo, las Guías 48 y 49 del MEN tienen por fin la apropiación del enfoque de competencias ciudadanas en las secretarías de educación y la implementación de la ley de convivencia, respectivamente.

La Cátedra de la Paz, por su parte, pretende “crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible” (Ley 1732, 2014, art. 1, parágrafo 3). Plantea entre sus ejes la cultura de paz (valores ciudadanos, DDHH, Derecho Internacional Humanitario, participación democrática, prevención de la violencia y resolución pacífica de conflictos) y la educación para la paz (competencias ciudadanas, construcción de equidad, respeto por la pluralidad).

Finalmente, el PNDE 2016-2026 establece como uno de sus desafíos estratégicos “Construir una sociedad en paz sobre una base de equidad, inclusión, respeto a la ética y equidad de género” (MEN, 2017, p. 53), del que se deriva la necesidad de fortalecer la formación ciudadana para garantizar una convivencia sana y respetuosa, de tal forma que todas las escuelas en Colombia se conviertan en territorios de paz.

Como resulta evidente a partir de la revisión de este conjunto de referentes prácticos y normativos, la intención de abordar temas como la convivencia y la paz y, en particular, la convivencia escolar, como es nuestro caso, encuentra un amplio soporte y despliegue legales y de intervención. Así las cosas, el objeto de nuestra propuesta de investigación, y las intervenciones psicopedagógicas a que ella diera lugar, se hallan ampliamente respaldadas por todas las disposiciones legales y acciones en lo práctico que recogen y proyectan la expresa necesidad de trabajar sobre los temas mencionados en los escenarios educativos.

Luego de haber expuesto los componentes del contexto legal y práctico de nuestro tema de investigación, abordaremos los elementos que configuran el escenario de su relevancia teórica, práctica y social.

En lo que respecta a la relevancia teórica, analizaremos las posibles articulaciones (no muy desarrolladas hasta el momento) entre el constructo de competencias ciudadanas y la educación preescolar. En términos de la relevancia práctica, haremos referencia a las consecuencias directas y potenciales que la investigación tendría para su contexto de desarrollo inmediato (la Institución Educativa Joaquín Vallejo Arbeláez). Finalmente, aludiremos a las implicaciones que para los niños y niñas sujetos del ejercicio de indagación y para su entorno escolar y familiar pudiera tener la misma, en lo que atañe a la relevancia social, al igual que las contribuciones del trabajo a generar vínculos constructivos para una sociedad más pacífica.

Específicamente en el contexto de nuestro país, la propuesta teórica y pedagógica que ha tenido mayor despliegue y asidero en los documentos ministeriales, como

privilegiada para la promoción de la convivencia y prevención de la violencia escolar, es la del enfoque de competencias ciudadanas.

Acogiendo el trabajo investigativo de algunos académicos del país en este campo, numerosas iniciativas se han gestado desde el MEN para establecer programas alrededor de las competencias ciudadanas como enfoque privilegiado para la formación de ciudadanía en las instituciones educativas del país. Así, en el año 2003, se publican los *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas*, cuyo modelo teórico de base es retomado en los referentes actuales que enmarcan las disposiciones legales y pedagógicas alrededor de la convivencia, como lo son la Ley de Convivencia Escolar (2013), la Cátedra de la Paz (2015) y el PNDE (2017).

Desde el punto de vista de la producción de documentos tanto académicos como de proyección pedagógica, cabe resaltar que las competencias ciudadanas han sido un campo fructífero. Alrededor del tema, además de los ya mencionados *Estándares Básicos* de 2003, se elaboró en el año siguiente la Guía 6, una versión adaptada de dicho documento, en un formato más accesible, para las familias colombianas.

De la misma manera, también en el año 2004, se publica el libro *Competencias Ciudadanas: De los Estándares al Aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*. En este texto se presenta un conciso, pero ilustrador marco teórico sobre el tema, y se exponen diversas estrategias para el desarrollo de tales competencias en un marco integrador con las áreas académicas tradicionales.

Adicionalmente, en el documento del Ministerio de Educación titulado *Fundamentos Pedagógicos 2012-2014. Programa de competencias ciudadanas*, se exponen los elementos constitutivos del programa: concepto de ciudadanía, enfoque socio-construccionista, de derechos, y de competencias, principios de diálogo, participación y reconocimiento.

Finalmente, en el 2014 (un año después de la expedición de la Ley 1620), se crea la Guía 49 o Guía Pedagógica para la Convivencia Escolar, uno de cuyos componentes transversales es el enfoque en cuestión.

Sin embargo, a pesar de todo el despliegue político, académico y pedagógico en torno al constructo de competencias ciudadanas que queda de esta manera evidenciado, llama la atención que en ninguno de estos documentos oficiales de referencia se incluye el nivel de educación preescolar (más allá de nombrar, de manera abstracta y efímera, que el desarrollo de las competencias objeto de este estudio se lleva a cabo en las instituciones desde dicho grado). Prueba de esta exclusión es que, en el texto correspondiente, los estándares básicos aparecen clasificados por grupos desde grado primero a undécimo. En este orden de ideas, se explicita un vacío tanto conceptual como de orientación pedagógica para el desarrollo de las competencias ciudadanas en el nivel preescolar.

Por su parte, inversamente (con excepción del *Instrumento Diagnóstico de Competencias Básicas en Transición*, del año 2009), en el marco normativo y pedagógico de la educación preescolar no se destacan iniciativas oficiales orientadas a incluir en este nivel el desarrollo de las competencias ciudadanas. Ni en el Decreto 2247 de 1997, ni en el documento de *Lineamientos curriculares* de 1998 correspondientes al nivel (por razones cronológicas evidentes, en estos dos primeros casos), ni en la *Serie de Orientaciones Pedagógicas para la Educación Inicial* de 2014, ni en el *Plan de Estudios de la Educación Preescolar* de Expedición Currículo, del mismo año, ni en los *Derechos Básicos de Aprendizaje* de 2016, ni en las *Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar* de 2017 se contempla el desarrollo de las competencias ciudadanas en preescolar como una preocupación teórica o de proyección pedagógica.

Precisamente este estado de cosas pone de manifiesto la necesidad de ocuparse, desde el punto de vista teórico y pedagógico, de pensar en los posibles desarrollos del enfoque de competencias ciudadanas en la educación preescolar, lo que a su vez permite una interlocución, basada en evidencia, con las disposiciones oficiales (legales y pedagógicas) tanto de dicha perspectiva como con las de la educación preescolar.

En términos de la relevancia práctica de la presente propuesta investigativa, es importante tener en cuenta las siguientes consideraciones. Un correlato directo del enfoque de competencias ciudadanas en las instituciones educativas del país se encuentra en la estructuración de los comités de convivencia escolar, fundamentados en la Ley 1620 de 2013, la cual contempla el desarrollo de dichas competencias como uno de sus elementos relevantes.

En el caso particular de la Institución Educativa Joaquín Vallejo Arbeláez, escenario de la presente investigación, el desarrollo de las competencias ciudadanas está contemplado en el marco de los objetivos institucionales (consignados en su Proyecto Educativo Institucional). No obstante, la institución carece a la fecha de programas o proyectos de intervención estructurados y sistemáticos, que busquen fomentar el desarrollo de las competencias ciudadanas, al margen de algunas acciones puntuales (como la directriz institucional de incluir en los planes de área actividades que las promuevan, y en algunos casos la efectiva inclusión y materialización de las mismas).

En este sentido, la investigación que adelantamos, contribuye a la institución educativa, no sólo en la fundamentación de acciones que apunten a los objetivos que como tal se ha trazado, sino que permitan dar respuesta parcial a toda la normativa, tanto desde el plano nacional como local, que le exige abordar la formación de los y las estudiantes para la paz y la convivencia. Adicionalmente, esta investigación significa una fuente potencial de comprensiones sobre el tema, de las cuales pueden derivarse intervenciones posteriores basadas en evidencia empírica, con el fin de equipar a los docentes con elementos pedagógicos para intervenir en los procesos de convivencia en el grado transición, con posibilidades de proyección paulatina a los demás grados del establecimiento.

Igualmente, en un escenario más amplio que el institucional, esta investigación serviría como fundamento teórico que soporte la ampliación de las iniciativas prácticas que, en materia de desarrollo de competencias ciudadanas en la educación inicial, se adelanten en el plano local y nacional, en los cuales los aportes investigativos en este tema no son

muy desplegados, ni aparecen, en el marco de la amplia búsqueda realizada, programas o proyectos especialmente dirigidos a la primera infancia, salvo poquísimas excepciones.

Finalmente, desde el punto de vista de la relevancia social, este ejercicio investigativo traza una ruta para posteriores intervenciones que redunden en el fortalecimiento de las competencias necesarias para que los niños y niñas establezcan modos más pacíficos de relacionamiento, contribuyendo al mejoramiento de la convivencia en sus contextos de desenvolvimiento (escuela, familia, comunidad) y, en una escala más amplia, a la construcción de una cultura de paz en nuestro medio.

Las intervenciones en la primera infancia, como aquellas a las que diera lugar nuestra investigación, operan en un nivel de prevención importantísimo a la hora de construir mejores procesos de convivencia en el micro contexto, pero con efectos nada despreciables a largo plazo en el macrocontexto:

Aprender temprano en la vida a relacionarse de maneras más prosociales y menos agresivas [...] puede llegar a tener un impacto muy importante en la vida de muchas personas, tanto en niños y niñas que participan directamente [en los programas de intervención] como en sus familias, y en el mediano y largo plazos, en sus comunidades. Programas así pueden llevar a que quienes están en riesgo de iniciar una carrera delictiva y violenta tomen otro camino. Así mismo, quienes podrían terminar contribuyendo a la violencia escolar pueden, en cambio, aportar a la convivencia pacífica dentro de las escuelas y fuera de ellas. Quienes hubieran resuelto sus conflictos con agresión, pueden hacerlo con diálogo basado en perspectivas y opciones [...] Quienes hubieran podido insultar, golpear o excluir a otros, pueden terminar ayudando, consolando y colaborando con otros [...] Si esto ocurre a gran escala, sociedades en las que la violencia es, por desgracia, muy frecuente podrían empezar a pensar en la convivencia pacífica como un sueño alcanzable” (Chaux, 2013, p. 206).

Estas consideraciones cobran especial relevancia en el crucial momento histórico que atraviesa nuestro país, luego de más de medio siglo de confrontación armada. El imperativo que se nos impone hoy como sociedad es sumar esfuerzos desde nuestros radios de acción para contribuir a la paulatina consolidación de una cultura de paz, en la que el encuentro con los otros sea más constructivo y los motivos de conflicto, inherentes a las relaciones sociales, puedan ser tramitados por vías que no impliquen el daño hacia los

demás. En ese sentido es precisamente que se inscribe nuestro ejercicio de indagación: en el marco de la construcción social de una cultura de paz desde los microcontextos, en nuestro caso particular, el contexto escolar.

OBJETIVOS

Objetivo general

Comprender la **convivencia escolar** entre los niños y niñas del grado transición de la Institución Educativa Joaquín Vallejo Arbeláez, a la luz del enfoque de **competencias ciudadanas**.

Objetivos específicos

Analizar las **competencias cognitivas** (interpretación de intenciones) en los niños y niñas del grado transición de la Institución Educativa Joaquín Vallejo Arbeláez en relación con la convivencia escolar.

Analizar las **competencias comunicativas** (asertividad y escucha activa) en los niños y niñas del grado transición de la Institución Educativa Joaquín Vallejo Arbeláez en relación con la convivencia escolar.

Analizar las **competencias emocionales** (identificación de las emociones propias, manejo de las emociones propias e identificación de las emociones de los demás) en los niños y niñas del grado transición de la Institución Educativa Joaquín Vallejo Arbeláez en relación con la convivencia escolar.

ANTECEDENTES

A continuación, presentamos los antecedentes legales, históricos y prácticos más relevantes en material de convivencia escolar (incluyendo la prevención de la violencia y la construcción de una cultura de paz), y de los antecedentes investigativos y teóricos alrededor de la convivencia en preescolares y, particularmente, los enmarcados en el enfoque de las competencias ciudadanas.

ANTECEDENTES LEGALES

En este apartado referimos diversos documentos que, desde el marco de la ley, soportan la necesidad de intervenir los procesos de convivencia en los escenarios escolares. En este sentido, abordamos los planteamientos que al respecto traen la Constitución Política Colombiana, la Ley General de Educación y su decreto reglamentario, los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, El Código de Infancia y Adolescencia, la Ley de Convivencia Escolar, las Guías pedagógicas 48 y 49 del Ministerio de Educación Nacional (MEN), la Cátedra de la Paz y el Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE, 2016-2026).

En la actual Carta Magna de nuestro país, la paz y la convivencia ciudadana son objeto de referencia en varios artículos. En ella, la paz es considerada “un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento” (Const., 1991, art. 22). Asimismo, se conciben como imperativos el estudio de la Constitución y la instrucción cívica en todas las instituciones educativas del país, y se promueven las “prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana (Const., 1991, art. 41). Finalmente, se atribuye a la educación la responsabilidad de formar a las y los colombianos “en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia” (Const., 1991, art. 67).

En el ámbito particular de la legislación educativa colombiana, es preciso resaltar los aportes de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) en torno a la formación para la convivencia. Así, en el numeral 2 del artículo sobre los fines de la educación, se considera como uno de ellos “la formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad” (Ley 115, 1994, art. 5). Igualmente, entre los objetivos de la educación comunes a todos los niveles, se encuentra el fomento de la formación en el campo ético y moral y del respeto por los Derechos Humanos (DDHH).

En el decreto reglamentario de dicha ley, se establecen los aspectos que deben contemplar los manuales de convivencia escolar; entre ellos, las “normas de conducta de alumnos y profesores que garanticen el mutuo respeto” y los “procedimientos para resolver con oportunidad y justicia los conflictos que se presenten entre miembros de la comunidad”, entre los cuales están el diálogo y la conciliación (Decreto 1860, 1994, art. 17).

Por su parte, en el año 2003, el MEN publica los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas; y en el año siguiente, se crea la Guía 6, una versión adaptada para las familias del documento *Estándares básicos de competencias ciudadanas*, contenido en el primero. En ambas producciones, se insiste en la pertinencia, en la urgencia y en la posibilidad, particularmente en el contexto colombiano, de formar en ciudadanía. Esta propuesta se ubica en la estela de las contribuciones que a nivel legal, teórico y pedagógico propenden por la construcción de una convivencia basada en el reconocimiento y el respeto por los otros:

Las competencias ciudadanas se enmarcan en la perspectiva de derechos y brindan herramientas básicas para que cada persona pueda respetar, defender y promover los derechos fundamentales, relacionándolos con las situaciones de la vida cotidiana en las que éstos pueden ser vulnerados, tanto por las propias acciones, como por las acciones de otros. En esas situaciones, las competencias ciudadanas representan las habilidades y los conocimientos necesarios para construir convivencia,

participar democráticamente y valorar el pluralismo (Ministerio de Educación Nacional, [MEN], 2004, p. 6).

De otro lado, el Código de Infancia y Adolescencia (expedido por la Ley 1098 de 2006) es insistente en cuanto a la obligatoriedad por parte del Estado y de las instituciones educativas de velar por distintos aspectos relacionados con la convivencia. En lo concerniente a los deberes estatales, el Código plantea como imperativos la promoción de la convivencia pacífica tanto en la esfera familiar como en la social; la formación a los menores y sus familias en “la cultura del respeto a la dignidad, el reconocimiento de los derechos de los demás, la convivencia democrática y los valores humanos y en la solución pacífica de los conflictos”; y la garantía de un clima escolar que vele por la dignidad y los DDHH de los menores, así como el desarrollo de “programas de formación de maestros para la promoción del buen trato” (Ley 1098, 2006 art. 41).

En cuanto a los deberes de los establecimientos educativos, explícitos en dicho Código, aparece como primordial frente a los niños, niñas y adolescentes la garantía de “pleno respeto a su dignidad, vida, integridad física y moral dentro de la convivencia escolar”, para lo cual, tendrán que

1. Formar a los niños, niñas y adolescentes en el respeto por los valores fundamentales de la dignidad humana, los Derechos Humanos, la aceptación, la tolerancia hacia las diferencias entre personas. Para ello deberán inculcar un trato respetuoso y considerado hacia los demás, especialmente hacia quienes presentan discapacidades, especial vulnerabilidad o capacidades sobresalientes.
2. Proteger eficazmente a los niños, niñas y adolescentes contra toda forma de maltrato, agresión física o psicológica, humillación, discriminación o burla de parte de los demás compañeros y de los profesores.
3. Establecer en sus reglamentos los mecanismos adecuados de carácter disuasivo, correctivo y reeducativo para impedir la agresión física o psicológica, los comportamientos de burla, desprecio y humillación hacia niños y adolescentes con dificultades en el aprendizaje, en el lenguaje o hacia niños y adolescentes con capacidades sobresalientes o especiales. (Ley 1098, 2006 art. 43).

En esta panorámica sobre los referentes legales, cabe destacar especialmente aquel que ha marcado un hito en el tema del que se ocupa este trabajo: la Ley de Convivencia

Escolar (Ley 1620 de 2013). A través de ella, se crea el *Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*. El objeto de esta norma es “contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural” (Ley 1620, 2013, art. 1), mediante estrategias, programas y actividades que las personas, los colegios, las familias, la sociedad y el Estado lleven a cabo en el marco de la corresponsabilidad (Ley 1620, 2013, art. 3).

Debido a su especificidad y nivel de estructuración, presentamos a continuación, de manera literal, los objetivos del Sistema y las funciones del Comité de Convivencia Escolar (CCE), enmarcado en la ley en cuestión.

Objetivos del Sistema:

- 1) Fomentar, fortalecer y articular acciones de diferentes instancias del Estado para la convivencia escolar, la construcción de ciudadanía y la educación para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los niños, niñas y adolescentes de los niveles educativos de preescolar, básica y media.
- 2) Garantizar la protección integral de los niños, niñas y adolescentes en los espacios educativos, a través de la puesta en marcha y el seguimiento de la ruta de atención integral para la convivencia escolar, teniendo en cuenta los contextos sociales y culturales particulares.
- 3) Fomentar y fortalecer la educación en y para la paz, las competencias ciudadanas, el desarrollo de la identidad, la participación, la responsabilidad democrática, la valoración de las diferencias y el cumplimiento de la ley, para la formación de sujetos activos de derechos.
- 4) Promover el desarrollo de estrategias, programas y actividades para que las entidades en los diferentes niveles del Sistema y los establecimientos educativos fortalezcan la ciudadanía activa y la convivencia pacífica, la promoción de derechos y estilos de vida saludable, la prevención, detección, atención y seguimiento de los casos de violencia escolar, acoso escolar o vulneración de derechos sexuales y reproductivos e incidir en la prevención y mitigación de los mismos, en la reducción del embarazo precoz de adolescentes y en el mejoramiento del clima escolar.
- 5) Fomentar mecanismos de prevención, protección, detección temprana y denuncia de todas aquellas conductas que atentan contra la convivencia escolar, la ciudadanía y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes de preescolar, básica y media, particularmente, las relacionadas con acoso escolar y violencia escolar incluido el que se pueda generar a través del uso de la internet, según se defina en la ruta de atención integral para la convivencia escolar.
- 6) Identificar y fomentar mecanismos y estrategias de mitigación de todas aquellas situaciones y conductas generadoras de situaciones de violencia escolar.

7) Orientar estrategias y programas de comunicación para la movilización social, relacionadas con la convivencia escolar, la construcción de ciudadanía y la promoción de los derechos humanos, sexuales y reproductivos.

8) Contribuir a la prevención del embarazo en la adolescencia y a la reducción de enfermedades de transmisión sexual. (Ley 1620, 2013, art. 4)

Funciones del CCE:

1. Identificar, documentar, analizar y resolver los conflictos que se presenten entre docentes y estudiantes, directivos y estudiantes, entre estudiantes y entre docentes.

2. Liderar en los establecimientos educativos acciones que fomenten la convivencia, la construcción de ciudadanía, el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos y la prevención y mitigación de la violencia escolar entre los miembros de la comunidad educativa.

3. Promover la vinculación de los establecimientos educativos a estrategias, programas y actividades de convivencia y construcción de ciudadanía que se adelanten en la región y que respondan a las necesidades de su comunidad educativa.

4. Convocar a un espacio de conciliación para la resolución de situaciones conflictivas que afecten la convivencia escolar, por solicitud de cualquiera de los miembros de la comunidad educativa o de oficio cuando se estime conveniente en procura de evitar perjuicios irremediables a los miembros de la comunidad educativa. El estudiante estará acompañado por el padre, madre de familia, acudiente o un compañero del establecimiento educativo.

5. Activar la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar [...] frente a situaciones específicas de conflicto, de acoso escolar, frente a las conductas de alto riesgo de violencia escolar o de vulneración de derechos sexuales y reproductivos que no pueden ser resueltos por este comité de acuerdo con lo establecido en el manual de convivencia, porque trascienden del ámbito escolar, y revistan las características de la comisión de una conducta punible, razón por la cual deben ser atendidos por otras instancias o autoridades que hacen parte de la estructura del Sistema y de la Ruta.

6. Liderar el desarrollo de estrategias e instrumentos destinados a promover y evaluar la convivencia escolar, el ejercicio de los derechos humanos sexuales y reproductivos.

7. Hacer seguimiento al cumplimiento de las disposiciones establecidas' en el manual de convivencia, y presentar informes a la respectiva instancia que hace parte de la estructura del Sistema Nacional De Convivencia Escolar y Formación para los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, de los casos o situaciones que haya conocido el comité.

8. Proponer, analizar y viabilizar estrategias pedagógicas que permitan la flexibilización del modelo pedagógico y la articulación de diferentes áreas de estudio que lean el contexto educativo y su pertinencia en la comunidad para determinar más y mejores maneras de relacionarse en la construcción de la ciudadanía (Ley 1620, 2013, art. 13)

Posterior a esta ley, el MEN crea la Ruta de Gestión para Alianzas en el Desarrollo de Competencias Ciudadanas y las Guías Pedagógicas para la Convivencia Escolar (Guías 48 y 49 de 2014, respectivamente). La primera de ellas, tiene por objetivo fomentar en las secretarías de educación del país diversas estrategias para la creación de alianzas que impulsen, desde una perspectiva territorial, la apropiación e institucionalización del enfoque de competencias ciudadanas. La segunda articula cuatro grandes componentes: actualización de los manuales de convivencia a la luz de la Ley de Convivencia Escolar; ruta de atención integral para la convivencia escolar, con sus frentes de promoción, prevención, atención y seguimiento; estrategias dirigidas a cada instancia de la comunidad educativa para el fortalecimiento de los procesos de convivencia; y fomento y apropiación de los Derechos Humanos Sexuales y Reproductivos (DHSR) en la escuela.

Durante este mismo año, se establece La Cátedra de la Paz a partir de la Ley 1732 de 2014, pensada como un espacio de reflexión y formación en torno a la convivencia, y cuyo objetivo es “crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible” (Ley 1732, 2014, art. 1, parágrafo 3). La Cátedra plantea como sus tres ejes de formación la *Cultura de paz* (valores ciudadanos, DDHH, Derecho Internacional Humanitario, participación democrática, prevención de la violencia y resolución pacífica de conflictos); la *Educación para la paz* (competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, construcción de equidad, respeto por la pluralidad), y el *Desarrollo sostenible* (crecimiento económico, elevación de calidad de la vida y bienestar social, sin agotar la base de recursos naturales renovables en que se sustenta).

Finalmente, el PNDE 2016-2026 plantea entre sus desafíos estratégicos “Construir una sociedad en paz sobre una base de equidad, inclusión, respeto a la ética y equidad de género” (MEN, 2017, p. 53). De éste, su séptimo desafío, el Plan desprende dos lineamientos estratégicos: fortalecer la formación ciudadana para asegurar una convivencia sana y respetuosa, de manera que todas las escuelas en Colombia se conviertan en territorios de paz, y la inclusión de personas con discapacidad, el desarrollo de modalidades propias y pertinentes para grupos étnicos, el reconocimiento de la diversidad y la restitución

de derechos para niños, jóvenes y adultos en condición de vulneración, evitando cualquier forma de marginación y exclusión.

Entre los lineamientos estratégicos específicos, relativos al tema de interés para nuestro trabajo, subrayamos los siguientes: 1) Fomentar el conocimiento del Acuerdo de Paz; 2) Concebir las instituciones educativas como territorios de paz; 5) Implementar una formación integral permanente para la ciudadanía a través del desarrollo de competencias ciudadanas, comunicativas y habilidades socioemocionales; 6) Fortalecer el desarrollo de las habilidades socioemocionales y las competencias ciudadanas; 7) Fomentar y fortalecer los centros de memoria histórica como referentes de competencias ciudadanas para la convivencia y la paz; 22) Construir escenarios de paz con nuevos currículos y metodologías en el marco del posconflicto; 24) Crear y fortalecer grupos de trabajo que promuevan la formación en deberes ciudadanos, convivencia, resiliencia y Cátedra para la Paz; 25) Establecer espacios de participación estudiantil, diferentes a los tradicionales, fomentando las redes de paz; 27) Promover la cultura del amor, de la paz, el respeto, la responsabilidad social, la no violencia y la vivencia de los valores; 33) Crear los observatorios de paz a nivel institucional que nos permitan la identificación de los conflictos y lograr su superación de forma temprana para la construcción de la convivencia escolar.

Como puede evidenciarse, el objeto de nuestra propuesta investigativa y sus potenciales derivaciones prácticas, se encuentra ampliamente soportado a nivel legal, desde la Constitución hasta los documentos elaborados específicamente en el marco de la política educativa (en las casi dos décadas y media que han transcurrido desde la expedición de la Ley general en 1994), finalizando con el actual PNDE 2016-2026 como último gran referente que expresa la necesidad de abordar los temas en cuestión en los espacios escolares.

Pero no solamente en el plano normativo se sitúan las razones que justifican la elección de dichos objetos para un ejercicio investigativo. A continuación, presentamos algunas configuraciones históricas cuyo devenir ha dado lugar a una forma particular de

concebir y abordar en la escuela el encuentro con los otros, en el marco de lo que hoy se llama *convivencia escolar*.

ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Con el fin de identificar de manera precisa y panorámica los hitos que han marcado las distintas concepciones de la formación ético-política en nuestro país (de las que se desprenden los valores socialmente relevantes en cada momento histórico, y que determinan la lógica formativa en los escenarios escolares alrededor de la convivencia), presentamos el recorrido que al respecto hace el texto *Pedagogía de las emociones para la paz* (Quintero, Sánchez, Mateus, Álvarez y Cortés, 2017).

Los procesos de formación de ciudadanía en el contexto escolar colombiano han recibido distintas denominaciones, de acuerdo con el momento histórico. Entre las formas de nombrar dichos procesos, cabe destacar las siguientes: instrucción cívica, formación en ética y valores, educación para la democracia y los derechos humanos, formación ciudadana y, en los últimos años, educación para la paz (Quintero et al., 2017).

De manera esquemática, presentamos cuatro momentos claramente diferenciados en términos de la lógica subyacente a las propuestas de formación para la convivencia: la instrucción cívica, la educación moral, la formación ciudadana y la educación para la paz.

En primer lugar, en el momento histórico de la instrucción cívica (primera mitad del siglo XX), hubo una preocupación por el asunto de la “degeneración de la raza”, alrededor de tres factores: las enfermedades biológicas y sexuales -lo que originó en la escuela procesos de higienización-; la concepción de los habitantes de la calle y los indígenas como contaminantes que amenazaban la conservación de la raza y la patria; y la violencia bipartidista (que enseñó a tener asco y repugnancia frente a los despojos de la guerra).

En segundo lugar, el momento de la educación moral, (segunda mitad del siglo XX), el trabajo de la escuela en torno a la convivencia se centró en los ejes de urbanidad y moralidad, buenos modales, y el control disciplinar de comportamientos y emociones, desconfianza hacia los demás y miedo ante la guerra.

En un tercer momento (finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI), la formación ciudadana ocupó la agenda de la política educativa y fue reglamentada a través de varios documentos, entre los cuales se encuentran: los Lineamientos Curriculares en Ética y Valores así como en constitución política y democracia; los Estándares de Competencias Ciudadanas; el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos y la Ley de Convivencia Escolar. A continuación, se presenta una breve referencia de cada uno de ellos.

En los Lineamientos Curriculares en Educación Ética y Valores Humanos, se establecieron como algunos de sus componentes básicos, los siguientes: ethos para la convivencia; formación ciudadana y conciencia de derechos y responsabilidades (MEN, 1998).

En los Lineamientos Curriculares en Constitución Política y Democracia, apareció como uno de los objetivos de la formación en la Constitución y la democracia “propiciar en el educando la afirmación de los conceptos del respeto por el otro y del disfrute de las diferencias, como condiciones para el desarrollo de una convivencia pacífica” (MEN, 1998, p. 15), en un marco de derechos y participación en el que se concibe la formación ciudadana como compuesta por los ejes de constitución, democracia y educación cívica.

Por su parte, los Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas reafirmaron la necesidad de formar a los estudiantes en “competencias y conocimientos necesarios para relacionarse con otras personas de manera pacífica y constructiva, sin recurrir a la violencia” (MEN, 2003, p. 149), reconociéndose a sí mismos y a los demás como sujetos plenos de derechos en un marco de participación y valoración de las diferencias.

Por otro lado, el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos, que retomó los componentes básicos del enfoque de competencias ciudadanas, propuso que la ciudadanía activa “requiere el desarrollo de competencias en donde las actitudes, capacidades y conocimientos en derechos humanos se expresan en las acciones de la vida cotidiana” (MEN, 2007, p. 82), impactando directamente los procesos de convivencia.

Finalmente, la Ley de Convivencia Escolar, expresó en su objeto la necesidad de una “formación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar, que promueva y fortalezca la formación ciudadana y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos” (Congreso de Colombia, 2013, p. 1).

Es importante subrayar que, en este tercer momento histórico, el constructo de competencias ciudadanas (cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras) empezó a difundirse cada vez con más fuerza como un marco de referencia privilegiado para pensar la formación en ciudadanía y la promoción de la convivencia en los centros escolares. Este hecho se corresponde con el desarrollo teórico en materia de competencias ciudadanas y el despliegue práctico de iniciativas estatales y privadas en torno a la promoción de su formación. Todo ello configura un terreno suficientemente fructífero para que investigaciones como la aquí propuesta puedan ser llevadas a cabo con un amplio marco de referencia que les sirva de soporte tanto conceptual como práctico.

En términos de los hitos históricos que vienen desarrollándose, en cuarto y último lugar (segundo decenio del siglo XXI), se concibe la formación ético-política en el marco de los referentes de la Educación para la paz. De acuerdo con Quintero et al. (2017), no es sino hasta la aparición de la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras en el año 2011 que se empieza a pensar en la escuela como escenario de construcción de la paz a través de procesos de formación. Es precisamente en este marco en el que surgen iniciativas como la institucionalizada Cátedra de la Paz (MEN, 2014) y como la Pedagogía de las emociones para la paz (Quintero et al., 2017).

En este punto es importante detenernos, brevemente, para hacer algunos señalamientos alrededor de las tensiones o posibles articulaciones en los presupuestos esenciales que marcaron los dos últimos hitos históricos referidos por la profesora Quintero y su equipo; a saber, el que apuesta por la *formación ciudadana* y el que lo hace por la *educación para la paz*. De las ideas planteadas por esta investigadora y sus colegas en el texto *Pedagogía de las emociones para la paz*, puede inferirse que este último marco, el de Educación para la paz, viene a consolidarse como la propuesta que sobrepasa a las anteriores, especialmente a la de competencias ciudadanas, en términos de la comprensión, alcance e intervención en las dinámicas de convivencia escolar.

Si bien es cierto que, tal como lo afirma Quintero et al. (2017), el enfoque de competencias ciudadanas en el contexto escolar no aborda directamente asuntos del conflicto armado en el país, tales como la verdad, la justicia, la reparación y la memoria histórica, entre otros, no es posible afirmar tajantemente que tal perspectiva no apueste por la formación para la paz, toda vez que uno de los tres ámbitos de ciudadanía que contempla es precisamente el de *Convivencia y paz*.

Por supuesto, es necesario clarificar que cuando se habla de paz en cada uno de los enfoques en cuestión se está aludiendo a campos distintos (aunque en ambos casos se esté proyectando la formación para su consolidación desde el espacio escolar): mientras en el contexto de la formación en competencias ciudadanas la paz se concibe en términos de las relaciones entre ciudadanos, en el de la Educación para la paz, se piensa en función del conflicto armado y el proyecto nacional de construcción de paz a raíz del Acuerdo.

Por otra parte, la perspectiva a través de la cual se concibe la formación emocional en ambos enfoques, constituye también un importante elemento de análisis⁴. En un campo se aborda dicha formación desde el constructo de las competencias, es decir, de conocimientos y *habilidades* susceptibles de ser desarrollados, y que son “necesarias para

⁴ Aquí se aísla, para efectos de la contrastación propuesta, el tópico de lo emocional (que es uno de los tres tipos básicos de competencias ciudadanas), ya que la propuesta de Educación para la paz se centra fundamentalmente en el trabajo de las emociones.

identificar y responder constructivamente ante las emociones propias y las de los demás” (Chaux, Lleras y Velásquez, 2012, p. 24).

En el otro campo, se entienden las emociones desde su inserción en la dimensión política “pues [éstas] impulsan luchas de resistencia e imputaciones frente al quebranto de esperanzas normativas. También, promueven el compromiso con la inclusión, la igualdad y la mitigación del sufrimiento” (Quintero et al., 2017, p. 85).

Se evidencian entonces algunas tensiones entre las propuestas de competencias ciudadanas (enfocadas en el desarrollo de conocimientos, habilidades y capacidades cognitivas, emocionales y comunicativas para el ejercicio de una ciudadanía activa) y de educación para la paz (basada en lo que podría denominarse una pedagogía crítica de las emociones políticas). Pero, ¿son en realidad dos enfoques mutuamente excluyentes o admiten algunos puntos de articulación?

Podríamos aventurar una respuesta inicial y provisional, de acuerdo con la cual el desarrollo de las competencias ciudadanas en el escenario escolar favorece el encuentro constructivo con los otros, ya sea en contextos directamente afectados por el conflicto armado, o relativamente distantes de él en términos de sus consecuencias prácticas inmediatas. Por supuesto que la reflexión y la formación en torno a la realidad del país (en lo que concierne al conflicto y al proceso de paz, particularmente) constituye un imperativo en todos los contextos escolares. Pero dicha reflexión y formación, lejos de excluir el enfoque de competencias ciudadanas, puede servirse de él para sus propósitos. En otras palabras, este constructo no riñe con una concepción crítica de la formación para la paz y la convivencia. Podemos pensar, incluso, en una relación de complementariedad.

Estas consideraciones son de suma importancia para la presente investigación. El objetivo de la misma es hacer una lectura de los elementos de convivencia emergentes entre niños y niñas del grado transición, a la luz del constructo de competencias ciudadanas. Por tratarse de un referente conceptualmente bien estructurado y suficientemente comprensivo (entiéndase amplio) de los factores individuales que inciden en las dinámicas de convivencia, y por el gran desarrollo que ha desplegado en el ámbito escolar, se considera

que el marco de las competencias ciudadanas sigue teniendo toda la vigencia a la hora de comprender e intervenir tales dinámicas, por lo cual se circunscribe este ejercicio investigativo a dicho referente.

Luego de haber realizado este recorrido por el panorama legal e histórico del tema que nos ocupa, presentamos ahora, desde el punto de vista de la intervención, las propuestas más sobresalientes en los distintos órdenes.

ANTECEDENTES PRÁCTICOS

Bajo este título, exponemos de manera panorámica algunas iniciativas oficiales (programas y proyectos) que a nivel internacional, nacional, local e institucional se han desarrollado en los últimos años sobre el tema de la convivencia y, algunos en particular, de la convivencia escolar.

Antecedentes prácticos en el plano internacional.

A nivel internacional, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), en cabeza de dos de sus agencias especializadas, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), ha desarrollado una cantidad importante de planes, programas y proyectos encaminados a fomentar una cultura de paz y convivencia a nivel mundial. A continuación, se refieren, en orden cronológico, algunas de dichas iniciativas y algunos de los documentos oficiales en los que se basan.

En el año 1999, se crea el *Proyecto Transdisciplinario de la UNESCO “Hacia una Cultura de Paz”*. Basado en los postulados de la Carta de la ONU y los DDHH, este

proyecto buscó consolidar la paz en el mundo y fue dirigido a países en proceso de superar el conflicto armado, extendiendo sus intervenciones a otros espacios sociales, como por ejemplo, el escolar (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, [UNESCO], 1999).

Una década más tarde, surge el documento denominado *Decenio Internacional de una Cultura de Paz y No Violencia para los Niños del Mundo, 2001-2010*, que se basa en el anterior y tiene por lo tanto el objetivo de fortalecer la cultura de paz y no violencia (UNESCO, 2009).

En el año 2011, aparece *La UNESCO y la EDUCACIÓN: “Toda persona tiene derecho a la educación”*. En este texto, se presenta la educación como un escenario para promover la tolerancia, la paz, la comprensión mutua, los DDHH, la empatía, el respeto por la diversidad y la prevención de la violencia en las escuelas (UNESCO, 2011).

Un año más tarde, se publica *Educación para la Convivencia y la Cultura de la Paz en América Latina y El Caribe*. Contextualizada en el Decenio Internacional para la Cultura de Paz y la No-Violencia para los Niños del Mundo (2001- 2010), esta iniciativa tiene como propósito mejorar la gestión pública de intervenciones en educación sobre Cultura de la Paz en el territorio aludido y pretende influir en una educación basada en la inclusión de calidad, orientada a la promoción de la paz y la no violencia (UNESCO, 2012).

En el documento *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*, se plantea la necesidad de promover en los alumnos los conocimientos teórico-prácticos para el desarrollo sostenible, a través de la construcción de estilos de vida basados en la igualdad de género, la cultura de la paz y la no violencia, los DDHH, la ciudadanía mundial y el respeto por la diversidad cultural (UNESCO, 2015).

Igualmente, se crea el texto titulado *Construcción de una caja de herramientas y análisis de legislación y políticas públicas para la protección de los niños, niñas y adolescentes contra todo tipo de violencias en las escuelas*, en el que se hace un análisis de

las políticas públicas en el Caribe y Latinoamérica, y al mismo tiempo un completísimo kit de herramientas pedagógicas para la prevención de la violencia en el ámbito escolar y la promoción de la sana convivencia (UNESCO, s.f.).

Como puede evidenciarse a partir de los planes, programas y proyectos arriba referidos, en el panorama internacional de por los menos las últimas dos décadas, la preocupación por generar iniciativas de construcción de paz y convivencia en los escenarios sociales y, particularmente, en la escuela ha tenido un importante despliegue que, como se verá en el siguiente apartado, genera correlatos correspondientes en la esfera nacional.

Antecedentes prácticos en el plano nacional.

En este apartado referimos, también en orden cronológico, algunos de los programas y proyectos que en materia de convivencia ha venido implementando el gobierno colombiano, en ocasiones en alianza con organizaciones internacionales.

Por ejemplo, el *Centro Mundial de Investigación y Capacitación en Solución de Conflictos* es una iniciativa internacional de cooperación que surge como alianza entre el gobierno nacional y la Universidad para la Paz de la ONU, con el fin de potencializar los procesos de paz y disminuir los conflictos (Colombia, 1998).

En el marco de las políticas nacionales internas, en el año 2000 surge el documento CONPES Haz Paz, enfocado a la construcción de la paz y la prevención de la violencia en el ámbito familiar y que, a su vez, apoya el programa *Construcción de una Cultura de Paz en Escuelas y Colegios*, en busca de promover metodologías de solución de conflictos, con la entrega de material didáctico de apoyo en todo el país (Colombia, 2000).

