

LA LITERATURA INFANTIL COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA EN LA
SOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN NIÑAS DE 4 A 6 AÑOS DE EDAD DEL
COLEGIO SAGRADOS CORAZONES DE MADRID, CUNDINAMARCA

LYDA RAMIREZ DIAZ
20051105532

UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA
FACULTAD DE EDUCACION
LICENCIATURA EN PREESCOLAR
BOGOTA D.C
2008

LA LITERATURA INFANTIL COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA EN LA
SOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN NIÑAS DE 4 A 6 AÑOS DE EDAD DEL
COLEGIO SAGRADOS CORAZONES DE MADRID, CUNDINAMARCA

LYDA RAMIREZ DIAZ
20051105532

Trabajo de grado para obtener el título
LICENCIADA EN EDUCACION PREESCOLAR

Tutora
CLAUDIA BARRERO ESPINOSA
LICENCIADA EN EDUCACION PREESCOLAR

UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA
FACULTAD DE EDUCACION
LICENCIATURA EN PREESCOLAR
BOGOTA D.C
2008

Nota de Aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

A Dios por haberme puesto en este camino, gracias por ser mi confidente, mi amigo, mi guía en mi recorrido por la vida, se que esta cada vez que lo necesito y también se que nunca se ira de mi lado.

A mi Mami quien es la persona que me tiene en el ser que estoy, una luchadora que no se de derrumba ante el primer tropezón. Es la mujer mas valiente que he conocido y este triunfo es para ella.

A mi papi que a pesar que no esta a mi lado par compartir este triunfo, se que nunca a dejando de protegerme desde donde esta. En el cielo.

A Mi hijo que es un chiquitín hermoso el mas travieso de los traviosos, pero el niño mas especial sobre la tierra, que me acompaño durante muchos sábados a clase, el cual amo con todo mi corazón.

A mis hermanas que siempre que las necesito están ahí.

A mis compañeras Grey y Zenaida, a las que moleste durante los últimos 3 semestres y que siempre estuvieron ahí para colaborarme.

A Xiomara que me enseñó lo hermoso que es orar y lo grande que es tener a Dios en el corazón.

A mis queridas profesoras Claudia Barrero, Adriana Clavijo, Olga Malaver, Consuelo Peñafour y muchos mas. Que siempre me apoyaron y dejaron en mi grandes huellas de conocimientos.

AGRADECIMIENTOS

Es este el momento para agradecer a todos aquellos que siempre han creído y participado directa o indirectamente en este proyecto de grado:

Al colegio SAGRADOS CORAZONES DE MADRID en cabeza de la hermana Matilde Ortegata, que sin dudarlo un segundo me abrió las puertas de su institución para colaborar en este logro.

A las profesoras Ana Milena Varela y Ginna Marcela Camargo por haber aceptado que trabajara con su grupo de niñas y darme todo su apoyo moral.

A la psicorientadora Amparo Romero, quien me aclaro muchas dudas y me dio su toque de tranquilidad

A la Licenciada Teresa Arvelaez por haber creído en mi proyecto y haber permitido que continuara con mi camino.

A la Docente Claudia Barrero quien estuvo siempre para orientarme.

CONTENIDO

	Pag.
RAE	
INTRODUCCION	17
1. PROBLEMA DE INVESTIGACION	19
1.1 LINEA DE INVESTIGACION	20
1.2 TEMATICA DE ESTUDIO	21
1.3 JUSTIFICACION	21
1.4 PROBLEMA	24
1.5 OBJETIVOS	25
1.5.1 General	25
1.5.2 Especificos	25
2. MARCO TEORICO	26
2.1 QUE ES UN CONFLICTO	26
2.1.1 Conflictos unilaterales y bilaterales	26
2.1.2 Disputas personales versus estructurales	28
2.1.3 Las causas de los conflictos	28
2.2 QUE ES UNA CONCILIACIÓN	29
2.2.1 Características de la conciliación	29
2.2.2 Esquema de la conciliación	30
2.2.3 Técnicas de conciliación	31
2.2.4 Etapa de conciliación	31
2.3 LA SOLUCIÓN DE CONFLICTOS	33
2.3.1 Habilidades de solución de conflictos	37
2.4 EL ESTRÉS	38
2.4.1 Concepto de estrés	38
2.4.2 El estrés como estímulo	39
2.4.2.1 Factores que intervienen en la experiencia de estrés	45
2.4.3. Temperamento	46
2.4.4. Género	48
2.4.5. Desarrollo asociado a la edad	49
2.4.6. Factores de riesgo	54
2.4.7. Afrontamiento del estrés	56
2.4.7.1 Tipos de afrontamiento	59
2.4.8 Afrontamiento y desarrollo	60
2.4.9 Habilidades de solución de problemas	62
2.4.10 Apoyo familiar	63
2.4.11 Clase social	65
2.4.12 Competencia para el trabajo académico	67
2.4.13 Demandas de la disciplina y trato con el profesor	70