De otro lado, en convenio entre el MEN y la Organización de Estados Americanos (OEA), se crea el *Currículo de la Legalidad*, que busca promover una mayor comprensión entre los escolares de los conceptos de Estado de derecho y Cultura de la legalidad, al igual que el desarrollo de competencias que permitan el respeto por los derechos de los

ciudadanos. Para ello se plantea una sensibilización a la comunidad educativa sobre DDHH, convivencia y paz, pluralidad y valoración de las diferencias y participación democrática (2004), todos ellos elementos constitutivos del constructo de competencias ciudadanas (MEN, 2004).

Uno de los programas más sobresalientes en el tema en cuestión es *Aulas en Paz*, que surge como respuesta a la necesidad metodológica de implementar los Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas. Este proceso busca desarrollar las competencias ciudadanas como medio de fomentar la convivencia pacífica y prevenir la agresión en los ambientes escolares, a través de cuatro frentes de intervención: formación a voluntarios, practicantes y docentes; intervención grupal en el salón de clase; trabajo con grupos pequeños (cuatro niños con actitudes prosociales y dos con dificultades de agresión); e intervención con familias, y especialmente con las de los niños que presentan más agresiones (Universidad de los Andes, 2006).

Con el apoyo del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), se creó igualmente el *Banco de buenas prácticas para superar el conflicto*, con el propósito de difundir experiencias exitosas en materia de promoción de la buena convivencia y prevención de la violencia escolar. En las Ferias de Buenas Prácticas de Convivencia Escolar se exponen prácticas de este tipo y el MEN premia las mejores (PNUD, 2006).

Por otra parte, el *Programa de País 2008-2012*, que fue acordado entre el PNUD y el gobierno colombiano, busca apoyar, a través del componente Desarrollo, Paz y Reconciliación, los procesos de fortalecimiento de la institucionalidad democrática, la construcción social de la paz y la promoción de la convivencia, desde una perspectiva de reconciliación (PNUD, 2008).

Por su parte, el Programa REDES ART (2008-2012) promueve la construcción de políticas públicas nacionales, locales y sectoriales en materia de construcción de la paz, gobernabilidad democrática y reconciliación, mediante el fortalecimiento territorial de iniciativas de la sociedad civil y del Estado que incidan en la capacidad de transformación de los escenarios de violencia y conflictos. Esta iniciativa tiene cuatro ejes estratégicos:

Prevención y transformación de conflictos y promoción de una cultura de paz; Justicia, derechos de las víctimas y derechos humanos; Gobernabilidad, democracia local y construcción de paz; y Desarrollo socioeconómico sostenible para la paz (PNUD, 2008).

Asimismo, en 2009, el MEN diseña el *Proyecto de Educación para el sector Rural (PER)*, uno de cuyos componentes específicos está relacionado con la promoción de la convivencia en las escuelas rurales del país (MEN, 2009)

Por su parte, y como estrategia para la formación de educadores en el tema de las competencias ciudadanas, surge la *Red para el Desarrollo de Aprendizajes sobre Competencias Ciudadanas (Rede@prender) 2009-2011*, que apuesta a la cualificación, retroalimentación y enriquecimiento de iniciativas pedagógicas puestas en marcha en instituciones educativas del país, a través de una metodología colaborativa en red (MEN, 2009).

Igualmente, a través del programa *Competencias Ciudadanas en Contextos de Violencia*, el MEN pretende construir criterios pedagógicos y metodológicos para que las secretarías de educación puedan identificar, seleccionar y acompañar la implementación de programas estructurados que desarrollen competencias ciudadanas en contextos de violencia, a través de la implementación de tres iniciativas: Aulas en Paz, Escuela y Desplazamiento: pedagogía y protección de la niñez y Rede@prender (MEN, 2010).

Cabe resaltar también en el panorama de las iniciativas internas del país que, en 2011, se crea la *Política Educativa para la Formación Escolar en la Convivencia*, cuyo eje principal es la educación para la paz y para la convivencia en el ámbito de la educación formal. Dicha política cuenta con los siguientes lineamientos estratégicos: revisión y ajuste de alternativas pedagógicas y curriculares; capacitación de docentes y agentes educativos; asistencia técnica; identificación, revisión y difusión de iniciativas escolares de paz y convivencia; y establecimiento de alianzas estratégicas (MEN, 2011).

Un año más tarde, aparece el *Programa de Competencias Ciudadanas*, que consta de estrategias pedagógicas, técnicas y de gestión del MEN, que pretenden fortalecer las

secretarías de educación y los establecimientos educativos para construir ambientes democráticos y ciudadanía activa, en un clima escolar que propicie la participación y la convivencia pacífica (MEN, 2012).

Finalmente, el *Documento del Programa para Colombia (2015-2019)* del PNUD surge para trabajar en transformación no-violenta de los conflictos y la construcción de paz. Se busca fortalecer los mecanismos de participación ciudadana para expresar las inquietudes de la ciudadanía y fomentar su participación en el proceso de construcción de paz, con énfasis en las mujeres, los afrocolombianos y los grupos indígenas, que se han visto especialmente afectados por el conflicto armado (PNUD, 2015).

En consonancia con las propuestas de orden internacional, también a nivel nacional ha existido un marcado interés por los temas de la paz y la convivencia escolar, que se ha expresado a través de la creación de distintos programas y proyectos de intervención, tal y como acabamos de mostrar ampliamente. Como es de esperarse, en la esfera local también se han desplegado esfuerzos en esta materia, los cuales referimos a continuación.

Antecedentes prácticos en el plano local.

Presentamos algunas iniciativas de la administración municipal y de otros actores que a nivel de ciudad fomentan la formación e intervención en el ámbito de la convivencia y la paz.

En el año 2002, la “Corporación Educación sin Fronteras”, y el “Colegio Creadores del Futuro”, construyen un *Modelo de Convivencia Escolar* en tres zonas con índices significativos de consumo de sustancias psicoactivas y de violencia. Esta propuesta tiene tres fases: trabajo de sensibilización con la comunidad educativa sobre la convivencia y la resolución de conflictos; realización cotidiana de acciones en torno a estos dos ejes; y profundización en los temas a través de actividades lúdicas, cine-foros, programas de salud mental y resolución asertiva del conflicto (Educación sin Fronteras, 2002).

Por su parte, el programa *Manual de Convivencia Ciudadana*, creado en 2004, busca dinamizar procesos alrededor de la cultura ciudadana para la convivencia pacífica, a través de procesos pedagógicos y pactos comunitarios de autorregulación ciudadana y convivencia, para solucionar de manera dialogada los conflictos cotidianos en la ciudad de Medellín. Entre sus componentes se encuentran: el cultural y pedagógico, la Escuela de formación en competencias ciudadanas, pactos de autorregulación y convivencia ciudadana, Medellín se pinta de convivencia, Niños y Niñas reconocen su ciudad, Carnaval por la convivencia y la buena vecindad, Jornada de vacunación simbólica contra la violencia (Alcaldía de Medellín, 2010).

De otro lado, en el año 2012 se crea la Mesa Interinstitucional para la Convivencia Educativa, liderada por la Universidad Católica Luis Amigó, en la que distintos actores sociales se unen para realizar una reflexión permanente y desarrollar propuestas en torno a la convivencia en los escenarios escolares (Universidad Católica Luis Amigó, 2017).

De otro lado, en el contexto del Plan de Desarrollo Municipal 2016- 2019, Reto 1: “Medellín cuenta con vos para construir la paz en el territorio”, se inscribe el proyecto *La educación en Medellín le apuesta a la paz y la convivencia* bajo la responsabilidad de la Secretaría de Educación, y tiene por fin el fortalecimiento de la calidad integral de la educación más allá de contenidos académicos y la generación de una cultura de paz por medio de la convivencia escolar, la inteligencia emocional, la formación para la ciudadanía y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos (Alcaldía de Medellín, 2016).

En el marco de la anterior estrategia, se propone en 2016 el programa *Escuela Entorno Protector*, dirigido a acompañar las instituciones educativas en su consolidación como entornos protectores, mediante mecanismos de prevención, promoción, atención y seguimiento, que buscan el mejoramiento de ambientes de aprendizaje, Buen Vivir en la escuela y formación de ciudadanos activos (Secretaría de Educación de Medellín, 2016).

Finalmente, el *Premio a la Calidad de la Educación Ciudad de Medellín* constituye una fuente potencial de sistematización de experiencias significativas en torno a los procesos de convivencia en las instituciones educativas.

De acuerdo con las iniciativas referidas, es posible observar que a nivel de ciudad se han adelantado algunas propuestas y, particularmente para las instituciones educativas, existen planteamientos programáticos desde la actual administración en torno a la promoción de la convivencia escolar. Lógicamente, estos lineamientos locales tienen incidencia directa en el ámbito de las escuelas, como se reflejará a continuación.

Antecedentes prácticos en el plano institucional.

Aquí referimos algunas de las iniciativas de la Institución Educativa Joaquín Vallejo Arbeláez, en relación con la promoción de la convivencia.

Desde el año 2008, la institución cuenta con el Proyecto de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (PESCC), el cual adelanta acciones desde el enfoque de derechos humanos sexuales y reproductivos, con los ejes de autocuidado, equidad de género, riesgos que amenazan la sexualidad, y valoración y respeto por las diferencias.

De otro lado, en 2015 se formaliza la instalación del Comité de Convivencia Escolar (CCE), que ya estaba operando antes de la aparición de la Ley 1620 de 2013.

Por otra parte, como iniciativa autónoma de algunos maestros y maestras de la institución, se diseña e implementa un programa piloto de intervención en convivencia, que parte de generar un somero diagnóstico y algunas intervenciones iniciales en las tres sedes de la institución, durante la segunda mitad del año 2017.

Asimismo, bajo los presupuestos de actual administración municipal, la institución cuenta con la presencia de profesionales del programa Escuela Entorno Protector, que

acompañan los procesos del CCE a través de sus mesas de promoción y prevención, mediación y atención. Finalmente, se ha adelantado acciones en el tema de convivencia en articulación con otras entidades.

Como queda ampliamente expuesto con esta panorámica de iniciativas de intervención en los planos internacional, nacional, local e institucional, la cultura de paz y la convivencia escolar constituyen un vasto campo de interés práctico en los distintos ámbitos mencionados. Este hecho expresa de manera contundente la importancia atribuida al mejoramiento de los fenómenos y procesos convivenciales en los escenarios sociales y, especialmente, en los escolares, con el fin de contribuir a la formación de una ciudadanía democrática y pluralista y a la construcción de sociedades más incluyentes y solidarias.

No obstante, y para efectos de lo que concierne a este proyecto de investigación, es importante resaltar, por una parte, que no hemos identificado en este amplio recorrido de programas y proyectos de intervención ninguna iniciativa puntual específicamente concebida y dirigida a cualificar los procesos de convivencia en los preescolares en ninguno de los ámbitos y, por otra parte, que por lo menos en el plano local e institucional, no hay apuestas concretas que apunten a dichos procesos desde la perspectiva de las competencias ciudadanas.

A la revisión de estos antecedentes legales, históricos y prácticos en torno a los temas de convivencia escolar, es de vital importancia sumar los investigativos y los teóricos concernientes, especialmente, a los procesos convivenciales en niños preescolares y, de manera particular, a los que se han enmarcado en el constructo de competencias ciudadanas, referente fundamental de nuestra investigación.

ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

En este tipo de antecedentes incluimos las investigaciones identificadas que, en materia de convivencia en preescolares (en particular en el grado transición) y competencias ciudadanas en el mismo nivel, se han llevado a cabo en nuestro contexto.

En total, aparecen dieciséis estudios, de los cuales, diez son en realidad propuestas de acción para el mejoramiento de la convivencia en la población referida; uno más se encarga de evaluar el impacto del programa “Aulitas en Paz”; otros dos tuvieron por objetivo identificar las estrategias que las docentes implementaban en el aspecto convivencial; y los tres restantes apostaron, en efecto, por comprender algunos elementos intervinientes en la convivencia de los pequeños.

Posteriormente, relacionamos con más detalle dichas investigaciones y realizamos un ejercicio de análisis en relación con nuestra propia propuesta investigativa (ver *Estado del arte*).

ANTECEDENTES TEÓRICOS

En términos de antecedentes teóricos, realizamos el rastreo de trabajos relacionados con las categorías de nuestra investigación: convivencia escolar y competencias ciudadanas. Adicionalmente, incluimos elementos teóricos concernientes a algunos aspectos psicoevolutivos, en estricta función del desarrollo de las competencias ciudadanas en la infancia (el lector encontrará el despliegue de tales aportaciones en el *Marco conceptual*).

ESTADO DEL ARTE

Es preciso decir que, en nuestro contexto, tal como señalamos en el apartado correspondiente al planteamiento del problema, no son muchas las investigaciones sobre la convivencia en preescolares y, específicamente, las que se ocupan del enfoque de las competencias ciudadanas para acercarse a su comprensión o intervención. Los estudios identificados alrededor de los objetos señalados fueron dieciséis. De dichos estudios, ocho corresponden a tesis de pregrado, cinco son trabajos de grado de posgrado y los tres restantes fueron llevados a cabo en marcos diferentes.

En lo que sigue, presentamos cada una de las producciones, de acuerdo con los siguientes criterios de clasificación: inicialmente, hacemos referencia a las diez que tienen como objetivo el mejoramiento de la convivencia en los niños y niñas participantes.

Estos diez trabajos están agrupados a su vez en dos subgrupos: siete que basan su propuesta en el enfoque de competencias ciudadanas como medio para conseguir dicho objetivo (Restrepo, 2013; Castro, 2015; Ávila y Rueda, 2015; Cifuentes, Cifuentes, Ospina y Varón, 2015; Carreño, Sánchez y Alarcón, 2016; Ardila, 2017 y Prieto y Torres, 2018) [al lado de las cuales reportamos un estudio sobre los efectos de un programa para desarrollar tales competencias (Minski, 2009)], y tres que presentan actividades generales, sin núcleos conceptuales específicos (Pantoja y Zúñiga, 2014; Morales, Molina y Tobinsson, 2015 y Gómez, 2016).

Seguidamente, referimos dos trabajos que se centran, no en los preescolares directamente, sino en los adultos que están a su cargo y en sus estrategias para afrontar las dificultades de convivencia y mejorar la misma (Arévalo, 2013, Chávez, Ramos y Velázquez, 2017). Finalmente, cerramos esta presentación de antecedentes investigativos con un grupo de tres estudios que buscan conocer o comprender algunos elementos relacionados con los procesos de convivencia en preescolares (Betancur, 2010; Gómez y

Chaux, 2014 y Cifuentes y Barbosa, 2016). En lo que sigue, presentaremos y describiremos la totalidad de estos dieciséis estudios.

En relación con la totalidad, una buena cantidad de investigaciones (siete en total) fue pensada para promover el desarrollo de las competencias ciudadanas en los preescolares sujetos de las mimas.

Entre dichos estudios, se encuentran: “Estrategia pedagógica dirigida a docentes, comunidad educativa y niños y niñas entre 5 y 6 años de la escuela bilingüe Step By Step, para el desarrollo de competencias ciudadanas en convivencia y paz” (Restrepo, 2013); “Iniciar la educación en ciudadanía desde el preescolar mediante rutinas de pensamiento” (Castro, 2015); “Estrategia pedagógica que promueve el desarrollo de competencias ciudadanas de tipo emocional en los niños y niñas de transición de la institución educativa Carlos Arturo Torres para favorecer una convivencia pacífica” (Ávila y Rueda, 2015).

A este mismo grupo de investigaciones centradas en la promoción de las competencias ciudadanas en el preescolar, pertenecen las siguientes: “Competencias ciudadanas en la Educación Inicial” (Cifuentes et al., 2015); “Convivencia y paz, competencia ciudadana para fortalecer relaciones interpersonales en el grado transición del Colegio Gimnasio Manos unidas” (Carreño et al., 2016); “Propuesta Pedagógica para el desarrollo de las competencias ciudadanas a través de la lúdica en los niños de Transición del Colegio San Luis Gonzaga del Carmen de Chucuri, Santander” (Ardila, 2017); y “Competencias emocionales en el marco de la convivencia escolar en niños de 5 a 7 años del I.E.D. Alfredo Iriarte Sede C La Merced Sur” (Prieto y Torres, 2018).

A continuación, señalamos algunas de las particularidades de los estudios de este grupo.

Las siete investigaciones mencionadas fueron dirigidas específicamente a los niños y niñas participantes, pero Restrepo (2013) y Cifuentes et al. (2015), además, se enfocaron en los docentes y directivos de las instituciones en las que se llevaron a cabo sus ejercicios de indagación. Este último estudio se centró particularmente en uno de los tres ámbitos de

ciudadanía propuestos en el enfoque de competencias ciudadanas: el de Pluralidad, identidad y valoración de diferencias; mientras que el de Carreño et al. (2016) lo hizo en el de Convivencia y paz. De otro lado, Castro (2015) apuesta al fomento de las competencias ciudadanas en preescolares a través de rutinas del pensamiento, desde el enfoque de la enseñanza para la comprensión.

Por su parte, dos de los estudios de este grupo dirigieron su objetivo al desarrollo de las competencias ciudadanas específicamente de tipo emocional (Ávila y Rueda, 2015 y Prieto y Torres, 2018). Un estudio adicional basó su apuesta metodológica para promover el desarrollo de las competencias ciudadanas en el elemento lúdico (Ardila, 2017).

En el contexto amplio de la implementación del enfoque de las competencias ciudadanas en preescolares, también se ubica la investigación de Minski (2009), “Evaluación de resultados de un programa multimodal para el desarrollo socio-emocional y socio-cognitivo en preescolares: Aulitas en Paz”. El objetivo de ésta, no obstante, no fue el desarrollo de las competencias ciudadanas en los infantes, sino evaluar el Programa Aulitas en Paz, diseñado para promover el desarrollo de las competencias socio-emocionales y socio-cognitivas en un grupo de este nivel. La implementación del programa evaluado duró cinco meses y fue llevado a cabo en el preescolar de un colegio en la ciudad de Bogotá, en el que se piloteó la estrategia basada en la más reconocida *Aulas en Paz*.

El programa *Aulitas en Paz*, es una estrategia multicomponente: contempla el trabajo de aula con el grupo completo, una estrategia con las familias de todo el grupo, la intervención en las casas de las familias a las que pertenecen los niños que presentan mayores niveles de agresión y, por último, los grupos heterogéneos, conformados por niños con habilidades prosociales y por niños con dificultades de agresión.

Los resultados de este estudio mostraron que, pese a su brevedad, la estrategia tuvo efectos positivos en competencias emocionales (tales como reconocimiento de emociones y empatía) y en comportamientos prosociales, aunque no mostró cambios en competencias cognitivas (tales como interpretación de intenciones o teoría de la mente) ni disminución de la agresión.

Los tres estudios restantes de este primer grupo, que se centraron en generar estrategias pedagógicas para disminuir los niveles de agresión o mejorar los procesos de convivencia en los niños y niñas participantes, son: “La agresividad en niñas y niños de preescolar en el Centro de Desarrollo Infantil CDI - Actuar por Bolívar” (Pantoja y Zúñiga, 2014); “Estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de la convivencia escolar en los niños y niñas del grado transición de la Institución Educativa Juan José Nieto – sede Baranoa” (Morales et al. 2015); y “La lúdica como estrategia pedagógica para mejorar la convivencia escolar en los niños y niñas del grado transición jornada de la mañana, de la Institución Educativa Santa Rosa” (Gómez, 2016). Lo común a estos tres estudios es la generalidad y la falta de rigor conceptual y metodológico para fundamentar, de un lado, sus afirmaciones sobre el tema abordado y, del otro, las propuestas de intervención.

Dos investigaciones pusieron el acento en los adultos, en relación con los procesos de convivencia de los preescolares que tienen a cargo.

Una de ellas, titulada “Estrategias de resolución de conflictos en el aula, aplicada por docentes, en procesos de socialización de niños y niñas de 5 y 6 años de edad, del sector rural de Santa Marta D. T. C. H”, estuvo dirigida, como su título indica, a caracterizar dichas estrategias (Arévalo, 2013). En este estudio, el autor se preguntó por las maneras en las que se abordan los conflictos en el aula de preescolar; por la potencialidad que tenían las estrategias empleadas por los docentes para promover una convivencia pacífica entre los niños y niñas; por el tipo de interacciones entre los menores y su maestro y entre ellos con sus pares, que fomentan u obstaculizan los procesos de socialización y, finalmente, por la resolución de conflictos en el hogar de los niños y niñas.

En esta misma línea de indagación por el quehacer del adulto en relación con la convivencia de los pequeños, en la segunda investigación, titulada “Análisis de las estrategias docentes para promover la convivencia y disciplina en el nivel de educación preescolar”, Chávez et al. (2017) se ocuparon de analizar las estrategias docentes para promover la convivencia y disciplina en el nivel de educación preescolar. La población de su investigación estuvo constituida por catorce maestras pertenecientes a escuelas públicas

mexicanas con las que, a través de entrevistas, identificaron una multiplicidad de estrategias que clasificaron en tres grupos: de contención, pedagógicas y de atención especializada y psicológica. Asimismo, analizaron las concepciones de las participantes sobre la convivencia, implícitas en sus narrativas.

Finalmente, entre estos trabajos de investigación, encontramos sólo tres que tuvieron como objetivo lograr alguna comprensión sobre los fenómenos de convivencia escolar en grado transición. Estas investigaciones son: “La interacción entre niños de 3 a 5 años durante los procesos de socialización” (Betancur, 2010); “Agresión relacional en preescolar: variables cognoscitivas y emocionales asociadas” (Gómez y Chaux, 2014); y “Estudio cualitativo sobre la convivencia escolar en el grado transición: abordajes y aprendizajes” (Cifuentes y Barbosa, 2016).

En su interesante trabajo, Gómez y Chaux (2014), se proponen indagar por los factores cognoscitivos y emocionales que se relacionan con la agresión relacional en niños entre 5 y 7 años. Las variables cognoscitivas que se utilizaron fueron *teoría de la mente* y *creencias favorables a la agresión*. Como variables emocionales se usaron *empatía* y *control de la ira*. Se encontró una relación entre la ira y la agresión, más que entre ésta y las otras variables emocionales estudiadas, y se concluyó igualmente que hay vínculo entre la agresión física y la relacional.

Por su parte, Betancur (2010), lleva a cabo su investigación alrededor de las siguientes categorías: desarrollo emocional, habilidades de la comunicación, interacción, agentes socializadores, conducta social, formación para la convivencia, rol docente y construcción del conocimiento. Dichas categorías fueron agrupadas para el análisis en tres grupos o tendencias temáticas: desarrollo, sociabilidad y pedagogía. A pesar de esta propuesta de categorías analíticas, el estudio no logra concretar con claridad su objetivo, y las conclusiones presentadas no reflejan el uso de tales categorías.

Finalmente, Cifuentes y Barbosa (2016) plantean como objetivo de su investigación comprender la convivencia en el grado transición. Para ello, se enfocan en dos frentes de trabajo: la caracterización de los fenómenos que aparecen en la cotidianidad de las

interacciones entre los menores y la concepción que distintos miembros de la comunidad educativa tienen de los mismos. De ello, derivan unas recomendaciones para la institución y el trabajo con los preescolares en torno a la convivencia.

A manera de síntesis, podemos afirmar que, entre los dieciséis estudios identificados, diez estuvieron enfocados en la creación de estrategias pedagógicas de intervención para fomentar el mejoramiento de la convivencia en los niños y niñas de nivel preescolar, y uno más consistió en evaluar el impacto de un programa que tenía igual objetivo. De los cinco restantes, dos iban dirigidos a caracterizar y analizar, respectivamente, las estrategias usadas por los docentes para promover la convivencia y reducir la agresión entre los niños y niñas, y los otros tres, a lograr una comprensión de la convivencia escolar en los menores participantes.

Como puede apreciarse a través de esta relación, la gran mayoría de las investigaciones llevadas a cabo alrededor de la convivencia en preescolares han estado dirigidas a implementar estrategias pedagógicas para el mejoramiento de la convivencia, y un muy pequeño número, a buscar (como es el caso de nuestra propia investigación), la generación de *comprensiones* alrededor de los fenómenos emergentes en la convivencia escolar entre los niños y niñas del grado transición.

Nuestra propuesta investigativa, entonces, como ejercicio previo a las posibles intervenciones que de ella se deriven, está centrada en el análisis en profundidad de esas situaciones que se generan en las interacciones de los niños y niñas en el marco de la convivencia escolar, con un elemento novedoso, del cual se pueden derivar unas implicaciones importantes en distintos órdenes, que es la comprensión de dichas situaciones, fenómenos y procesos convivenciales a luz del enfoque de competencias ciudadanas (de los tres últimos estudios referidos, sólo el de Gómez y Chaux (2014) se acerca, parcialmente, a la lectura de algunas de dichas situaciones a través de ciertos conceptos derivados del enfoque de competencias ciudadanas).

Insistimos, entre la mayoría de investigaciones para generar estrategias de intervención, se encuentran varias que usan dicho enfoque; pero éste no ha sido marco de referencia para hacer una lectura comprensiva de la convivencia escolar de los pequeños.

MARCO CONCEPTUAL

En esta sección desarrollaremos algunas aportaciones sobre las dos categorías centrales de nuestra investigación: la convivencia escolar y las competencias ciudadanas.

SOBRE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Antes de adentrarnos en las consideraciones relativas a la convivencia escolar propiamente dicha, presentaremos un marco de referencia general para el concepto de convivencia. En la conceptualización que de ésta hace Giménez (2005), se propone una distinción entre convivencia y coexistencia:

a) mientras la coexistencia señala una mera coincidencia en el tiempo, la convivencia supone interacción y, de forma particular, relación armoniosa; b) mientras la coexistencia se puede predicar de cosas, la convivencia siempre se predica de seres, y muy particularmente de seres humanos; y c) finalmente, cuando el término coexistir se aplica a los seres humanos es en forma negativa ("tuvieron que coexistir", "allí lo que había era una simple coexistencia"), mientras que convivencia, como acabamos de mostrar, es una expresión cargada de connotaciones positivas (Giménez, 2005, p. 8).

Adicionalmente, el autor referido propone cuatro dimensiones en la convivencia: la normativa, la actitudinal, la identitaria y la de regulación del conflicto.

Finalmente, en las situaciones sociales cabe distinguir, según el autor en cuestión, tres situaciones-tipo: convivencia, coexistencia y hostilidad, las cuales pueden transformarse potencialmente pasando de una a las otras. En términos de la convivencia,

las personas se relacionan activamente entre ellas, no se vive separadamente de espaldas unas de otras. Esa interacción tiene elementos de reciprocidad, aprendizaje mutuo y cooperación. Se comparte no solo el espacio o el territorio, sino que se respetan y asumen los valores básicos o centrales de la comunidad, así como las normas morales y jurídicas. Distintos intereses son convergentes y crean vínculos entre los sujetos, más o menos sólidos pero al fin y al cabo vínculos (Giménez, 2005, p.15).

En cuanto a la coexistencia,

las personas no se relacionan de forma activa y se vive bastante separadamente. La relación entre los individuos es de respeto, pero de un respeto más bien pasivo, de dejar hacer, con nulo o poco interés por el otro. Se tiene conciencia de que el otro es diferente y se supone que vive en un mundo sociocultural distinto en el que se le deja estar, mientras uno no resulte perjudicado. Entre los que se perciben como diferentes apenas hay relaciones intensas y duraderas de amistad, visiteo, pareja, parentesco, asociacionismo compartido. Las relaciones interpersonales e intergrupales son las mínimas para la vida junto a los demás, relaciones más bien esporádicas y sin gran intensidad. Se cumplen las normas básicas de educación, vecindad, circulación, etc. Quizás un segmento no esté de acuerdo con esas normas, pero usualmente se prefiere callar, no romper el statu quo. No importa si son diferentes e incluso divergentes los valores de cada persona, grupo o comunidad, así está bien mientras no haya líos o problemas mayores (Giménez, 2005, p.16).

Y finalmente, en lo concerniente a la hostilidad, el autor afirma:

el ambiente es de tensión, de confrontación. Domina la competencia sobre la cooperación. O bien se está al borde de la escalada del conflicto, pues todo el mundo sabe que están latentes estos y aquellos asuntos, o bien directamente se está instalado en un conflicto permanente y frecuentemente desregulado. En las relaciones humanas tiene una alta incidencia la desconfianza generalizada, la evitación física, el enfrentamiento personal o colectivo, la pelea, la culpabilización del otro (con mecanismos de chivo expiatorio o cabeza de turco). En los peores momentos, la hostilidad no es solo no verbal y verbal sino física (Giménez, 2005, p.17).

De las aportaciones de Giménez, es importante rescatar para nuestra investigación un asunto fundamental: en el encuentro con los otros, el tipo de situaciones que emergen pueden ser de simple coincidencia en el espacio y en el tiempo (coexistencia), de cooperación (pues este autor identifica convivencia con “buena” convivencia) o, en el otro extremo, de hostilidad.

Otro concepto de suma pertinencia para entender los fenómenos que emergen en la convivencia, y que puede ubicarse en el espectro de la cooperación (o en términos de Giménez, de *convivencia*) es el de prosocialidad. De acuerdo con Roche (s.f.), los comportamientos prosociales son aquellos que

sin la búsqueda de recompensas externas, extrínsecas o materiales, favorecen a otras personas o grupos, según los criterios de estos, o metas sociales objetivamente positivas y que aumentan la probabilidad de generar una reciprocidad positiva de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales o sociales consecuentes, salvaguardando la identidad, creatividad e iniciativa de los individuos o grupos implicados (Roche, 1991, citado en Roche, s. f , p. 2).

Este autor, plantea diez categorías de la prosocialidad: ayuda física, servicio físico, dar, ayuda verbal, consuelo verbal, confirmación y valorización positiva del otro, escucha profunda, empatía, solidaridad y presencia positiva y unidad.

Cuando hablamos de convivencia escolar es preciso estar atentos a los fenómenos que tienden a generar lazos constructivos con los demás, como en el caso de los comportamientos prosociales a los que acabamos de aludir, pero también a los que atentan contra tales vínculos. De esta manera, fenómenos como la agresión, ampliamente ejemplificados en el planteamiento de nuestro problema, particularmente en el contexto del grado transición de la Institución Educativa Joaquín Vallejo Arbeláez, también deben considerarse como constitutivos de análisis e intervención con miras al mejoramiento de la convivencia.

A este respecto, algunos autores abordan el tema de la agresión escolar y la definen genéricamente como “toda acción que tiene la intención de hacer daño” (Parke y Slaby, 1983, citado en Chaux, 2012, p. 39). Además, la clasifican según su forma y su función.

De acuerdo con Little, Henrich, Jones y Hawley (2003), citados en Chaux (2012), en cuanto a su forma, la agresión puede ser clasificada en: física, verbal, relacional e indirecta; y según su función, se admiten los tipos de agresión reactiva e instrumental. Estos elementos conceptuales sobre la agresión en el escenario escolar son de suma relevancia a la hora de analizar y comprender los procesos de convivencia entre los preescolares que, tal como se detalló en el planteamiento de nuestro problema, están, por lo menos parcialmente, caracterizados en gran medida por la presencia de agresiones, principalmente físicas.

En términos de la conceptualización de la convivencia escolar propiamente dicha, presentamos a continuación, algunas consideraciones y definiciones:

La convivencia escolar resume el ideal de la vida en común entre las personas que forman parte de la comunidad educativa, partiendo del deseo de vivir juntos de manera viable y deseable a pesar de la diversidad de orígenes [...] Así mismo, esta (*sic*) se relaciona con construir y acatar normas; contar con mecanismos de autorregulación social y sistemas que velen por su cumplimiento; respetar las diferencias; aprender a celebrar, cumplir y reparar acuerdos, y construir relaciones de confianza entre las personas de la comunidad educativa (Mockus, 2003, citado en Cañate, Mendoza y Zarate, 2014, p.18).

Por su parte, Maldonado (2004), citado en Benítez, Bastidas y Betancourt (2013), afirman que la convivencia escolar es “una resultante de distintas dimensiones tales como: la trama vincular al interior de la institución, los procesos y estilos comunicativos prevalentes en la escuela, la distribución de poder, el clima de trabajo, entre otros” (p. 29).

Otros autores hablan de *prácticas de convivencia escolar*, como “aquellas que mediante acuerdos o imposiciones están destinadas a establecer un vínculo o distanciamiento social y las cuales constituyen la realidad material de convivir con el otro en encuentros y desencuentros” (Lanni, 2002, citado por Cataño, 2014, p. 57). Así, las

prácticas de convivencia son las acciones que cotidianamente realizan las personas para interactuar con otras, no son limitadas a un espacio específico como la escuela, ya que aplica para todo contexto en el que se establezca relación con otro u otros.

De otro lado, Tuvilla (s.f.), citado en Gómez (2016), concibe la convivencia escolar como

la interrelación dada entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, con incidencia significativa en el desarrollo ético, socio afectivo, e intelectual de los estudiantes [...], no se limita solo a la relación entre las personas, sino que comprende todas las formas de interacción, que conforman dicha comunidad, por lo que constituye una construcción colectiva permanente (p. 19).

Finalmente, la convivencia escolar es entendida como “la interrelación entre los diferentes integrantes de una institución escolar (personal directivo, docentes, administrativos, alumnos, padres y madres de familia) con funciones y roles diferenciados” (Perales, Arias y Bazdresch, 2014, citado en Chávez et al., 2017, p. 59).

Como elemento común a varias de estas definiciones y concepciones de la convivencia escolar, es preciso resaltar el carácter móvil, continuo y de construcción colectiva de la misma, lo que la convierte en un proceso que es susceptible de ser transformado, en sentido positivo o negativo, lo cual a su vez deja abierta la puerta para realizar lecturas propositivas de sus fenómenos.

SOBRE LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS

Es preciso presentar algunas consideraciones sobre el contexto histórico que ha dado lugar al desarrollo y posicionamiento del enfoque de competencias ciudadanas.

A lo largo del siglo XX y en lo corrido del XXI, la escuela ha sido un escenario privilegiado para la formación de los colombianos en los modelos de valores para la

convivencia. Dichos modelos, no obstante, no han sido inmutables a través del tiempo; antes bien, se han ido transformando de acuerdo con la manera en que cada época ha comprendido la formación ético-política de los ciudadanos. Así, se ha pasado de concebir la educación para la convivencia desde una perspectiva de instrucción cívica a entenderse desde la educación moral –ambas concepciones desarrolladas en el siglo XX-; de ésta, a la apuesta de formación ciudadana y, más recientemente, a la de educación para la paz –estos últimos en lo corrido del siglo XXI (Quintero, Sánchez, Mateus, Álvarez y Cortés, 2017).

En el marco de la formación ciudadana, precisamente, se ha gestado y desplegado un constructo muy potente para entender e intervenir los factores que inciden en la construcción de ciudadanía, y particularmente de la convivencia en los centros escolares: el enfoque de competencias ciudadanas.

Esta propuesta se ubica en la estela de las contribuciones que a nivel legal, teórico y pedagógico propenden por la construcción de una convivencia basada en el reconocimiento y el respeto por los otros:

Las competencias ciudadanas se enmarcan en la perspectiva de derechos y brindan herramientas básicas para que cada persona pueda respetar, defender y promover los derechos fundamentales, relacionándolos con las situaciones de la vida cotidiana en las que éstos pueden ser vulnerados, tanto por las propias acciones, como por las acciones de otros. En esas situaciones, las competencias ciudadanas representan las habilidades y los conocimientos necesarios para construir convivencia, participar democráticamente y valorar el pluralismo (MEN, 2004, p. 6).

En cuanto al concepto de competencias ciudadanas, Ruiz y Chaux (2005), plantean la necesidad de explicitar lo que se entiende por *competencias* y, luego, definir cuáles de ellas posibilitan y propician el ejercicio de la ciudadanía. En relación con primer asunto, se concibe la competencia como

un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, metacognitivas, socioafectivas, y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad o de cierto tipo de tareas en contextos relativamente nuevos y retadores (Vasco, 2003, citado en Ruiz y Chaux, 2005).

En términos de la relación de las competencias con el ejercicio de la ciudadanía, tenemos que:

La acción ciudadana (ejercida de manera autónoma y no por imposición de otros) es el objetivo fundamental de la formación ciudadana. Sin embargo, para llevar a cabo una acción ciudadana es importante tener dominio sobre ciertos conocimientos, haber desarrollado ciertas competencias básicas y estar en un ambiente que favorezca la puesta en práctica de estas competencias. Por esta razón, la formación para la ciudadanía, así como cualquier evaluación que se haga de su alcance, debe tomar en cuenta tanto la acción misma, los conocimientos y las competencias básicas que le subyacen, así como el contexto en el que ocurren estas acciones (Ruiz y Chaux, 2005, p. 32)

En el orden de ideas anteriormente expuesto, se definen entonces las competencias ciudadanas como “el conjunto de capacidades y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas -integradas- relacionadas con conocimientos básicos (contenidos, procedimientos, mecanismos) que orientan moral y políticamente nuestra acción ciudadana” (Ruiz y Chaux, 2015, p. 32).

De acuerdo con Chaux et al. (2012), dichas competencias pueden ser clasificadas en: conocimientos (apropiación de información para el ejercicio de la ciudadanía); competencias básicas cognitivas (toma de perspectiva, interpretación de intenciones, generación de opciones, consideración de consecuencias, metacognición y pensamiento crítico); emocionales (identificación y manejo de las propias emociones, empatía e identificación de las emociones de los demás); y comunicativas (escucha activa, asertividad y argumentación) e integradoras (aquellas que integran las anteriores). En la siguiente tabla, presentamos de manera textual la definición y algunos ejemplos que estos autores traen de cada una de las competencias ciudadanas propuestas en el enfoque.

Tabla 1.
Definición de las competencias ciudadanas básicas

DEFINICIÓN DE LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS BÁSICAS

(Chaux et al., 2012, p. 21).

Competencias cognitivas

Las competencias cognitivas son capacidades para realizar diversos procesos mentales. En este caso, son capacidades para llevar a cabo procesos mentales que favorecen el ejercicio de la ciudadanía.

<i>Toma de perspectiva</i>	Es la habilidad para ponerse mentalmente en los zapatos de los demás. Lograr acuerdos de beneficio mutuo e interactuar pacífica y constructivamente con los demás es, por ejemplo, mucho más probable si logramos comprender los distintos puntos de vista que tienen otros sobre una situación
<i>Interpretación de intenciones</i>	Esta es la capacidad para evaluar adecuadamente las intenciones y los propósitos de las acciones de los demás. Cuando hay problemas en esta capacidad, podemos suponer erradamente que los demás tienen la intención de hacernos daño, inclusive cuando no hay suficiente evidencia para llegar a esa conclusión. Esto sucede, por ejemplo, cuando un niño o niña es empujado por detrás y piensa inmediatamente que lo hicieron a propósito, inclusive si la situación es ambigua y es posible que haya sido un accidente. Otro ejemplo frecuente es cuando alguien ve a otros reírse y cree que se están burlando de él o ella. Cuando una persona tiende a interpretar de manera hostil las intenciones de los demás, es muy probable que recurra fácilmente a la agresión, deteriorando las relaciones y la convivencia.
<i>Generación de opciones</i>	Es la capacidad para imaginarse creativamente muchas maneras de resolver un conflicto o un problema social. Varias investigaciones han mostrado que cuando esta competencia no está bien desarrollada, las personas pueden recurrir más fácilmente a resolver las situaciones por la fuerza y la agresión porque no parecen contar con otras alternativas. Algunas técnicas de creatividad como la lluvia de ideas, en la cual el objetivo es imaginarse muchas alternativas diversas tratando de evitar emitir juicios sobre ellas, son útiles para la práctica de esta competencia.
<i>Consideración de consecuencias</i>	Es la capacidad para considerar los distintos efectos que pueda tener cada alternativa de acción. Estas consecuencias pueden ser para sí mismo, personas cercanas, personas lejanas, o inclusive para animales o el medio ambiente. Dichas consecuencias pueden ser de corto o largo plazo. Si consideramos las consecuencias de nuestras acciones, es mucho más probable que escojamos actuar de maneras que nos benefician a todos: tanto a nosotros mismos, como a quienes puedan verse afectados por nuestras acciones.
<i>Metacognición</i>	Es la capacidad para mirarse a sí mismo y reflexionar sobre ello. Por ejemplo, observar lo que uno hace, piensa o siente. Esta capacidad es fundamental para la ciudadanía ya que permite tener un manejo de sí mismo, identificar los errores que uno comete en la interacción con otro y corregir el comportamiento propio.