2.4.14 Relaciones con los compañeros	71
2.4.15 Manifestaciones de estrés asociado a la escuela	72
2.4.16 Cómo afrontar el estrés asociado a la escuela?	73
2.4.17 Objetivos de la educación racional-afectiva en niños	75
2.4.18 Estrés en la relación con otros niños	76
2.4.19 Contexto de los iguales y desarrollo social y afectivo	79
2.4.20 Dificultades en la amistad	81
2.4.21 Cómo se manifiesta el estrés debido a las dificultades en la amistad	86
2.4.22 Estrés debido al rechazo de los compañeros	88
2.5 CARACTERÍSTICAS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS	91
2.5.1 Edad preescolar: 4 y 5 años	91
2.5.2 Edad escolar: 6 a 9 años	93
2.6 PROBLEMAS ESCOLARES	94
2.6.1 Qué entendemos por problemas de comportamiento	94
2.6.2 Los problemas de comportamiento en el ámbito educativo	105
2.6.2.1 Tipos de comportamientos considerados problemáticos en el contexto escolar	117
2.6.3 CAUSAS DE AGRESIVIDAD ESCOLAR	134
2.6.3.1 Análisis sobre las causas	134
2.6.3.2 Medios de comunicación	135
2.6.3.3 FAMILIA	138
2.6.3.4 Agentes exógenos a la propia escuela	140
2.6.3.5 Agentes endógenos	141
2.6.4 VIOLENCIA, AGRESIÓN Y DISCIPLINA	142
2.6.4.1 Agresividad humana	142
2.6.4.2 La violencia no es natural	143
2.6.4.3 La violencia, un fenómeno interpersonal	145
2.6.4.4 Violencia e indisciplina	146
2.6.5 La ira	149
2.6.5.1 Factores responsables de la ira	150
2.6.5.2 El problema sin resolver de la ira	154
2.6.5.3 Ira y autoridad	155
2.6.6 Concepto de socialización	155
2.6.6.1 Fases del desarrollo social	156
2.6.6.2 Rasgos sociales	160
2.6.6.3 Rasgos antisociales	164
2.6.7. Desarrollo moral del niño y de la niña	170
2.6.7.1 Tópicos para Reflexión	170
2.6.7.2 La dimensión moral en la vida del niño	171
2.6.7.3 Estadio del desarrollo moral	172
2.6.7.4 Teoría de Kohlberg	172
2.6.7.5 Estrategias en el desarrollo moral	175
2.6.8 El castigo	178
2.7 RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN EL ÁMBITO ESCOLAR	183
2.7.1 Educación en valores	183
2.7.2 Educación para la paz	187
2.7.3 Habilidades sociales resolución de conflictos	192
2.8 LITERATURA INFANTIL	199
2.8.1 ¿Qué es la literatura infantil?	199
2.8.2 Historia de la literatura infantil	200
2.8.3. La importancia de los libros la importancia	203

de la literatura infantil	204
2.8.4 La importancia de la lectura infantil	204
2.8.5 La literatura que ha llegado a convertirse en películas	205
2.8.6 La importancia de la cultura infantil parte por los padres y profesores	206
2.8.7 Autores de la literatura infantil	207
2.9 La tolerancia como parte de la solución	208
2.9.1 Que es la tolerancia	208
2.10 La importancia de rescatar el valor de la tolerancia	210
2.10.1 Principios generales	210
2.10.2 Obligaciones de los padres	211
2.10.3 Inmigrantes, extranjeros o nacionales	212
2.10.4 Negros, hispanos y otros colores o culturas	213
2.10.5 Homosexuales, lesbianas	214
2.10.6 Estereotipos	215
2.10.7 Riqueza y pobreza	215
2.10.8 Cultura	216
2.10.9 Religión	216
3. DISEÑO METODOLÓGICO	218
3.1 Caracterización de la población	218
3.2 Muestra	221
3.3 Tipo de investigación	221
3.4 Diseño de investigación	222
3.5 Instrumento	222
4. ANÁLISIS DE RESULTADOS	224
4.1 Padres de Familia	224
4.2 Docentes	236
4.3. Psicoorientadora	245
5. MARCO LEGAL	248
5.1 Ley general de educación	248
5.2 Decreto 2247 de septiembre de 1997	249
5.3 Resolución 2343 de 1994 lineamientos curriculares Del preescolar	254
5.3.1 Significado y sentido de la educación preescolar	254
6. PROPUESTA	260
CONCLUSIONES	264
ANEXOS	265
BIBLIOGRAFÍA	282