<i>Pensamiento crítico</i>	Es la capacidad para cuestionar y evaluar la validez de cualquier creencia, afirmación o fuente de información. De esta manera podemos cuestionar lo que ocurre en la sociedad e identificar cómo la realidad podría ser distinta a como es actualmente.
Competencias emocionales Las competencias emocionales son las capacidades necesarias para identificar y responder constructivamente ante las emociones propias y las de los demás. En los últimos años, las competencias emocionales han recobrado un rol fundamental en las propuestas educativas alrededor del mundo, en gran parte porque muchas investigaciones han demostrado que la formación cognitiva no es suficiente para lograr un impacto sobre la vida en sociedad.	
<i>Identificación de las propias emociones</i>	Es la capacidad para reconocer y nombrar las emociones en sí mismo. Para esto es importante poder reconocer los signos corporales asociados con las distintas emociones, saber identificar los distintos niveles de intensidad (como un termómetro) que pueden tener mis emociones y saber reconocer las situaciones que usualmente generan emociones fuertes en mí. Para un ciudadano es importante identificar las emociones que le generan algunas situaciones sociales, ya que eso le ayudará a responder ante éstas de maneras más competentes.
<i>Manejo de las propias emociones</i>	Esta competencia permite que las personas sean capaces de tener cierto dominio sobre las propias emociones. No se trata de hacer desaparecer las emociones ya que eso no es posible ni deseable. En cambio, se trata de que las personas puedan manejar la manera cómo responden ante sus emociones, es decir, que las personas puedan manejar sus emociones y no que sus emociones los manejen. El miedo y la rabia son dos ejemplos de emociones frente a las cuales perder el control puede llevar a que las personas les hagan daño a otros o se hagan daño a sí mismos.
<i>Empatía</i>	Es la capacidad para sentir lo que otros sienten o por lo menos sentir algo compatible con lo que puedan estar sintiendo otros. Por ejemplo, alguien demuestra empatía si le duele que otras personas sufran o si se alegra con lo bueno que les pasa a otros. Esta competencia es fundamental, entre otras razones, porque puede ayudar a evitar que las personas maltraten a otros. Si a mí me duele el dolor de otros, es menos probable que yo cause ese dolor. Si lo he causado, es más probable que quiera hacer algo por reparar el daño, por ejemplo, buscando el perdón y la reconciliación. Además, si veo a una persona sufriendo, es más probable que sienta compasión y quiera hacer algo por aliviar ese sufrimiento. Por estas razones no es sorprendente que se haya encontrado que las personas que más intervienen para ayudar a otros sienten más empatía y que aquellas que más abusan o maltratan a otros sienten menos empatía. Adicionalmente, la empatía también se refiere a sentir algo similar o compatible con lo que sienten los animales, y esto parece estar relacionado con evitar el abuso y promover el bienestar de los animales.
<i>Identificación de las</i>	Es la capacidad para identificar lo que pueden estar sintiendo otras personas tanto

<i>emociones de los demás</i>	por medio de sus expresiones verbales y no verbales, como teniendo en cuenta la situación en la que se encuentran. Esta competencia es necesaria, pero no suficiente para la empatía. No es suficiente porque la empatía implica sentir algo parecido a lo que sienten otros, mientras que alguien puede identificar correctamente lo que sienten otros sin involucrarse emocionalmente.
Competencias comunicativas Las competencias comunicativas son las habilidades que nos permiten entablar diálogos constructivos con los demás, comunicar nuestros puntos de vista, posiciones, necesidades, intereses e ideas, en general, y comprender aquellos que los demás ciudadanos buscan comunicar.	
<i>Saber escuchar o escucha activa</i>	Esta habilidad implica no solamente estar atento a comprender lo que los demás están tratando de decir, sino también demostrarles a los demás que están siendo escuchados. Esto puede suceder de diversas maneras, por ejemplo, demostrando atención con el lenguaje corporal o evitando interrumpir a los demás mientras hablan. Otra de las maneras más efectivas para hacerle saber a los demás que están siendo escuchados es el parafraseo, que consiste en repetir en las propias palabras lo que los demás dicen para asegurarse que se está entendiendo correctamente lo que tratan de expresar (por ejemplo, usando expresiones como, “entonces, lo que me estás queriendo decir es que...”). Así, los demás pueden reaccionar señalando que sí es eso lo que están queriendo decir, o indicar que no y aclarar de nuevo su posición. Esto es muy importante en la interacción ciudadana con el otro, ya que nos permite tomar la perspectiva del otro con mayor facilidad y asegurarle a esa persona que lo que está diciendo es valorado por nosotros. De esta manera se logran establecer relaciones más genuinas y llegar a acuerdos más fácilmente.
<i>Asertividad</i>	Es la capacidad para expresar las necesidades, intereses, posiciones, derechos e ideas propias de maneras claras y enfáticas, pero evitando herir a los demás o hacer daño a las relaciones. La asertividad es necesaria, por ejemplo, para poder manifestar un desacuerdo o responder ante una ofensa, de tal forma que los demás no se sientan agredidos. Muchos niños, niñas y adultos creen que frente a una ofensa solamente hay dos opciones: “dejarse” o responder agresivamente. La asertividad es una tercera alternativa por medio de la cual las personas pueden ponerle freno a la ofensa sin tener que recurrir a la agresión. La asertividad también permite responder de maneras no agresivas frente a las situaciones de injusticia o maltrato que las personas observen a su alrededor, no solamente las que sufren directamente. Es decir, la asertividad es una competencia que no solamente facilita la comunicación clara y directa entre las personas, sino que contribuye a que se respeten tanto sus derechos como los de los demás ciudadanos.
<i>Argumentación</i>	Es la capacidad de expresar y sustentar una posición de manera que los demás puedan comprenderla y evaluarla seriamente. En una situación de desacuerdo entre dos o más personas, la argumentación les permite a los ciudadanos competentes comunicar sus ideas de tal forma que los demás no sólo las entiendan, sino que inclusive puedan llegar a compartirlas, todo esto sin recurrir a la fuerza o al uso del

	poder.
--	--------

Fuente: elaboración propia

Vale la pena mencionar que entre las grandes metas de la formación ciudadana el desarrollo de las competencias ciudadanas aparece en primer plano bajo este enfoque. Ruiz y Chaux (2005) mencionan como dichas metas en la educación básica y media, las siguientes: fomentar el desarrollo de conocimientos ciudadanos, de competencias comunicativas, cognitivas, emocionales e integradoras; fomentar el desarrollo moral; aportar a la construcción de la convivencia y la paz; promover la participación y responsabilidad democrática y promover la pluralidad, identidad y valoración de las diferencias humanas.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN), por su parte, presenta en la Guía 6 una síntesis didáctica de los elementos fundamentales de las competencias ciudadanas en el contexto escolar. Allí, el MEN (2004) plantea como factores que contribuyen a la formación ciudadana la creación de ambientes democráticos, la transversalidad de dicha formación en todas las instancias, al lado de espacios específicos para la formación ciudadana como proyectos escolares, actividades de dirección de grupo, clases como ética y valores o Constitución y democracia o la clase de ciencias sociales.

En cuanto a las temáticas o campos afines al desarrollo de las competencias ciudadanas, el MEN (2004) establece los tres siguientes grupos: Convivencia y paz, Participación y responsabilidad democrática y Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.

Igualmente, de acuerdo con lo expuesto por el MEN (2004) en la referida Guía 6, para que la acción ciudadana sea concretada, se deben desarrollar, según este enfoque: conocimientos (información que se debe saber y comprender acerca del ejercicio de la ciudadanía); competencias cognitivas (capacidad para realizar diversos procesos mentales, fundamentales en el ejercicio ciudadano, tales como la habilidad para identificar las

distintas consecuencias que podría tener una decisión, la capacidad para ver la misma situación desde el punto de vista de las personas involucradas, y las capacidades de reflexión y análisis crítico, entre otros); competencias emocionales (habilidades necesarias para la identificación y respuesta constructiva ante las emociones propias y las de los demás; por ejemplo, la capacidad para reconocer los propios sentimientos y tener empatía); competencias comunicativas (habilidades necesarias para establecer un diálogo constructivo con las otras personas, tales como la capacidad para escuchar atentamente los argumentos ajenos y para comprenderlos, a pesar de no compartirlos, o la capacidad para poder expresar asertivamente, los propios puntos de vista).

En términos de la relación entre el desarrollo de las competencias ciudadanas y la convivencia, vale mencionar que precisamente uno de los tres ámbitos de ciudadanía propuestos en este constructo es el de Convivencia y paz. Se parte del supuesto de que una persona con un buen nivel de desarrollo de las competencias ciudadanas se encuentra en la posibilidad, entre otras, de convivir constructivamente con los otros. En términos puntuales de la formación en este campo, se trata de

ofrecer a los niños y niñas las herramientas necesarias para relacionarse con otros de una manera cada vez más comprensiva y justa y para que sean capaces de resolver problemas cotidianos. Las competencias ciudadanas permiten que cada persona contribuya a la convivencia pacífica, participe responsable y constructivamente en los procesos democráticos y respete y valore la pluralidad y las diferencias (MEN, 2004, p.8).

Es justamente en este marco conceptual que inscribimos la lectura de los procesos convivenciales de los niños y las niñas de preescolar de la Institución Educativa Joaquín Vallejo Arbeláez, lo cual nos permitirá contar con categorías muy precisas acerca de los fenómenos psicológicos implicados en dichos procesos (descritos arriba en términos de lo emocional, lo cognitivo y lo comunicativo).

SOBRE EL DESARROLLO INFANTIL

En este breve apartado, lejos de profundizar en los diversos ámbitos del desarrollo infantil que la extensa literatura correspondiente ofrece, nos ceñiremos a presentar, de manera sintética, algunos apuntes en términos psicoevolutivos sobre los aspectos que tienen directa relación con el desarrollo de las competencias ciudadanas estudiadas en esta investigación.

Como se precisará más adelante, tales competencias son: interpretación de intenciones (cognitiva), escucha activa y asertividad (comunicativas), identificación de las emociones de los demás e identificación y manejo de las emociones propias (emocionales). En función de esta selección, procedemos a puntualizar algunos elementos psicoevolutivos de la infancia.

En este orden de ideas, desde el punto de vista del desarrollo cognitivo, en lo que tiene que ver con la atribución de intenciones, es importante señalar que,

con el paso del tiempo, los niños son progresivamente más consistentes, de manera que entre los 4 y los 6 años serán capaces, no sólo de explicar la conducta en términos de deseos y creencias coordinadamente, sino también de diferenciar entre el pensamiento propio y el de los demás (Gutiérrez, 2010, p. 227).

En palabras de Minski (2009),

numerosos estudios han logrado evidenciar que los preescolares tienen la capacidad de comprender los estados mentales de otras personas (ver Parker, MacDonald & Miller, 2007; Selman, Shorin, Stone, Phelps, 1983), de diferenciar entre conductas intencionales y accidentales (ver Crick, & Dodge, 1994) y de inferir acciones o conductas asociadas a estados internos, demostrando así una

variedad de habilidades socio-cognitivas como la teoría de la mente, la toma de perspectiva y la identificación de intenciones (p. 17).

De otro lado, en cuanto al desarrollo del lenguaje en la etapa preescolar, vale la pena recordar que

cuando el niño tiene edad suficiente (4 a 7 años) para iniciarse en la etapa escolar, su pensamiento se inclina en una mayor medida en la verbalización de sus procesos mentales. Así como antes utilizaba su aparato motor de forma recurrente para ser entendido, ahora emplea continuamente el lenguaje verbal, aunque su pensamiento continúa siendo en gran parte egocéntrico (Campo, 2009, p. 344).

Esto significa que los niños y niñas en el rango de edad que nos ocupa, habrían alcanzado una mayor capacidad de verbalización de su mundo interior; es decir, de sus pensamientos y sentimientos. En términos del tratamiento de emociones como la rabia o la frustración, por ejemplo, es importante considerar que el dominio que el niño vaya teniendo del lenguaje le proporcionará una nueva herramienta para expresarlas sin recurrir a la agresión (Dionne, 2005, citado en Centro de Excelencia para el Desarrollo de la Primera Infancia, 2008), como debía hacerlo en momentos anteriores en los que carecía de dicho dominio.

Desde el punto de vista del desarrollo socioafectivo, particularmente en cuanto al componente de la regulación emocional, cabe destacar que si bien algunos teóricos afirman la posibilidad que tienen los niños desde los tres años para conocer y gestionar sus emociones (Greenspan y Thorndike-Greenspan, 1997, citado en MEN 2009, p. 68), “el control de las emociones en los infantes y en los niños preescolares son generalmente situacionales y conductuales más que cognitivas; es decir, reactivas a los acontecimientos más que ideas razonadas (Schwarz, s.f., párr. 6).

En otras palabras, los dispositivos cognitivos de los preescolares estarían aún en proceso de desarrollo en términos de su incidencia en el control de las emociones (González, 2014).

Luego de haber expuesto los elementos más importantes para nuestra investigación, en torno a la convivencia escolar, a las competencias ciudadanas y al desarrollo psicoevolutivo infantil, pasamos a presentar los componentes de la metodología del estudio.

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

En este capítulo presentamos los elementos constitutivos de la metodología de nuestra investigación. En un primer momento, abordaremos lo concerniente al diseño, de corte cualitativo. Seguidamente presentaremos el método de indagación y las técnicas de recolección de datos, con sus respectivos instrumentos, al igual que el plan de análisis. En un tercer momento nos referiremos al contexto, previamente ampliado en el capítulo correspondiente al planteamiento del problema, lo que a su vez dará lugar a la identificación de los sujetos participantes. Seguidamente, abordaremos los fundamentos de los lineamientos éticos de la investigación en términos de consentimiento informado, confidencialidad, anonimato, retorno social de la información y reciprocidad. Finalmente, referimos las estrategias implementadas para la validación del diseño metodológico.

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Históricamente, en un primer momento del desarrollo de las ciencias sociales y humanas, los fenómenos sociales fueron abordados en buena medida a través de una mirada importada de las ciencias naturales; es decir, mediante el método científico, que se basa fundamentalmente en una perspectiva cuantitativa: los objetos de estudio son susceptibles de ser medidos con exactitud y controlados a partir de su concepción como entidades objetivas.

No obstante, este origen parcial de la investigación en el campo de lo social, la complejidad de los fenómenos que emergen en este ámbito han reclamado unas miradas

menos reducidas a los datos numéricos y más comprensivas, que den lugar a la expresión de la subjetividad tanto de quien investiga como de quienes son sujetos de la investigación.

Para el caso particular de nuestro objeto de indagación (la convivencia de los niños y niñas de transición), consideramos que es la mirada cualitativa la que nos permitirá acceder a la comprensión, de manera más holista, de los procesos de convivencia entre los pequeños. Las razones para que lo pensemos de esta manera estriban en la concepción misma de la investigación cualitativa, y sus características, que pasamos a referir a continuación.

La investigación cualitativa

tiene un enfoque multimetodológico, que implica un enfoque interpretativo y naturalista a su objeto de estudio. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus ambientes naturales, intentando darles sentido y (*sic*) interpretando los fenómenos en función de los significados que las personas les otorgan. La investigación cualitativa involucra el estudiado uso y recopilación de una variedad de materiales empíricos (estudio de caso, experiencia personal, introspectiva, historia de vida, textos observacionales, históricos, interactivos y visuales), los cuales describen momentos y sentidos rutinarios y problemáticos en la vida de los individuos (Denzin y Lincoln, 1994, citados en Creswell (1997)⁵.

En esta definición subrayamos, por un lado, el hecho de que la investigación cualitativa se lleve a cabo en los escenarios en los que la interacción real tiene lugar y, por otro lado, el rescate que hace de los significados que para los participantes tienen los fenómenos estudiados. De la definición que presentamos a continuación, por su parte, nos interesa resaltar el carácter complejo y holístico de esta mirada del ejercicio investigativo:

⁵ Para la construcción de este apartado, consultamos una traducción libre del texto *Qualitative Inquiry And Research Design: Chosing Among Five Traditions*, realizada por la línea de investigación en juventud del Doctorado en ciencias sociales niñez y juventud del CINDE.

La investigación cualitativa es un proceso interrogativo de comprensión basado en distintas tradiciones metodológicas de indagación que exploran un problema social o humano. El investigador construye un panorama complejo y holístico, analiza discursos, refiere visiones detalladas de los informantes y lleva a cabo el estudio en un entorno natural (Creswell, 1997).

Entre las características de la investigación cualitativa, se encuentran las siguientes: el escenario natural es la fuente de información (hay un énfasis en el trabajo de campo); se concibe al investigador como el instrumento fundamental para la recogida de datos; estos últimos son recolectados en forma de palabras o imágenes; se entienden los resultados como un proceso más que como un producto; el análisis de los datos es inductivo, se atribuye un papel protagónico a las perspectivas de los participantes y se emplea un lenguaje expresivo en el proceso de la escritura (Creswell, 1997).

González (s. f.), por su parte, incluye entre los atributos de lo que denomina paradigma cualitativo, las que se mencionan a continuación: el interés en la comprensión del comportamiento humano a partir del punto de vista y marco de referencia del mismo sujeto; la observación naturalista no controlada; la perspectiva “desde dentro” del investigador (está cercano a los datos y es fuente primaria de su consecución); la pretensión exploratoria y descriptiva; la inducción como método de sistematización; el énfasis en el significado, el contexto y los procesos; la renuncia a la generalización de sus resultados; la búsqueda de comprensiones holistas o globales y la concepción de la realidad como dinámica y cambiante.

Como lo expresa Sandoval (1996), el enfoque cualitativo en la investigación social hace una lectura holística de la realidad; se basa en una lógica inductivista y particularista; recurre a observaciones naturalistas; usa modelos intensivos, profundos y comprensivos; y comprende el conocimiento de manera constructivista y dialógica. Este mismo autor, siguiendo a Guba (1990) retoma, en el marco de los fundamentos epistemológicos de la investigación cualitativa, tres criterios definitorios de la misma: la concepción del conocimiento y de la realidad, la manera de entender la naturaleza de las relaciones entre el

investigador y el conocimiento que este produce y la forma de construir el conocimiento (Guba 1990, citado en Sandoval, 1996).

Respecto del primer criterio es preciso afirmar que, a diferencia de los enfoques cuantitativos (identificados con el paradigma positivista), en los cualitativos

existe una clara diferencia entre lo que puede denominarse realidad empírica, objetiva o material con respecto al conocimiento que de esta se puede construir y que correspondería a lo que propiamente (*sic*) se puede denominar realidad epistémica. La primera puede tener una existencia independiente de un sujeto que la conozca; mientras la segunda necesariamente requiere, para su existencia, de un sujeto cognoscente, el cual está influido por una cultura y unas relaciones sociales particulares, que hacen que la realidad epistémica dependa para su definición, comprensión y análisis, del conocimiento de las formas de percibir, pensar, sentir y actuar, propias de esos sujetos cognoscentes (Sandoval, 1996, p. 28).

En lo concerniente a las formas de entender el carácter de las relaciones entre el investigador y el conocimiento que éste genera, en la investigación cualitativa se concibe una interacción no neutral ni distante:

se asume que el conocimiento es una creación compartida a partir de la interacción entre el investigador y el investigado, en la cual, los valores median o influyen la generación del conocimiento; lo que hace necesario “meterse en la realidad”, objeto de análisis, para poder comprenderla tanto en su lógica interna como en su especificidad. La subjetividad y la intersubjetividad se conciben, entonces, como los medios e instrumentos por excelencia para conocer las realidades humanas y no como un obstáculo para el desarrollo del conocimiento [...] (Sandoval, 1996, p. 29).

Finalmente, en términos de los modos de construcción de conocimiento,

la indagación es guiada por lo que algunos llaman un diseño emergente, en contraposición a un diseño previo. Aquel, a diferencia de este último, se estructura a partir de los sucesivos hallazgos que se van realizando durante el transcurso de la investigación, es decir, sobre la plena marcha, de ésta. La validación de las conclusiones obtenidas se hace aquí a través del diálogo, la interacción y la vivencia; las que se van concretando mediante consensos nacidos del ejercicio sostenido de los

procesos de observación, reflexión, diálogo, construcción de sentido compartido y sistematización (Sandoval, 1996, p. 30).

En este orden de ideas, las razones por las cuales escogimos el diseño cualitativo para la indagación de los fenómenos convivenciales entre los niños y niñas del grado transición, estriban en las siguientes características. Por una parte, el énfasis necesario en el trabajo de campo; es de vital importancia que la construcción de datos a propósito de nuestro problema de investigación se lleve a cabo en los escenarios naturales en los cuales la interacción de los niños y las niñas tiene lugar.

Por otra parte, el punto de vista de los sujetos de la investigación es fundamental. Por esta razón, a través de las técnicas seleccionadas y de los instrumentos diseñados, buscamos que la voz de los niños y niñas participantes, sus modos de razonamiento y sentir, tengan el mayor protagonismo posible.

En estrecha relación con lo anterior se encuentra la naturaleza de los datos en este diseño de investigación: palabras e imágenes son las formas bajo las cuales aquellos aparecen; y son precisamente la palabra y el gesto de los niños y niñas que participan en este ejercicio de indagación la materia prima de la misma.

Adicionalmente, el papel activo de las investigadoras es de vital importancia en la construcción de datos durante el desarrollo de las técnicas, en las cuales hay una constante interacción entre las investigadoras y los niños y niñas participantes.

Finalmente, aunque los resultados de esta investigación puedan servir de referencia para hacer una lectura de los fenómenos en cuestión en contextos similares, no existe una pretensión de generalización sobre los mismos; interesa más bien una comprensión minuciosa en el marco delimitado por la misma.

MÉTODO DE INDAGACIÓN

Esta investigación se llevará a cabo con el estudio de caso como el método de indagación más pertinente para sus objetivos.

De acuerdo con uno de los autores de referencia sobre este método,

estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. Buscamos el detalle de la interacción con sus contextos. El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes (Stake, 1999, p.11).

El estudio de casos conlleva, según Rodríguez (1994), citado en Sandín (2003 “un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de estudio” (p. 54). Es decir, el estudio de caso permite lograr una comprensión de las particularidades que el objeto de estudio toma en su contexto.

En cuanto a sus características, el estudio de casos es particularista, descriptivo, heurístico e inductivo (Merriam, 1990, citado en Sandín, 2003). Es particularista porque se interesa en develar y comprender aquellas especificidades que hay en los elementos que componen el caso, sea para comprender dicho caso en cuestión, o como medio para lograr un entendimiento del fenómeno que dicho caso representa. Es descriptivo porque al final constituye una rica y detallada descripción de los aspectos involucrados en él y de las relaciones entre ellos y con el contexto. El estudio de caso es, además, heurístico, porque amplía la comprensión que el lector (y, añadiríamos, el investigador) tiene del fenómeno en cuestión. Finalmente, es inductivo porque para elaborar sus conclusiones parte del análisis en profundidad de los datos construidos durante el estudio, no de postulados establecidos a priori, si bien puede partir de algunas hipótesis generales al inicio del mismo.

Stake (1999) plantea la existencia de tres tipos de estudio de caso: intrínseco, instrumental y colectivo. El estudio intrínseco de casos, “no nos interesa porque con su estudio aprendamos sobre otros casos o sobre algún problema general, sino porque necesitamos aprender sobre ese caso particular. Tenemos un interés intrínseco en el caso” (p. 16).

En el segundo caso, el estudio del objeto en cuestión permite arrojar luz sobre un asunto más general que trasciende el caso mismo, y opera a manera de ilustración. Según afirma Stake (1999), hay “una cuestión que se debe investigar, una situación paradójica, una necesidad de comprensión general, y consideraremos que podemos entender la cuestión mediante el estudio de un caso particular” (p. 16).

El estudio de casos colectivo, por su parte, supone la consideración simultánea de varios casos con un foco de interés común.

La investigación propuesta ha de llevarse a cabo en el marco metodológico de un estudio de caso atendiendo a ciertas particularidades. En primer lugar, a diferencia de lo reportado por las maestras de otros grupos, en el seleccionado para participar en el estudio se ha identificado, por un lado, una serie de situaciones que afectan de manera directa la convivencia y, por otro lado, un marcado interés de la docente por el tema en cuestión.

En segundo lugar, y como condición específica del contexto inmediato, tal como quedó ampliamente desarrollado en los apartados correspondientes al planteamiento del problema y a la justificación, la institución educativa en la que se lleva a cabo este ejercicio de investigación ha establecido como una de sus metas y como componente central de su misión la formación de sus educandos en las competencias ciudadanas.

Para ello, se han llevado a cabo algunas iniciativas como el requerimiento explícito de transversalización en cada área, acciones de algunas de ellas con miras a dicho objetivo (como el caso particular del grado transición, que ha seleccionado para su plan de estudios algunos de los estándares propuestos por el Ministerio de Educación).

No obstante lo anterior, no han existido iniciativas de apropiación conceptual de las competencias ciudadanas por parte del cuerpo docente como marco para leer e intervenir la convivencia en la institución ni, específicamente, en el grado transición. Igualmente, se carece de iniciativas prácticas explícitamente dirigidas a la evaluación o a la promoción de las competencias ciudadanas en los estudiantes, tanto a nivel institucional como particularmente a nivel del grado en cuestión (hecho que hace eco, en un plano más amplio, de la relativamente escasa investigación y poco desarrollo teórico de dicho constructo en el nivel preescolar).

Esta serie de condiciones particulares alrededor de nuestro objeto de investigación, justifican la pertinencia de la selección del estudio de caso como método de indagación. Específicamente, planteamos un estudio de caso instrumental, en tanto las conclusiones de tal estudio, además de arrojar luz sobre los fenómenos de convivencia de los niños y niñas participantes, en clave del desarrollo de sus competencias ciudadanas, permitirá eventualmente, alcanzar ciertas comprensiones sobre el asunto general de la convivencia escolar y las competencias en dicho momento del desarrollo y de la escolaridad.

TÉCNICAS

Antes de nombrar las técnicas de las que podremos valernos para construir los datos de la investigación, resulta pertinente tomar en consideración la siguiente clasificación de los datos cualitativos.

- a. Descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos observados directamente o a través de medios audiovisuales. (observación) (Bonilla, 1997, p. 157).
- b. Narraciones que hacen las personas sobre sus experiencias, actitudes, creencias y pensamientos (entrevista).

- c. Extractos o pasajes enteros de documentos, cartas o registros (fuentes secundarias), (Bonilla 1997, p. 158).

Junto con la clasificación de los datos, es importante hacer una distinción entre los diferentes tipos de técnicas. De acuerdo con Galeano (2004), las técnicas usadas en la investigación cualitativa pueden ser de recolección y generación, de registro, de sistematización y de análisis.

Las técnicas de recolección y generación están marcadas por el método de indagación. Entre ellas, se incluyen: la entrevista oral videograbada (en el marco de un grupo de discusión); la entrevista en profundidad (pertinente a una historia de vida); la observación participante (en el contexto de una etnografía). Además de las anteriores, también se cuentan como técnicas de recolección la encuesta, el cuestionario y la revisión documental.

Entre las técnicas de registro se encuentran las siguientes: “diario de campo, actas, dibujos, fotografías, videograbación, fichas temáticas y de contenido, guías, memos, protocolos, relatorías, entre otros” (Galeano, 2004, p. 46).

Las técnicas de sistematización contemplan

la codificación como proceso de caracterizar y clasificar datos, permitiendo su vinculación con la teoría: la elaboración de cuadros, diagramas, flujogramas, mapas conceptuales y matrices que permiten analizar los datos existentes, establecer relaciones entre ellos y presentarlos de manera clara y completa. Las transcripciones son herramienta fundamental para pasar del discurso oral al escrito y para clasificar y tematizar la información obtenida a través de la grabación (Galeano, 2004, p. 46).

Finalmente, respecto de las técnicas de análisis, la autora se limita, en el texto citado, a nombrar varios programas de computador que facilitan el análisis de los datos cualitativos, entre los cuales se encuentran el Nudist, el Etnograph y el Atlas Ti.

Otros autores, por ejemplo Creswell (1997), contemplan entre las técnicas de análisis para la investigación cualitativa, las siguientes: bosquejo de ideas, toma de notas, resumen de notas de campo, exhibición de la información, identificación y conteo de la frecuencia de códigos, reducción de la información, establecimiento y relación de categorías, uso de procedimientos sistemáticos etnográficos y relaciones con la literatura.

En el marco de esta clasificación de técnicas, describimos inicialmente las de recolección o generación propuestas para esta investigación: revisión documental, observación, técnicas interactivas y entrevista (entrevista conversacional y grupo focal).

Revisión documental.

La revisión o análisis documental “constituye el punto de entrada al dominio o ámbito de investigación que se busca abordar e, incluso, es la fuente que origina en muchas ocasiones el propio tema o problema de investigación” (Sandoval, 2002, p. 137).

Para la construcción de los antecedentes de nuestra investigación, llevamos a cabo una exhaustiva revisión de documentos que nos permitieron dar cuenta, a nivel práctico, de los programas y proyectos de intervención en los planos internacional, nacional, local e institucional alrededor de la convivencia escolar, la construcción de paz y ciudadanía. A nivel teórico, igualmente, revisamos las aportaciones de algunos autores en torno a conceptos como convivencia, convivencia escolar, prosocialidad y competencias ciudadanas. De la misma manera, revisamos las investigaciones que se han realizado en nuestro medio sobre el objeto de nuestro estudio. También indagamos en los documentos legales que soportan la investigación en los temas mencionados; y finalmente, realizamos una pesquisa en algunos textos que nos permitieron situar históricamente el tema en cuestión en el contexto de nuestro país.

Particularmente (en el marco de la construcción de antecedentes prácticos institucionales), recurrimos a la revisión de algunos documentos institucionales tales como

el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Manual de Convivencia Escolar, el plan de estudios del grado transición y algunos diarios pedagógicos de las maestras del grado, con el fin de precisar la concepción que la institución tiene de los temas en cuestión y las iniciativas prácticas que se han llevado a cabo alrededor de los mismos.

Finalmente, hicimos la revisión bibliográfica pertinente a la fundamentación teórica sobre el diseño metodológico de la investigación.

Observación.

La observación “permite al investigador conocer directamente el contexto en el cual tienen lugar las actuaciones de los individuos y, por lo tanto, le facilita acceder al conocimiento cultural de los grupos a partir de registrar las acciones de las personas en su ambiente cotidiano” (Bonilla y Rodríguez, 1997, p. 227).

Para los fines de nuestra investigación, establecimos varias sesiones de observación. En un momento inicial, contemplamos la observación directa sin un foco particular, es decir, observaciones exploratorias, tanto en momentos de interacción espontánea (juego libre, restaurante), como en actividades dirigidas. En un segundo momento, planteamos algunas sesiones de observación focalizada de acuerdo con las competencias ciudadanas seleccionadas para examinar con esta técnica (ver Anexo 6).

Técnicas interactivas.

Las técnicas interactivas son dispositivos que

activan la expresión de las personas [para] hacer visibles o invisibles, sentimientos, vivencias, formas de ser, creer, pensar, actuar, sentir y relacionar de los sujetos para hacer deconstrucciones y construcciones, generando de esta manera, procesos interactivos que promuevan el reconocimiento y el encuentro entre los sujetos, propiciando la construcción colectiva del conocimiento, el diálogo de

saberes, la reflexividad y la recuperación de la memoria colectiva” (García, González, Quiroz y Trujillo, 2002, p. 39).

Las técnicas interactivas se clasifican en: descriptivas, histórico-narrativas, analíticas y expresivas. Las que consideramos más pertinentes para nuestro trabajo investigativo son las técnicas expresivas, las cuales “se caracterizan por hacer posible que los sujetos manifiesten sus sentimientos y pensamientos, para ello se valen de manifestaciones gestuales, orales, escritas, musicales y plásticas” (García et al, 2002, p. 57).

En el caso particular de las técnicas para generar información a propósito del desarrollo de las competencias ciudadanas, es importante señalar el concepto que frente a ello emite el creador del enfoque que sirve de referente para esta investigación. De acuerdo con Chaux (2018), no se ha avanzado lo suficiente en el tema de la evaluación de este tipo de competencias. Adicionalmente, este autor afirma la pertinencia del despliegue de las mismas en la infancia, y alude a la necesidad de acercarse a los niños y niñas para tales efectos a través de lenguajes que les sean afines.

Con esta perspectiva en mente, en el taller exploratorio previo al trabajo de campo propiamente dicho (cuyo diseño y matrices de análisis se presentan más adelante), nos servimos de las siguientes técnicas interactivas: análisis de situaciones, cuento interactivo, lectura de imágenes, y obra de títeres interactiva. Para el trabajo de campo propiamente dicho, recurrimos a dos técnicas interactivas: Hora del cuento y El Museo de las Emociones (para conocer generalidades y protocolos de ambos, ver Anexo 9).

Entrevista.

La entrevista es “el punto de entrada del científico social para comprender el mundo de la vida de los informantes, en tanto provee los datos básicos para entender las relaciones

entre los actores sociales y sus situaciones” (Bonilla y Rodríguez, 1997, p. 160). De acuerdo con Bonilla y Rodríguez (1997), existen dos modalidades de entrevista:

- Individual (entrevista informal conversacional, entrevista estructurada con guía y entrevista estandarizada con formato de preguntas abiertas).
- Grupo focal (es un “debate abierto y accesible a todos, en el cual los temas de discusión son de preocupación común [...]; espacio público ideal para comprender las actitudes, las creencias, el saber cultural y las percepciones de una comunidad en relación con algún aspecto particular del problema que se investiga” (Bonilla y Rodríguez, 1997, p. 191).

Ya que los sujetos de esta investigación son niños entre 5 y 6 años de edad, es preciso tener en cuenta una importante consideración, de acuerdo con la cual,

Debe recordarse que el rol de investigador no existe de manera natural en el mundo conocido por los niños, por lo que el entrevistador debe utilizar términos comprensibles que le permitan al menor entender la función del investigador y el objetivo de ambiente adecuado para que los niños se sientan en confianza para hablar, pues como afirma Mauthner “cuando se les abre el espacio, las voces de los niños se expresan por sí mismas claramente (Bonilla y Rodríguez, 1997, p. 217).

Para el trabajo de campo, optamos por la entrevista conversacional (individual) para incluir, de manera especial, a aquellos niños y niñas que, habiendo cumplido con los criterios de inclusión para ser sujetos de la investigación, durante el taller exploratorio tuvieron poca o nula participación, debido probablemente al formato más abierto del mismo; y que según afirma su docente, no suelen participar en discusiones que se generan de manera grupal (ver generalidades y protocolos de la entrevista conversacional en Anexo 7).

Igualmente, incluimos el grupo focal como técnica de generación que permite acercarnos, de manera más directa, a la exploración de las competencias ciudadanas en

función de los fenómenos convivenciales de los niños y niñas participantes (para ver los detalles y protocolo de esta técnica, remitirse al Anexo 8).

Técnicas en función de las competencias ciudadanas seleccionadas.

De acuerdo con Chaux et al (2012), las competencias ciudadanas básicas se agrupan en tres categorías: cognitivas, emocionales y comunicativas. En la siguiente tabla, presentamos un compendio esquemático de las mismas:

Tabla 2.
Relación de las competencias ciudadanas básicas

RELACIÓN DE LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS BÁSICAS		
Competencias cognitivas	Competencias emocionales	Competencias comunicativas
Toma de perspectiva	Identificación de las propias emociones	Saber escuchar o escucha activa
Interpretación de intenciones	Manejo de las propias emociones	Asertividad
Generación de opciones	Empatía	Argumentación
Consideración de consecuencias	Identificación de las emociones de los demás	
Metacognición		
Pensamiento crítico		

Fuente: elaboración propia

Para los efectos de esta investigación, seleccionamos algunas competencias pertenecientes a cada uno de los tres tipos. Dicha selección obedeció a los siguientes criterios: por un lado, el nivel de relación o implicación de la competencia en los fenómenos de la convivencia y, por otro lado, sus condiciones de posibilidad de acuerdo con el desarrollo cognitivo y afectivo de los preescolares. A continuación, relacionamos entonces las técnicas arriba referidas en función de las competencias seleccionadas para este estudio.

Tabla 3.
Técnicas de generación y competencias a evaluar

TÉCNICAS DE GENERACIÓN Y COMPETENCIAS A EVALUAR			
TÉCNICA	COMPETENCIAS SELECCIONADAS		
	Cognitivas	Emocionales	Comunicativas
Observación		Manejo de emociones propias	Asertividad
Entrevista conversacional		Identificación de las emociones propias	
Grupo focal			Escucha activa
Técnicas interactivas	Interpretación de intenciones	Identificación de las emociones de los demás	

Fuente: elaboración propia

PLAN DE ANÁLISIS

A continuación, referimos el resumen de las cuatro técnicas de recolección implementadas y describimos los elementos de su análisis.

Técnica 1: Observación.

De todas las observaciones en las distintas modalidades (exploratorias y focalizadas) y escenarios propuestos (restaurante escolar, actividades dirigidas de aula,

juego libre, trabajo en equipo, organización en fila y partido de fútbol), se transcribieron los audios y se analizaron los videos. Lo anterior con miras a identificar los elementos emergentes en términos de las competencias ciudadanas seleccionadas para el trabajo de campo, y de los dos elementos conceptuales que definen la convivencia escolar según nuestro marco teórico (agresión y prosocialidad), que fueron a su vez los elementos que sirvieron como criterios de inclusión de los niños y niñas participantes.

Desde el punto de vista formal, en un primer momento registramos esta información en la tabla diseñada en los protocolos de observación, que consta de dos columnas. En la primera, incluimos los hechos (expresiones, situaciones, etc.) que fueron materia de análisis, ya fuera de forma descriptiva o en palabras literales de los participantes. En la segunda columna, identificamos las relaciones emergentes entre los datos de la primera columna y los elementos descritos (en función de nuestras categorías: las competencias ciudadanas y la convivencia escolar).

Técnica 2: Entrevista conversacional.

La competencia evaluada con esta técnica fue la *identificación de las propias emociones*. Ya que, de acuerdo con el referente conceptual abordado, esta competencia tiene tres componentes (reconocer los signos corporales asociados con las emociones, los distintos niveles de intensidad de las mismas y las situaciones que generan las emociones), el análisis comenzó por ubicar en la transcripción de cada una de las cuatro entrevistas los elementos que dieran cuenta directamente de cada uno de ellos, resaltándolos con un color distinto. Añadimos un cuarto componente que es el *nombrar* la emoción (puesto que es posible que el niño identifique los tres componentes mencionados y aun así no pueda nombrar la emoción). Este proceso se ubicó en la primera columna de la tabla propuesta en el protocolo.

Seguidamente, agrupamos las intervenciones de los niños de acuerdo con cada uno de los cuatro elementos y, en la segunda columna, llevamos a cabo el respectivo análisis acerca de cada elemento de la competencia.

Técnica 3: Grupo focal.

Con esta técnica se exploró la competencia *escucha activa*. En su análisis, hubo cuatro momentos: inicialmente en la tabla propuesta en el protocolo para tales efectos, se registraron las respuestas de los participantes a las tres preguntas exploratorias iniciales (¿Qué es escuchar?, ¿es importante escuchar al otro? ¿por qué?, ¿qué pasa cuando no se escucha?

En un segundo momento, referimos las observaciones sobre cada uno de los participantes en clave de los siguientes cuatro elementos: contacto visual con el que hace uso de la palabra, exclusividad en la atención (ausencia de focos atencionales distintos a la intervención del que habla) y espera del turno para hablar. En un tercer momento, hicimos el análisis de las relaciones emergentes entre los datos.