LISTA DE TABLAS

	Pag.
TABLA No. 1 Resultado análisis pregunta ¿De donde cree usted que surge el conflicto En los niños?	127
TABLA No. 2 Resultado análisis pregunta ¿Cree usted que la agresividad que presentan los niños son típicas de la edad?	128
TABLA No. 3 Resultado análisis pregunta ¿Cuáles son los conflictos más frecuentes que presenta su hijo?	129
TABLA No. 4 Resultado análisis pregunta ¿Cómo le ayuda a su hijo a solucionar los conflictos?	129
TABLA No. 5 Resultado análisis pregunta ¿Esta de acuerdo que si un niño le pega a su hijo, Su hijo responda de la misma manera?	130
TABLA No. 6 Resultado análisis pregunta ¿Los conflictos presentados en el colegio le afectan de alguna manera el comportamiento de su hijo en casa?	131
TABLA No. 7 Resultado análisis pregunta ¿Cree usted que un cuento, unos títeres, una ronda, puede ayudar a solucionar conflictos?	131
TABLA No. 8 Resultado análisis pregunta ¿Cuándo su hijo tiene un conflicto repetitivo en el colegio usted busca ayuda de? a. Psicólogo b. Profesores c. Familia d. Vecinos e. Amigos	132
TABLA No. 9 Resultado análisis pregunta ¿Cree usted que los conflictos en las aulas escolares se presentan con mayor frecuencia en colegios estrato socio económico? a. Alto b. Medio alto c. Medio d. Medio bajo e. Bajo	133
TABLA No. 10 Resultado análisis pregunta	

¿Quiénes presentan mas conflictos en el aula Las niñas o los niños?	134
TABLA No. 11 Resultado análisis pregunta ¿Cuáles son los conflictos mas frecuentes en el aulas?	134
TABLA No. 12 Resultado análisis pregunta ¿Por qué se dan los conflictos en el aula?	135
TABLA No. 13 Resultado análisis pregunta ¿Cuál es su aporte como docente para que los niños y niñas puedan solucionar los conflictos presentados en el aula?	136
TABLA No. 14 Resultado análisis pregunta ¿Quiénes presentan mas conflictos en el aula las niñas o los niños?	136
TABLA No. 15 Resultado análisis pregunta ¿Qué estrategia utiliza para solucionar un problema presentado en clase?	137
TABLA No. 16 Resultado análisis pregunta ¿En algunas ocasiones ha sentido que no puede solucionar los problemas?	138
TABLA No. 17 Resultado análisis pregunta ¿Sabe usted para que es la mediación y la negociación?	138
TABLA No. 18 Resultado análisis pregunta ¿Teniendo en cuenta que cada ser es un mundo diferente y día a día las generaciones son diferentes. Cambia con frecuencia sus estrategias aplicadas en el aula en la solución de conflictos?	139
TABLA No. 19 Resultado análisis pregunta ¿Ve usted la literatura infantil como una herramienta para la solución de conflictos?	140

LISTA DE GRAFICAS

	Pag.
GRAFICA No. 1 Resultado análisis pregunta ¿De donde cree usted que surge el conflicto En los niños?	226
GRAFICA No. 2 Resultado análisis pregunta ¿Cree usted que la agresividad que presentan los niños son típicas de la edad?	227
GRAFICA No. 3 Resultado análisis pregunta ¿Cuáles son los conflictos más frecuentes que presenta su hijo?	228
GRAFICA No. 4 Resultado análisis pregunta ¿Cómo le ayuda a su hijo a solucionar los conflictos?	229
GRAFICA No. 5 Resultado análisis pregunta ¿Esta de acuerdo que si un niño le pega a su hijo, Su hijo responda de la misma manera?	230
GRAFICA No. 6 Resultado análisis pregunta ¿Los conflictos presentados en el colegio le afectan de alguna manera el comportamiento de su hijo en casa?	231
GRAFICA No. 7 Resultado análisis pregunta ¿Cree usted que un cuento, unos títeres, una ronda, puede ayudar a solucionar conflictos?	232
GRAFICA No. 8 Resultado análisis pregunta ¿Cuándo su hijo tiene un conflicto repetitivo en el colegio usted busca ayuda de?	233
f. Psicólogo g. Profesores h. Familia i. Vecinos j. Amigos	
GRAFICA No. 9 Resultado análisis pregunta ¿Cree usted que los conflictos en las aulas escolares se presentan con mayor frecuencia en colegios estrato socio económico?	234
f. Alto g. Medio alto h. Medio i. Medio bajo j. Bajo	
GRAFICA No. 10 Resultado análisis pregunta	

¿Quiénes presentan mas conflictos en el aula Las niñas o los niños?	235
GRAFICA No. 11 Resultado análisis pregunta ¿Cuáles son los conflictos mas frecuentes en el aulas?	237
GRAFICA No. 12 Resultado análisis pregunta ¿Por qué se dan los conflictos en el aula?	238
GRAFICA No. 13 Resultado análisis pregunta ¿Cuál es su aporte como docente para que los niños y niñas puedan solucionar los conflictos presentados en el aula?	239
GRAFICA No. 14 Resultado análisis pregunta ¿Quiénes presentan mas conflictos en el aula las niñas o los niños?	240
GRAFICA No. 15 Resultado análisis pregunta ¿Qué estrategia utiliza para solucionar un problema presentado en clase?	241
GRAFICA No. 16 Resultado análisis pregunta ¿En algunas ocasiones ha sentido que no puede solucionar los problemas?	242
GRAFICA No. 17 Resultado análisis pregunta ¿Sabe usted para que es la mediación y la negociación?	243
GRAFICA No. 18 Resultado análisis pregunta ¿Teniendo en cuenta que cada ser es un mundo diferente y día a día las generaciones son diferentes. Cambia con frecuencia sus estrategias aplicadas en el aula en la solución de conflictos?	244
GRAFICA No. 19 Resultado análisis pregunta ¿Ve usted la literatura infantil como una herramienta para la solución de conflictos?	245

LISTA DE ANEXOS

	Pag
ANEXO A: Aprender a vivir juntos	265
ANEXO B: Fanina Famosina	267
ANEXO C: El Príncipe respetuoso y los enanos	269
ANEXO D: La nube avariciosa	270
ANEXO E: La ley del bosque iluminado	272
ANEXO F: Encuesta aplicada a docentes	274
ANEXO G: Encuesta aplicada a Padres de Familia	277
ANEXO H: Encuesta aplicada a Psicoorientadora	279

RAE	
UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA FACULTAD DE EDUCACION LICENCIATURA EN EDUCACION PREESCOLAR AREA DE INVESTIGACION	
1. TITULO	LA LITERATURA INFANTIL COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA EN LA SOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN NIÑOS DE EDAD DE 4 A 6 AÑOS
2. AUTOR	LYDA RAMIREZ
3. LUGAR DE ELABORACION Departamento Ciudad Año	Distrito Capital Bogota 2008
4. TIPO DE DOCUMENTO	TRABAJO DE GRADO
5. PALABRAS CLAVES	
<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Adaptación ⇒ Agresividad ⇒ Comprensión ⇒ Conflicto ⇒ Convivencia ⇒ Diversidad ⇒ Estrés ⇒ Fracaso escolar ⇒ Integración ⇒ Intervención ⇒ Literatura ⇒ Normalización ⇒ Orientación ⇒ Prevención ⇒ Programas ⇒ Solución ⇒ Valores 	
6. FORMULACION DEL PROBLEMA	
¿Cómo aprende un niño de edad preescolar a solucionar conflictos a través de la literatura infantil?	
7. OBJETIVOS	
General	
Identificar el proceso de aprendizaje de niños y niñas en edad preescolar en la solución de conflictos utilizando la estrategia de la literatura infantil.	
Específicos	
<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar planes sencillos en los niños y niñas para que ellos tomen decisiones y soluciones teniendo diferentes situaciones pequeñas de acuerdo a su edad. 	

- Analizar y comprender la enseñanza que queda a través de la lectura de cuentos, historias y poesías.
- Caracterizar a los niños y niñas preescolares según la comunidad.
- Dar a conocer como a través de la literatura infantil un niño preescolar puede llegar a solucionar conflictos presentados en el aula.

8. DESCRIPCION

Este proyecto busca que a través del mundo de la literatura el niño desde muy pequeño le pueda dar solución a los diferentes conflictos presentados en el aula e incluso en su vida, para que las conceptualizaciones de los problemas que presentan en la vida adulta no sean trastornos de la infancia.

9. FUENTES

- ⇒ AGUIRRE Aguirre, Anacilia, Conflicto Escolar Percepciones conceptuales y conductuales, Pereira, Univesidad Tecnologica de Pereira, 2003.
- ⇒ ESPINOSA T, Miguel Angel, Imagen de la infancia en la literatura Medellín: Editorial Copiyepes, 1992.
- ⇒ FERNÁNDEZ, Isabel, Escuela sin violencia: resolución de conflictos, Madrid, Narcea, 2006.
- ⇒ FREEMAN, Jennifer, Terapia Narrativa para Niños: Aproximación a los conflictos familiares a través del juego , Barcelona, Paidós, 2001.
- ⇒ Fundación Santillana para Iberoamérica , La negociación y la solución de conflictos: el papel de la escuela, Bogotá, Editorial santillana, 2003.
- ⇒ HEILIGER, Anita, El miedo y la angustia en el niño, México, Ediciones Roca, 1982.
- ⇒ HELD, Jacqueline Los niños y la literatura fantástica: función y poder de lo imaginario. Barcelona: Ediciones Paidós, 1981.
- ⇒ MEJÍA García, Luis El arte en la educación infantil Bogotá: Sección de Extensión cultural, 1965.
- ⇒ MENESES Morales, Ernesto, Educar comprendiendo al niño, México: Trillas, 1988.
- ⇒ MORA G, Guillermo E., Valores humanos y actitudes positivas, Santafé de Bogotá: McGraw-Hill, 1995.
- ⇒ TRIANES, María Victoria Estrés en la infancia: su prevención y tratamiento / María Victoria Trianes. Madrid: Narcea, S.A., 2002.