Técnica 4: Hora del cuento y Museo de las Emociones (técnicas interactivas).

Con la primera técnica nos acercamos a la competencia *Interpretación de intenciones*. Los momentos del análisis de los datos contruidos con esta técnica siguieron la estructura básica de las anteriores: inicialmente, en el texto de la transcripción del video respectivo, resaltaremos con dos colores distintivos las intervenciones por cada participante que denoten las siguientes dos categorías: 1) atribución de intención hostil en la situación analizada y 2) atribución de un carácter accidental o fortuito, no vinculado con una intención de daño u hostilidad. En el segundo momento, hicimos un análisis de estos elementos en función de las categorías de convivencia y de la propia competencia.

En cuanto al Museo de las emociones, cuyo objetivo fue valorar la *identificación de las emociones de los demás*, recurrimos al procedimiento empleado en la técnica que evaluó la *identificación de las propias emociones*; a saber, resaltamos con colores distintos, las enunciaciones de los niños y niñas participantes de acuerdo con estos componentes de la competencia: identificación de los signos corporales que se asocian con las diferentes emociones, reconocimiento de los distintos grados de intensidad de las emociones, identificación de las situaciones que usualmente producen los estados emocionales y la nominación de la emoción como tal. Luego de ello, agrupamos las respuestas por cada uno de estos componentes y en la columna del frente registramos el análisis respectivo a la luz de las categorías preestablecidas y emergentes.

Al final de este camino, llevamos a cabo el proceso de triangulación de los datos obtenidos a través de la implementación de las técnicas, y expresado en los términos descriptivos y analíticos ya mencionados, con las aportaciones conceptuales de los teóricos pertinentes.

CONTEXTO

Por tratarse de uno de los dos ejes de problematización de nuestro trabajo investigativo, el contexto de la institución en la cual adelantaremos el mismo es descrito con mayor detalle en el capítulo correspondiente al planteamiento del problema, haciendo especial énfasis en los aspectos directamente relacionados con los procesos de convivencia en la institución y, particularmente, en los de los niños y niñas preescolares. Por ello, invitamos al lector a remitirse a dicho apartado para ampliar sobre los elementos del contexto.

La Institución Educativa Joaquín Vallejo Arbeláez es una institución de carácter oficial que presta el servicio educativo en los niveles preescolar (en el grado transición, que

tiene cinco grupos) a media, y cuenta con tres sedes: sede principal, Altos de la Torre y Las Golondrinas. La investigación propuesta se lleva a cabo en la sede Las Golondrinas, en la cual operan los grados transición a tercero, y se focaliza particularmente en uno de los grupos del grado transición⁶.

PARTICIPANTES

La presente investigación se llevó a cabo con siete participantes con edades entre los cinco y los seis años de edad: una niña y seis niños, que fueron incluidos atendiendo a un criterio de heterogeneidad en función de la convivencia, de tal manera que hubiese representación de niños y niñas con comportamientos característicamente agresivos y otros con comportamientos característicamente prosociales. Estos niños y niñas pertenecían a uno de los grupos del grado transición de la Institución Educativa Joaquín Vallejo Arbeláez.

CONSIDERACIONES ÉTICAS

De acuerdo con Punch (1986), citado en Meo (2010), tres son los principios básicos que deben conducir éticamente a los investigadores: el consentimiento informado, la confidencialidad de la información obtenida, y el respeto al anonimato de los participantes.

⁶ Es importante aclarar que, en el sistema educativo colombiano, el nivel preescolar está conformado por tres grados: pre-jardín, jardín y transición (que atienden niños de 3, 4 y 5 años de edad, respectivamente). Transición corresponde al grado obligatorio del nivel preescolar.

Respecto del primero de estos principios, es importante no perder de vista que

Para que la autonomía de los individuos sea respetada, este consentimiento debe ser informado. En otras palabras, los potenciales participantes deben recibir información acerca de los objetivos de la investigación, el tipo de participación solicitada, el origen del financiamiento del proyecto y los posibles usos de los resultados del estudio. Asimismo, se les debe solicitar autorización para usar la información. Finalmente, se les debe garantizar el derecho a interrumpir su participación en cualquier momento (Meo, 2010, p.8).

El segundo principio, la confidencialidad, “se refiere a ‘una situación en la que se confía que alguien no dirá un secreto o información privada a nadie más’ [mientras que] el anonimato refiere a las situaciones en que ‘las personas no saben quién eres o cuál es tu nombre’ (Longman, 2008, citado en Meo, 2010).

Se busca garantizar entonces que no se publicarán informaciones que pongan en peligro la integridad de los sujetos participantes de la investigación, y que no se revelarán sus nombres. En la sección de Anexos presentamos los documentos correspondientes a estas consideraciones éticas para nuestro trabajo investigativo, además del aval institucional para llevarlo a cabo.

En cuanto al principio de retorno social de la información, es importante señalar, en primer lugar, que la socialización de los resultados de la investigación ante la comunidad educativa, particularmente ante el cuerpo docente y directivo de la institución, opera como contribución a la formación y actualización académica de los mismos.

En segundo lugar, los resultados y conclusiones derivados de este ejercicio investigativo, servirán como insumo para la posterior formulación de una propuesta psicopedagógica de intervención, con miras a la formación de los niños y niñas en competencias ciudadanas y el mejoramiento de los procesos de convivencia.

En tercer lugar, ambos productos (los resultados de la investigación y la propuesta de intervención -que se llevará a cabo con posterioridad e independencia del ejercicio

investigativo en cuestión), responderán institucionalmente a la meta expresada en el PEI de formar a la comunidad estudiantil en competencias ciudadanas.

Lo anterior, a su vez, pondrá a disposición de otros proyectos, instancias y referentes de la institución (tales como el manual de convivencia, el proyecto de educación para la sexualidad, el proyecto de valores y el comité de convivencia), un aprendizaje conceptual y metodológico, basado en evidencia, alrededor de estos tópicos, el cual tiene la potencia de nutrir intervenciones en los demás grados y agentes de la institución.

Finalmente, en relación con el principio de reciprocidad, el efecto esperado en los niños y niñas participantes y en sus familias es el logro de un mayor grado de conciencia alrededor de la importancia de los procesos convivenciales y, particularmente, del desarrollo que los mismos pequeños tienen de las competencias ciudadanas relacionadas con sus procesos de convivencia.

Para ver los documentos oficiales que soportan la observancia de estos principios éticos en la presente investigación, el lector puede remitirse a los Anexos 1, 2 y 3.

VALIDACIÓN DEL DISEÑO METODOLÓGICO

La validación del diseño metodológico y, particularmente, de las técnicas escogidas y los instrumentos elaborados para este ejercicio de investigación se hizo posible gracias a la implementación de dos estrategias.

La primera de ellas fue el diseño, implementación y análisis de un taller investigativo exploratorio, que tuvo como fines establecer, con evidencia empírica, ciertos criterios en términos logísticos, técnicos y metodológicos y realizar una aproximación a la lectura de las competencias ciudadanas en los preescolares. En este taller se usaron como técnicas

interactivas la lectura de imágenes, la obra de títeres, el análisis de situaciones y la hora del cuento (para conocer el diseño, la evaluación técnica, el análisis, los resultados y el material utilizado en este taller, ver Anexo 4).

La segunda estrategia de validación fue la evaluación y el concepto positivo que del diseño metodológico emitieron cinco pares académicos, expertos en investigación con niños y niñas en edad preescolar, quienes resaltaron la pertinencia tanto de las técnicas como de los instrumentos diseñados.

RESULTADOS

En este apartado presentamos el producto del análisis a partir de los datos contruidos durante el trabajo de campo.

ANÁLISIS

En este proceso de análisis están implícitos tres niveles: el de los datos mismos, es decir, el que refleja la voz de los niños y niñas participantes (nivel descriptivo); el de las relaciones emergentes entre los datos, es decir, el que da cuenta de la voz de las investigadoras, que identifica y profundiza en tales relaciones (nivel analítico); y el de la teoría, es decir, en el cual se leen los fenómenos y categorías de análisis a la luz de las aportaciones conceptuales que han hecho los teóricos pertinentes (nivel interpretativo)⁷.

Este análisis se presenta en función de las tres categorías principales de la investigación. En su orden: competencias cognitivas, competencias comunicativas y competencias emocionales. Al interior de cada apartado, se discrimina cada una de las subcategorías correspondientes a cada competencia, así: interpretación de intenciones (competencias cognitivas), escucha activa y asertividad (competencias comunicativas), identificación de las emociones propias, identificación de las emociones de los demás y manejo de las emociones propias (competencias emocionales).

⁷ Para la validación de estos hallazgos contamos con el concepto de un par académico, quien también participó en la validación del diseño metodológico.

A manera de síntesis, resumimos los hallazgos en la tabla que aparece a continuación (el lector interesado en conocer los pormenores del proceso en los niveles descriptivo y analítico, puede remitirse a las tablas de los protocolos y análisis de datos de las técnicas respectivas, en la sección de Anexos). Al final presentamos, en el apartado correspondiente a la discusión, algunas limitaciones del estudio, al igual que las perspectivas y aprendizajes a partir del mismo con miras a la práctica psicopedagógica.

Tabla 4.
Síntesis de los hallazgos

SÍNTESIS DE LOS HALLAZGOS		
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	
COMP. COGNITIVAS	Interpretación de intenciones	Parece existir una tendencia a la atribución de hostilidad en la intención del otro, en los niños que presentan frecuentes agresiones en la interacción con sus pares. Por el contrario, los resultados sugieren una atribución en sentidos distintos en aquellos niños en los que dichas agresiones no son la constante. Sin embargo, una excepción a esta última hipótesis sugiere que no existe una relación determinante entre dicho sesgo y la agresión reactiva; es decir, el sesgo atribucional de intención no derivaría necesariamente en agresión reactiva.
	Escucha activa	Los hallazgos permiten evidenciar un claro déficit en esta competencia en aquellos niños que presentan más dificultades de agresión en la convivencia con sus pares. En este mismo sentido, quienes se relacionan con sus compañeros con una mayor tendencia a la prosocialidad, fueron quienes mejores resultados mostraron de acuerdo con los criterios definidos para valorar la competencia en cuestión. Igualmente, parece haber una correlación entre las competencias de <i>escucha activa</i> , <i>asertividad</i> y <i>manejo de emociones propias</i> (rabia).
COMPETENCIAS COMUNICATIVAS	Asertividad	Los resultados parecen sugerir una relación entre la asertividad y el manejo de las emociones propias, específicamente de la rabia. Aquellos niños que están en capacidad de una respuesta asertiva ante situaciones que les molesta, tienden menos a agredir movidos por la rabia que les producen las provocaciones de otros. De forma correlativa, los hallazgos permiten deducir, de un pobre desarrollo en esta competencia, una tendencia hacia la agresión como respuesta inadecuada a partir de la emergencia de dicha emoción.
	Identificación de las emociones propias y de los demás	En cuanto a la <i>identificación de las emociones de los demás</i> , todos los participantes, con independencia del criterio en virtud del cual fueron incluidos en el estudio, cumplen con los cuatro criterios establecidos para definirla (reconocimiento de los signos corporales asociados a las emociones, de los diferentes grados de intensidad de la mismas, de las situaciones que usualmente las producen, además de la posibilidad de etiquetarlas). A diferencia de otras competencias estudiadas, no se encontró una relación directa entre su desarrollo y los fenómenos de la convivencia en términos de agresión o prosocialidad. Tampoco se encontró plena coincidencia entre los resultados en esta competencia y en <i>identificación de las emociones propias</i> . En esta última, se evidenciaron desempeños pobres en los criterios de: identificación de los grados de intensidad de las emociones y nominación, lo que sugiere que el desarrollo de estas competencias no se da simultáneamente o en el mismo grado.
COMPETENCIAS EMOCIONALES	Manejo de las emociones propias	Parece existir estrecha relación entre el manejo de las emociones propias (particularmente la rabia) y los fenómenos de la convivencia entre los preescolares, en especial la agresión reactiva. Se encontró asimismo una aparente conexión entre esta competencia y aquellas vinculadas con el uso de la palabra: la asertividad y la escucha activa. No sucede así con las competencias <i>identificación de las emociones propias y de los demás</i> , las cuales aparece como condición necesaria pero no suficiente para influir en la convivencia cotidiana de los menores. Finalmente, los resultados sugieren que un déficit en esta competencia explicaría con cierta precisión algunas situaciones de agresión entre los niños y niñas, pero que esta hipótesis no es suficiente para todos los tipos o características de las agresiones emergentes en el contexto de su convivencia.

Fuente: elaboración propia

COMPETENCIAS COGNITIVAS

Las competencias cognitivas son definidas por Chaux, Lleras y Velásquez (2004), como las “capacidades para realizar diversos procesos mentales. En este caso, son capacidades para llevar a cabo procesos mentales que favorecen el ejercicio de la ciudadanía” (p. 23).

En el marco de esta categoría, realizamos una exploración de una competencia: la interpretación de intenciones. A continuación, presentamos los resultados obtenidos en tal sentido.

“Lo empujó porque lo odiaba”⁸

(Sobre la interpretación de intenciones).

Tal como la definen Chaux et al (2004), la *interpretación de intenciones* es “la capacidad para evaluar adecuadamente las intenciones y los propósitos de las acciones de los demás” (p. 22). Para evaluar esta competencia, recurrimos específicamente al uso de una técnica interactiva que llamamos Hora del Cuento (ver Anexo 9: Guía de técnicas interactivas)⁹. Sobre dicha competencia, además, la técnica de observación arrojó algunos resultados, que son coherentes con los hallazgos emergentes del taller exploratorio.

⁸ El apartado correspondiente al análisis de cada competencia es titulado con una expresión usada durante el trabajo de campo por los niños y niñas participantes de la investigación. La inclusión de sus voces en tal modo obedece a la importancia que cobra, en este ejercicio de carácter cualitativo, la puesta en escena del mundo subjetivo de ellos y ellas, evidente en su uso del lenguaje.

⁹ Tanto el contenido del texto, como la confección de su portador en formato de Big Book, fueron creación de las investigadoras. El lector interesado en conocer este material con detalle, o el protocolo de la técnica en su totalidad, puede remitirse al anexo correspondiente.

A través de estas tres técnicas, encontramos una clara tendencia a atribuir una intención hostil a los actos de los demás, en los niños que presentan más dificultades de agresión en la convivencia cotidiana con sus pares. Ejemplo de ello, son afirmaciones como:

- La niña lo regó [el jugo, a propósito] porque le caía mal la niña (Sara)
- Porque la niña le quería regar la malta [...], le iba a dañar el trabajo (Jaime)
- Él quería dañárselo porque la profe lo había regañado [...]. Le puso una trampa en el pie y se le atrancó la trampa en el pie (Yeison)

El hecho de que estos niños atribuyan una intención hostil a las actuaciones de los otros, puede ser significativo en función del criterio por el cual estos tres niños fueron incluidos en la investigación; a saber, una marcada presencia de agresiones a sus pares. Esto pareciera insinuar una relación entre la atribución de hostilidad en la intención de los otros y ciertas manifestaciones de agresión. Respecto a esta relación entre atribución de hostilidad en la intención de otros y la respuesta agresiva, Chaux et al (2004) afirman que “cuando una persona tiende a interpretar de manera hostil las intenciones de los demás, es muy probable que recurra fácilmente a la agresión” (p. 22).

Estos hallazgos son compatibles con los desarrollos teóricos propuestos por el *Modelo de procesamiento de la información social*. De acuerdo con dicho modelo, que constituye un reconocido marco en el campo actual de las competencias sociales en los niños, existen seis fases en el procesamiento de la información social, que redundan en las respuestas concretas ante situaciones sociales (Crick y Dodge, 1994, citado en Renau, Rubio y García, 2006). Las dos primeras fases corresponden a la identificación e interpretación de señales. A esta interpretación subyacen los *procesos de atribución*, y dentro de éstos se encuentran las *atribuciones de intención*, que son las que particularmente nos ocupan, y que equivalen, en el enfoque que sirve de marco para nuestra investigación, a la *interpretación de intenciones*.

En cuanto a las atribuciones hostiles de intención (que fue precisamente lo que emergió en el caso de los niños sujetos de la investigación), se ha propuesto desde la perspectiva teórica una relación directa entre dichas atribuciones y la agresión específicamente reactiva¹⁰:

En el caso de la agresión reactiva se considera que el desencadenante es la percepción de una amenaza por lo que, en estos casos, el elemento clave es un error de procesamiento denominado sesgo de atribución hostil, o más recientemente, estilo de atribución hostil, este sesgo hace referencia a una tendencia a interpretar de manera incorrecta las señales sociales, atribuyendo una intención hostil e intencionada ante un perjuicio sufrido en una condición estimular ambigua (Dodge, 2006, citado en Roncero, Andreu y Peña, 2016, p. 89).

Además de los resultados obtenidos mediante la aplicación de las técnicas de investigación, en la observación directa de la interacción cotidiana de los niños al interior del aula, se ha podido constatar que es muy evidente el sesgo atribucional mencionado. Los menores con mayor tendencia a la agresión, con frecuencia justifican sus agresiones, precisamente, con la molestia que les genera la intención hostil que perciben en los demás (sea cierto que los otros los agredieron adrede o trátase de situaciones accidentales o ambiguas en las que los otros no evidencien intención de daño).

Por ejemplo, cuando están haciendo la fila y son empujados, cuando se tropiezan o cuando ven a otros reírse, usualmente responden con agresión verbal o física y la justifican con la supuesta intención que el otro tuvo de hacerles daño intencionalmente. Este tipo de situaciones, afirma Chaux (2003), es muestra de la relación entre atribución de hostilidad en las intenciones de los demás y agresión: “Este sesgo hostil en la atribución de las intenciones de los otros aumenta la probabilidad de responder agresivamente porque las

¹⁰ Para una ampliación de los tipos de agresión conceptualizados, entre los que se incluye la agresión reactiva, ver Marco conceptual en el apartado “Sobre la convivencia”.

personas tienden a pensar con mayor frecuencia que otros les están haciendo daño y sienten que deben defenderse” (p. 50).

Entre las posibles condiciones que favorecerían la configuración de este sesgo o estilo de atribución hostil, aparentemente presente en los niños en cuestión, la literatura especializada plantea el maltrato que recibirían los niños en el seno de sus hogares:

Quienes son maltratados en sus hogares desarrollan modelos mentales hostiles, llevándolos a pensar constantemente que los demás tratan de hacerles daño, viviendo situaciones de alerta constante que los hacen reaccionar impulsiva y agresivamente en muchos casos. Esto se debe básicamente a que el individuo asume de manera inconsciente el acto maltratante procesándolo como una realidad constante, latente a su existencia” (Dodge, 2006 citado en Chaux, 2012).

En este punto es importante explicitar las razones en virtud de las cuales hacemos referencia, en algunos apartados del análisis, a las familias de los niños y niñas participantes de la investigación, al igual que la fuente de dichas referencias.

Si bien la familia no fue incluida como un núcleo de este trabajo (ni desde el punto de vista de los participantes de la investigación, ni desde la perspectiva metodológica), fue necesario, al momento del análisis, tomar en consideración algunos elementos de las dinámicas familiares, por cuanto ellas eran constantemente referidas en los marcos conceptuales usados para la comprensión de los hallazgos.

Ya que las familias nunca hicieron parte del trabajo de campo en calidad de participantes de la investigación, recurrimos al concepto de la maestra de los niños y niñas (que es una de las investigadoras), con el fin de indagar sobre posibles dinámicas familiares que estuvieran relacionadas con elementos encontrados durante el análisis. Es preciso

enfatar en el hecho de que las afirmaciones realizadas en torno a lo familiar siempre están expuestas a manera de hipótesis, y no de forma determinante en el sentido causa-efecto.

En este orden de ideas, respecto a la posible relación entre el maltrato a los niños y niñas en el entorno familiar y el desarrollo del sesgo de atribución hostil, sólo en la mitad de los casos se presume la presencia de maltrato físico en el hogar y de conductas negligentes de parte de sus cuidadores. En los otros casos, lejos de evidenciar maltrato hacia los niños, se encuentran rasgos del estilo de autoridad permisivo de parte de los adultos significativos y una falta de censura frente a las agresiones de los niños hacia otros.

Lo anterior puede sugerir que el desarrollo del sesgo atribucional de hostilidad no es unicausal, pudiendo explicarse en algunos casos por el maltrato recibido por los menores, pero obedeciendo a otras circunstancias (que no se explicitan en los aportes teóricos de referencia, ni permiten ser concluidos a partir del análisis de los datos emergentes en el trabajo de campo) en casos distintos. En otras palabras, no todos los niños con tendencia a atribuir hostilidad en la intención de los demás presentan antecedentes de maltrato; aunque quienes sí lo hacen, probablemente terminen desarrollándola.

Contrariamente a lo encontrado en los casos que acabamos de describir, en los niños que suelen presentar más comportamientos de prosocialidad, los resultados muestran una tendencia a atribuir a una causa accidental ciertas actuaciones de los demás que pueden generar molestias. Estos resultados son validados al contrastar las respuestas de los niños en cuestión, tanto en el taller exploratorio, como en la técnica interactiva diseñada para valorar esta competencia.

Las siguientes afirmaciones ejemplifican lo anterior:

- Porque la niña compró un helado, entonces estaban jugando futbol y el de la camiseta de azul lo patió p'allá y el otro de amarillo lo tiró p'allá lejos; como el balón estaba al frente de ella, no vio y entonces le pegaron [...] Fue sin culpa (Cristóbal)
- Yo creo que él iba caminando y se tropezó y se cayó con la pintura, sin culpa (Esteban)

Estos resultados son compatibles con las observaciones sobre el comportamiento que estos niños evidencian en la cotidianidad de la convivencia con sus pares, quienes suelen solicitar la intervención de la maestra al recibir una agresión, sea intencionada o accidental, o aislarse de la situación, en lugar de responder reactivamente desde la agresión.

Si bien el desarrollo de la literatura respectiva se ha enfocado con mayor énfasis en el caso de los niños con tendencia al sesgo atribucional de hostilidad (quienes suelen responder a los perjuicios recibidos con agresión de tipo reactivo), puede inferirse, con apoyo en la evidencia empírica producto de esta investigación, que en los hogares en los que existe claramente una actitud diligente y de cuidado, sin una marcada presencia maltrato (como en el caso de los niños en cuestión), es menos probable la configuración del sesgo de atribución hostil.

No obstante, el caso de Alejandro plantea un interrogante a la lógica hasta aquí descrita, tanto en términos de la relación atribución hostil de intención-agresividad, como en términos de la génesis del estilo atribucional de hostilidad. Este niño, que fue incluido en la investigación bajo el criterio de tendencia al comportamiento prosocial, mostró una marcada inclinación a atribuir una intención hostil durante el desarrollo de la técnica implementada para valorar esta competencia. Afirmaciones tales como “[lo empujó] porque lo odiaba”, “porque esa niña que tiene la camiseta naranjada le regó el jugo [...] porque no lo quería”, entre otras, ilustran dicha atribución.

Decimos que este caso particular plantea un cuestionamiento a las hipótesis hasta ahora desarrolladas porque, por una parte, si bien parece existir una tendencia a la atribución de hostilidad según revela la técnica, en la cotidianidad del aula no suelen presentarse respuestas de agresión de parte del niño ante las agresiones intencionadas o accidentales que recibe de parte de sus compañeros y, por otra parte, la familia del niño es diligente y cuidadora, y no hay evidencia de maltrato hacia el niño en el contexto familiar. Estas características de la familia pueden ser consideradas como un factor interviniente en la ausencia de respuesta agresiva de parte del niño ante las agresiones de sus pares.

Lo que estos hallazgos pueden sugerir es que, si bien hay una tendencia a derivar respuestas agresivas ante la atribución de hostilidad en las acciones de los otros (lo que plantean los desarrollos teóricos y ha sido respaldado con evidencia basada en investigaciones, la nuestra incluida), no hay una relación determinista entre un hecho y el otro; no todo sesgo atribucional de hostilidad derivará indefectiblemente en agresión reactiva, aunque existe la tendencia a que ello suceda.

En síntesis, tanto los resultados obtenidos en la técnica interactiva, como en el taller exploratorio y en las observaciones en contexto de aula, parecen indicar que hay una mayor tendencia a atribuir una intención hostil a los demás en aquellos niños que presentan en la cotidianidad de la convivencia escolar más comportamientos de agresión hacia sus pares.

Por su parte, en los niños en los que estos comportamientos no son característicos, la atribución de hostilidad o intención de daño no aparece, y en su lugar, reflejan la posibilidad de idear explicaciones distintas a ciertos actos que tienen la potencialidad de generar molestia en ellos. Estos hallazgos son soportados por los desarrollos teóricos del Modelo de procesamiento de la información social, el cual plantea mayor tendencia a la agresión reactiva producto del sesgo atribucional de hostilidad.

Luego del desarrollo de estas ideas a propósito de la competencia *interpretación de intenciones*, y de su análisis en función de la convivencia de los niños y la niña participantes, presentaremos a continuación lo correspondiente a las competencias comunicativas: *escucha activa* y *asertividad*.

COMPETENCIAS COMUNICATIVAS

De acuerdo con Chaux et al (2004), las competencias comunicativas son “las habilidades que nos permiten entablar diálogos constructivos con los demás, comunicar

nuestros puntos de vista, posiciones, necesidades, intereses e ideas, en general, y comprender aquellos que los demás ciudadanos buscan comunicar” (p. 26).

Entre las competencias comunicativas establecidas en el enfoque que sirve de marco al presente estudio, escogimos para la indagación la escucha activa y la asertividad. En lo que sigue, presentamos el análisis de los resultados que arrojó la exploración de cada una.

“Se tiene que lavar bien los oídos”.

(Sobre la escucha activa).

De acuerdo con Chaux, Lleras y Velásquez (2004), ***saber escuchar o escucha activa*** es una habilidad que “implica no solamente estar atento a comprender lo que los demás están tratando de decir, sino también demostrarles a los demás que están siendo escuchados” (p. 24). Esto se logra con el lenguaje corporal del que escucha, evitando interrumpir al que habla o parafraseando.

Para evaluar la competencia de escucha activa, recurrimos a dos estrategias en el marco de un grupo focal diseñado para tal efecto (ver Anexo 8: Protocolo de grupo focal). La primera de ellas fue hacer preguntas intencionadas puntuales sobre el acto de escuchar (p. ej.: qué es escuchar, es importante escuchar al otro, etc.). La segunda fue hacer un análisis de los fenómenos que al respecto emergieron durante la sesión, atendiendo a dos de criterios básicos: contacto visual con la persona que hace uso de la palabra (investigadora y pares) y espera del turno para hablar (no interrupción de las intervenciones de los demás).

Presentamos los resultados de este análisis en tres secciones: una sobre las concepciones que tienen los niños acerca de la escucha, y la otra donde se evidencian los dos criterios definidos para valorar la competencia: el contacto visual y la espera del turno para hablar.

Sobre la concepción de los niños y niñas acerca de la escucha.

De entre todas las respuestas de los niños y la niña, sólo la de Esteban definió la actividad de la escucha, sin recurrir a repetir la misma palabra: *“ponerle atención a la profe”*. Sobre la importancia de escuchar, las razones para ello y las consecuencias de no hacerlo, se repite como una constante los castigos que se derivan de no escuchar. Sólo Cristóbal avanza con esta respuesta: *“porque si un amiguito está hablando y una profe está hablando, nadie lo escucha a la misma vez”*.

Lo anterior indica que, con pocas excepciones, no hay aún en los pequeños ni una conceptualización de la actividad de escuchar ni de las razones propias de su importancia en función de la convivencia. Este último hecho, particularmente, pone de relieve que si bien, por lo menos desde el discurso de la docente, se insiste en los motivos que hacen de la escucha una actividad cotidiana fundamental (poder entender lo que quiere decir el que habla, sea la maestra o los pares, transmitir una actitud de interés y respeto, generar un clima de trabajo adecuado, dar cabida al punto de vista de otro en el contexto de un conflicto...), lo que señala la mayoría de ellos es la consecuencia negativa indirecta, pero inmediata: el regaño, por ejemplo.

A este respecto, es importante volver la mirada sobre lo que han propuesto algunos autores, en términos de lo que se ha llamado el desarrollo moral. Según el modelo de Kohlberg, el más reconocido desde el punto de vista cognitivo-evolutivo, el desarrollo moral se consolida a través de tres niveles: el pre-convencional, el convencional y el post-convencional o de principios.

Cada nivel está conformado por dos etapas o fases. En el primer nivel se encuentran la moralidad heterónoma (orientación de obediencia y castigo) y el individualismo, los fines instrumentales y el intercambio (orientación instrumental y relativista). En el segundo nivel, se identifican las expectativas interpersonales mutuas y la conformidad interpersonal (orientación del "niño bueno") y el sistema social y conciencia (orientación de la ley y el orden). Finalmente, el tercer nivel está conformado por el contrato social o utilidad y

derechos individuales (orientación legalista del contrato social) y por los principios éticos universales (orientación de principios éticos universales) (Barra, 1987).

Lo que resulta pertinente de este modelo teórico para pensar los hallazgos del estudio en términos de la concepción de los participantes sobre la escucha activa, tiene que ver con las características del desarrollo moral de los mismos que, como señalamos, se conducen desde una posición heterónoma, propia del primer estadio del nivel inicial, en el que el premio y el castigo son las principales motivaciones de la acción. En el nivel pre-convencional,

el niño responde a las normas culturales y/o sociales y las interpreta en términos de las derivaciones que las mismas pueden tener como consecuencia de su acción o respuesta (castigo, premio) o en términos del poder físico de la autoridad de quien emanan las normas. Se trata de una forma egocéntrica de razonamiento moral (Montuschi, 2006, p. 6).

En la etapa del castigo y la obediencia, particularmente, “lo correcto es la aceptación de reglas y el sometimiento a la autoridad; las decisiones morales se toman sobre la base de evitar castigos. Es un punto de vista egocéntrico que no considera los intereses de otros (Montuschi, 2006, p. 6). En este orden de ideas, es comprensible entonces que, a la hora de exponer su concepción sobre la importancia de la escucha (como en las situaciones reales que les demandan una actitud de escucha) los niños y la niña participantes evidencien una postura basada en una lógica heterónoma: “la mamá o la profesora lo puede castigar en este caso”, según afirma Sara.

Por otra parte, llama la atención que los participantes que encarnan la excepción a estas consideraciones, es decir, quienes tienen una mayor elaboración del sentido de la escucha y de su concepción, hayan sido incluidos en el ejercicio investigativo bajo el criterio de prosocialidad, y son precisamente aquellos que se caracterizan, en el desarrollo

cotidiano de las actividades escolares por unos niveles muy altos en la atención y la escucha, lo que valida los resultados obtenidos con el uso de la técnica.

Sobre el contacto visual y la espera del turno para hablar.

En cuanto al primer criterio, todos los participantes establecen contacto visual con la investigadora, cuando ésta habla. También logran hacerlo con sus pares. No obstante, Yeison, Jaime y, especialmente Julio, son menos constantes en este contacto que Sofía, Cristóbal y Esteban. Según reporta su maestra, este hecho constituye una constante en el trabajo regular de aula, tanto para un grupo de niños como para el otro.

Respecto al segundo criterio, Yeison y, particularmente, Julio interrumpen con mucha frecuencia las intervenciones de sus compañeros. Les cuesta evidentemente esperar su oportunidad para hablar, aun si en ocasiones levantan la mano para pedir la palabra. Yeison incluso se disgusta cuando no puede intervenir en el mismo momento en que lo desea. Estas situaciones pueden sugerir un pobre desarrollo de los niños mencionados en términos del control de impulsos y de la capacidad para postergar la satisfacción. Por el contrario, Sofía, Esteban y Cristóbal siempre piden la palabra cuando desean intervenir, sin interrumpir ni a sus pares, ni a la investigadora.

En síntesis, a la hora de valorar la competencia *escucha activa* con los criterios de contacto visual y espera para intervenir, podemos afirmar que si bien todos los participantes efectivamente establecen contacto visual con la persona que habla, sí hay una marcada diferencia en cuanto al segundo criterio.

En relación con éste, todos los participantes aciertan, excepto Yeison y Julio. El resultado sobre estos dos niños aparece claramente compatible con lo encontrado en las observaciones, en las cuales se evidenció dificultad tanto para escuchar como para esperar (el turno para hablar, el lugar en la fila, la participación en ciertos juegos como el partido de fútbol, entre otros).

En función de los procesos convivenciales en la cotidianidad del aula, es importante señalar que estos dos niños, quienes fueron incluidos en la investigación bajo el criterio de agresión, son algunos de quienes presentan mayor dificultad en su relacionamiento con los pares. No sucede así con Sofía y Jaime, con quienes comparten dicho criterio; es decir, en ellos no se evidenció dificultad a la hora de esperar el momento apropiado para hacer sus intervenciones.

Al hacer un análisis de la particularidad de estos dos niños, a partir del concepto de su maestra y de la participación de ambos durante el desarrollo de otras técnicas, podemos hipotetizar que la ausencia de interrupción de las intervenciones de sus compañeros, serían mejor explicadas por un sentimiento de inhibición a la hora de expresar sus puntos de vista en conversaciones grupales.

En términos generales, los resultados parecieran sugerir entonces una relación entre los procesos de convivencia y el desarrollo de la competencia *escucha activa*. Como implicación práctica, podríamos afirmar que, en las múltiples ocasiones de conflicto que se presentan en la cotidianidad de la convivencia entre los menores, la capacidad de escuchar activamente a la otra parte permitiría potencialmente abrir la puerta a la comprensión de la postura del otro, de sus motivaciones para actuar de determinada forma, y así a la solución dialogada del conflicto.

Entre los autores que han abordado el tema de la escucha activa, es reiterado el vínculo entre ésta y la creación de ambientes democráticos. Es el caso, por ejemplo, de Escallón (2007), quien afirma que “la escucha activa es una de las competencias comunicativas decisivas para lograr aprendizajes significativos, formación democrática y construcción de ciudadanía” (párr. 1). No sucede de la misma manera con las posibles relaciones entre la escucha activa y los fenómenos de la convivencia, tal como los hemos conceptualizado para este trabajo en términos de agresión o de prosocialidad.

Si bien es cierto que hay una estrecha relación entre la convivencia y la participación democrática, hacemos esta distinción con fines analíticos, en función de los elementos que se asocian a cada una. La participación estaría más vinculada a la circulación

democrática de la palabra, a la inclusión respetuosa de los distintos puntos de vista sobre un asunto determinado, al acceso de todos a la posibilidad de expresarse y ser escuchados por los demás. La convivencia, tal como la categorizamos en este estudio sería leída en clave de los fenómenos de prosocialidad y agresión u hostilidad. Es precisamente en este sentido que afirmamos la escasez de estudios formales o conceptualizaciones que permitan explicar el vínculo entre la escucha activa y los fenómenos convivenciales.

A pesar de ello, podemos aventurar algunas hipótesis al respecto. Por ejemplo, el hecho de que los niños que, como se verá más adelante, tienen más desarrollada la competencia de la *asertividad* y del *manejo de las propias emociones*, sean aquellos que muestren mayor capacidad de *escucha activa*, puede sugerir que, a mayor desarrollo de las competencias que tiene relación con la palabra (escucha y asertividad), menor es la tendencia a recurrir a la agresión para vehiculizar la emoción (particularmente la rabia, que es la que con mayor frecuencia lleva a la agresión), tal como lo muestran la evidencia empírica y los planteamientos teóricos.

Al respecto de esta relación (en términos más generales) entre el desarrollo del lenguaje y la agresión, por ejemplo, Dionne, 2005 (citado en Centro de Excelencia para el Desarrollo de la Primera Infancia, 2008), afirma que:

El dominio del lenguaje le brinda al niño una nueva herramienta para expresar su frustración sin las consecuencias negativas de la agresión física. En general, cuanto más haya desarrollado un niño sus habilidades lingüísticas, menos propenso será a utilizar la agresión física, y cuanto menos haya desarrollado estas habilidades, con mayor frecuencia seguirá haciendo uso de la agresión física (p. 10).

Este hecho indica que es importante, por un lado, estar al tanto de lo que cabría esperar de los niños y niñas en edad preescolar en función de su desarrollo cognitivo, y particularmente lingüístico, con miras a sus posibilidades reales de gestión de las

emociones y, por otro lado, promover, desde las propuestas de intervención psicopedagógicas, dicho desarrollo.

Íntimamente relacionada con la competencia *escucha activa*, que acabamos de analizar, se encuentra la *asertividad*. A continuación, presentamos los resultados a propósito de esta competencia.

“¡Hey, no me tumbe!, usted está golpeando la mesa”.

(Sobre la asertividad).

La asertividad, de acuerdo con Chaux et al (2004),

es la capacidad para expresar las necesidades, intereses, posiciones, derechos e ideas propias de maneras claras y enfáticas, pero evitando herir a los demás o hacer daño a las relaciones. La asertividad es necesaria, por ejemplo, para poder manifestar un desacuerdo o responder ante una ofensa, de tal forma que los demás no se sientan agredidos (p. 24).

Para la valoración de esta competencia, recurrimos como técnica privilegiada a la observación de los niños y la niña sujetos de la investigación (ver Anexo 6: Protocolos de observación), durante su participación en actividades tales como trabajo en equipo, formación en fila y juegos colectivos como partidos de fútbol, en las cuales usualmente se presentan dificultades que permitirían desplegar la respuesta asertiva.

El participante en el cual fue muy evidente la posición asertiva, a lo largo de sus actuaciones en distintas técnicas, fue Alejandro. Por ejemplo, durante las observaciones en el restaurante escolar, pudimos evidenciar que, en momentos distintos, en medio de los juegos de sus compañeros de mesa que interferían con su comodidad para consumir los alimentos, Alejandro manifiesta: “¡Hey, ya, déjenme comer!”, “¡Hey, no, déjenme quieto!”.

Este niño, incluido en la investigación bajo el criterio de prosocialidad, opta por manifestar su desagrado directamente, mediante tales expresiones. Este hecho podría ser indicador de desarrollo en la competencia **asertividad**, en tanto no reacciona de manera agresiva ni se aísla ante la molestia que los demás le están ocasionando. Esta observación es congruente con lo que afirman Chaux et al (2004): “muchos niños, niñas y adultos creen que frente a una ofensa solamente hay dos opciones: ‘dejarse’ o responder agresivamente. La asertividad es una tercera alternativa por medio de la cual las personas pueden ponerle freno a la ofensa sin tener que recurrir a la agresión” (p. 26).

Otro ejemplo de esta posibilidad en el caso de Alejandro, ocurre durante una observación de aula en contexto de juego libre. Hay un momento del juego en el que Alejandro está haciendo una construcción con el material. Un compañero mueve la mesa y su construcción se cae. Ante esto, el niño afirma: “¡Hey, no me tumbe!, *usté (sic) está golpeando la mesa*”. Y más adelante: “*Cristóbal me está tumbando los alimales (sic)*”. Hay una intervención de la maestra, y ante la repetida situación, más adelante, vuelve a afirmar: “*Ustedes me están tumbando todo*”.

Evidentemente, reiteramos, estos elementos nos permiten hablar de una tendencia a la respuesta asertiva de parte de Alejandro. Ante situaciones en las que el niño siente molestia por diversas actuaciones de sus compañeros, su reacción no es ni de hostilidad ni de pasividad. Tiene la capacidad, en cambio, de manifestar abierta y reiteradamente su incomodidad, pedir que cesen lo que causa la molestia e incluso solicitar la intervención de la maestra.

Este hecho evidencia, correlativamente, algo del *manejo de las emociones propias* por su parte. Los signos de su rostro cuando habla a sus compañeros, tanto como cuando se dirige a la maestra, evidencian que siente rabia. La forma como maneja dicha emoción no desencadena en él agresión, sino una respuesta *asertiva*. Esto podría sugerir una relación directa entre el *manejo de las propias emociones* y la *asertividad*, relación que introdujimos en el apartado anterior.