10. CONTENIDOS

- * ¿Qué es un conflicto?
- * Solución de conflictos
- * Literatura infantil
- * La agresividad
- * El estrés en los niños

11.METODOLOGIA

El tipo de investigación que se implementara en este trabajo será el tipo etnográfico cualitativo, debido a que existe un contacto con la comunidad, conociendo de sus costumbres, formas de vida, llevando un consolidado en

un diario de campo.

12. LINEA DE INVESTIGACION

La línea Ciclo de vida, cultura y sociedad

13. CONCLUSIONES

- A través de la literatura infantil se puede encontrar una herramienta para ayudar a los niños desde la edad preescolar a dar solución a los conflictos presentados en la vida diaria.
- En ocasiones los conflictos presentados en el aula de clase son dados por características propias de la edad, otras por factores externos.

DIRECTOR DE INVESTIGACION : Claudia Barrero Espinoza

INTRODUCCION

El libro es un alimento que no tiene fecha de caducidad.

Autor: Josep M Espínás

No es mejor maestro el que sabe más, sino el que mejor enseña.

Autor: Vanceli

Enseñar es aprender dos veces.

Autor: Joseph Joubert

Los padres de familia imparten la educación, que de modo principal se refiere al niño dentro del recinto hogareño. Con todo, fuera de éste se extiende la sociedad civil y otras sociedades a las cuales tarde o temprano el niño pertenecerá. La educación familiar no basta al niño para dar este importante paso. Se requiere de otra ayuda.

La literatura para niños, ha funcionado como un mecanismo formativo-rector de adaptación del niño a su contexto social.

Se ha venido observando cómo la sociedad se vuelve día a día más agresiva. Y no sólo el mundo de los adultos se presenta más violento sino que nos preocupa ver cómo los niños resuelven todos sus asuntos a golpes, cuando juegan eligen muchas veces juegos que consisten en hacer daño, en humillar, en burlarse de otro.

La literatura para niños han tenido, tradicionalmente, un foco muy marcado en la transmisión de una moral específica. Con el pasar de los años, estas

"morales" se han ido adaptando y es por ello que en muchos cuentos tradicionales, se han alterado los finales o incluso su núcleo argumental.

Jean Piaget ha demostrado que el niño "crea" como mecanismo natural para descubrir su entorno. Según esta argumentación para los docentes y futuros docentes, la literatura infantil es una herramienta con la cual se puede iniciar desde temprana edad para que los niños vayan creando otras vivencias a través de su imaginación, y a si darle solución a conflictos.

Es triste ver o escuchar día a día las noticias que imparten los medios de comunicación, con relación a los diferentes actos de intolerancia que se ven en las aulas de clase, niñas y niños maltratados física y verbalmente por sus propios compañeritos, amenazas, en fin una serie de actitudes que dependiendo de la persona y circunstancia pueden llegar a ser muy graves.

Es por eso que nace la propuesta de crear como un hábito, la literatura en nuestros niños y niñas para tener estrategias en el momento de diferentes conflictos que se pueden presentar en nuestras aulas educativas.

1. PROBLEMA DE INVESTIGACION

Constantemente la sociedad en la que vivimos vive en conflicto y no se tiene soluciones prontas para una buena convivencia.

Con relación a lo anterior se pretende dar una mirada, particular a un contexto de la comunidad llamado **COLEGIO SAGRADO CORAZONES** ubicado en Madrid Cundinamarca, específicamente teniendo como referencia a las y niñas del colegio mencionado anteriormente, a través de la experiencia directamente enmarcada y se realizara una caracterización particular a los niños y niñas con edad entre los 4 años a 6 años de edad; basándose en criterios de orden nacional e internacional, contrastado con sus diferentes características, topología y causas; y a la vez evidenciar de que manera hace falta solucionar los conflictos desde pequeños y como inciden en el desarrollo integral del niño para la formación del hombre del mañana y así una construcción de una mejor sociedad.

En este marco la investigación se enfoca en como el niño de los 4 años a los 6 años pueden dar solución a diferentes situaciones tales como agresividad, rivalidad, liderazgo, egocentrismo, presentadas en las aulas de clase a través de todo lo que encierra la literatura infantil, teniendo en cuenta que la lectura es un factor de sobre vivencia en un mundo donde necesitamos estar frecuente comunicados. Siendo esta una prioridad en esta investigación,

identificando elementos fundamentales del desarrollo como instrumentos para ayudar a los niños a crecer sanos, interesados en el bienestar y como ser responsables.

De la vivencia personal surge la necesidad de que en el Colegio Sagrados Corazones vea ¿Cómo aprende un niño de edad preescolar a solucionar conflictos a través de la literatura infantil?