Al observar este asunto desde la perspectiva contraria, aparece lo siguiente. Durante otra observación cuyo contexto es una actividad de trabajo en equipo, Yeison, Julio y Alejandro discuten sobre el espacio que tienen en la cartelera. En algún momento Julio afirma: “*Oiga mis tijeras (expresión que gesticula con enojo reflejado en su rostro). El que me coja mis tijeras le doy un lunazo, le pego un planazo*”. Cuando Julio no encuentra sus tijeras, y en lugar de sólo preguntar por ellas (o de resignar su molestia, que es el otro extremo por el que se define la posición no asertiva), amenaza con pegar a quien las tome, evidentemente estamos ante una posición poco asertiva.

En el mismo sentido de las ideas que venimos presentando, este hecho pudiera sugerir que, ante una situación de rabia (la que le provocaría a Julio que alguien tome un objeto suyo), la reacción del niño, en lugar de ser una respuesta asertiva, sea una de carácter agresivo. Y esto claramente habla de una dificultad en el *manejo de las emociones propias*.

En este punto es importante reiterar entonces la relación que se insinúa, a partir del análisis de los datos construidos en campo, entre la asertividad, el manejo de las emociones propias y la agresión. Si bien los desarrollos teóricos alrededor de las dos competencias mencionadas no profundizan en las posibles relaciones entre ambas, limitándose a descripciones más o menos generales de cada constructo o explorar relaciones con otras variables, es posible sugerir un vínculo entre la una y la otra, y entre ellas y la agresión, a partir de la evidencia empírica de la investigación y de las observaciones de la interacción cotidiana de los niños participantes del estudio.

A la hora de responder frente a un conflicto, que usualmente genera en los niños y niñas la emergencia de la rabia (disputa por los materiales de juego o trabajo, agresiones accidentales o intencionales, entre otros), quienes muestran mayor tendencia a la respuesta asertiva, es decir, a manifestar abiertamente su molestia a través de la palabra, no recurren a la agresión como reacción preferente a partir del enojo; por el contrario, aquellos en quienes no es evidente la presencia de esta competencia, es muy recurrente el paso a la agresión en situaciones de conflicto.

La hipótesis que parece consolidarse a partir de estos hallazgos es entonces que, a mayor asertividad, mejor manejo de las emociones y menor proclividad a la agresión como consecuencia de ello. En otras palabras, cuando el niño o la niña pueden pasar por la palabra su malestar, estarían en mayores condiciones de hacer un mejor manejo de sus emociones y serían menos proclives a recurrir a la agresión como respuesta.

De otro lado, en cuanto a las posibles relaciones entre las dos competencias comunicativas objeto de este estudio (escucha activa y asertividad), encontramos, a partir de los hallazgos del trabajo de campo, una correspondencia entre ambas: aquellos niños que evidenciaron mayor desarrollo de la escucha activa, fueron quienes también mostraron mejor capacidad para conducirse de manera asertiva.

No obstante, desde el punto de vista de las conceptualizaciones respectivas, no encontramos, al margen de tratamientos de ambas competencias por separado (que consistían en definiciones más o menos generales), aproximaciones a la relación lógica entre ambas. Pese a ello, es posible considerar que el desarrollo de una competencia no necesariamente sea paralelo o simultáneo con el de la otra. Es decir, una persona puede tener una alta capacidad de escucha activa, y no haber desarrollado la capacidad para manifestar sus puntos de vista y sentar sus posiciones de manera que no agreda a los demás a raíz de ello.

Hasta aquí nos hemos ocupado de ahondar en el análisis de los resultados de dos categorías principales de la investigación: las competencias cognitivas y las comunicativas. Este análisis ha arrojado como conclusión parcial una suerte de correspondencia entre el desarrollo de dichas competencias y algunos fenómenos emergentes en la convivencia de los preescolares. En lo que sigue, nos ocuparemos finalmente del análisis de las competencias emocionales evaluadas.

COMPETENCIAS EMOCIONALES

Las competencias emocionales son “las capacidades necesarias para identificar y responder constructivamente ante las emociones propias y las de los demás” (Chaux et al, 2004, p. 24).

La identificación de las emociones propias, la identificación de las emociones de los demás y el manejo de las emociones propias, fueron las tres competencias emocionales que seleccionamos para este estudio. A continuación, presentamos el desarrollo del análisis respectivo.

“¡Supúiiiiisimo feliz!” / “Muy, muy, muy, mucho enojada”.

(Sobre la identificación de las emociones propias y de los demás).

Por compartir los elementos definitorios, además de haber arrojado resultados similares en su valoración, en este apartado presentamos, de manera simultánea, el análisis de las dos primeras categorías de las competencias emocionales seleccionadas: la identificación de las emociones propias y la identificación de las emociones de los demás.

La identificación de las propias emociones es “la capacidad para reconocer y nombrar las emociones en sí mismo” (Chaux et al, 2004, p. 23). Como componentes de esta competencia, los autores precisan los siguientes tres: el reconocimiento de los signos corporales que se corresponden con las diferentes emociones; los diferentes grados de intensidad de las mismas; y la identificación de las situaciones que usualmente generan emociones fuertes.

No obstante lo anterior, de acuerdo con un análisis más minucioso de la definición y caracterización de esta competencia, y teniendo en cuenta lo observado en las distintas actividades que permiten evaluarla, sería posible que el niño identifique los signos corporales, las intensidades y las situaciones que producen la emoción y, sin embargo, no la

pueda nombrar. Por esta razón, incluimos como elemento adicional de análisis del contenido de las entrevistas, un cuarto componente correspondiente a nominación de la emoción; lo que en palabras de Bisquerra (2009), sería *etiquetar* la emoción y que se define como “la eficacia en el uso del vocabulario emocional adecuado y utilizar (*sic*) las expresiones disponibles en un contexto cultural determinado para designar los fenómenos emocionales” (p. 148).

La técnica escogida para explorar el reconocimiento que los niños hacen de sus propias emociones fue la entrevista conversacional (ver Anexo 7: Protocolo de entrevista conversacional).

Por su parte, la identificación de las emociones de los demás es definida como la capacidad para “identificar lo que pueden estar sintiendo otras personas tanto por medio de sus expresiones verbales y no verbales, como teniendo en cuenta la situación en la que se encuentran. Esta competencia es necesaria, pero no suficiente para la empatía”. (Chaux et al, 2004, p. 23).

Para valorar en los niños y niñas la identificación de las emociones de los demás, se propuso una técnica interactiva que llamamos “Museo de las emociones” (ver Anexo 9: Guía de técnicas interactivas).

En cuanto a la identificación de los *signos corporales de la emoción*, todos los niños entrevistados logran dar cuenta de un reconocimiento de las señales corporales asociadas a las cuatro emociones básicas examinadas (alegría, tristeza, rabia y miedo), tanto en su propia persona como en sus compañeros. Cristóbal, Yeison y Sara sobresalen por su capacidad para expresarse tanto verbal como gestualmente, mientras que Jaime y Julio tienen unos niveles muy pobres en la expresión.

En todos, es evidente la tendencia a recurrir al gesto por encima de la palabra, a la hora de referir las señales corporales que vinculan con las emociones, lo que podría estar relacionado con su nivel de desarrollo del lenguaje.

En términos del reconocimiento de los *diferentes grados de intensidad de las emociones*, propias y de los demás, tanto Yeison y Cristóbal como Sara (con menor expresividad esta última) introducen en sus respuestas algunas palabras que denotan tales grados. Ejemplo de ello, son las siguientes expresiones de Cristóbal: “Súper, súper feliz”, “un poquito feliz”, “súper feliz”, “supííííísimos (sic) feliz” y “grandísimo feliz”. Estas afirmaciones dan cuenta de que, aun a través de neologismos (“supííííísimos feliz”), los niños pueden dar cuenta de los distintos niveles de intensidad que admiten las emociones.

En cuanto a Jaime y a Julio, no parece haber mayor conciencia sobre estas distintas intensidades en las emociones propias. No ocurre igual, sin embargo, con el reconocimiento del mismo aspecto en las emociones de los demás. Este hecho (junto con el que enunciamos a continuación a propósito de Cristóbal y del mismo Julio respecto a la nominación de las emociones en él mismo y en los demás) podría sugerir que no necesariamente hay una correlación entre la capacidad para identificar las emociones propias y las de los demás.

En la literatura revisada sobre este tópico, no obstante, no se encontró referencia específica a la relación entre ambas competencias, ni desde el punto de vista evolutivo, ni en la lógica de la necesidad de una competencia como condición para el desarrollo de la otra, lo cual podría considerarse como elemento posible de investigaciones futuras.

En lo que respecta a la identificación de *situaciones que generan emociones* tanto en sí mismo como en los demás, la mayoría de los niños dan cuenta de varias de ellas. Llama la atención, no obstante, en las respuestas de Cristóbal ciertas asociaciones no esperables. El niño asocia correctamente las situaciones con las emociones de los demás, pero en las propias sólo la alegría y la tristeza se corresponden con las situaciones esperables, mientras en las situaciones correspondientes evidentemente a la rabia y el miedo, él hace referencia a la *tristeza*.

Una posible hipótesis que permitiría explicar tentativamente esta falta de correspondencia entre las situaciones que generarían ciertas emociones y las que nombran los niños, tendría que ver, en el caso de Cristóbal, con el tipo de emociones que usualmente el niño ha experimentado a lo largo de su vida. De acuerdo con el concepto de su maestra,

Cristóbal cuenta con un núcleo familiar que atiende sus necesidades físicas, cognitivas y afectivas, y que le provee experiencias gratas que fundamentalmente y como constante provocan emociones agradables como la alegría.

Incluso cuando se le solicita a la madre reportar situaciones que hayan sido provocadoras de las emociones básicas en el niño (como insumo para la implementación de la técnica con la que evaluamos la competencia en cuestión), a ella le cuesta recordar situaciones que le hayan producido miedo y rabia. En otras palabras, esa falta de coincidencia entre las situaciones que el niño reporta con la etiqueta que usa para nombrarlas (tristeza en lugar de *rabia* y *miedo*), podría estar conectado con el escaso registro que en su experiencia el niño tiene de tales emociones.

Finalmente, en términos de la *nominación de la emoción* tanto propia como de los demás, la mayoría de los niños cuentan con un repertorio lexical que les permite nombrar las cuatro emociones básicas, sea con un adjetivo (“enojado”, “furioso”, “feliz”, triste”) o con un sustantivo (“miedo”). La excepción a este resultado la presenta Julio, quien puede nombrar correctamente las emociones básicas en los demás, pero en cuanto a sus propias emociones, se limita en términos generales al uso de genéricos *bien-mal*.

Se observa igualmente una tendencia a usar más el adjetivo (feliz, triste, enojado) que el sustantivo que nombra la emoción como tal (felicidad, tristeza, rabia), aun cuando la forma de la pregunta haría esperar que los niños nombren la emoción como tal (por ejemplo, ante una pregunta del tipo “¿qué sentiste cuando estabas estrenando?”, la respuesta ser “feliz”, en lugar de “felicidad”).

En síntesis, en cuanto a la *identificación de las emociones de los demás*, todos los niños participantes evidenciaron cumplir con los cuatro criterios definitorios de esta competencia. En lo que respecta a la competencia *identificación de las emociones propias*, tanto Cristóbal como Yeison responden a los cuatro criterios establecidos para definirla. Jaime y Julio, en cambio, presentan algunas limitaciones al respecto (en lo que sigue, nos centraremos en el desarrollo de algunas ideas a propósito de la identificación de las emociones propias).

En este punto es importante preguntarse entonces por las condiciones necesarias para el desarrollo de esta última competencia. A este respecto, vale la pena recordar con Soldevilla, Filella, Ribes y Aguyó (2007), que “para poder reconocer las emociones el niño necesita de un progresivo desarrollo cognitivo que le permitirá diferenciar las reacciones que siente a nivel fisiológico, cognitivo y conductual y a su vez poder identificarlas” (p. 48). En este proceso, sin duda el entorno familiar juega un papel decisivo.

Al triangular la información sobre los niños con menor desarrollo de la identificación de las emociones propias (información proveniente del concepto de su maestra y de las observaciones en la cotidianidad de sus interacciones dentro y fuera del aula, además de la obtenida a partir de ésta y de otras técnicas), aparece el factor familiar como fundamental en la estimulación y desarrollo tanto cognitivo como socioafectivo de los menores, lo que podría explicar parcialmente la dificultad de los mismos para reconocer y nombrar sus emociones.

A diferencia de lo que ocurre con Cristóbal y Yeison, quienes cuentan con unos mejores procesos de cuidado, estimulación y acompañamiento por parte de sus familias en ambas dimensiones del desarrollo, en el caso de Julio y Jaime se han evidenciado carencias importantes (a manera de anécdota, por ejemplo, llama la atención el hecho de que la familia de Jaime fue la única que no aportó fotografías digitales del niño, las cuales se requirieron como soporte para la técnica en cuestión, aduciendo que no tenían ninguna).

Al respecto de la relación entre la familia y el desarrollo socioafectivo de los niños y niñas, Henao y García (2009) afirman que, es en el seno de la familia, donde inicialmente “se establecen prácticas educativas, que se convierten en punto de referencia para niños y niñas, permitiendo el logro de estilos de socialización, el desarrollo de competencias emocionales, el manejo de estrategias de afrontamiento y niveles de prosocialidad, entre otros” (p. 787).

Y desde el punto de vista particular de la influencia de la familia en el desarrollo de las competencias emocionales, incluida la identificación de las emociones, Mayer y Salovey, 1997 (citados en Lucas, Ferrando y Sainz, 2015), aseguran que “es en el contexto

familiar donde los niños aprenden de sus padres su base de conocimiento emocional, así como la competencia en la identificación y regulación emocional” (p. 2).

Los cuidadores desempeñan un rol fundamental en este proceso, toda vez que las interacciones emocionales con ellos, no sólo promueven el desarrollo emocional del niño, sino que tienen efectos en la maduración de las zonas cerebrales relacionadas con la conciencia y la regulación emocionales (Schoree, 1996, citado en Lucas et al, 2015).

Además de este aspecto concerniente a la relación entre la familia y la capacidad de los niños y niñas para reconocer las emociones, también es llamativo, de otro lado, el hecho de que los niños que mejor mostraron reconocer sus propias emociones, sean aquellos que también se destaquen con mucha suficiencia por su desempeño académico en general e, inversamente, los que no lo hacen, son quienes han tenido marcadas dificultades en el desarrollo de sus competencias académicas.

En la literatura especializada, sin embargo, no es posible afirmar una relación de total correspondencia entre ambos elementos (aunque ciertos estudios afirmen tal relación y otras la desvirtúen), toda vez que “el estudio del rendimiento académico *per se*, plantea numerosas dificultades, ya que el rendimiento es un constructo multidimensional, determinado por un gran número de variables (inteligencia, motivación, personalidad, etc.) y en el que influyen numerosos factores personales, familiares o escolares [...]” (Adell, 2006, citado en Jiménez y López-Zafra, 2009).

No obstante lo anterior, el logro académico en el grado al que pertenecen estos niños se asocia usualmente con las prácticas de cuidado y afecto, por un lado y, por el otro, con el acompañamiento y la estimulación cognitiva, dos aspectos que parecen también claves en el reconocimiento de las propias emociones.

Finalmente, a diferencia de los resultados que obtuvimos en el análisis de las competencias cognitivas y comunicativas, en esta competencia, que aparece clasificada dentro de la categoría de las emocionales, no parece existir una relación de correspondencia entre los fenómenos de convivencia que sirvieron como criterio de inclusión para los

participantes (tendencia a la agresión o a la prosocialidad), y el desarrollo de la competencia en cuestión. En otras palabras: no podemos afirmar, a partir de la evidencia empírica generada, que, a mayor reconocimiento de las propias emociones, menor tendencia a la agresión (como sí estamos en condiciones de afirmar a propósito de la interpretación de intenciones, la asertividad y la escucha activa).

Esto pudiera explicarse en tanto la *identificación de las emociones propias*, pese a estar clasificada en la categoría de las competencias emocionales, en realidad alude a un fenómeno cognitivo: la *identificación* de la emoción. Identificar la emoción, quizás requisito para manejarla, no es suficiente a la hora de moderar las acciones impulsadas por ella. Esta hipótesis es reafirmada por Gordillo et al (2015), quienes aseguran que “la importancia del estudio de la capacidad para discriminar las emociones en los niños, deriva de su implicación en la regulación emocional [...]. Es decir, los niños, tienen que discriminar adecuadamente las emociones antes de poder regularlas” (p. 1848).

En otras palabras, el componente cognitivo de la competencia emocional es muy importante, pero la regulación de la emoción como tal es un proceso distinto, que excede aquel y que está sujeto a otros desarrollos, como se verá en lo que sigue, a propósito del *manejo de las propias emociones*.

“El que me coja mis tijeras, le doy un lunazo, le pego un planazo”.

(Sobre el manejo de las emociones propias).

El manejo de las emociones propias es la competencia que

permite que las personas sean capaces de tener cierto dominio sobre las propias emociones. No se trata de hacer desaparecer las emociones ya que eso no es posible ni deseable. En cambio, se trata de que las personas puedan manejar la manera como responden ante sus emociones, es decir, que las personas puedan manejar sus emociones y no que sus emociones los manejen. El miedo y la rabia

son dos ejemplos de emociones frente a las cuales perder el control puede llevar a que las personas le (*sic*) hagan daño a otros o se hagan daño a sí mismos (Chaux et al, 2004, p. 23).

La técnica empleada para explorar lo concerniente a esta competencia fue la observación, tanto exploratoria como focalizada (ver Anexo 6: Protocolos de observación). En cuanto a este último tipo, puesto que estas observaciones son más delimitadas en su objetivo, fue preciso diseñar intencionalmente algunas situaciones en las cuales fuera más factible la emergencia de elementos que permitiera evidenciar el manejo que los niños y la niña participantes hacen de las mismas.

Es preciso agregar que, cuando se habla de *manejo de emociones*, usualmente se hace alusión a aquellas que pueden desbordar a la persona y conducirla a acciones que atenten contra sí misma o contra otros (la rabia, la tristeza, el miedo).

Por ser la emoción cuyas manifestaciones son más frecuentes en el aula de transición, para estas observaciones focalizadas se propiciaron aquellas situaciones en que usualmente los niños y niñas experimentan rabia. Ellas son: formación en la fila, juegos colectivos (partido de fútbol), algunas actividades que impliquen compartir material, como juego libre por equipos o trabajo en equipo, etc., manteniendo abierta la atención a las expresiones de las otras emociones (tristeza, miedo).

Por ejemplo, durante una actividad que implicaba trabajo en equipo, Yeison y Julio tuvieron dificultades entre ellos; Julio parece enojado y le dice “*Lo voy a chuzar*”; levanta la mano con un lápiz y sale detrás suyo. Al igual que sucedió con Yeison, a través de las observaciones se evidencia en el caso de Julio una constante tendencia a la agresión. Ésta se presenta ya sea a nivel discursivo, como se pudo apreciar durante el desarrollo de las observaciones exploratorias en el restaurante escolar (en las que manifestaba una clara intención de daño hacia los animales objeto de la conversación que sostenía con sus pares), como en los actos hacia sus compañeros, que acompaña de afirmaciones como la que aquí enuncia.

En otro momento, durante un partido de fútbol, poco después de haber iniciado el juego, varios niños se empiezan a quejar de Julio porque los estaba empujando (y en varias ocasiones evidenciaba enojo). Nuevamente y de manera clara puede apreciarse en Julio una tendencia a reaccionar de manera agresiva cuando está enojado.

Este hecho conecta evidentemente con el *manejo de emociones propias* como una competencia poco desarrollada en el niño, por lo menos en cuanto a la emoción *ira*. Este hecho concuerda con la idea común en la literatura especializada de acuerdo con la cual “la capacidad para regular las propias emociones es otra de las habilidades emocionales que más ha mostrado estar implicada en la conducta agresiva” (García, 2015, p. 27).

No hay en Julio, por el contrario, un indicio de *asertividad* que le permita manifestar a través de la palabra, las emociones de frustración o rabia que emergen en situaciones como las que se presentan durante el partido, o como en aquella ocasión en la que Alejandro exhibe con orgullo una de sus producciones y Julio se la derrumba.

Lo anterior pone de relieve una vez más, por un lado, la relación entre las competencias *asertividad* y *manejo de las emociones propias* (de la rabia, particularmente) y, por otro lado, los potenciales efectos de las mismas en la convivencia. En otras palabras, la evidencia sugiere que habría una relación estrecha entre la asertividad y la regulación de ciertas emociones como la rabia, en tanto habría menor tendencia a desbordarse ante dicha emoción cuando existe la posibilidad de tramitarla por la vía de la palabra.

Los beneficios que de esto se derivan para la convivencia son evidentes, ya que el desarrollo de ambas competencias contribuiría a la tramitación de los conflictos que a diario se presentan entre los niños y las niñas, de una manera dialogada y con menor presencia de agresiones.

A este respecto, es comúnmente aceptado que “la expresión emocional puede afectar el establecimiento y mantenimiento de relaciones interpersonales” (Campos y Barrett, 1984, citado en Rendón, 2007, p.3), y se reconoce igualmente “el valor adaptativo de las emociones y de su regulación en términos del fomento de estados emocionales

favorables a la interacción social y la convivencia (Rendón, 2007, p.3). De acuerdo con esta misma autora, los niños que pueden manejar mejor sus emociones tienden a involucrarse más en interacciones positivas.

Por el contrario, según afirman Robertson, Daffern y Bucks, 2012 (citados en García, 2015),

las personas incrementan la probabilidad de actuar de forma agresiva tanto si son incapaces de reducir la emoción como si lo hacen de forma excesiva. Una persona que no es capaz de regular y reducir sus niveles de ira u otras emociones negativas, puede llegar a actuar de forma agresiva en un intento por reparar, reducir o evitar ese estado emocional negativo (p. 27).

Cabría entonces preguntarse, desde una perspectiva evolutiva, cuáles son las posibilidades que los niños y niñas en edad preescolar tendrían en términos de manejo o regulación emocional. A este respecto, la literatura especializada sostiene que, desde edades muy tempranas, los niños y niñas se encontrarían en posibilidad de conocer y actuar sobre su mundo emocional: “entre los tres y cuatro años los niños son capaces de entender, expresar y controlar las emociones [...]; igualmente, pueden anticipar la posición que toman y la evaluación que los otros hacen de sus sentimientos y comportamientos” (MEN, 2009, p. 67).

Hacia los cinco años, edad promedio de los menores sujetos de este estudio, “los niños pueden comenzar a ‘clasificar sus experiencias’, que en cierta forma es la capacidad de razonar [...] sobre las experiencias emocionales, reflexionar sobre el papel de las reacciones intemperantes o de expresarlas de una manera más controlada y prudente” (Greenspan y Thorndike-Greenspan, 1997, citado en MEN 2009, p. 68).

Este manejo o regulación emocional, no obstante, tendría algunas especificidades de acuerdo con el momento evolutivo de los niños y las niñas: “el control de las emociones en los infantes y en los niños preescolares son generalmente situacionales y conductuales más

que cognitivas; es decir, reactivas a los acontecimientos más que ideas razonadas” (Schwarz, s.f., párr. 6). Esta afirmación parece sugerir que la regulación de las emociones en los preescolares se encontraría aún muy ligada a las consecuencias inmediatas de la misma en determinadas situaciones, más que a una elaboración o control cognitivo de dicha regulación.

Este hecho se encuentra en lógica concordancia con la falta de intervención del componente cognitivo en muchas de las reacciones de agresión de parte de los preescolares. En palabras de González (2014), “las reacciones de los niños a nivel físico y a nivel emocional todavía no necesariamente tienen un soporte cognitivo que pueda hablarnos de una intencionalidad previa” (Conferencia *Agresión en la Primera Infancia: Cambiando paradigmas*, Universidad de la Sabana). Dicho de otra manera, los dispositivos cognitivos de los niños en edad preescolar no se encuentran lo suficientemente desarrollados para incidir, por una parte, en el comportamiento agresivo ni, por la otra, en el control de las emociones que intervienen en su aparición.

En otro orden de ideas, el hecho de que este análisis permita situar con claridad una tendencia a la agresión en Julio particularmente, no puede llevar a juicios esencialistas o estigmatizadores. Durante el desarrollo de otra actividad, puede verse al mismo Julio cooperando con Sara, Alejandro y Jaime en un juego. Este hecho vuelve a remitirnos a la amplia gama de características que, en el mismo niño o niña, pueden coexistir, y de hecho coexisten, y que se ponen en juego en la convivencia con los demás.

Dicho de otro modo, aunque los niños participantes hayan sido incluidos en la investigación bajo uno de dos criterios (tendencia a la prosocialidad o a la agresión, este último en el caso de Julio), esto no puede constituir un rótulo inmovilizador, puesto que, si bien puede haber una tendencia hacia lo uno o hacia lo otro, en todos los niños y niñas pueden coexistir rasgos de ambas categorías.

En este punto del análisis, vale la pena retomar una reflexión que esbozamos a propósito de la competencia *identificación de las emociones propias*. Estamos en posibilidad de afirmar, a partir de los hallazgos del trabajo de campo, que no existe un

correlato entre dicha competencia y la necesaria para el *manejo de las propias emociones*. En otras palabras, conocer las propias emociones, aun cumpliendo con los cuatro criterios definidos para ello, no tiene consecuencia directa sobre su manejo. Entre los niños que evidenciaron reconocer sus propias emociones, hay quienes presentan marcadas dificultades para moderar las respuestas inducidas por dichas emociones.

Para arrojar luz sobre este asunto, resultan particularmente útiles los planteamientos de investigaciones recientes en el tema de la agresión infantil. González (2014), expone en la conferencia recién referida, las características del desarrollo en la infancia en los ámbitos físico, socio-emocional y cognitivo-lingüístico que esclarecerían las posibilidades reales que tendrían los niños y niñas para el control emocional.

La investigadora plantea que la agresión hace parte connatural del desarrollo en la infancia. Para el momento evolutivo en el que se encuentran los participantes de nuestro estudio, los dispositivos cognitivos, afectivos y lingüísticos que intervienen en el control emocional no están suficientemente desarrollados. Este estado de cosas permite poner en escena que, la *identificación de las propias emociones* está lejos de ser la única condición necesaria para que el niño se aproxime a un control, aún incipiente de las propias emociones.

Finalmente, reiteramos que, a diferencia de lo que ocurrió con la otra competencia emocional evaluada (*identificación de las emociones propias*), el *manejo de las propias emociones* sí tiene una incidencia directa en la forma como los niños y niñas se conducen con los otros en la cotidianidad de la convivencia escolar: ante la multiplicidad de conflictos que se presentan día a día en la interacción de los preescolares, la regulación o manejo emocional se constituye como un elemento que potencialmente disminuiría la aparición de agresiones que emergen como evidencia de un déficit en dicha competencia.

DISCUSIÓN

En este apartado presentamos el desarrollo de tres elementos. Por una parte, la profundización y síntesis de las relaciones emergentes durante el análisis en función de la pregunta y los objetivos de la investigación; por otra parte, la conexión del estudio con el campo disciplinar en el que se concibe, en el sentido de la fundamentación psicopedagógica y de las perspectivas y los aprendizajes que de él se derivan para la práctica en este campo; y, finalmente, algunas limitaciones de la investigación.

En cuanto al primero de los tres elementos aludidos, es importante pasar revista de manera panorámica a los hallazgos del estudio, en relación con los objetivos del mismo. Tales objetivos consistían, respectivamente, en analizar las competencias *cognitivas* (interpretación de intenciones), *comunicativas* (asertividad y escucha activa) y *emocionales* (identificación de las emociones propias, manejo de las emociones propias e identificación de las emociones de los demás) en los niños y niñas sujetos de la investigación, en relación con la convivencia escolar.

En cuanto a la ***Interpretación de intenciones*** (competencia cognitiva), aparece una tendencia al sesgo de atribución hostil en los niños que presentan frecuentes agresiones en la convivencia con sus pares. Inversamente, los resultados sugieren una atribución en sentidos distintos (accidental, por ejemplo) en aquellos niños que no manifiestan agresiones como una constante. Sin embargo, el análisis permite afirmar que no existe una relación determinante entre dicho sesgo y la agresión reactiva; es decir, el sesgo atribucional de intención no derivaría obligatoriamente en agresión reactiva.

Por su parte, los hallazgos permiten poner en escena un claro déficit en la competencia ***escucha activa*** (competencia comunicativa) en aquellos niños que presentan más agresión en la convivencia con sus pares. Asimismo, quienes presentan mayor tendencia a la prosocialidad, fueron quienes mejor desarrollada mostraron tener esta competencia.

De otro lado, aparece una interesante relación entre la ***asertividad*** (competencia comunicativa) y el ***manejo de las emociones propias*** (competencia emocional),

particularmente de la rabia. Aquellos niños que están en capacidad de una respuesta asertiva ante situaciones que les molesta, presentan una menor tendencia a agredir movidos por la rabia que les producen las provocaciones de otros. Correspondientemente, los hallazgos permiten deducir una tendencia hacia la agresión como respuesta inadecuada a partir de la emergencia de dicha emoción, como consecuencia de un pobre desarrollo en esta competencia.

En lo que respecta a la **identificación de las emociones de los demás** (competencia emocional), a diferencia de otras competencias estudiadas, no se encontró una relación directa entre su desarrollo y los fenómenos de la convivencia en términos de agresión o prosocialidad. Podría pensarse, como sugiere la literatura correspondiente, que la identificación de la tristeza en los otros, por ejemplo, podría llevar a la empatía (que claramente iría en la vía del comportamiento prosocial); pero valdría la pena explorar esta línea de argumentación en futuros estudios.

Por su parte, en términos de la **identificación de las emociones propias** (competencia emocional), hubo desempeños pobres en los criterios de identificación de los grados de intensidad de las emociones y nominación. Además de esto, se halló una falta de correspondencia entre esta competencia y el *manejo de las emociones propias*. Esto podría significar que la *identificación* de la emoción puede ser necesaria pero no suficiente para su *manejo*.

Finalmente, parece haber una relación estrecha entre el **manejo de las emociones propias** (competencia emocional), particularmente la rabia, y los fenómenos de la convivencia entre los preescolares, en especial la agresión reactiva. Se encontró asimismo una aparente conexión entre esta competencia y aquellas vinculadas con el uso de la palabra: la asertividad y la escucha activa. No sucede así con las competencias *identificación de las emociones propias y de los demás*, las cuales aparece como condición necesaria pero no suficiente para influir en la convivencia cotidiana de los menores.

Finalmente, los resultados sugieren que un déficit en el manejo de las emociones propias explicaría con cierta precisión algunas situaciones de agresión entre los niños y

niñas, pero, igualmente, que esta hipótesis no es suficiente para explicar todos los tipos o características de las agresiones emergentes en el contexto de su convivencia.

En síntesis, parece haber una correspondencia entre las competencias de *escucha activa*, *asertividad* y *manejo de emociones propias* (rabia) y entre estas tres y las situaciones de convivencia entre los niños y niñas.

En lo que concierne al segundo elemento importante de discusión, expondremos a continuación algunas consideraciones en dos sentidos: por un lado, los puntos de conexión del estudio con la psicopedagogía como campo disciplinar y, por otro lado, las implicaciones que la investigación tiene en el quehacer psicopedagógico en la escuela.

Respecto a los puntos de convergencia entre la psicopedagogía y el presente estudio, es preciso situar inicialmente, de manera sintética, algunos de los elementos nodales de este joven campo:

En la definición de psicopedagogía se da una confluencia de posturas teóricas, ideológicas, concepciones éticas de disciplinas como la psicología, la pedagogía, el trabajo social y la medicina, entre otras, las cuales están centradas en procesos relacionados con la manera como aprenden y se desarrollan las personas, las dificultades que encuentra el individuo en el proceso de adquisición de nuevos aprendizajes, las intervenciones encausadas a apoyar o superar obstáculos y en términos generales, con las actividades pensadas y proyectadas hacia el logro de aprendizajes cada vez mejores (Henao, Ramírez y Ramírez, 2006, p. 217).

Pese a su relativamente corta historia, la psicopedagogía ha logrado consolidarse como una disciplina que ha ido expandiendo las comprensiones de su objeto (del *aprendizaje* y los *problemas de aprendizaje al sujeto en situación de aprendizaje*) y los límites de su campo de acción (de la *escuela* entendida tradicionalmente a todos los escenarios en los que el sujeto se desenvuelve).

Estos cambios han implicado un viraje en el paradigma de comprensión de la realidad del sujeto que aprende; esto es: la concepción deficitaria y remedial clásica de la psicopedagogía ha ido cediendo para dar cabida a una postura contemporánea más

preventiva, por un lado, y más holística en términos del desarrollo del sujeto, por el otro lado.

Estas consideraciones se corresponden tanto con el objeto como con las posibilidades de nuestra investigación, en los siguientes sentidos. De un parte, si bien tuvimos en cuenta aquellas dificultades de convivencia presentes en la institución que sirvió de escenario para el estudio, el enfoque de competencias ciudadanas a la luz del cual leímos los fenómenos convivenciales de los niños y niñas, es sobre todo un enfoque potencial de promoción y prevención, tanto en el ámbito de la convivencia escolar propiamente dicha, como en términos más amplios del desarrollo y la formación de los niños y niñas.

De otra parte, los discursos psicopedagógicos más comprensivos sobre el aprendizaje (por ejemplo, Claxton, 2001), al igual que las apuestas contemporáneas en términos de formación, rompen con la concepción estrecha que circunscribe el mismo a los aspectos meramente académicos de las asignaturas escolares. A nuestra investigación subyace un declarado interés por profundizar en las condiciones de posibilidad de los aprendizajes necesarios para vivir con los otros de manera constructiva, lo que se compadece, como decimos, con los nuevos retos de la psicopedagogía contemporánea.

De otro lado, en cuanto a las implicaciones que del estudio se derivan para el campo de acción psicopedagógico, es preciso abordar las interesantísimas perspectivas que surgen en función del escenario natural en el que tuvo lugar (la escuela), y de los procesos que en él se llevan a cabo (las prácticas psicopedagógicas).

Una de ellas tiene que ver con la forma de entender las competencias. Éstas han de concebirse a través de una lógica dinámica; esto es, en posibilidad de desarrollo continuo, más que alcanzadas o no, de una vez y para siempre. En consecuencia con esto, que las competencias no puedan ser pensadas de manera estática también significa que, en su evaluación, lo que se valora es el grado de su desarrollo en el *momento* de dicha evaluación. En otras palabras, que un niño haya resultado con un escaso o nulo desarrollo de una competencia dada, no quiere decir que es incompetente; siempre podrá alcanzar niveles de desarrollo más avanzados de la misma.

De otro lado, si bien los niños y las niñas pueden mostrar tendencias hacia un tipo de comportamiento en función de la convivencia con sus pares (que para este estudio hemos definido como prosocialidad o agresión), dichas tendencias no les confieren una característica inmanente. En este sentido, no hablamos de niños y niñas agresivos o prosociales; sino precisamente de niños y niñas que evidencian comportamiento tendiente a la prosocialidad o a la agresión; y es importante no perder de vista, sobre todo, que esa tendencia no está inscrita en los genes de cada niño ni en elementos sustanciales e inamovibles de su ser (apenas en construcción), sino que bien puede obedecer a condiciones que la misma escuela puede promover o atenuar.

Otra línea posible de trabajo que emerge tiene que ver con la concepción que los agentes educativos tenemos sobre la agresión, sus funciones y sus trayectorias y, en general, sobre las condiciones de desarrollo cognitivo y socio-afectivo con que cuentan los preescolares.

Como asunto de vital importancia aparece la necesidad de insistir sobre las concepciones y las prácticas de los y las maestras (de cualquier nivel educativo) alrededor de la *definición* del otro a partir de un comportamiento, por estable que este dé la impresión de ser. En otras palabras, la investigación alerta sobre el peligro, tan generalizado en la cotidianidad de la escuela, de rotular y estigmatizar a un estudiante en función de un comportamiento, que usualmente es contextual y probablemente explicable a partir de las lógicas del desarrollo.

Por otra parte, surge una apuesta por el desarrollo de las competencias que, de acuerdo con los hallazgos del estudio, mostraron tener una relación muy estrecha con la convivencia, particularmente: la interpretación de intenciones, la asertividad, la escucha activa y el manejo de emociones. Todos los elementos hasta aquí enunciados son de vital importancia a la hora del diseño e implementación de la propuesta psicopedagógica basada en la presente investigación.

Finalmente, abordaremos lo concerniente al tercer elemento importante de discusión; a saber, las limitaciones del estudio. Entre éstas podemos identificar las

siguientes: de las trece competencias ciudadanas que propone el modelo que sirve de referente al mismo, seleccionamos finalmente seis (aquellas que encontramos más acordes al momento evolutivo de los participantes, por un lado, aquellas cuya exploración y análisis consideramos técnicamente más accesibles, por otro lado y, finalmente, aquellas cuyo vínculo con los fenómenos convivenciales parecía más directo).

En este ejercicio de inclusión y exclusión de categorías, dejamos por fuera una competencia que, no obstante, valdría la pena abordar en futuros estudios: la empatía. Las razones en virtud de las cuales consideramos importante seguir esta vía tienen que ver con idea, apoyada en la literatura respectiva, de que esta competencia tendría la potencialidad de contribuir de manera más o menos directa al mejoramiento de la convivencia.

En un sentido similar, en cuanto al manejo de las emociones propias y sus efectos en la convivencia, es preciso señalar que en el estudio nos centramos en la *rabia*. Sería importante abordar las posibilidades que arroje un tratamiento de otras emociones como la alegría, en función de sus potencialidades para el mejoramiento de los procesos de convivencia entre los niños y niñas.

Por otra parte, y esto como elemento técnico a tener en cuenta en próximas investigaciones, para el estudio de la competencia *consideración de consecuencias*, implementamos una técnica interactiva que llamamos Hora del cuento. Para ella, diseñamos situaciones que tuvieran relación directa con la experiencia de los niños y las niñas en la cotidianidad de la escuela, frente a las cuales los niños y la niña participantes debían anticipar las posibles consecuencias.

Tales situaciones, no obstante, giraban en torno a prácticas de cuidado y seguridad física y no, como hubiese sido apropiado para la evaluación de la competencia en función de la convivencia, a eventos relacionados con los fenómenos emergentes en ella. Los resultados de esta técnica, por lo tanto, no eran relacionables directamente con los objetivos del estudio, razón por la cual, no incluimos su análisis ni en los protocolos, ni en la interpretación.

En este apartado hemos abordado, por un lado, las fuertes conexiones que el estudio mostró, particularmente, entre las competencias *interpretación de intenciones*, *asertividad* y *manejo de emociones propias* y la convivencia de los niños y niñas participantes. Por otro lado, desarrollamos varias líneas de relación entre nuestra investigación y el campo disciplinar de la psicopedagogía. Finalmente, presentamos algunas limitaciones del trabajo. A continuación, hacemos cierre del texto con las conclusiones.

CONCLUSIONES

La promoción de una cultura de paz en las sociedades contemporáneas es un imperativo que se encuentra a la orden del día en la agenda política y educativa de muchos países. Numerosas iniciativas desde lo legal tienen su correlato en incontables propuestas de intervención en los planos internacional, nacional y local. Igualmente, la escuela se ha concebido como un lugar clave para el fomento de dicha cultura, particularmente en el marco de la convivencia escolar, que ha dado lugar a múltiples investigaciones e importantes desarrollos conceptuales.

El enfoque de las competencias ciudadanas, si bien es un campo joven (con las consecuencias que de ello se derivan para efectos de consolidación del mismo), es precisamente una perspectiva desde la cual es posible hacer una lectura de la convivencia escolar, y sirve como fundamento para intervenirla desde distintas propuestas psicopedagógicas.

Entre las competencias evaluadas que, de acuerdo con este estudio, mostraron tener una relación más directa con la convivencia escolar de los niños y niñas sujetos del mismo, se encuentran: la interpretación de intenciones, la asertividad y el manejo de las emociones propias.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, T. y Ariza, J. (2015). *La resolución de conflictos escolares desde los derechos humanos: el gran viaje en el aula: la resolución del conflicto escolar, como práctica convivencial, a través de los derechos humanos* (Tesis de maestría). Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”, Bogotá, Colombia. Recuperada de <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2155/1/AguilarMorenoTatianaMarcela.pdf>
- Alcaldía de Medellín (2010). *Manual de convivencia ciudadana*. Recuperado de www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/wpcccontent/Sites/Subportal%20del%20Ciudadano/Convivencia%20y%20seguridad/Secciones/Información%20General/Documentos/2010/Unidad%20de%20Convivencia.pdf
- Alcaldía de Medellín (2016). *Plan de Desarrollo 2016-2019*. Recuperado de https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/pccdesign/SubportaldelCiudadano_2/PlandeDesarrollo_0_17/Publicaciones/Shared%20Content/Documentos/2016/PlandedesarrolloMunicipalConsolidadov229FEB16.pdf
- Alcaldía de Medellín (2016). *Programa: Escuela Entorno Protector*. Recuperado de <http://medellin.edu.co/escuelaentornoprotector/escuela-entorno-protector>
- Ardila, N. (2017). *Propuesta Pedagógica para el desarrollo de las competencias ciudadanas a través de la lúdica en los niños de Transición del Colegio San Luis Gonzaga del Carmen de Chucuri, Santander* (Tesis de pregrado). Universidad Santo Tomás, Bucaramanga, Colombia. Recuperada de <http://repository.usta.edu.co/handle/11634/4760>
- Arévalo, D. (2013). *Estrategias de resolución de conflictos en el aula, aplicada por docentes, en procesos de socialización de niños y niñas de 5 y 6 años de edad, del*

sector rural de Santa Marta D. T. C. H (Tesis de pregrado). Sistemas de Universidades del Caribe SUE Caribe, sede Magdalena, Santa Marta, Colombia. Recuperada de file:///D:/Descargas/AREVALO%20D_RANGEL%20PMagdalena_%2013.pdf

Ávila, C. Rueda, C. (2015). *Estrategia pedagógica que promueve el desarrollo de competencias ciudadanas de tipo emocional en los niños y niñas de transición de la institución educativa Carlos Arturo Torres para favorecer una convivencia pacífica* (Tesis de maestría). Universidad La Sabana, Chía, Colombia. Recuperada de <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/19901>

Bannykh, A. (2014). *Child draws an easter egg* [ilustración]. Recuperado de <https://ua.depositphotos.com/39495715/stock-illustration-child-draws-an-easter-egg.html>

Barra, E. (1987). El desarrollo moral: una introducción a la teoría de Kohlberg. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 19(1), 7-18. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80519101.pdf>

Bernardes, C. (2017). Cuento interactivo: *Carlota no quiere hablar*. España: Sar Alejandría Ediciones.

Betancur, T. (2010). *La interacción entre niños de 3 a 5 años durante los procesos de socialización* (Tesis de pregrado). Corporación Universitaria Lasallista, Caldas, Colombia. Recuperada de http://repository.lasallista.edu.co/dspace/bitstream/10567/649/1/Interaccion_ninos_3_a_5_anos_procesos_de_socializacion.pdf

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid, España. Recuperado de <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Psicopedagogia%20de%20las%20emociones%20-%20Rafael%20Bisquerra%20Alzina-1.pdf>

- Blueringmedia. (s.f.). *Niña que come el chocolate ilustración de helados* [ilustración]. Recuperado de https://es.123rf.com/photo_48833400_stock-vector-little-girl-eating-chocolate-ice-cream-illustration.html
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). Más allá del dilema del método de investigación: La investigación en ciencias sociales. (3ª. ed). Bogotá: Grupo editorial norma.
- Bravo, I. Herrera, L. (2011). Convivencia escolar en educación primaria. *Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora*. Revista de educación y humanidades (1) 173 – 212. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3625214>
- Brgfx. (s.f.). *Niños jugando futbol* [ilustración]. Recuperado de https://www.freepik.es/vector-gratis/chicos-jugando-al-futbol-parque_1546297.htm
- Brgfx. (s.f.). *Muchos muchachos que juegan* [ilustración]. Recuperado de https://www.freepik.es/vector-gratis/muchos-muchachos-que-juegan-la-ilustracion-del-futbol_1169130.htm
- Cambios en las entradas y salidas del centro [ilustración]. (s.f.). Recuperado de <http://www.colegiodebenagalbon.com/2017/12/05/cambios-en-las-entradas-y-salidas-del-centro/>
- Cañate, S., Mendoza, Y, y Zárate, Y. (2014). *Estrategias dinamizadoras para el mejoramiento de la convivencia escolar de los educandos de grado primero de la institución educativa hijos de maría sede Rafael tono de Cartagena* (Tesis de pregrado). Universidad de Cartagena, Cartagena, Colombia. Recuperada de <http://190.242.62.234:8080/jspui/bitstream/11227/2820/1/proyecto%20convivencia%20escolar%20pdf.pdf>
- Carreño, L. Sánchez, K y Alarcón, H. (2016). *Convivencia y paz, competencia ciudadana para fortalecer relaciones interpersonales en el grado transición del colegio Gimnasio Manos unidas* (Tesis de pregrado). Fundación Universitaria los

libertadores, Bogotá, Colombia. Recuperada de <http://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/657>

Castro, A. (2015). Iniciar la educación en ciudadanía desde el preescolar mediante rutinas de pensamiento. *Infancias Imágenes*, 15(1), 41-58. Recuperado de <file:///D:/Descargas/9090-47992-1-PB.pdf>

Cataño, C. (2014). *Caracterización de las prácticas de convivencia escolar en la educación básica primaria de la Institución Educativa Fe y Alegría José María Velaz* (Tesis de maestría). Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia. Recuperada de <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/1971>

Centro de Excelencia para el Desarrollo de la Primera Infancia. (2008). Prevenir la violencia a través del aprendizaje en la primera infancia. Montreal, Quebec. Recuperado de http://www.excellence-earlychildhood.ca/documents/Tremblay_ReporteAgresion_SP.pdf

Chaux, E. (2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. *Revista de Estudios Sociales*, (15), 47-58. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/815/81501504.pdf>

Chaux, E. (2013). *Educación, convivencia y agresión escolar*. (2a. ed). Bogotá: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, S.A.

Chaux, E. (mayo, 2018). 9° *Encuentro de Investigación Escolar 2018 «Investigación escolar: convivencia y ciudadanía»*. Competencias ciudadanas, Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín.

Chaux, E. Lleras, y Velásquez, A. (2004) Competencias Ciudadanas: *De los estándares al aula*. Recuperado de https://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-75077_archivo.pdf

- Chaux, E y Ruiz A. (2005). *La Formación de Competencias Ciudadanas*. Bogotá: Ascofade. Recuperado de file:///D:/Documentos/Maestria/Rastreo%20bibliogr%C3%A1fico/Tesis%20C.%20C%20Preescolar/La_formacion_de_competencias_ciudadanas.pdf
- Chávez, M. Ramos, A. y Velázquez, P. (2017). Análisis de las estrategias docentes para promover la convivencia y disciplina en el nivel de educación preescolar. *Educación*. 26(51), 55-78. Recuperado de revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/download/19285/1942
- Cifuentes, Cifuentes, Ospina y Varón. (2015). *Competencias Ciudadanas en la Educación Inicial* (Tesis pregrado). Universidad del Tolima, Ibagué, Colombia. Recuperada de <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1577/1/Trabajo%20de%20Grado%20-%20Maria%20Alejandra%20Cifuentes%20version%20aprobada.pdf>
- Cifuentes, Y. Barbosa, S. (2016). *Estudio cualitativo sobre la convivencia escolar en el grado transición: abordajes y aprendizajes* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Recuperada de repository.cinde.org.co/bitstream/.../20.../BarbosaGarciaCifuentesGarcia2016.pdf
- Cirodelia. (s.f.). *Niño artista* [ilustración]. Recuperado de <https://stock.adobe.com/es/images/nino-artista/65907716>
- Cirodelia. (s.f.). *Niño comiendo en la mesa* [ilustración]. Recuperado de <http://www.thinkstockphotos.es/image/foto-de-stock-ni%C3%B1o-comiendo-en-la-mesa/502843002>
- Cirodelia. (s.f.). *Niño jugando pelota con pelota* [ilustración]. Recuperado de <https://stock.adobe.com/es/images/nino-jugando-a-futbol-con-pelota/112871116>
- Claxton, Guy. (2001). *Aprender. El reto del aprendizaje continuo*, Barcelona, Paidós.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1860 (3, agosto, 1994). Por lo cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. *Diario Oficial*, Santafé de Bogotá. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf

Colombia, Congreso. Ley 115 (8, febrero, 1994). Por la cual se expide la Ley General de Educación. Santafé de Bogotá. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Colombia, Asamblea Nacional Constituyente. Constitución Política de Colombia (4, julio, 1991), *Gaceta Constitucional*. Bogotá. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf>

Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (1998). Lineamientos Curriculares para Formación en la Constitución Política y la Democracia. *Orientaciones para la Formulación de los Currículos en Constitución Política y Democracia*. Recuperado de <https://www.socialhizo.com/educacion/legislacion/lineamientos-curriculares-de-constitucion-politica-y-democracia>

Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (1998). Lineamientos Curriculares para ética y Valores humanos. Orientaciones para la formación de currículo en ética y valores. Recuperado de: <http://www.oei.es/historico/valores2/boletin6.htm>

Colombia, Congreso. Ley 1732 (1, septiembre, 2014). Por la cual se establece la cátedra de la paz en todas las instituciones educativas del país. Bogotá, pp1-4 Colombia, Presidencia de la Republica. Decreto 1038 (25, mayo, 2015). *Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz. Diario Oficial*, Bogotá. Recuperado de <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/LEY%201732%20DEL%20001%20DE%20SEPTIEMBRE%20DE%202014.pdf>

Colombia, Congreso. Ley 1620 (15, marzo, 2013). Por la cual se crea el Sistema Nacional de convivencia Escolar y la Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y la Mitigación de la Violencia Escolar. *Diario Oficial*. Bogotá. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-319679_archivo_pdf.pdf

Colombia, Congreso. Ley 1098 (8, noviembre, 2006). Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. *Diario Oficial*, Bogotá. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles327397_archivo_pdf_proyecto_decreto.pdf

Colombia, Congreso. Ley 438 (25, marzo 1998). Por medio de la cual se aprueba el Convenio entre el Gobierno de la República de Colombia y la Universidad para la Paz Para la creación de un Centro Mundial de Investigación y solución de conflictos. *Diario Oficial*, Bogotá. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-105012_archivo_pdf.pdf

Corporación Educación Sin Fronteras-Colegio Creadores del Futuro. (2002). *Modelo de convivencia escolar desde la prevención integral*. Recuperado de <https://studylib.es/doc/507353/modelo-de-convivencia-escolar-desde-la>

Creswell, J. (1997). *Investigación Cualitativa y Diseño Investigativo. Selección entre cinco tradiciones*. Recuperado de <http://academia.utp.edu.co/seminario-investigacion-II/files/2017/08/INVESTIGACION-CUALITATIVACreswell.pdf>

Cuentacuentos Beatriz Montero (4 de agosto 2014). *Emma va al colegio - Cuentos infantiles*. [archivo de video], Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=qm0pbaJe8zQ>

Dav, K. (2015). *Dibujos animados de los niños y su maestra al aire libre* [ilustración]. Recuperado de: <https://sp.depositphotos.com/64700271/stock-illustration-cartoon-kids-and-their-teacher.html>

Departamento Nacional de Planeación (2000). Política nacional para la construcción de paz y convivencia familiar -haz paz. Recuperado de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/CONPES/Econ%C3%B3micos/3077.pdf>

Depositphotos. (2013). *Ilustración de niños de la escuela después de su profesor-foto lempdp.* [ilustración]. Recuperado de <https://mx.depositphotos.com/19413893/stock-photo-kids-following-their-teacher.html>

Deposiphotos. (s.f.). *Niña que come llorando* [ilustración]. Recuperado de <https://sp.depositphotos.com/41474053/stock-illustration-a-little-girl-crying.html>

Dreamstime. (s.f.). *Pelota desinflada* [ilustración]. Recuperado de <https://es.dreamstime.com/photos-images/bola-desinflada.html>

Escallón, E. (2007). Escuchar, comprender y mejorar las relaciones. Altablero, (4). MEN. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-122245.html>

Fondo de las Naciones Unidas Para la Infancia (s.f.). *Construcción de una caja de herramientas y análisis de legislación y políticas públicas para la protección de los niños, niñas y adolescentes contra todo tipo de violencias en las escuelas.* Recuperado de https://www.unicef.org/lac/Toolkit_violencia_CASTELLANO.pdf

Fotosearch. (s.f.). *Niño pequeño* [ilustración]. Recuperado de <https://www.fotosearch.es/print/CSP056/k30924875/>

Freepik. (s.f.). *Chicos jugando al futbol en el parque* [ilustración]. Recuperado de https://www.freepik.es/vector-gratis/chicos-jugando-al-futbol-en-el-parque_1546297.htm#term=ninos%20jugando%20futbol&page=1&position=3

- Fumira. (s.f.). *Profesora y niños jugando* [ilustración]. Recuperado de <http://rosafernandezsalamancadibujos.blogspot.com/2014/10/el-colegio-dibujos-para-colorear-igual.html>
- Fumira. (s.f.). *Niños leyendo* [ilustración]. Recuperado de <http://rosafernandezsalamancadibujos.blogspot.com/2014/10/el-colegio-dibujos-para-colorear-igual.html>
- Galeano, M. (2012). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Eafit.
- García, B., González, S. Quiroz, A., Velásquez, A. (2002). Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa. Recuperado de http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/pluginfile.php/101098/mod_resource/content/0/tecnicas_interactivas1.pdf
- García, E. (2015). La influencia de la inteligencia emocional en el comportamiento agresivo (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, España. Recuperada de https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/11681/TD_GARCIA_SANCHO_Esperanza.pdf?sequence=1
- Garín, J. y Barrera-Corominas, A. (2014). La convivencia en los centros educativos de educación básica en Iberoamérica. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article954>
- Giménez, C. (2005). Convivencia: *Conceptualización y sugerencias para la praxis*. Cuaderno Puntos de vista. N. 1. Madrid. Recuperado de [http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/CARLOS_GIMENEZ_convivencia\[1\]\[1\].pdf](http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/CARLOS_GIMENEZ_convivencia[1][1].pdf)
- Gómez, C. (2016). *La lúdica como estrategia pedagógica para mejorar la convivencia escolar en los niños y niñas del grado transición jornada de la mañana, de la Institución Educativa Santa Rosa. Sede 2 “José Cardona Hoyos”* (Tesis de especialista). Fundación Universitaria los Libertadores, Santiago de Cali, Colombia.

Recuperada de
<http://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/541/G%C3%B3mezV%C3%A1squezClaraNayibe.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Gómez, C. y Chaux, E. (2014). Agresión relacional en preescolar: variables cognoscitivas y emocionales asociadas. *Universitas Psychologica*. 13(2). Recuperado de file:///C:/Users/usuario/Downloads/2880-Texto%20del%20art%C3%ADculo-33851-1-10-20140706.pdf

Gonzales, L. (s.f.). *Esquemas para un curso sobre metodología de la investigación cualitativa*. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/40328993/Esquemas-Para-Un-Curso-Sobre-Metodologia-de-La-Investigacion>

González, M. (3 febrero 2014). *Conferencia Agresión en la Primera Infancia: Cambiando paradigmas*. [Archivo de video]. Recuperada de <https://youtu.be/mh5wOI91kBA>

Gordillo, F., Mestas, L., Salvador, J., Pérez, M., Arana, J., & López, R. (2015). Diferencias en el reconocimiento de las emociones en niños de 6 a 11 años. *Acta de Investigación Psicológica – Psychological Research Records*, 5(1), 1846-1859. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007471915300053>

Henao, G. y García, M. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 7(2). Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud CINDE-Universidad de Manizales. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130711104715/ArtGloriaCeciliaHenaoLopez.pdf>

Henao, G., Ramírez, L. y Ramírez, C. (2006). Qué es la intervención psicopedagógica: definición, principios y componentes. *AGO.USB*, 6 (2), 215-226. Recuperado de:

[http://www.postgradoune.edu.pe/documentos/psicologia/Agora%20Diez%20\(Tema%204%20Que%20es%20la%20Intervencion%20Psicopedagogica\).pdf](http://www.postgradoune.edu.pe/documentos/psicologia/Agora%20Diez%20(Tema%204%20Que%20es%20la%20Intervencion%20Psicopedagogica).pdf)

Iimages. (s.f.). *Kids running on a white background* [ilustración]. Recuperado de https://br.123rf.com/photo_17036921_ilustra%EF%BF%BD%C3%A3o-de-crian%C3%A7as-correndo-em-um-fundo-branco.html

Institución Educativa Joaquín Vallejo Arbeláez. (2008). Proyecto Educativo Institucional. Medellín, Colombia.

Jihane37. (s.f.). *Dreamstime.com. Cute boy cartoon drinking water* [ilustración]. Recuperado de: <https://www.dreamstime.com/stock-illustration-cute-boy-cartoon-drinking-water-illustration-image78968242>

Jiménez, M., & López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41 (1), 69-79. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80511492005>

Las Naciones Unidas para el Desarrollo (2006). *El Banco de Buenas Prácticas para Superar el Conflicto presenta más de 250 iniciativas regionales*. Recuperado de http://www.acnur.org/t3/recursos/informacion-sobre-pais-de-origen/detalle_documento-coi/el-banco-de-buenas-practicas-para-superar-el-conflicto-presenta-mas-de-250-iniciativas-regionales/

Lucas, A., Ferrando, M. y Sainz, A. (2015). ¿Influyen los estilos parentales y la inteligencia emocional de los padres en el desarrollo emocional de sus hijos escolarizados en 2º ciclo de educación infantil? *Acción Psicológica*, 12(1), 1-14. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1578-908X2015000100007

Marmolejo, F. y Jiménez A. (2005). La formación en competencias ciudadanas en preescolar. *Apuntes de psicología*. 23(2), 219-226. Recuperado de <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/93/95>

- Meo, A. (2010). Consentimiento informado, anonimato y confidencialidad en investigación social. La experiencia internacional y el caso de la sociología en argentina. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*. (44), 1-30. Recuperada de <http://www.redalyc.org/pdf/4959/495950240001.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (2005). Política educativa para la formación escolar en convivencia. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-90103_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2009). La estrategia de acompañamiento Red para el Desarrollo de Aprendizajes sobre Competencias Ciudadanas, REDE@PRENDER. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-235147.html>
- Ministerio de Educación Nacional (2010). Competencias ciudadanas en contextos de violencia. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/competencias/1746/w3-printer-243374.html>
- Ministerio de Educación Nacional. Plan Decenal Nacional de Educación 2016.-2026 (2017). *“El camino hacia la calidad y la equidad”*. Recuperado de <http://www.plandecenal.edu.co/cms/index.php/novedades/56-documento-final-plan-decenal-de-educacion-2016-2026>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Guía 49. Guía pedagógica para la convivencia escolar*. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-339480.html>
- Ministerio de Educación Nacional (2014). *Guía 48. Ruta de gestión para las alianzas en el desarrollo de las competencias ciudadanas*. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles338886_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2004). Cultura de la Legalidad, una respuesta para desarrollar Competencias Ciudadanas. Recuperado de <http://mineduacion.gov.co/cvn/1665/article-132261.html>

Ministerio de Educación Nacional (2003). Estándares Básicos de Competencias ciudadanas. *Formar para la ciudadanía: ¡sí es posible!* Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf4.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2009). Descubriendo el desarrollo de los niños y las niñas en la primera infancia. En Desarrollo infantil y competencias en la Primera Infancia. (67-68), Bogotá, Colombia: Unidad de Educación para la Primera Infancia Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-178053_archivo_PDF_libro_desarrollainfantil.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2009). Proyecto de Educación para el Sector Rural. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-329722.html>

Ministerio de Educación Nacional (2009). Competencias Ciudadanas. Recuperada de <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-235147.html>

Minski, E. (2009). Evaluación de resultados de un programa multimodal para el desarrollo socio-emocional y socio-cognitivo en preescolares: Aulitas en Paz (Tesis de maestría). Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia. Recuperada de biblioteca.uniandes.edu.co/visor_de_tesis/web/?SessionID=L1Rlc2lzXzEyMDA5X3NlZ3VuZG9fc2VtZXN0cmUvMTQyMy5wZGY%3D

Montuschi, L. (2006). El aprendizaje moral de los individuos y de las corporaciones: Las etapas de Kohlberg, la cultura organizacional y los códigos de ética. Serie Documentos de Trabajo, No. 329. Recuperado de <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/84232/1/519287975.pdf>

- Morales, J. Molina, R. y Tobinson, A (2015). *Estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de la convivencia escolar en los niños y niñas del grado transición de la Institución Educativa Juan José Nieto - sede Baranoa*. (Tesis de pregrado). Universidad de Cartagena, Cartagena, Colombia. Recuperada de 190.242.62.234:8080/jspui/bitstream/11227/.../PROYECTO%20DE%20GRADO.pdf
- Moreno, B., Bastidas, y Betancourt, J. (2013). Incidencia del pensamiento creativo en la convivencia escolar. *Tesis Psicológica*, 8 (1), 144-161 Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/1390/139029198011/>
- León-Muñoz, S. y Kenji, J. (2015). Formar ciudadanos desde el pre-escolar, *Educ. Educ.*, 18 (2), 245-260. Recuperada de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/4715/3974>
- Naciones Unidas, Asamblea General (2009). *Decenio internacional de la cultura de paz y no violencia para los niños del mundo 2001- 2010*. Recuperado de http://fundculturadepaz.org/spa/DOCUMENTOS/DECLARACIONES,%20RESOLUCIONES/Decenio_Internacional_cultura_de_paz_y_no-violencia.pdf
- Naciones Unidas para el Desarrollo (2015). Marco de asistencia para el desarrollo en Colombia 2015- 2019. Recuperado de <http://www.latinamerica.undp.org/content/dam/rblac/docs/United-Nations-Development-Assistance-Framework/UNDAF%20Colombia%202015%202019.pdf>
- Nikulin, I. (2016). *Set of cute Little Boys* [ilustración]. Recuperado de <https://ua.depositphotos.com/124956858/stock-illustration-set-of-cute-little-boys.html>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Recuperado de

http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/educacion_tesoro.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2011). *Unesco y la Educación “Toda persona tiene derecho a la educación”*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002127/212715s.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1997). Proyecto Transdisciplinario: *“Hacia una cultura de la paz”*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117753So.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2012). *Educación para la convivencia y la cultura de la paz en América latina y el Caribe*. Recuperada de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Educacion-Convivencia-Paz.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). Declaración de Icheron y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>

Pantoja, R y Zúñiga, R (2014). *La agresividad en niñas y niños de preescolar en el Centro de Desarrollo Infantil CDI - Actuar por Bolívar* (Tesis de pregrado). Universidad de Cartagena en convenio Universidad del Tolima, Cartagena, Colombia. Recuperada de 190.242.62.234:8080/.../LA%20AGRESIVIDAD%20EN%20NIÑAS%20Y%20NIÑOS...

Patiño, D. (2011). *La convivencia escolar como elemento fundante para una formación en ciudadanía* (Tesis de maestría). Universidad de Córdoba. Montería, Colombia. Recuperada de <https://docplayer.es/18764843-La-convivencia-escolar-como->

elemento-fundante-para-una-formacion-en-ciudadania-lic-diana-sirley-patino-ochoa.html

Peñas, C. (s.f). *Competencias ciudadanas en primera infancia y preescolar. Ruta Maestra*. Colombia: Santillana. Recuperado de <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-10/pdf/7.pdf>

Prieto, M. y Torres, C. (2018). *Competencias emocionales en el marco de la convivencia escolar en niños de 5 a 7 años del I.E.D Alfredo Iriarte Sede C «La Merced Sur»* (Tesis de Maestría). Universidad de La Sabana. Chía, Colombia. Recuperada de <file:///D:/Documentos/Maestria/Te%C3%B3ricos%20CC/Identificaci%C3%B3n%20de%20emociones/Tesis%20Competencias%20Emocionales%20en%20el%20marco%20de%20la%20convivencia%20escolar.pdf>

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2008). Programa de País 2008-2012. Recuperado de http://www.co.undp.org/content/colombia/es/home/library/human_development/programa-de-pais-2008-2012.html

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2008). *Programa Art-Redes*. Recuperado de http://www.co.undp.org/content/colombia/es/home/operations/projects/crisis_prevention_and_recovery/programa-art-redes.html

Quintero, M., Sánchez, K., Mateus, Álvarez, C y Cortes, R (2016). *Pedagogía de las Emociones para la Paz*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. Recuperado de http://die.udistrital.edu.co/publicaciones/libros/pedagogia_de_las_emociones_para_la_paz

Renau, C, Llin, E. Rubio, A y García, F. (2006). Atribuciones de intención y percepción de problemas en situaciones sociales ambiguas en niños y niñas rechazados de 6

años. *Àgora de Salut*, 3 (34), 321-330. Recuperado de: <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/155712/34-Clara%2c%20Enrique.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Rendón, A. (2007). Regulación emocional y competencia social en la infancia. *Diversitas: Perspectivas en psicología*, 3 (2), 349-363. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/679/67930213.pdf>

Restrepo, A. (2013). *Estrategia pedagógica dirigida a docentes, comunidad educativa y niños y niñas entre 5 y 6 años de la escuela bilingüe Step By Step, para el desarrollo de competencias ciudadanas en convivencia y paz* (Tesis de pregrado). Universidad de la Sabana, Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/9784/Amanda%20Restrepo%20Moncada%20%28TESIS%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Roche, R. (s f). La optimización prosocial: una vía operativa para la inteligencia emocional y el análisis existencial. Recuperado de http://www.prosocialidad.org/castellano/docs/010_RR_Edu_Logo.pdf

Roncero, D., Andreu, J. y Peña, M. (2016). Procesos cognitivos distorsionados en la conducta agresiva y antisocial en adolescentes. *Anuario de Psicología jurídica* 2106, (26). 88-191. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1133074016300058>

Rodríguez, C. (s.f.). *Dibujos de emociones para imprimir* [ilustraciones]. Recuperado de <https://www.imagenesy dibujos para imprimir.com/2011/08/dibujos-de-emociones-para-imprimir.html>

Sandoval, C. (2002). *Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. Bogotá, Colombia. ARFO Editores e Impresores Ltda. Recuperado de <https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/manual%20colombia%20cualitativo.pdf>

- Schwarz, A. (s.f). Educación de las emociones en las etapas infantiles y preescolar. Nosotros.com. Recuperado de: <http://nosotros2.com/familia-bebes-y-ninos/021/articulo/1541/educacion-de-la-emociones-en-las-etapas-infantiles>
- Soldevilla, A., Filella, G., Ribes, R. y Agulló, J. (2007). Una propuesta de contenidos para desarrollar la conciencia y la regulación emocional en la Educación Primaria. *Cultura y Educación*. 19 (1), 47-59. Recuperado de <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Una-propuesta-de-contenidos-para-desarrollar-la-conci%C3%A8ncia.pdf>
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de caso*. (2ª. ed.). Madrid: Morata. Recuperada de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>
- Sururi. (s.f.). *Copia del día de Billy* [ilustración]. Recuperado de <https://www.sutori.com/item/he-has-lunch-at-school-with-his-friends-they-eat-fruit-and-vegetables-they-don>
- Universidad Católica Luis Amigó. (2012). *Mesa interinstitucional para la convivencia educativa y paz*. (2012). Recuperado de <http://hogarinfantiltamborines.com/images/capacitacion/docs/8071Mesaconvivenciaeducativaypaz-documento2017.pdf>.
- Universidad de los Andes (2006). *Aulas en Paz*. Recuperado de <https://aulasenzpaz.uniandes.edu.co/>

ANEXO 1
CONSENTIMIENTO INFORMADO Y AUTORIZACIÓN PARA REGISTRO
FOTOGRAFÍCO Y FÍLMICO



CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN DE MENORES EN LA
INVESTIGACIÓN “SUPÉRRISIMO ENCARIÑABLE: CONVIVENCIA ESCOLAR Y
COMPETENCIAS CIUDADANAS EN EL NIVEL PREESCOLAR, GRADO TRANSICIÓN, DE
LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JOAQUÍN VALLEJO ARBELÁEZ”

Institución Educativa: Joaquín Vallejo Arbeláez

Código DANE: 105001025771
Municipio de Medellín

Rector: Edwin Montoya

Docentes:

Alexandra Patricia David Moreno C.C 43810658
Diana Marcela Mariaca Zapata C.C 39455705
Yamile Rodríguez Vásquez C.C 43577306

Tutor:

Ana María Arias Cardona

Yo, _____, mayor de edad, acudiente del estudiante _____ del grado _____ de _____ años de edad, luego de haber sido informado(a) sobre las condiciones de la participación de mi hijo(a), resuelto todas las inquietudes, comprendido en su totalidad la información sobre esta actividad y atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados (Ley 1581 de 2012 y Decreto 1377 de 2012), y de forma consciente y voluntaria, SI () NO () doy el consentimiento para que mi hijo (a) participe en la ejecución de la propuesta de investigación titulada **“Convivencia escolar y competencias ciudadanas en el preescolar”**, de las docentes arriba registradas, como proyecto de grado para optar al título de Magister en Psicopedagogía en la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín.

Lugar y Fecha: _____

Nombre del acudiente: _____

C.C. _____

Firma _____

AUTORIZACIÓN PARA REGISTRO FOTOGRÁFICO Y FÍLMICO DE LOS NIÑOS Y NIÑAS PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN “SUPÍIISIMO ENCARIÑABLE: CONVIVENCIA ESCOLAR Y COMPETENCIAS CIUDADANAS EN EL NIVEL PREESCOLAR, GRADO TRANSICIÓN, DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JOAQUÍN VALLEJO ARBELÁEZ”

Fecha: _____

En calidad de acudiente de la niña / niño abajo referido, autorizo que sea registrado/a en fotos y videos durante el desarrollo de las actividades de la investigación mencionada, y que estos sean publicados con fines académicos, u otros relacionados con dicho ejercicio investigativo.

Nombre del niño / niña: _____

Nombre del acudiente: _____

Si _____ No_____ autorizo el registro fotográfico y fílmico de mi acudido y las publicaciones del mismo en los ámbitos arriba esbozados.

ANEXO 2
ASENTIMIENTO INFORMADO



Asentimiento Informado

Hola amiguito/a, somos las profes **Alexandra David**, **Diana Mariaca**, y **Yamile Rodríguez**. Al igual que tú, también somos estudiantes, y actualmente estamos realizando una investigación sobre la convivencia de los niños y las niñas de preescolar. Para este estudio necesitamos de todo tu apoyo.

Puedes decidir si deseas participar en esta investigación o no.

Este trabajo nos ayudará a mejorar la convivencia entre los niños y niñas de la escuela.

Si deseas participar en este trabajo encierra la mano hacia arriba; sino, encierra la mano hacia abajo.

Deseo participar



No deseo participar



Nombre: _____

ANEXO 3

AVAL INSTITUCIONAL



Medellín, mayo de 2018

Señor:

EDWIN MONTOYA

Rector

Institución Educativa Joaquín Vallejo Arbeláez

ASUNTO: SOLICITUD DE AUTORIZACION PARA LA REALIZACION DEL PROYECTO INVESTIGATIVO “SUPÍIISIMO ENCARIÑABLE: CONVIVENCIA ESCOLAR Y COMPETENCIAS CIUDADANAS EN EL NIVEL PREESCOLAR, GRADO TRANSICIÓN, DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JOAQUÍN VALLEJO ARBELÁEZ”

Cordial saludo.

Las abajo suscritas, docentes de la institución y estudiantes becarias de la Secretaría de Educación de Medellín en la Maestría en Psicopedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana, solicitamos autorización para llevar a cabo la investigación titulada **“Convivencia escolar y competencias ciudadanas en el preescolar”** en la sede Las Golondrinas.

El material suministrado por la institución será la base para la construcción de un estudio investigación de carácter cualitativo, y la información y resultados que se obtengan del mismo serán insumos para la promoción de estrategias que apoyen la formación de los estudiantes de la institución en materia de competencias ciudadanas, cuyo desarrollo se encuentra explícito en el horizonte institucional de la misma.

Todo material recogido será tratado de acuerdo con los más altos estándares académicos y éticos, y estará sujeto a las condiciones de tratamiento de datos expresada en el formato de autorización adjunto a esta solicitud. Igualmente haremos entrega de una copia del resultado del trabajo en cuestión a la institución.

Cordialmente,

_____, CC _____
ALEXANDRA PATRICIA DAVID MORENO

_____, CC _____
DIANA MARCELA MARIACA ZAPATA

_____, CC _____
YAMILE RODRÍGUEZ VÁSQUEZ
Se anexa: formato de aceptación.

Medellín, Mayo de 2018

**ASUNTO: AUTORIZACIÓN PARA LA REALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN
“SUPÍIISIMO ENCARIÑABLE: CONVIVENCIA ESCOLAR Y COMPETENCIAS
CIUDADANAS EN EL NIVEL PREESCOLAR, GRADO TRANSICIÓN, DE LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA JOAQUÍN VALLEJO ARBELÁEZ”**

En calidad de representante legal de la Institución Educativa Joaquín Vallejo Arbeláez, yo **EDWIN FERNEY MONTOYA VELÁSQUEZ** identificado con CC _____ de _____, autorizo a las docentes: **ALEXANDRA PATRICIA DAVID MORENO, DIANA MARCELA MARIACA ZAPATA Y YAMILE RODRÍGUEZ VÁSQUEZ**, estudiantes de la maestría en Psicopedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana, a llevar a cabo la investigación “**Convivencia escolar y competencias ciudadanas en el preescolar**” en la sede Las Golondrinas.

Atentamente,

EDWIN FERNEY MONTOYA VELÁSQUEZ

CC: _____

Representante legal de la I.E. Joaquín Vallejo Arbeláez

ANEXO 4

TALLER INVESTIGATIVO EXPLORATORIO

INVESTIGACIÓN: “SUPÍIISIMO ENCARIÑABLE: CONVIVENCIA ESCOLAR Y COMPETENCIAS CIUDADANAS EN EL NIVEL PREESCOLAR, GRADO TRANSICIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JOAQUÍN VALLEJO ARBELÁEZ” <u>TALLER INVESTIGATIVO EXPLORATORIO</u>	
RESPONSABLES	Alexandra David, Diana Mariaca, Yamile Rodríguez
FECHA	Fecha tentativa de aplicación: Semana del 21 al 25 de Mayo de 2018
TEMA	Competencias ciudadanas
PARTICIPANTES	El grupo transición 2 de la I.E. Joaquín Vallejo Arbeláez está conformado por 26 estudiantes (con edades entre 5 y 6 años), que fueron distribuidos en dos subgrupos de igual cantidad de participantes. Dicha distribución estuvo basada en un criterio de heterogeneidad, de acuerdo con el cual cada subgrupo queda con representación de niños y niñas que evidencien comportamientos de agresión tanto como de prosocialidad, y de niños y niñas en los cuales no se observen particularmente ninguno de los dos. Para este ejercicio exploratorio se eligió uno de estos subgrupos de 13 participantes (5 niñas y 8 niños), cuya conformación atendió al ya mencionado criterio de heterogeneidad en la conformación del grupo, así*: • Comportamientos de agresión**: Sara, Yeison, Luisa A., Shelvy y Julio • Comportamientos de prosocialidad***: Cristóbal, Alejandro, Esteban, Sandra • Comportamiento “no característico” ****: David, Juan, Luisa D., Samuel

	* Los nombres reales de los participantes han sido cambiados para guardar el principio de anonimato. ** De acuerdo con referentes de nuestro marco conceptual, la agresión puede ser física, verbal, relacional e indirecta. Los niños y niñas escogidos bajo este criterio como participantes del taller evidencian frecuentemente comportamientos de agresión física (empujar, dar puños, morder, halar el cabello, arañar); verbal (insultar, hacer comentarios ofensivos directamente); relacional (excluir, hacer comentarios negativos sobre un tercero) e indirecta (afectar las pertenencias de otro: rayar o romper trabajos, tirar la maleta al suelo o esconderla). *** Los niños y niñas que responden al criterio de prosocialidad, manifiestan característicamente comportamientos tales como: ayudar a levantar o acompañar a tomar agua a un compañero que se cae o se accidenta, explicar o ayudar con actividades a quienes no lo entienden o tienen dificultades; compartir juguetes o materiales de trabajo. **** Bajo este criterio, se incluyeron niños y niñas que, a diferencia de los dos grupos anteriores, no sobresalen o no se caracterizan por evidenciar comportamientos marcadamente agresivos ni prosociales.		
DURACION	2 horas (distribuyendo las actividades en distintos momentos de la jornada escolar, en función de los lapsos de atención y concentración propias de los niños y niñas de este grado.		
OBJETIVO GENERAL	Explorar el desarrollo de las competencias ciudadanas que propone el modelo avalado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia en los niños y niñas participantes de la investigación en cuestión.		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	• Pilotear algunas técnicas de construcción de datos para el ejercicio de investigación propuesto. • Identificar en los niños y niñas participantes las competencias cognitivas: toma de perspectiva, interpretación de intenciones, generación de opciones y consideración de consecuencias. • Identificar en los niños y niñas participantes la competencia emocional: identificación de las emociones de los demás.		
TÉCNICAS	Técnicas interactivas: Análisis de situaciones - Obra de títeres – Hora del cuento – Lectura guiada de imágenes –		
MATERIALES	Teatrino – títeres – Cuento “Carlota no quiere hablar” – Imágenes que representen emociones – Presentación ilustrada de situaciones		
<table border="1"> <thead> <tr> <th>DESCRIPCIÓN DE LOS MOMENTOS</th><th>OBSERVACIONES</th></tr> </thead> </table>		DESCRIPCIÓN DE LOS MOMENTOS	OBSERVACIONES
DESCRIPCIÓN DE LOS MOMENTOS	OBSERVACIONES		

1. Análisis de situaciones: A partir de la presentación de algunas situaciones desafortunadas que les acontecen a los personajes de estas historias, se indagará por la interpretación de intenciones que los niños y niñas participantes del ejercicio hacen de las mismas.	Todas las actividades serán filmadas para apoyar el análisis posterior (ya existe el consentimiento informado y la autorización para registro fotográfico y fílmico de los niños y niñas por parte de sus acudientes) <u>Ver Anexo 4:</u> Materiales usados en el taller exploratorio
2. Obra de títeres: Para explorar lo relativo a algunas de las competencias cognitivas seleccionadas (toma de perspectiva, generación de opciones y consideración de consecuencias), las investigadoras presentarán una obra de títeres cuyo guion sea rico en situaciones que permitan realizar, de manera simultánea al desarrollo de la obra, ciertas preguntas que den cuenta de las mismas.	Dos de las investigadoras presentarán la obra, mientras la tercera intervendrá con las preguntas. <u>Ver Anexo 4:</u> Materiales usados en el taller exploratorio
3. Hora del cuento: A través de la lectura del cuento interactivo “Carlota no quiere hablar”, se explorará la competencia de los niños y niñas participantes para identificar las emociones de los demás.	Además del registro fílmico, se tomará nota de las intervenciones y reacciones de los niños frente al cuento <u>Ver Anexo 4:</u> Materiales usados en el taller exploratorio
4. Lectura de imágenes: Con la exposición de las imágenes, se busca igualmente identificar la competencia de los participantes para reconocer las emociones de los demás. Las preguntas que guiarán esta interacción, son: a) ¿Cómo se siente el niño? b) ¿Por qué crees que se siente así?	Este ejercicio se plantea como complementario del anterior, puesto que en el cuento no se abordan todas las emociones básicas. <u>Ver Anexo 4:</u> Materiales usados en el taller exploratorio

Material para la técnica de análisis de situaciones.