1.1 Línea de Investigación

Como soporte al desarrollo de esta investigación se hace bajo el apoyo de la línea de investigación **Ciclo de vida, cultura y sociedad** ya que es el proceso investigativo que centra su atención en el papel o función de lo educativo en la reproducción y transformación del ser social, como elemento que constituye junto con la familia, la institución educativa, las comunidades y los aparatos del Estado, al desarrollo del ser humano; enmarcado dentro de unas estructuras de orden cultural y de contexto, como parte de un proceso que se cumple a nivel histórico¹. Desde esta perspectiva, esta línea se ubicaría en la tercera formulación de las líneas, es decir, dentro de la línea de **investigación socioeducativa**, de manera que le atañerían todas las características de este enfoque, puesto que estudia al ser humano contextualizado, en relación con otros, ordenado a estructuras sociales, y responsable de su socialización.

¹Informe de Rosa Marina Prada del 4 de noviembre de 2003; s.p.d.i.

1.2 Temática de Estudio

Investigación socioeducativa

1.3 Justificación

Se ha afirmado que cada hombre es un universo diferente. Piensa y actúa de forma independiente; muchas veces entre mas cercanos están o aunque formen una sociedad más o menos homogénea, sus integrantes individualmente mirados actúan y proceden de manera diferente. Ocurre también en los miembros de una misma familia.

No hay uniformidad en el hacer, obrar y pensar. He aquí la razón del conflicto humano. Esos conflictos hay que arreglarlos, hay que solucionarlos para evitar injusticias, zozobras, incertidumbres entre otros. En una palabra hay que negociarlos, hay que conciliarlos. Hay que hacer prevalecer el dialogo para lograr la convivencia pacifica. Por algo se ha repetido con insistencia “Conversando se entiende la gente”.²

La conciliación es la prevención de conflictos con la intervención de partes interesadas para llegar a un acuerdo. La conciliación es un foro destinado a

² OROZCO Ramírez, Miguel, Solución de conflictos conciliación y arbitraje derechos fundamentales. Pag 11

permitir que las partes ventilen y discutan sus intereses de manera directa, libre y flexible, en un ambiente de respeto y cortesía.

También se puede decir que la conciliación “Es un trámite mediante el cual dos o más personas en conflicto buscan solucionar sus diferencias, con la ayuda de un tercero neutral llamado conciliador, mediante acuerdos lícitos, equitativos y de beneficio común”.

Los adultos son los que deben dar ejemplos y dar nuevas enseñanzas frente a las situaciones ocurridas. La familia, la escuela y la sociedad son los principales responsables.

El medio en el cual se vive y cada uno de los factores como pobreza, problemas familiares (tales como las peleas, la separación de los padres, la muerte de un familiar entre otros) los problemas con los amigos, el agite del diario vivir conllevan a un stress en un momento dado puede llegar a hacer la causa desencadenar un conflicto.

Se hace importante la práctica de planeación y toma de decisiones, es muy substancial que los niños de edades preescolares debido a que empiezan a tomar soluciones ante las diferentes experiencias vividas en su cotidianidad, los niños y niñas juegan e interactúan con ellos mismos y adultos. Ellos expresan con libertad sus sentimientos y aprenden a poner esos sentimientos en palabras.

Teniendo en cuenta la experiencia personal la cual nace esta investigación, se ha evidenciado que la falta de solucionar de la mejor manera, los conflictos presentados en el aula, es causa que en la edad adulta se presenten situaciones de mala convivencia.

De tal manera, se dará inicio a la investigación en un contexto particular como que consideramos que se vivencia como algo cotidiano de nuestra cultura. Y nadie en realidad ha asumido una verdadera conciencia de dicha problemática.

La vivencia de este proyecto se realizara en el colegio **SAGRADOS CORAZONES DE MADRID**, con las estudiantes de los niveles Kinder, Transición y primero. Son niñas de edades entre los 4 y 6 años, en donde se puede observar que a pesar de que no hay niveles altos de agresividad se presentan conflictos entre ellas.

Por que la formación del niño de hoy se hace urgente para un mejor mañana y la literatura infantil puede ser una herramienta valiosa en este proceso. Para la gran mayoría de las personas la mejor edad en la vida, es la edad infantil, es por eso que la literatura infantil se ha enmarcado dentro de una de las más importantes pues no sólo pretenden dar buenos ejemplos de convivencia, sino enseñar la importancia del respeto hacia otros seres humanos. La edad infantil es una época de la vida, de la cual existen muchos recuerdos de experiencias que quedan por siempre hasta llegar a ser ancianos. Y como las cosas que se aprenden en la niñez nunca se olvidan es por eso que las enseñanzas que trae

la literatura puede ayudar mucho a solucionar durante toda la vida los conflictos que se presenten.

*Mediante la lectura nos hacemos contemporáneos de todos los hombres y ciudadanos de todos los países.*³

1.4 Problema

De la violencia social que se extiende a todos los rincones del país no se excluyen, las instituciones educativas de todos los niveles en cuyos escenarios se replican los hechos violentos de la sociedad general: niños y niñas que se agreden físicamente incluso con armas de fuego a sus compañeros y profesores.

Las nociones de responsabilidad personal y del bien común han sido superadas por la afirmación de los derechos individuales, los ataques físicos y los recursos legales punitivos.

La escuela en general se ha mostrado indiferente ante los actos violentos que dejan la no solución de conflictos a tiempo, cuando permanece como entidad que promueve relaciones distantes y autoritarias, disciplinadora, regresiva y controladora, el manejo de los conflictos se hace a través de represión, situación que genera frustración, depresión, y agresividad. Actividades que anulan toda posibilidad de diálogo y de negociación.

³ Antoine Houdar de la Motte

1.5 Objetivos

1.5.1 General

Proponer estrategias pedagógicas para niños de 4 a 6 años desde la literatura infantil que ayuden a la solución de conflictos.

1.5.2 Específicos

- ⇒ Investigar sobre diferentes autores que hagan referencia a los conflictos más frecuentes en el aula.
- ⇒ Desarrollar planes sencillos en los niños y niñas para que ellos tomen decisiones y soluciones teniendo diferentes situaciones pequeñas de acuerdo a su edad.
- ⇒ Analizar y comprender la enseñanza que queda a través de la lectura de cuentos, historias y poesías.
- ⇒ Caracterizar a los niños y niñas preescolares según la comunidad con la que se va a trabajar.
- ⇒ Analizar los conflictos que se presentan con mayor frecuencia en los niños y el manejo que hacen los docentes y padres de familia.
- ⇒ Dar a conocer como a través de la literatura infantil un niño preescolar puede llegar a solucionar conflictos presentados en el aula.

2. MARCO TEORICO

2.1 ¿Qué es un conflicto?

Conflicto es “un tipo de situación en la que las personas o grupos sociales buscan o perciben metas ya firmen valores opuestos, o tienen intereses divergentes”⁴ Una incompatibilidad entre conductas, percepciones, objetivos y/o afectos entre individuos y grupos, definen estas metas como mutuamente divergentes. Puede existir o no una expresión agresiva de esta incompatibilidad social. Dos o mas protagonistas perciben que en todo o en parte tienen intereses antagónicos y así lo expresan.

2.1.1 Conflictos unilaterales y bilaterales

Los conflictos pueden ser unilaterales o bilaterales. Un conflicto unilateral es cuando sólo se queja una de las partes. Por ejemplo, si un inquilino deja de pagar el alquiler sin razón alguna, puede decirse que el propietario tiene un conflicto unilateral. Por otra parte, en un conflicto bilateral, cada persona quiere algo de la otra. Si el inquilino no paga porque no funciona la calefacción, hay goteras en el techo o se ha roto la pierna porque había un peldaño roto en la escalera, entonces tanto él como el propietario tienen planteado un problema bilateral. El inquilino quiere que se hagan las reparaciones; el propietario quiere su dinero. Si ninguno cede a las exigencias del otro, hay conflicto por las dos

⁴ JARES, “educación para la paz. Su teoría y su practica”, Madrid 1991, pagina 108

partes.

Ésta es la definición más elemental de conflicto. Pero no es tan sencillo como parece, porque a menudo los conflictos unilaterales son conflictos bilaterales disfrazados. Cuando aparentemente una de las partes parece no tener quejas o motivo para un comportamiento agresivo, puede que no se dé cuenta de que a un nivel inconsciente está furioso con la otra persona.

Tomemos como ejemplo la disputa entre propietario e inquilino. El inquilino no ha pagado y no es porque no tenga el dinero o porque el dueño sea negligente. Es una postura pasivo-agresiva que no tiene una explicación racional, no puede descifrar el porqué de sus propias acciones. Sencillamente, se "olvida" de enviar el cheque por correo. Pero en realidad, lo que pasa es que hace varios meses el dueño se tropezó con él en el supermercado y ni siquiera se dignó saludarle. El inquilino lo encontró extraño en aquel momento e incluso le molestó un poco. A medida que el tiempo fue pasando, enterró el insulto real o imaginario en su memoria. Pero el incidente tuvo una consecuencia inconsciente que se manifestó en el retraso de los pagos del alquiler.

En cierto modo, pues, no existe el conflicto unilateral, porque cada conflicto posee unas causas subyacentes, conscientes o inconscientes. En lo que a un conflicto se refiere, no existe el que ha surgido de la nada. En algún lugar, de alguna manera, no importa lo profundas que estén, se han plantado las semillas.

2.1.2 *Disputas personales versus estructurales*

Se ha de hacer una importante distinción entre los conflictos que pueden denominarse "personales" y los que pertenecen a la categoría de "estructurales".