Los textos de estas historias fueron tomados de la siguiente fuente (las ilustraciones y el formato fueron adaptadas por las investigadoras): Minski, E. (2009). Evaluación de resultados de un programa multimodal para el desarrollo socio-emocional y socio-cognitivo en preescolares: Aulitas en Paz (Tesis de maestría). Universidad de los Andes, Bogotá Colombia.

Historia N° 1

Imaginate que estás sentado en el patio de juegos comiendo y ves a otro niño que viene caminando a sentarse cerca de donde tú estás.



Este niño trae un vaso de jugo.



Tú sigues comiendo cuando de pronto este niño te riega por la espalda todo el jugo y se te moja tu ropa.

Imagen 1: Niño comiendo. (Cirodelia, s.f.).

Imagen 2: Cute boy cartoon drinking water. (Jihane37, s.f.).

Pregunta:

¿Por qué el niño regó jugo en tu espalda y tu ropa?

Respuesta N° 1

Porque el niño quería burlarse de ti.

Respuesta N° 2

Porque el niño se enredó por accidente y no te vio.

Historia N°2

Imaginate que estás caminando por un parque y ves a unos niños vecinos jugando con una pelota.



De pronto miras a otro lado y sientes que la pelota te golpea por la espalda. Te está doliendo mucho.



Imagen 3: Chicos jugando al futbol en el parque. (Freepik, s.f.).

Imagen 4: Los niños necesitan llorar. (Rodríguez, 2015).

Pregunta:

¿Por qué te pegaron en la espalda los vecinos?

Respuesta N°1

Porque se equivocaron y tiraron la pelota sin culpa.

Respuesta N°2

Porque ellos querían pegarte a propósito.

Historia N° 3

Imagínate que llevas mucho tiempo haciendo un dibujo y te está quedando muy bonito. Un niño se acerca a ti para mirar tu dibujo.

Este niño trae un frasco de pintura en su mano. Tú te paras a traer un lápiz y cuando vuelves todo el dibujo está untado de la pintura que el niño traía en el frasco.



Tu dibujo se dañó.



Imagen 5: Niño artista. (Cirodelia, s.f.).

Imagen 6: Child draws an easter egg. (Bannykh, s.f.).

Imagen 7: Child draws an easter egg. Adaptada por las investigadoras. (Bannykh, s.f.).

Pregunta:

¿Por qué crees que el niño derramó pintura en tu dibujo?

Respuesta N° 1

Porque el niño quería dañar tu dibujo a propósito.

Respuesta N° 2

Porque la pintura se le cayó sin culpa.

Historia N°4

Imagínate que vas caminando al colegio con los zapatos nuevos que te regalaron tus papás.



En el camino un niño se tropieza contigo y tú terminas metiendo tus zapatos a un charco lleno de barro.



Tus zapatos nuevos terminan llenos de barro.

Imagen 8: Set of cute Little Boys. Adaptada por las investigadoras. (Nikulin 2016).

Imagen 9: Set of cute Little Boys. Adaptada por las investigadoras. (Nikulin 2016).

Pregunta:

¿Por qué crees que el niño se tropezó contigo?

Respuesta N°1

Porque el niño estaba corriendo en la calle y no te vio.

Respuesta N°2

Porque el niño quería que ensuciaras tus zapatos nuevos.

Historia N° 5

Imagínate que en el recreo tú y tus amigos(as) están haciendo una carrera.



Al lado de ustedes hay un niño jugando con una pelota.

Cuando empiezas a correr, la pelota rueda hacia ti y entonces tú te caes al piso. Te raspas la rodilla horriblemente y pierdes la carrera.



Imagen 8: Set of cute Little Boys. Adaptada por las investigadoras. (Nikulin 2016).

Imagen 9: Set of cute Little Boys. Adaptada por las investigadoras. (Nikulin 2016).

Pregunta:

¿Por qué crees que el niño tiró la pelota por donde tú corrías?

Respuesta N° 1

Porque el niño quería que te cayeras y perdieras la carrera.

Respuesta N° 2

Porque la pelota se le escapó de las manos sin culpa y por accidente se metió en tu camino.

Material para la técnica de obra de títeres: “Juan, el pequeñín de la clase”.

(Adaptado por las investigadoras)

Marín, N. (s f) Obras cortas: Juan, el pequeñín de la clase. Recuperada de

<http://www.obrascortas.com/obra-teatro-ninos-bullying-escolar/>

Personajes:

1. Narrador
2. Juan (El pequeñín de la clase)
3. Ana Clara (La maestra de Juan)
4. Compañeros (Compañeros de clase)
5. superhéroe

Acto I

TEXTO	PREGUNTA	COMPETENCIA
Narrador: Juan, el más pequeño de la clase, era un niño muy inteligente, juicioso, que respetaba los acuerdos de convivencia, hacia todas las tareas, pero se sentía triste, y cada da que pasaba se sentía más triste, porque los niños les decían cosas feas, horribles y lo hacían sentir mal. (Juan, su maestra y compañeros en el salón de clase).		

Ana Clara: Buenos días mis estimados, por favor abran su libro en la página número 13. ¡Juan, querido! ¿Podrías mostrarles a los amiguitos tu trabajo sobre la familia? Juan: ¡Con gusto maestra!		
Narrador: En el instante que Juan se levantó, todos sus compañeros de clase comenzaron a mirarse entre sí, y a emanar risas entre ellos, como pretendiendo hacerle una travesura.	¿Ustedes por qué creen que los amiguitos de Juan se empezaron a reír, cuando él iba a leer?	Toma de perspectiva (cognitiva)
(Juan camina tímidamente hasta el lugar donde está su maestra) Maestra: Háblanos de tu trabajo. Juan: “Ésta es mi mama, éste es mi papá; éste mi hermanito...”		
Narrador: En seguida y sin razón alguna, todos sus compañeros comenzaron a reírse a gran carcajada. Compañeros: ¡Ja ja ja ja ja!	¿Ustedes por qué creen que se están burlando de él?	Toma de perspectiva (cognitiva)
	¿Qué creen que va a pasar con Juan?	Consideración de consecuencias (cognitiva)
	¿Cómo se va a sentir Juan por que los amiguitos se están riendo de él?	Identificación de las emociones de los demás (emocional)
Narrador: Juan, al ver la burla de sus compañeros, tiró el libro al piso e inmediatamente salió corriendo del salón refugiándose en el baño.	¿Qué podemos hacer para ayudar a Juan?	Generación de opciones (cognitiva)

Narrador: Cuando de pronto, como por arte de magia escuchó unos pasos cercanos a la puerta		
---	--	--

Acto II

TEXTO	PREGUNTA	COMPETENCIA
(Juan empieza a temblar imparablemente crujendo sus dientes).	¿Cómo se está sintiendo Juan?, ¿Que está sintiendo Juan?	Identificación de las emociones de los demás (emocional)
	¿Que está pensando Juan?	Toma de perspectiva (cognitiva)
Seguidamente el Superhéroe abre la puerta del baño.		
Superhéroe: ¡No temas pequeñín!, vengo ayudarte y a levantarte el ánimo.	¿Ustedes por qué creen que lo viene a ayudar?	Toma de perspectiva (cognitiva)
Juan: Pero...Pero ¿quién eres tú? Superhéroe: Soy el Superhéroe, el gran amigo de todos los pequeñines. ¡Vamos amiguito tengo algo que mostrarte, sígueme!.		
Narrador: Tras el asombro de Juan al ver al superhéroe con su gran fuerza y fortaleza, sintió que por fin había encontrado la solución a todo abuso sufrido.	¿Qué está pensando Juan en este momento?	Toma de perspectiva (cognitiva)

Acto III

TEXTO
(Juan y Superhéroe miran de lejos a los chicos abusadores situados en el comedor)
Juan: ¡Mira, allí están!, siempre me esperan en el comedor para comenzar a burlarse de mí, ya sea por

mi estatura, por mi inteligencia o por cualquier cosa que se les ocurra. A veces quisiera no ser así. Dicen que soy un gordo marrano, que mi mamá es fea...

Superhéroe: Nunca digas eso amiguito, tú eres único y especial. Espera un momento...

(Superhéroe camina por el comedor y comienza a vociferar un excelso acontecimiento)

Superhéroe: ¡Hay un niño que es muy especial, muy inteligente y lo nombro superhéroe pequeño!

(Los compañeros de clase de Juan, se acercan a Superhéroe)

Narrador: Al ser Superhéroe conocido por los niños como el superhéroe amigable, todos deciden acercarse para escuchar con detenimiento los detalles de tan importante noticia.

Compañeros: ¿Quién es?

Superhéroe: ¡Es este pequeño!

(Superhéroe señala a Juan, y todos los compañeros colocan cara de asombro)

Compañeros: ¿Qué...?

Superhéroe: Sí, es este pequeño. ¡Pequeñín ven acá!

Narrador: Juan muy tímido con paso presuroso va hacia donde esta Superhéroe y sus compañeros.

(Superhéroe lo mira junto con todos sus compañeros, con total silencio por la conmoción)

Juan: ¡Ehhh!, aquí estoy... (Con timidez)

Compañeros: ¡Eeeehhhhhh! (Gritan de alegría)

(Juan recibe un gran abrazo colectivo)

Narrador: Lo que menos esperaba el pequeño Juan, era ser sorprendido ante la reacción de felicidad por parte de sus compañeros, gracias a lo declarado por el superhéroe que, sin pensar, marcaría un elemento significativo en la vida de aquel niño.

Material para la técnica de hora del cuento: “Carlota no quiere hablar”.

Bernardes, C. (2017). Cuento interactivo: *Carlota no quiere hablar*. España: Sar Alejandría Ediciones.

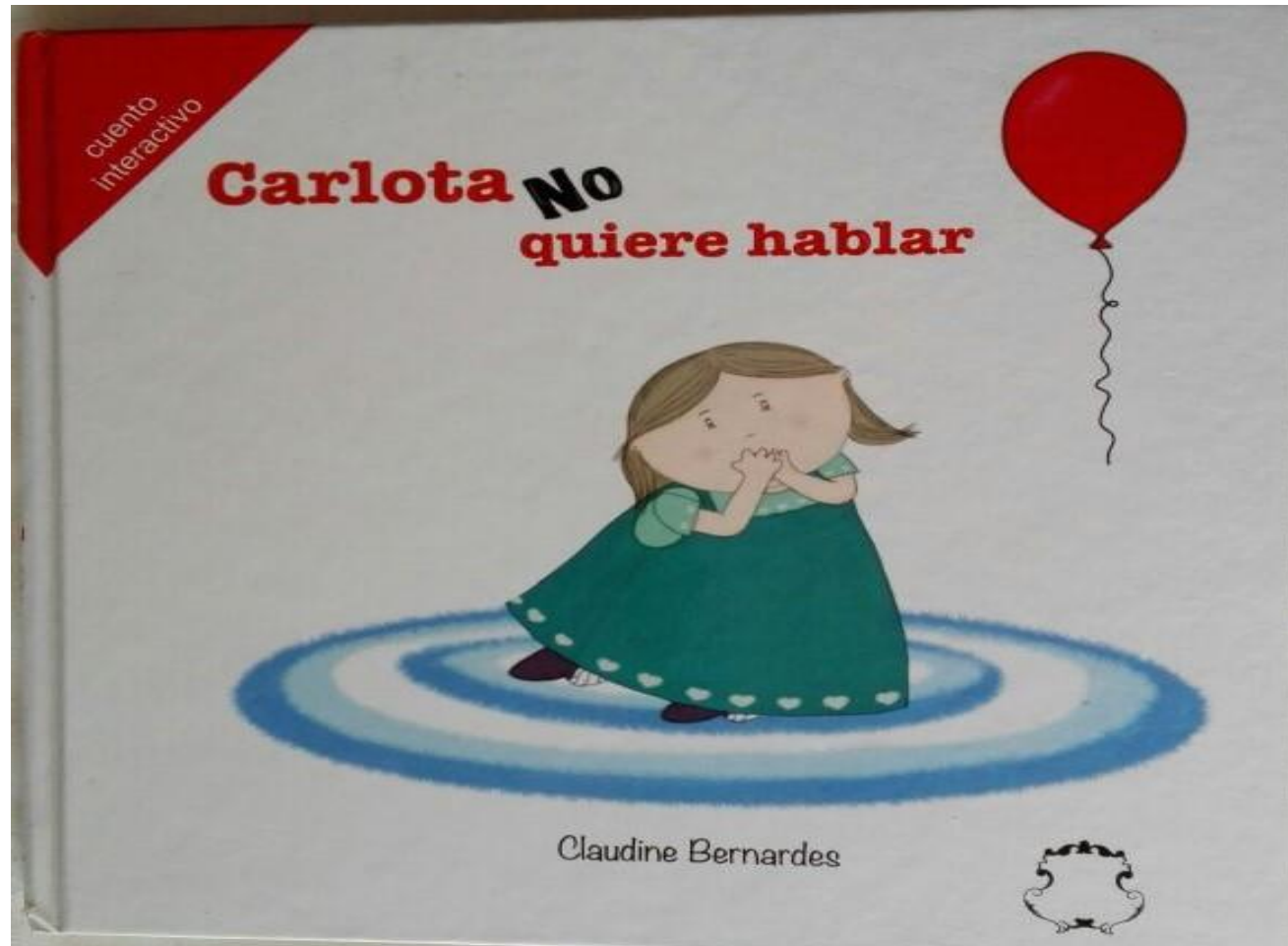


Imagen 13: Cuento interactivo: Carlota no quiere hablar. (Bernardes, 2007).

A Carlota le cuesta hablar de lo que siente.

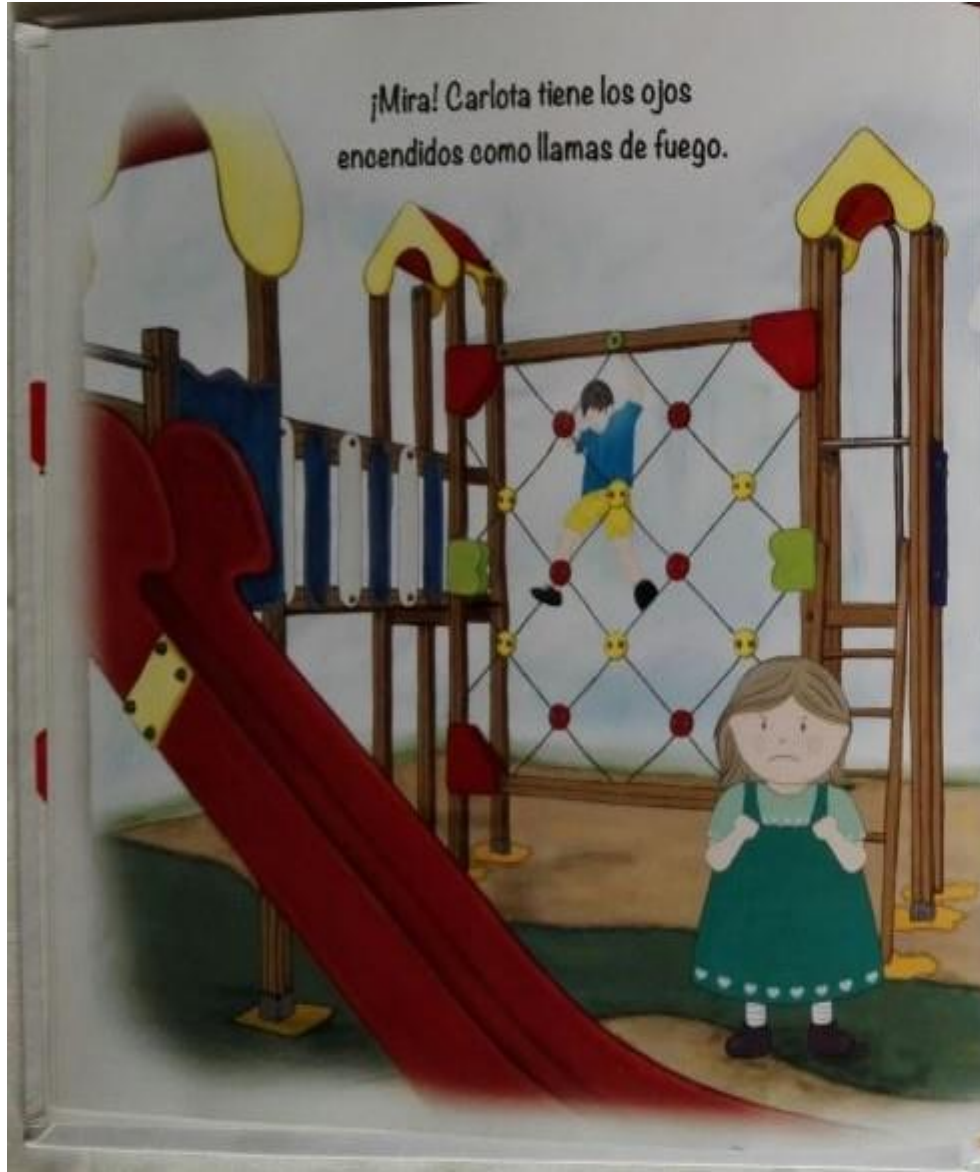


Ha guardado tantos sentimientos en su interior,
que se siente inflada como un globo
y pesada como una gran roca.

¿Qué te parece si la ayudamos?



¡Mira! Carlota tiene los ojos
encendidos como llamas de fuego.



Está así porque se ha molestado con
un niño en el parque.

¿Tú qué crees que siente?

- ☐ Rabia, ira.
- ☐ Vergüenza, timidez.

¿Qué puede hacer Carlota
para sentirse mejor?

- ☐ Pegar al niño.
- ☐ Perdonar al niño.



La ira nos hace desear que ocurran cosas malas a la persona que nos ofendió.

Pero el perdón tranquiliza el corazón y restaura las relaciones.

EL PERDÓN es
como un baño en el mar
un día de calor.

Ya es tarde, hora de ir a la cama.

Pero algo va mal.



¿Qué te pasa, Carlota?
¡Vaya! No quiere hablar.

¿Tú sabes qué le pasa a Carlota?

- () Está aburrida.
- () Tiene miedo de dormir sola.

¿Qué puede hacer
para sentirse mejor?

- () Quedarse despierta toda la noche.
- () Confiar en que papá y mamá le estarán cuidando.



El miedo es como una niebla gris.

Esa niebla solo se disipa con la confianza.
Confiar en que papá y mamá estarán
ahí para protegernos, nos ayudará
a sentirnos seguros.

Y dormiremos tranquilos
toda la noche.

Carlota estaba muy contenta, porque iba al parque
a jugar con su mejor amiga Julia.
Pero cuando llegó Julia estaba jugando con otra niña.



A Carlota eso le pareció mal y no quiso acercarse.

¿Qué crees que siente Carlota?

- ☐ Alegría.
- ☐ Celos.

¿Tú qué piensas que debe hacer?

- ☐ Buscar una nueva amiga solo para ella.
- ☐ Aceptar que Julia puede tener otra amiga y jugar con ambas.

Los celos son como el fuego
que arde en el corazón.

Ese fuego se esparce rápidamente
incendiando otros sentimientos como
el miedo, la vanidad y la rabia.

Solo la fuerza de otros sentimientos
tan nobles como el
AMOR y la **CONFIANZA**
pueden apagarlo.



Carlota ha cogido la muñeca de su amiga Julia sin pedírselo. Ahora se siente fatal.



¿Qué siente Carlota?

- ☐ Remordimiento, culpa.
- ☐ Rabia, odio.

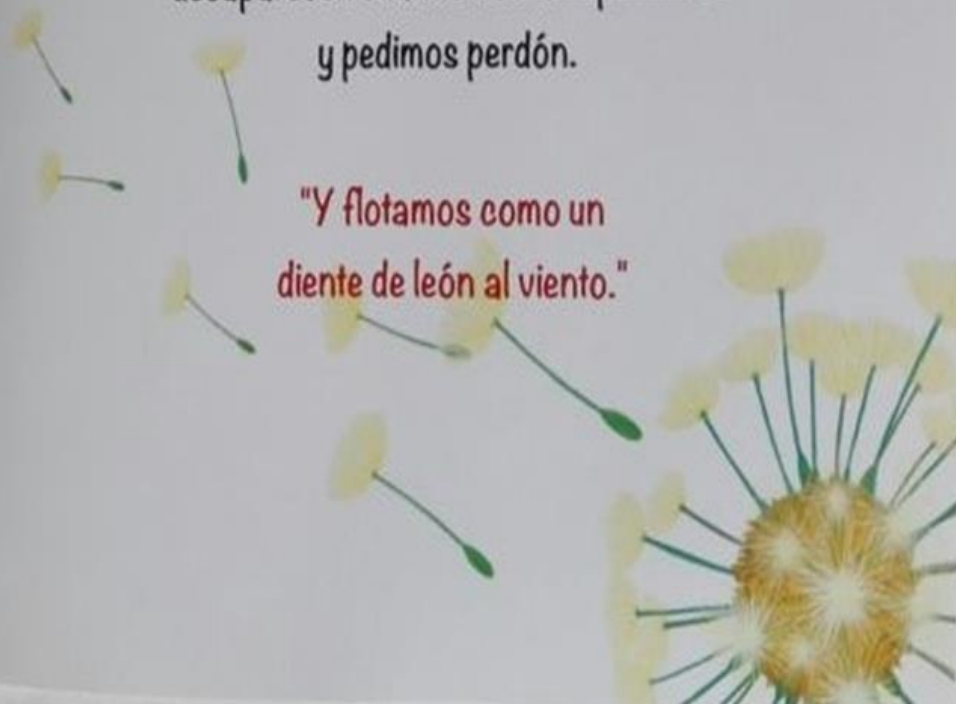
¿Qué puede hacer para sentirse mejor?

- ☐ Esconder la muñeca para que nadie sepa lo que hizo.
- ☐ Arrepentirse y devolver la muñeca a Julia.

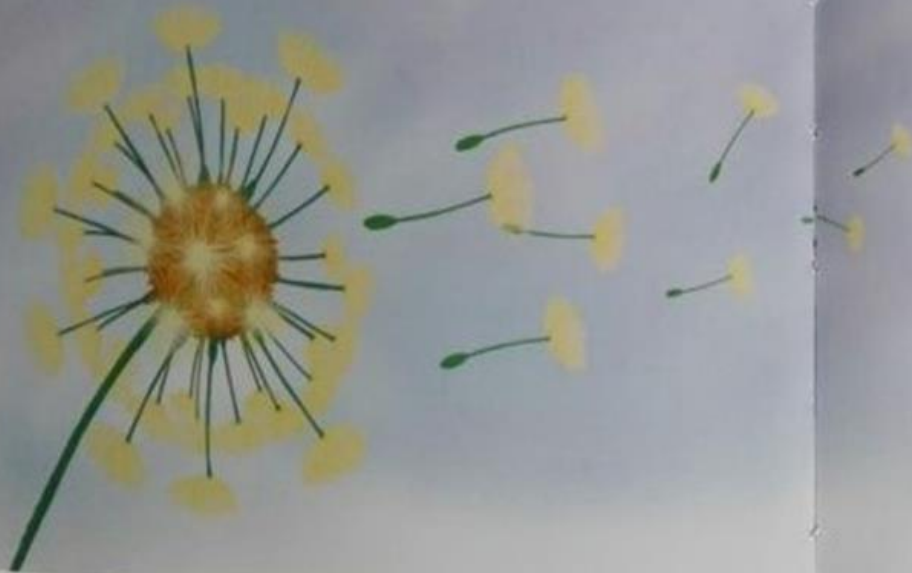


El remordimiento nos hace sentir
pesados como una gran roca.
La culpa y el remordimiento solo
desaparecen cuando nos arrepentimos
y pedimos perdón.

"Y flotamos como un
diente de león al viento."



Hablar de lo que sientes te ayuda
a liberarte de los malos sentimientos.
Así tendrás más espacio en tu corazón
para guardar los buenos sentimientos.



¡Qué bien me siento!
Gracias por ayudarme.



¡Qué alegría!
Gracias a ti Carlota ya puede hablar.

Material para la técnica de análisis de situaciones.

Imágenes tomadas de:

<https://www.imagenesy dibujos para imprimir.com/2011/08/dibujos-de-emociones-para-imprimir.html>



Imagen 14: Estoy triste. Dibujos de emociones para imprimir. (Rodríguez, s.f.).



Imagen 15: Estoy festejando. Dibujos de emociones para imprimir. (Rodríguez, s.f.).



Imagen 16: Estoy dudando. Dibujos de emociones para imprimir. (Rodríguez, s.f.).



Imagen 17: Enojo. Dibujos de emociones para imprimir. (Rodríguez, s.f.).



Imagen 18: Rabia. Dibujos de emociones para imprimir. (Rodríguez s.f.).

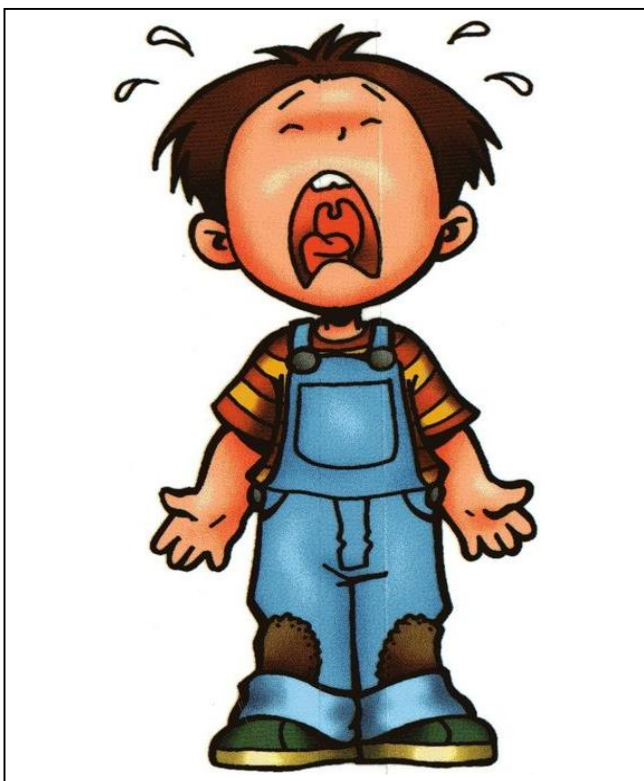


Imagen 19: Llorar. Dibujos de emociones para imprimir. (Rodríguez, s.f.).



Imagen 20: Asustado. Dibujos de emociones para imprimir. (Rodríguez, s.f.).



Imagen 21: Te quiero. Dibujos de emociones para imprimir. (Rodríguez, s.f.).

ANEXO 5

GENERALIDADES Y MUESTRA DE PROTOCOLOS DE OBSERVACIÓN

GENERALIDADES		
	Observaciones exploratorias (E)	Observaciones focalizadas (F)
OBJETIVO	Identificar elementos emergentes en la interacción espontánea de los niños y niñas participantes, en el marco de situaciones no estructuradas (desde el punto de vista investigativo), como lo son el momento de la alimentación, del juego libre y de actividades regulares de aula), y sus posibles relaciones con la convivencia y las competencias ciudadanas básicas.	Identificar, en la interacción espontánea de los niños y niñas participantes, elementos relacionados con la asertividad y el manejo de las emociones propias , a través de situaciones de aula intencionadas para ello.
ASPECTOS CONCEPTUALES DE LA COMPETENCIA	Según la definen Chaux, Lleras y Velásquez (2004), la asertividad es la capacidad para expresar las necesidades, intereses, posiciones, derechos e ideas propias de maneras claras y enfáticas, pero evitando herir a los demás o hacer daño a las relaciones. La asertividad es necesaria, por ejemplo, para poder manifestar un desacuerdo o responder ante una ofensa, de tal forma que los demás no se sientan agredidos. Muchos niños, niñas y adultos creen que frente a una ofensa solamente hay dos opciones: “dejarse” o responder agresivamente. La asertividad es una tercera alternativa por medio de la cual las personas pueden ponerle freno a la ofensa sin tener que recurrir a la agresión (Chaux et al, 2004, p. 24). El manejo de las emociones propias, por su parte, permite que las personas sean capaces de tener cierto dominio sobre las propias emociones. No se trata de hacer desaparecer las emociones ya que eso no es posible ni deseable. En cambio, se trata de que las personas puedan manejar la manera como responden ante sus emociones, es decir, que las personas puedan manejar sus emociones y no que sus emociones los manejen. El miedo y la rabia son dos ejemplos de emociones frente a las cuales perder el control puede llevar a que las personas le hagan daño a otros o se hagan daño a sí mismos (Chaux et al, 2004, p. 23).	
ASPECTOS TÉCNICOS Y ORGANIZATIVOS	Usualmente, los niños y niñas se agrupan libremente tanto en el restaurante como al interior del aula (cuyas mesas están dispuestas en forma de U). Con el fin de limitar la observación a los participantes previamente seleccionados para el estudio, durante el tiempo de implementación de esta técnica, se agruparán los niños y niñas intencionalmente en ambos espacios, como se define más adelante. En el restaurante, la observación directa se acompañará de una grabación de audio con un dispositivo que estará ubicado en el centro de la mesa. En el salón de clase, habrá videgrabación como complemento de dicha observación. Con el fin de contrastar las impresiones de las investigadoras con el punto de vista de los niños y niñas observados, al final de cada sesión se establecerá un breve diálogo con algunos de ellos, de acuerdo con los elementos emergentes durante la misma. Observaciones focalizadas Puesto que estas observaciones son más delimitadas en su objetivo, que es la identificación de formas de manejo de las emociones propias (ManEm) y de expresiones de asertividad (As), es preciso intencionar algunas situaciones en las cuales sea más factible la emergencia de las mismas. En cuanto al primero de estos elementos, es preciso decir que cuando se habla de manejo de emociones, usualmente se hace alusión a aquellas que pueden desbordar a la persona y conducirla a acciones que atenten contra sí misma o contra otros (la rabia, la tristeza, el miedo). Por ser la emoción cuyas manifestaciones son	

	más frecuentes en el aula de transición, para estas observaciones focalizadas se propiciarán aquellas situaciones en que usualmente los niños y niñas experimentan rabia: la formación de la fila, juegos colectivos (partido de fútbol), periodos de espera sin propuesta concreta de actividad, algunas actividades que impliquen compartir material, como juego libre por equipos o trabajo en equipo, etc., manteniendo abierta la atención a las expresiones de las otras emociones (tristeza, miedo). En lo que respecta al segundo elemento, la <i>asertividad</i>, serán implementadas igualmente actividades tales como trabajo en equipo, formación en fila y juegos colectivos (partido de fútbol).			
OBSERVACIÓN	CONTEXTO	TIPO DE GRUPO	CRITERIO DE INCLUSIÓN	PARTICIPANTES
E 1	Restaurante	Homogéneo	Agresión (A)	Sara A [Sofía] Yeison A [Yiner] Julio A [Julián] Jaime A [Juan E]
E 5	Actividad regular de aula			
F 1 (ManEm)	Juego libre Formación en la fila			
F 5 (As)	Trabajo en equipo Formación en la fila			
E 2	Restaurante	Homogéneo	Prosocialidad (P)	Cristóbal P [Cristian] Alejandro P [Alan] Esteban P [Camilo S]
E 6	Actividad regular de aula			
F 2 (ManEm)	Juego libre Formación de fila			
F 6 (As)	Trabajo en equipo Formación en la fila			
E 3	Restaurante	Heterogéneo	Agresión - Prosocialidad	Sara A Yeison A Julio A Jaime A Cristóbal P Alejandro P Esteban P
E 4	Restaurante			
E 7	Juego libre			
E 8	Juego libre			
F 3 (ManEm)	Trabajo en equipo Formación de fila			
F 4 (ManEm)	Tiempo libre Partido de fútbol			
F 7 (As)	Trabajo en equipo Formación de fila			
F 8 (As)	Partido de fútbol			

PROTOCOLO OBSERVACIÓN EXPLORATORIA No 1					
Sujetos de la observación		Sara, Yeison, Julio (faltó Jaime)			
Criterio de inclusión		Agresión			
Contexto de la observación		Restaurante			
Fecha	16 de julio de 2018	Lugar	Restaurante escolar	Hora	8:00 am
DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA OBSERVACIÓN					
Durante el tiempo de esta observación, los niños participantes entablaron una conversación alrededor del tema de los animales. Más precisamente, Julio y Yeison hablan de anécdotas con algunos animales y de cómo reaccionarían ante ellos, pues Sara se mantuvo prácticamente ausente, limitando su participación a un comentario marginal. Es de resaltar el elemento agresivo en el relato de los dos niños frente a las situaciones con los animales y una intervención de uno de ellos sobre un tema sexual con un lenguaje no adecuados, en términos formativos (no morales).					
ELEMENTOS DE ANÁLISIS			RESULTADOS		
Durante la conversación: - Julio: un perro me corretió y yo le pegué un puño - Yeison: si se lo pega, eso lo pateo. Un día un perro me mordió y le pegué. Usted llega y ¡praque!, le pega. Cuando uno le toca el pipí al caballo, ellos llegan y ¡praque!, lo tumban por allá. Yo voy a su casa Julio con el caballo, pero para que le patee su casa”. - Julio: Entonces yo le rompo las patas - Yeison: Usté no es capaz, tan gordo, él antes lo tira y lo pateo - Sara: Por mi casa había un caballo - Yeison: Si yo lo veo, llegaría con un machete y ¡praque!, le mocho los testículos y lo mato			En esta conversación, emerge como elemento central la acción agresiva de los dos niños frente a los animales (lo que no hace Sara). Llama la atención este elemento en función del criterio de inclusión de los participantes de esta observación: los niños observados son aquellos del grupo identificado con comportamiento característicamente agresivo. Este hecho sugiere que el elemento de agresión no sólo está presente en la interacción física o verbal directa, sino en el material de la conversación, con temas ajenos a dicha interacción.		

PROTOCOLO OBSERVACIÓN FOCALIZADA N° 1					
Foco de la observación	Manejo de emociones propias				
Sujetos de la observación	Sara, Jaime, Julio				
Criterio de inclusión	Agresión				
Contexto de la observación	Juego libre				
Fecha	Julio 30 de 2018	Lugar	Aula de clase	Hora	10:00
DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA OBSERVACIÓN					
En el inicio del trabajo Jaime asume una actitud pasiva (observador), la cual cambia con la introducción de otra actividad (ábaco). Sara manifiesta interés por ayudar a éste en el momento de guardar y ofrece su apoyo, lo que al inicio no fue bien recibido por el niño. En el desplazamiento en fila no se observan dificultades comportamentales de los mismos.					
ELEMENTOS DE ANÁLISIS			RESULTADOS		
Sara y Julio juegan con rompecabezas, Jaime apoyado en la mesa en sus brazos sólo los mira, hasta que la maestra le pregunta si desea jugar con el ábaco y este mueve la cabeza en señal de afirmación.			Aquí nuevamente se evidencia la marginación de Jaime respecto de la actividad en cuestión. Esta actitud, ya que aparece como recurrente tanto en otras observaciones como en otras técnicas, requerirá de mayor profundidad en un análisis posterior, en el momento de la triangulación.		
Ante la indicación de guardar los materiales, Sara entrega su material y se dirige a ayudar a Jaime. Éste le reprocha su ayuda y se queja ante la maestra. Sara responde: “yo le quiero ayudar” y continúa insistiendo. Jaime mueve la cabeza y acepta su ayuda.			De estos elementos nos interesa rescatar dos asuntos: el primero tiene que ver con el interés evidentemente prosocial de Sara, al querer ayudar a Jaime a guardar su material. Esto es importante porque, nuevamente, muestra que, aunque los niños participantes hayan sido incluidos en la investigación bajo uno de dos criterios (prosocialidad o agresión; este último en el caso de Sara), esto no puede constituir un rótulo estigmatizador y esencialista, puesto que, si bien puede haber una <i>tendencia</i> hacia lo uno o hacia lo otro, en todos los niños y niñas pueden coexistir rasgos de ambas categorías. El segundo elemento importantísimo que deja ver la interacción descrita tiene que ver con la competencia <i>interpretación de intenciones</i>. Es claro que cuando Jaime se molesta ante el ofrecimiento de Sara para organizar el material, no le está atribuyendo precisamente una intención de ayuda sino todo lo contrario, una intención hostil, lo que lo lleva a asumir una posición de rechazo y hasta a pedir la intervención de la maestra. Sólo es hasta que ella explicita su intención de ayudarlo que él baja la guardia y se lo permite.		

ANEXO 6

GENERALIDADES Y MUESTRA DE PROTOCOLOS DE ENTREVISTA CONVERSACIONAL

PROTOCOLO DE ENTREVISTA CONVERSACIONAL	
GENERALIDADES	
OBJETIVO	Explorar la capacidad que tienen los niños y niñas participantes para identificar sus propias emociones.
ASPECTOS CONCEPTUALES DE LA COMPETENCIA	De acuerdo con Chaux, Lleras y Velásquez (2004), la identificación de las propias emociones es “la capacidad para reconocer y nombrar las emociones en sí mismo” (p. 23). Como componentes de esta competencia, los autores precisan los siguientes tres: el reconocimiento de los signos corporales que se corresponden con las diferentes emociones; los diferentes grados de intensidad de las mismas; y la identificación de las situaciones que usualmente generan emociones fuertes.
ASPECTOS TÉCNICOS Y ORGANIZATIVOS	Durante la entrevista, se indagará por el reconocimiento de las emociones que los niños tienen de sí mismos. Para ello se utilizarán dos insumos de apoyo: fotografías de los niños en las cuales estén expresando alguna emoción particular, y situaciones que para el niño hayan sido significativas emocionalmente, alrededor de las cuales tejer la conversación. Se comenzará la entrevista con preguntas de aproximación que lleven a las preguntas más centrales y que conecten con situaciones emocionales. Entre las preguntas que buscan valorar el desarrollo de la competencia en cuestión, se encuentran las que apuntan a los tres componentes de la misma, antes referidos. Como acciones previas a la entrevista, se contactarán a las familias, para solicitarles ambos materiales: las fotografías y la recuperación de las situaciones, ojalá recientes, que hayan tenido impacto emocional en los niños. Como técnica de registro de las entrevistas, se recurrirá a la grabación en audio y video. Las entrevistas se llevarán a cabo después de la jornada escolar de los niños en un aula distinta al salón de clases, donde se buscará evitar interferencias durante la misma y condiciones acústicas óptimas para la grabación.
PARTICIPANTES	Esta técnica fue escogida, en parte, para incluir a algunos niños y niñas que, luego de haber sido seleccionados como participantes de la investigación de acuerdo con los criterios de inclusión, su participación durante el taller exploratorio fue escasa o nula, debido probablemente al formato más abierto de aquel. Se suma a este criterio, el de heterogeneidad, por lo que se incluye otro niño que hace parte del grupo que se caracteriza por comportamiento prosociales (P). Asimismo, se incluyen dos niños más del grupo con características de agresión (A): uno que no participó del taller exploratorio, pero que en la cotidianidad del aula presentan dificultades importantes de convivencia, y otro que por sus capacidades cognitivas y discursivas puede aportar mucho desde esta técnica.

	Los niños seleccionados con los criterios expuestos, son: Yeison (A), Julio (A), Jaime (A) y Cristóbal (P)
--	--

PROTOCOLO					
ENTREVISTA CONVERSACIONAL INFORMAL No 1					
Foco de la entrevista		Identificación de las emociones propias			
Participante		Cristóbal			
Fecha	16 de julio de 2018	Lugar	Salón Sede Golondrinas	Hora	11:30 -12:00 m
PREGUNTAS ORIENTADORAS					
Preguntas de aproximación: 1. ¿Cuáles son las cosas que más te gustan? 2. ¿Cuáles son las cosas que no te gustan? 3. ¿Te gustan las películas? 4. ¿Cuál es tu película favorita? ¿Por qué? ¿Qué le sucede a los personajes? 5. ¿Te gustan las fotos? Preguntas de exploración de la competencia (<i>identificación de las emociones propias</i>): 6. En esta foto, ¿qué estaba sucediendo? 7. ¿Qué sentías en ese momento? [de acuerdo con la respuesta, indagar por la intensidad de la emoción] 8. Cuando una persona está triste / enojada / alegre / asustada, ¿cómo se le pone la cara / los ojos / la boca / la nariz / los brazos / el resto del cuerpo? 9. ¿Qué cosas te hacen sentir alegría / tristeza / rabia / miedo? ¿En qué parte del cuerpo lo sientes? 10. Me contó alguien de tu familia, que hace poco ocurrió algo [traer la situación]. ¿Qué sentiste / Cómo te sentiste en ese momento?					
SITUACIONES GENERADORAS DE EMOCIONES (<i>Relatadas por las familias</i>)					
Alegría	En su fiesta de cumpleaños, ocurrida el pasado mayo				
Tristeza	Cuando la mamá debe salir a trabajar				
Rabia	En días pasados, cuando el tío lo regañó porque estaba mordiendo un saco				
Miedo	Hace aproximadamente seis meses, cuando lo persiguió un perro en la casa de la abuela				
DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA ENTREVISTA					

La entrevista transcurrió dentro de las condiciones esperadas es términos de tiempo, espacio, contenido y disposición del niño participante. De este modo, la entrevista se desarrolló de manera fluida, gracias a la motivación del niño para responder a las preguntas y elaborar otras ideas a partir de ellas, y al buen nivel de desarrollo su lenguaje.

NOTA ACLARATORIA

De acuerdo con el constructo teórico de Chaux, Lleras y Velásquez (2004), la competencia identificación de las propias emociones, consta de tres componentes: la identificación de los signos corporales que se asocian con las diferentes emociones; los distintos grados de intensidad de las mismas; y el reconocimiento de las situaciones que usualmente las producen.

No obstante, de acuerdo con un análisis más minucioso de la definición y caracterización de esta competencia, y teniendo en cuenta lo observado en las distintas actividades que permiten evaluarla, sería posible que el niño identifique los signos corporales, las intensidades y las situaciones que producen la emoción y, sin embargo, no la pueda nombrar.

Por esta razón, incluimos como elemento adicional de análisis del contenido de las entrevistas, un cuarto elemento correspondiente a nominación de la emoción. A continuación, agrupamos bajo los criterios mencionados todos los elementos de análisis de la entrevista conversacional en su totalidad (identificados en las respuestas de los niños). Resaltamos con color los actos de habla precisos que dan cuenta de la presencia o ausencia del componente de la competencia en cuestión.

ELEMENTOS DE ANÁLISIS	RESULTADOS
A) Identificación de los signos corporales asociados a la emoción Cristóbal (C): [Hablando de Hulk, personaje de una de sus películas favoritas] Ehhhh, a él no le gusta dormir, se va de la calle y cuando ve un malo, ¡poom!, ¡poom!, tiene como unas bombas y ¡poom! Entrevistadora (E): Cuando él hace ¡poom!, ¿qué siente en ese momento? C: Así [Gesticula frunciendo el ceño] E: [Más adelante] ¿Cómo se pone la cara de la persona cuando está feliz? Dime, haz de cuenta que yo no puedo ver. C: Eh..., sonriendo [apoya esta afirmación con el gesto de sonrisa] E: ¿Cómo es la cara de Cristóbal cuando está feliz? C: [Gesticula, dibujando una amplia sonrisa]	Las respuestas de Cristóbal a las preguntas que tenían por objetivo conocer el grado de identificación de los signos corporales correspondientes a determinadas emociones, fueron de dos tipos: gestuales y verbales. Las respuestas gestuales fueron las más generalizadas; mientras que las respuestas verbales fueron aproximadamente la mitad de aquellas. Este hecho indica que, efectivamente, de parte de Cristóbal hay un reconocimiento de las señales corporales asociadas a las cuatro emociones básicas examinadas (rabia, alegría, tristeza y miedo). Dicho reconocimiento, no obstante, es expresado por Cristóbal principalmente a través de la gesticulación; le cuesta un poco más usar las palabras para nombrar los gestos o describir la expresión corporal en su conjunto.

E: ¿Cómo es la boca?

C: Eh, **sonriendo**

E: [Refiriéndose a una foto en la que aparece Cristóbal con su hermana] ¿Y ella cómo se está sintiendo ahí?

C: Se está poniendo así [señala la foto]

E: ¿Y así es como cuando uno está sintiendo qué?

C: Yo no sé

E: [Volviendo a la película de *Hulk*] ¿Cuando una persona está como Hulk, como por ejemplo está enojado, ¿cómo se le pone el cuerpo?

C: **Que tiene unas cosas por aquí** [se señala el estómago con las manos]

E: ¿Cómo se le pone la cara?

C: Mmmm... ¡poom! **[Gesticula, empuñando sus manos como para lanzar un golpe]**

E: ¿Cómo se le ponen los labios cuando está enojado? ¿Los ojos?

C: **[Gesticula -empuñando las manos, frunce el ceño, aprieta los labios]**

E: ¿Cómo se le pone a Hulk la cara cuando tiene rabia?

C: **[Gesticula, empuñando nuevamente las manos, apretando los labios y arrugando el entrecejo]**

E: ¿Cómo es la boca, por ejemplo?

C: **[Gesticula, apretando levemente los labios]**

E: ¿Cómo se le ponen los cachetes?

C: **Gorditos**

E: ¿Los ojos?

C: **Abiertitos**

E: ¿La nariz?

C: **Mmm...**

E: ¿Los brazos?

C: **Se mueven duro y explotan, ¡pak!, ¡poom!**

E: ¿Cómo se ponía él cuando la cara estaba triste?

C: **[Gesticula, cerrando los ojos y bajando los hombros]**

E: ¿Cómo es el cuerpo de una persona cuando tiene miedo?

C: Mmm... [Gesticula, llevándose las manos empuñadas a la boca y contrae su cuerpo]	
B) Reconocimiento de los diferentes grados de intensidad de la emoción [Hablando de la película Hulk, Cristóbal viene refiriendo una situación en la que se encuentra el protagonista] E: ¿Cómo se llama cuando se pone así? C: Que está un poquito enojado y un poquito feliz E: [Hablando sobre una de las fotografías de Cristóbal] ¿Y ahí cómo te estabas sintiendo?, ¿cómo te estabas sintiendo cuando te tomaron esa foto? C: Súper, súper feliz E: ¿En esta foto estabas súper, súper feliz, o sea muy feliz? C: si E: ¿Y en esta primera [foto] estabas muy, muy súper feliz o estabas un poquito feliz? C: Un poquito feliz E: ¿En ésta [fotografía] estabas un poquito feliz, pero en la otra estabas...? C: Súper feliz E: ¿Y ahí [otra fotografía] cómo te estabas sintiendo? C: Supíííísimos (sic) feliz E: ¿Ahí [otra foto] qué estabas sintiendo? C: Grandísimo feliz E: ¿Cómo te sentiste el día de la fiesta? C: Súper feliz	Cristóbal introduce en sus respuestas algunas palabras que denotan distintos grados de intensidad en las emociones de las que habla. Ejemplo de ello, son las siguientes expresiones: “Súper, súper feliz”, “un poquito feliz”, “súper feliz”, “supíííísimos (sic) feliz” y “grandísimo feliz”. Estas afirmaciones hechas por Cristóbal dan cuenta de que, aun inventando neologismos (“supíííísimos feliz”), el niño tiene conciencia sobre los distintos niveles de intensidad que admiten las emociones (o, mínimamente, de la emoción en cuestión: la alegría). Adicionalmente, además de las respuestas verbales que aporta Cristóbal para denotar los distintos grados de intensidad de las emociones, el niño también deja ver algo sobre los mismos en sus respuestas gestuales. Por ejemplo, ante la pregunta “¿y cómo se pone la cara de uno cuando está feliz?”, él esboza una sonrisa; mientras que cuando se le pregunta “¿cómo es la cara de Cristóbal cuando está feliz?”, muestra una sonrisa amplísima y abre los ojos.
C) Identificación de situaciones que usualmente generan emociones C: [Hablando sobre una escena de la película <i>El hombre araña</i>] Que un malo que tiene como 9 manos, entonces Hombre Araña va a salvar a todos y cuando ya estaba casi acabando el Hombre Araña lo atacó y lo amarró por una	Para evaluar la identificación de las situaciones generadoras de emociones, en esta entrevista se usaron dos estrategias: por un lado, a partir de preguntas sobre la película favorita de Cristóbal, indagamos por las circunstancias en las cuales se evidenciaban emociones en los personajes; por otro lado, trajimos a colación las situaciones reales que la familia había reportado previamente como asociadas a una emoción efectivamente experimentada en los días anteriores a la

cascada... y después los tiburones

E: ¿Cómo crees que se sintió ese señor cuando los tiburones lo atacaron?

C: Sólo lo vi, entonces me arropé, no quería ver

E: ¿Qué sentiste en ese momento que no querías ver?

C: Me dio miedo

E: [Refiriéndose a una fotografía en la que Cristóbal estaba estrenando ropa] ¿Cómo te sentiste en ese momento que estabas estrenando?

C: Bien, me sentí feliz

E: ¿Y cómo se llama ese sentimiento cuando uno está contento? ¿Qué sentiste cuando estabas estrenando?

C: Feliz

E: [Refiriéndose a otra de las respuestas de Cristóbal] ¿Por qué estabas súper feliz?

C: Porque me encanta este reloj y toda esa ropa.

E: ¿Ya mucho más feliz? ¿Y eso?

C: Porque a mí me gustan que me tomen la foto

E: [Hablando de las películas favoritas de Cristóbal] ¿Tú te acuerdas en algún momento que el Hombre Araña haya estado triste?

C: Mmm, no

E: ¿[Te acuerdas] que Hulk haya estado triste en la película?

C: Mmm, si

E: ¿Qué pasó, por qué él estaba triste?

C: Porque creo que le aporrearon este pie

E: [A propósito de su reciente fiesta de cumpleaños] ¿Cómo te sentiste el día de la fiesta?

C: Súper feliz

E: [Hablando de las situaciones reportadas por la familia, generadoras de emociones para Cristóbal] ¿Cuando la mamá se tiene que ir a trabajar, tu qué sientes?

entrevista.

Las respuestas de Cristóbal en ambos escenarios dan cuenta de que en términos generales asocia correctamente las situaciones con las emociones esperables. Esto es particularmente claro en torno a las emociones alegría y tristeza.

En cuanto a la asociación de la situación correspondiente a la rabia (que la mamá reporta como aquella en la que un tío lo regaña porque estaba mordiendo un saco), es llamativo que la respuesta de Cristóbal haga referencia a la *tristeza*.

Llama igualmente la atención que ante una situación que evidentemente es generadora de miedo (cuando lo estaba persiguiendo un perro), Cristóbal nombre *tristeza* para designar lo que sintió (no obstante, refiriéndose a la película *Hulk*, logra asociar adecuadamente el miedo con las circunstancias que lo provocan).

Al momento de someter a análisis otras técnicas en las que se pueda recoger información útil al respecto, indagaremos con más detalle acerca del hecho de que Cristóbal nombre como *tristeza* la emoción que le generan situaciones en las que se espera que se refiera a la rabia o al miedo.

C: Triste, me siento triste E: ¿Por qué? C: Porque extraño a mi mamá E: [Continuando con las situaciones referidas por la familia] Me contó la mamá que en estos días tú estabas mordiendo un saquito y el tío te regañó, ¿Tú qué sentiste en ese momento? C: Tristeza E: ¿Y qué más? C: Y también lloré E: ¿Cómo te sentiste? C: Triste E: [Sobre otra situación en la que un perro lo persiguió] ¿Y el perro te quería morder? C: Sí E: ¿Y entonces tú cómo te sentiste? ¿Qué sentiste? C: Triste E: Cuando ese perro estaba detrás, ¿tú sentiste más tristeza o más miedo? C: Más miedo E: ¿Por qué te escondiste? C: Porque a mí me dan miedo los perros	
D) Nombrar la emoción C: [Hablando de una escena de la película <i>Hulk</i> en la que un personaje estaba siendo atacado] Sólo lo vi, entonces me arropé; no quería ver E: ¿Qué sentiste en ese momento que no querías ver? C: Me dio miedo E: ¿Y qué pasa con Hulk? C: Se enoja E: [Refiriéndose a una fotografía en la que Cristóbal estaba estrenando ropa] ¿Cómo te sentiste en ese momento que estabas estrenando?	Cristóbal cuenta con un repertorio lexical que le permite nombrar las cuatro emociones básicas, sea con un adjetivo (“enojado”, “furioso”, “feliz”, triste”) o con un sustantivo (“miedo”), con los cuales puede nominar un estado emocional propio o ajeno. Se observa igualmente una tendencia a usar más el adjetivo (feliz, triste, enojado) que el sustantivo que nombra la emoción como tal (felicidad, tristeza, rabia), aún en los casos en los que la forma de la pregunta haría esperar que el niño nombre la emoción como tal (por ejemplo, ante la pregunta “¿qué sentiste cuando estabas estrenando?”, Cristóbal responde “feliz”, en lugar de responder “felicidad”).

C: Bien, me sentí feliz

E: ¿Qué sentiste cuando estabas estrenando?

C: Feliz

E: [Tapándose los ojos -En un momento en el que la entrevistadora espera que Cristóbal nombre la emoción y, en lugar de ello, él gesticula] Pero como yo no veo, me tienes que explicar con palabras

C: Enojado [...] Se pone furioso

E: [Aludiendo a una foto de la reciente fiesta de cumpleaños de Cristóbal] ¿Qué sentiste el día de la fiesta?

C: Felicidad

E: [Refiriéndose a las situaciones reportadas por la familia, que estuvieron asociadas a emociones en el niño] Cuándo la mamá se tiene que ir a trabajar, ¿tú qué sientes?

C: Triste, me siento triste

E: Me contó la mamá que en estos días tú estabas mordiendo un saquito y el tío te regañó, ¿Tú qué sentiste en ese momento?

C: Tristeza

E: ¿Y qué más?

C: Y también lloré

E: ¿Cómo te sentiste?

C: Triste

E: [Refiriéndose a otra situación] ¿Y el perro te quería morder?

C: Sí

E: ¿Y entonces tú cómo te sentiste? ¿Qué sentiste?

C: Triste

ANEXO 7

GENERALIDADES Y PROTOCOLOS DE GRUPO FOCAL

GENERALIDADES	
OBJETIVO	Explorar la competencia que tienen los niños y niñas participantes para escuchar activamente.
ASPECTOS CONCEPTUALES DE LA COMPETENCIA	De acuerdo con Chaux, Lleras y Velásquez (2004), saber escuchar o escucha activa es una habilidad que “implica no solamente estar atento a comprender lo que los demás están tratando de decir, sino también demostrarles a los demás que están siendo escuchados” (p. 24). Esto se logra con el lenguaje corporal del que escucha, evitando interrumpir al que habla o parafraseando. Todo ello permite “establecer relaciones más genuinas y llegar a acuerdos más fácilmente” (p. 24).
ASPECTOS TÉCNICOS Y ORGANIZATIVOS	Para evaluar la competencia de escucha activa, se recurrirá a dos estrategias. La primera será intencionar preguntas puntuales sobre el acto de escuchar (p. ej.: qué es escuchar, es importante escuchar al otro, etc.). La segunda es un análisis de los fenómenos que al respecto emerjan durante la sesión, atendiendo a los algunos criterios básicos, tales como: • Contacto visual con el compañero que hace uso de la palabra • Exclusividad en la atención (ausencia de focos atencionales distintos a la intervención del que habla) • Retención de partes del discurso de los otros • Espera del turno para hablar Como técnica de registro de las entrevistas, se recurrirá a la grabación en video. Las sesiones se llevarán a cabo después de la jornada escolar de los niños en un aula distinta al salón de clases, donde se buscará evitar interferencias durante las mismas y condiciones acústicas óptimas para la grabación.
PARTICIPANTES	En el grupo de discusión participarán los siete niños y niñas sujetos de la investigación.

PROTOCOLO GRUPO FOCAL No 1 (NIÑOS Y NIÑAS)					
Focos del grupo focal	Saber escuchar o escucha activa / Consideración de consecuencias				
Participantes	Sara, Yeison, Julio, Jaime, Cristóbal, Alejandro, Esteban				
Criterio de inclusión					
Fecha		Lugar		Hora	
PREGUNTAS SOBRE LA ESCUCHA					
1. ¿Qué es escuchar? 2. ¿Es importante escuchar al otro? ¿Por qué? 3. ¿Qué pasa cuando no se escucha?					
SITUACIONES PARA EXPLORAR CONSIDERACIÓN DE CONSECUENCIAS					
1. Durante el descanso, a algunos compañeros les gusta llevar a Ani, la niña que se desplaza en silla de ruedas, por el corredor de la escuela que queda sobre las escalas, a una velocidad muy alta. ¿Qué puede suceder? 2. Hay un compañerito que ve televisión hasta muy tarde. ¿Qué le pasa al niño al día siguiente en la escuela? 3. Dos niñas durante el descanso se subieron en la malla del parque. Otros se columpiaron de las escalas del segundo piso. ¿Qué puede suceder? 4. Durante el descanso, se presentan las siguientes situaciones. ¿Qué puede pasar en cada caso? • Los niños y niñas corren muy rápido por toda la escuela • Juegan a empujarse o a darse “calvazos” • En el tubo de las escalas para el segundo piso, varios niños dan vueltas a gran velocidad • Juegan a llevarse a “caballito” 5. El líder de la semana, el último día recibe cartas, palabras bonitas y abrazos. ¿Qué le sucede ese niño? ¿Cómo se siente?					

DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA SESIÓN DE GRUPO FOCAL

Para la valoración de estas dos competencias se realizó una sesión en la cual, en un primer momento, los niños y la niña pudieron dar cuenta de lo que pensaban sobre la **escucha**, al tiempo que las investigadoras pudimos evidenciar, con los criterios señalados, el nivel de desarrollo de dicha competencia en los participantes.

Para la valoración de la competencia **consideración de consecuencias**, fueron tomadas situaciones comunes de la cotidianidad escolar, lo que llevó a que los niños se sintieron muy identificados con ellas y participaron más activamente.

ELEMENTOS DE ANÁLISIS

CONCEPCIÓN SOBRE LA ESCUCHA	En este apartado, presentamos las respuestas de los niños y la niña participantes en torno a las siguientes preguntas exploratorias: 1. ¿Qué es escuchar?, 2. ¿Es importante escuchar al otro? ¿Por qué?, 3. ¿Qué pasa cuando no se escucha?		
PARTICIPANTE	1. ¿Qué es escuchar?	2. ¿Es importante escuchar al otro? ¿Por qué?	3. ¿Qué pasa cuando no se escucha?
Alejandro	Ausente		
Sara	“Escuchar a las personas, ser obediente con las personas y no insultar a los mayores”	“Escuchar a los papás [...] porque ellos hablan y si uno no se lava bien los oídos”	”La mamá o la profesora lo puede castigar en este caso”
Julio	“Escuchando a la profe [...] “y la familia, y a los hermanitos, a los amiguitos”	“Escuchando a las mamás [...] porque es importante hablarle (sic) bien a las mamás y no maltratarlas”	
Jaime	“Escuchar a la profe”	[asiente con la cabeza como en las dos ocasiones que se le reitera la pregunta]	“¿Qué pasa?, le pegan [mi mamá]”
Cristóbal	“Que uno escuche por la oreja”	“Porque los papás y las mamás los tienen que escuchar, pero a los que nos roban no los escuchan [...] “porque si no lo escuchan le pegan y lo regañan y lo mandan a acostar”	” Lo regañan, lo mandan a acostar, lo mandan a cepillar [...] y después los arrodillan. Mi papá me arrodilla así (se arrodilla y pone las manos arriba)”

		“Porque si un amiguito está hablando y una profe está hablando, nadie lo escucha a la misma vez”	
Yeison	“Tener obediencia y lavarse muy bien los oídos para escuchar”	“Porque las mamás son muy importantes, porque si la pierden no van a saber dónde está el dinero para su comida...”	“Las mamás los pueden castigar o pegarles, pero como son desobedientes no nos pegan a uno [...] lo regañan”
Esteban	“Ponerle atención a la profe”	“Porque hay que hacerle caso a la mamá, no maltratarla, cuidarla mucho”	“Se tiene que lavar bien los oídos”
CRITERIOS DE ESCUCHA ACTIVA	Criterio 1: Contacto visual		Criterio 2: Espera del turno para hablar
Alejandro			
Sara	Establece contacto visual con la investigadora cuando ésta le habla. Sin embargo, cuando responde, por momentos pierde el contacto con ella y dirige su mirada a otro lado. También puede establecer contacto visual con sus pares		No se evidencian interrupciones hacia los compañeros o la investigadora, mientras ellos intervienen. Pide la palabra para hablar.
Julio	Establece contacto visual con quien habla (investigadora y compañeros), pero por periodos muy cortos.		Interrumpe con marcada frecuencia las intervenciones de sus compañeros para expresar las suyas y difícilmente levanta la mano para pedir la palabra.
Jaime	Logra establecer contacto visual tanto con sus pares como con la investigadora cuando intervienen, pero con frecuencia desvía la mirada.		Permanece callado durante las intervenciones de sus compañeros. Y levanta la mano en ocasiones que quiere intervenir por su cuenta.
Cristóbal	Puede mantener la mirada sobre la persona que habla, sea la investigadora o sus compañeros, de manera frecuente y sostenida.		Guarda silencio ante las intervenciones de sus compañeros. Además, pide la palabra siempre que quiere hablar.
Yeison	Establece contacto visual con quien hace uso de la palabra. Sin embargo, tiende a perderlo con frecuencia.		Interrumpe con frecuencia las intervenciones de sus compañeros, y en pocas ocasiones pide la palabra.
Esteban	Durante las explicaciones e intervenciones mira a quien le habla y a quien responde. De igual forma logra prestar atención a las intervenciones de sus compañeros.		Siempre levanta la mano para pedir la palabra, respetando el turno de sus compañeros.

RESULTADOS

Sobre las preguntas exploratorias alrededor de la escucha

De entre todas las respuestas de los niños y la niña, sólo la de Esteban definió la escucha, sin recurrir a repetir la misma palabra, y de una manera muy acertada (*“ponerle atención a la profe”*).

Sobre la importancia de escuchar, las razones para ellos y las consecuencias de no hacerlo, se repite como una constante los castigos que se derivan de no escuchar. Sólo Cristóbal avanza con esta respuesta: *“porque si un amiguito está hablando y una profe está hablando, nadie lo escucha a la misma vez”*.

Esto sugiere que, en términos generales, no hay aún en los pequeños ni una conceptualización de la actividad de escuchar ni de las razones propias de su importancia.

Puesto que hay dos participantes que hacen excepción a lo anterior, es posible que ello se deba a que, en los procesos formativos, tanto familiares como escolares no se haya intencionado este asunto suficientemente. Esto marcaría un posible camino para la intervención que se derivará de la investigación que da marco a esta reflexión.

Finalmente, llama la atención que los dos mencionados (Cristóbal y Esteban), quienes tienen una mayor elaboración del sentido de la escucha y de su concepción, respectivamente, hayan sido incluidos en el ejercicio investigativo bajo el criterio de prosocialidad.

Criterio 1: Contacto visual

Todos los participantes establecen contacto visual con la investigadora, cuando ésta habla. También logran hacerlo con sus pares. No obstante, Yeison, Jaime y, especialmente Julio, son menos constantes en este contacto que Sofía, Cristóbal y Esteban. Según reporta su maestra, este hecho constituye una constante en el trabajo regular de aula, tanto para un grupo de niños como para el otro.

Criterio 2: Espera del turno para hablar

Yeison y, particularmente, Julio interrumpen con mucha frecuencia las intervenciones de sus compañeros. Les cuesta evidentemente esperar su oportunidad para hablar, aun si en ocasiones levantan la mano para pedir la palabra.

Por el contrario, Sofía, Esteban y Cristóbal siempre piden la palabra cuando desean intervenir, sin interrumpir ni a sus pares, ni a la investigadora. Por su parte, Jaime también pide la palabra cuando desea intervenir sin que se le

pregunte.

En síntesis, a la hora de valorar la competencia *escucha activa* con los criterios de contacto visual y espera para intervenir, podemos afirmar que si bien todos los participantes efectivamente establecen contacto visual con la persona que habla, sí hay una marcada diferencia en cuanto al segundo criterio. En términos de la capacidad para esperar el momento de hablar sin interrumpir a quien hace uso de la palabra, todos los participantes aciertan, excepto Yeison y Julio. En función de los procesos convivenciales en la cotidianidad del aula, es importante señalar que estos dos niños, quienes fueron incluidos en la investigación bajo el criterio de agresión, son algunos de quienes presentan mayor dificultad en su relacionamiento con los pares. No así sucede con Sofía y Jaime, con quienes comparten dicho criterio; es decir, en ellos no se evidenció dificultad a la hora de esperar el momento apropiado para hacer sus intervenciones.

ANEXO 8

GUÍA DE TÉCNICAS INTERACTIVAS

GENERALIDADES TÉCNICAS INTERACTIVAS	
OBJETIVO	Evaluar en los niños y niñas participantes las competencias interpretación de intenciones e identificación de las emociones de los demás.
ASPECTOS CONCEPTUALES DE LA COMPETENCIA	Tal como la definen Chaux, Lleras y Velásquez (2004), la <i>interpretación de intenciones</i> es “la capacidad para evaluar adecuadamente las intenciones y los propósitos de las acciones de los demás [...] Cuando una persona tiende a interpretar de manera hostil las intenciones de los demás, es muy probable que recurra fácilmente a la agresión” (p. 22). De otro lado, la <i>identificación de las emociones de los demás</i> es definida como la capacidad para “identificar lo que pueden estar sintiendo otras personas tanto por medio de sus expresiones verbales y no verbales, como teniendo en cuenta la situación en la que se encuentran. Esta competencia es necesaria, pero no suficiente para la empatía”. (Chaux et al, 2004, p. 23).
ASPECTOS TÉCNICOS Y ORGANIZATIVOS	Para la evaluación de la competencia <i>interpretación de intenciones</i>, se creará un cuento ambientado en la escuela real de los niños y niñas participantes, que gire alrededor de una historia en la que un niño o niña sea el protagonista de diversas situaciones, similares a las que cotidianamente viven los participantes. Cada situación involucrará un acto de parte de otro con consecuencias para el protagonista. Estos actos serán valorados en términos de intencionalidad por los niños y niñas sujetos de la investigación. Para valorar en los niños y niñas la <i>identificación de las emociones de los demás</i>, se les propondrá una visita al “Museo de las emociones”. Allí encontrarán una exposición de fotografías de ellos mismos expresando diversas emociones. En un primer momento, se observará la interacción espontánea de los participantes con el material, y en un segundo momento se realizarán preguntas que permitan un acercamiento a los tres componentes de la competencia (lectura de los signos corporales, de las situaciones asociadas a las emociones y de los grados de intensidad de las mismas). La visita al museo culminará con la presentación de una obra de títeres breve, con las imágenes de los niños y niñas como protagonistas, en la que se expongan elementos que permitan evaluar la competencia de los niños y niñas para identificar las emociones de los demás. Tanto la presentación del cuento, como la visita al museo se llevarán a cabo al finalizar la jornada escolar y ambas actividades serán grabadas video.
PARTICIPANTES	En ambas estrategias participarán los siete niños y niñas sujetos de la investigación.

Portador de texto: “Un día en la Escuela Golondrinas”.



Imagen 22: Dibujos animados de los niños y su maestra al aire libre. (Dav, 2015).

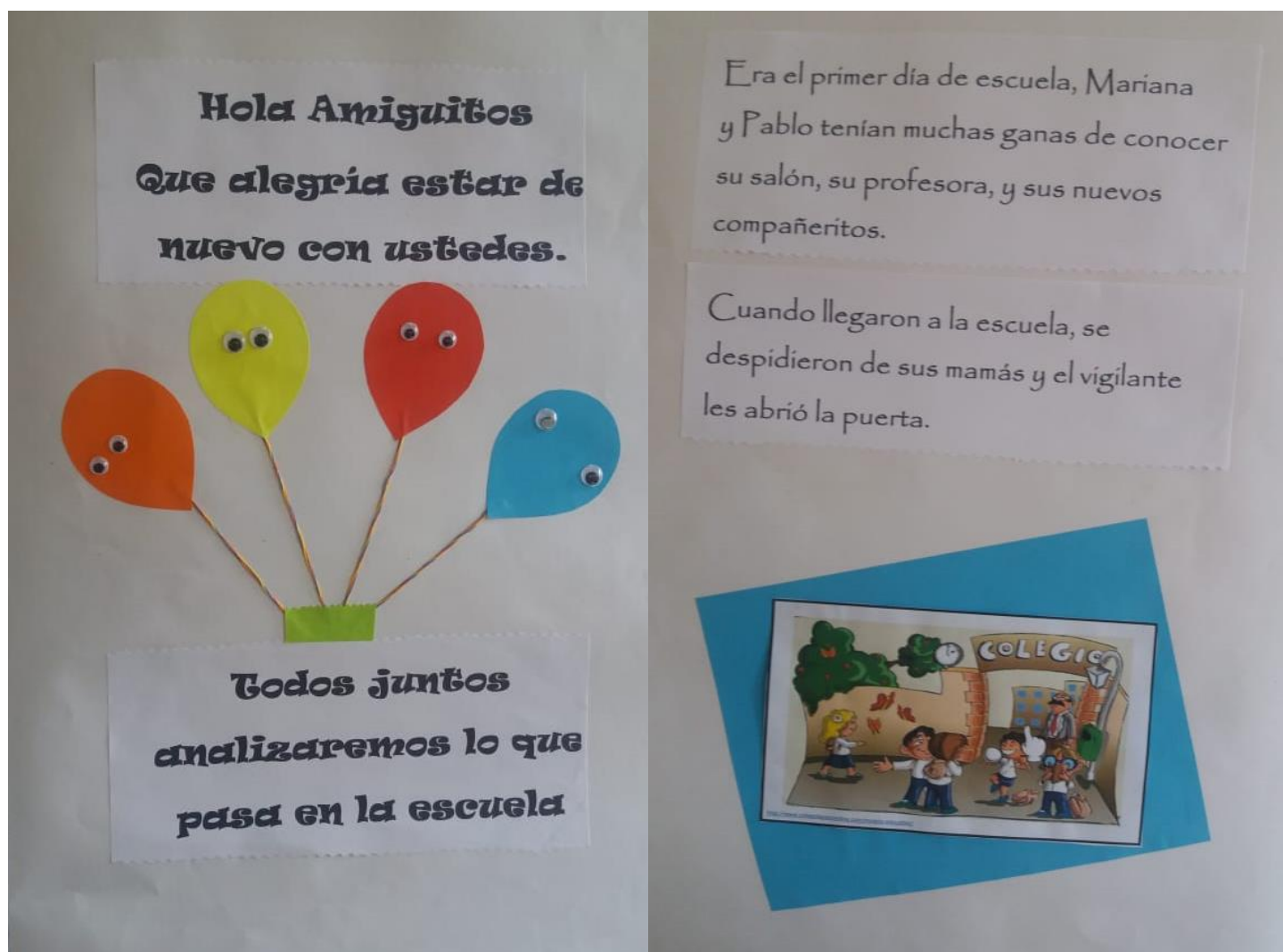


Imagen 23: Cambios en las entradas y salidas del centro. (s.f.).



La profesora les pide a todos los niños y niñas que hagan una fila antes de entrar al salón, porque ella quiere saludar a cada uno.

Pablo estaba haciendo la fila cuando de pronto sintió que el niño que estaba detrás lo empuja y lo hace caer.

Cuando ya estaban en el salón, todos los niños y niñas se estaban mostrando sus cuadernos nuevos.



Imagen 24: Niños de la escuela después de su profesor. (Depositphotos,2013).

Imagen 25: Niños leyendo. (Fumira, s.f.).

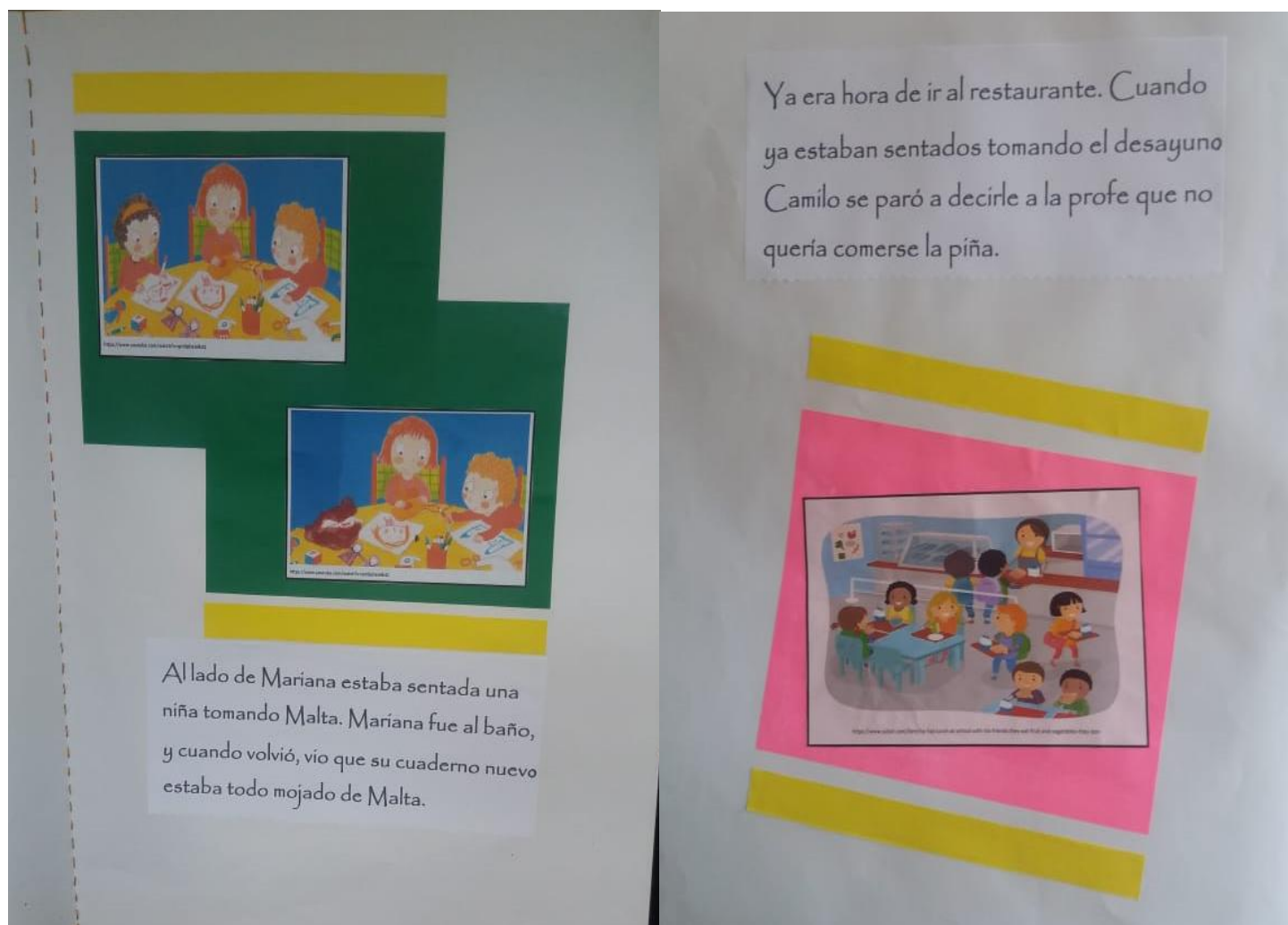


Imagen 26: Emma va al colegio. (Montero, 2014).

Imagen 27: Emma va al colegio. Adaptada por las investigadoras. (Montero, 2014).

Imagen 28: Copia del día de Billy. (Sururi. s.f.).



Imagen 29: Copia del día de Billy. Adaptada por las investigadoras. (Sururi, s.f.).

Imagen 30: Niña que come el chocolate ilustración de helado. (Blueringmedia s.f.).



Imagen 31: Muchos muchachos que juegan. (Brgfx, s.f.).

Imagen 32: Una niña llorando. (Deposiphotos, s.f.).

Imagen 33: Profesora y niños jugando a la pelota. (Fumira, s.f.).

Imagen 34: Pelota desinflada. (Dreamstime, s.f.).

PROTOCOLO					
TÉCNICA INTERACTIVA No 2:					
EL MUSEO DE LAS EMOCIONES					
Foco del Museo de las emociones			Identificación de las emociones de los demás		
Participantes		Sara, Yeison, Julio, Jaime, Cristóbal, Alejandro, Esteban (ausente)			
Fecha	Julio 19 de 2018	Lugar	Aula Escuela Golondrinas	Hora	1:30 – 2:30 pm
MOMENTO 1: EXPLORACIÓN LIBRE DE LAS FOTOGRAFÍAS					
En el aula dispuesta para ello, estarán expuestas fotografías de los niños y niñas participantes expresando las cuatro emociones básicas, en distintas intensidades. Los asistentes exploran libremente el material.					
MOMENTO 2: EXPLORACIÓN GUIADA DE LAS FOTOGRAFÍAS					
Preguntas:					
1. ¿Qué está sintiendo “Cristóbal” aquí? [identificación de las emociones y de su intensidad]					
2. ¿Por qué saben que eso es lo que él está sintiendo? [signos corporales]					
3. ¿Por qué creen que está sintiendo eso? [situaciones asociadas a las emociones]					
MOMENTO 3: OBRA DE TÍTERES “PIJAMADA DE HISTORIAS”					
Cristóbal: Amiguitos, amiguitos, mi mamá y yo vamos a hacer una pijamada en mi casa el sábado, y vamos a contar muuuuchas historias. ¿Quieren ir?					
Sara, Yeison, Esteban: ¡Sí!					
Sara: ¡Qué rico!					
Yeison: ¡Yo tengo una pijama nueva!					
Esteban: ¡Y yo voy a llevar mis juguetes preferidos!					
[salen de escena]					
Sara: ¡Tan bueno, ya llegó el día de la pijamada. Vamos, vamos!					

[Tocando el timbre]: ¡**Cristóbal**, ya llegamos!

Jaime: Amiguitos, imagínense que mi mamá me compró una volqueta súper linda de cumpleaños. Y adivinen cómo me sentí.

Sara, Yeison, Esteban: No sabemos. Preguntémosles a los niños.

[se interactúa con los participantes a partir de la pregunta]

Cristóbal: En cambio a mí me pasó otra cosa. Yo me quería quedar con mi mamá, pero ella dijo que se tenía que ir a trabajar.

Yeison: ¿Y cómo te sentiste?

Cristóbal: No sé.

[se interactúa con el público para preguntar por el estado de **Cristóbal**]

Yeison: Amiguitos, cómo les parece que la otra vez yo estaba jugando con mis primitos, y yo quería ser el que mandaba el juego y ellos no me dejaban, y después yo quería ser el doctor, y ellos tampoco me dejaban. Y adivinen cómo me sentí.

[se interactúa con el público para preguntar por el estado de **Yeison**]

Sara: Y a mí esta semana que fui a visitar a mi abuela, un perro que había por allá me empezó a perseguir y a perseguir, y hasta que me alcanzó y me tumbó. Y yo sentí una cosa toda horrible, ¿sí saben qué fue?

[se interactúa con el público para preguntar por el estado de **Sara**]

Jaime: ¡Ya sé, vamos a jugar a las adivinanzas de las emociones! Hacemos caras y los niños y niñas del público tienen que adivinar

Sara, Yeison, Esteban: ¡Sí!

[se muestran las fotos de los niños que expresan las distintas emociones, con sus intensidades, y se indaga por los signos corporales]

Cristóbal: Bueno, dice mi mamá que ya es hora de dormir.

Sara, Yeison, Esteban: Bueno, ¡hasta mañana...!

Imágenes de El Museo de las Emociones.



Imagen 35: Museo de las emociones. Creación propia.

Personajes de la obra de títeres.



Imagen 36: Personajes de la obra de títeres. Creación propia.