Estos dos tipos de conflictos son muy diferentes por naturaleza. Una disputa personal implica individuos y sentimientos específicos con respecto a los mismos. Una disputa estructural es más bien un conflicto "genérico" que es endémico en unas circunstancias concretas o en un grupo de personas. Está claro que cualquier disputa estructural será también personal; de lo contrario no podría generar la energía necesaria para crear un problema.

2.1.3 *Las causas de los conflictos*

Son variadas, ya por el carácter diferente de las personas: diversa apariencia, reacciones distintas ante los hechos o desde el punto de vista económico, aun obrando de buena fe, creen unos tener un derecho frente al otro que lo niega, pero de todas maneras el conflicto se origina en la actividad y acción humana con aspiraciones, intereses, necesidades, ideales o aparentes, de donde surgen antagonistas e incompatibilidades.

ETAPAS

3º etapas de la conciliación.

Apertura: el conciliador toma contacto con la partes, convienen el procedimiento y las reglas.

Precisión del conflicto: preguntas, versiones de las partes

Negociación: invitación a proponer soluciones. Aquí el conciliador puede proponer formulas.

Cierre: se procura convenir en realidad las propuestas consignándolas en un acta o conciliación.

2.2 ¿Qué es una conciliación?

Por **conciliación** se entiende aquella acción mediante la cual dos posturas encontradas se ponen de acuerdo, y llegan a un arreglo beneficioso para todos.

Existen varios tipos de conciliación:

- Conciliación (derecho).
- Conciliación de la vida laboral y familiar.
- Reconciliación (Religión)

2.2.1 Características de la conciliación

Libertad para acceder: Todo colombiano tiene derecho a acudir a la vía conciliatoria para dirimir diferencias.

Sustento constitucional y legal: la conciliación tiene pleno respaldo en la Constitución (Art. 116) y en la ley.

Fuerza y exigibilidad: la conciliación tiene las mismas características de las sentencias. Tienen fuerza de cosa juzgada y presta merito para exigir el pago.

Tiene pues una eficiencia especial; economía en su tramite y efectividad.

Flexibilidad: no hay la rigidez del procedimiento judicial. Se escuchan propuestas de parte y parte, se proyectan acuerdos, sujetos a modificaciones el tercero o conciliador sugiere formulas.

Igualdad: Las partes en diferencia están en igualdad de conciliaciones ante el conciliador, quien debe observar imparcialidad e igualdad acato a las partes.

Figura autónoma: la figura de la conciliación es autónoma y no esta sujeta a formalismos especiales, distinto a consignarse en una acta que firman las partes y el conciliador. Este acuerdo tienes plenos efectos entre las partes y produce las consecuencias de carácter legal correspondientes.

Confidencialidad: los datos suministrados por las partes gozan y no pueden ser reveladas por el conciliador, ni utilizadas en actuaciones procesales.

Confianza: las partes acuden con mucha confianza y libertad a un eventual arreglo conciliatorio, por que saben que alcance es el que desean acordar su tarifa de pruebas, ni tramites indefinidos.

2.2.2 Esquema de la conciliación

1º sujetos:

Las partes que tienen diferencias.

2º objeto

El conflicto: es decir hay choque o enfrentamiento en dos o más sujetos. En su solución surgen oportunidades productivas: en su manejo surge el respeto a la diferencia (La tolerancia) y coexistencia pacífica.

2.2.3 Técnicas de conciliación

Indicamos a continuación algunas reglas y estilos para negociar.

- I. Identificar el conflicto
 - Protagonistas y terceros.
 - Antecedentes y causas que generan el conflicto
 - Objeto.
 - Interés y necesidades.
 - Barrera u obstáculos que impiden solucionar el problema.
- II. Entre partes.
 - Que entre ellas se sientan bien.
 - Buen clima entre ellas
- III. Tener una estrategia para conciliar.

2.2.4 Etapa de conciliación

La negociación es la acción de discutir asuntos comunes entre dos partes con el fin de llegar a un acuerdo. La negociación es el arte de transformar un conflicto potencial en una acción creativa.

⇒ **Objetivos**

- Ejecutar la estrategia de negociación.
- Revisar hipótesis.
- Fomentarla.
- Definir el resultado.

⇒ **Elementos comunes.**

- Proceso, análisis, planeación, discusión.
- Actividad dialéctica: paso de un opuesto a otro, constitución de dos posiciones, o diseño de una tercera para un punto de vista común.
- Comunicación
- Influencia recíproca.

⇒ **Ambientar la negociación**

- Intereses
- Necesidades.
- Consecuencias de no alcanzar un acuerdo.

⇒ **Habilidades**

El conciliador debe conducir adecuadamente el trámite o foro.

- Que se hagan en forma constructiva.
- Limitar sus intervenciones a las necesarias.
- Propiciar el avance.
- Estimular a las partes para generar opciones de solución.
- Evitar desviar los temas.
- Controlar las intervenciones.

- Mantener el orden.

⇒ **Resultados**

1. Negociación mediana.
2. Una o varias opciones de solución.
3. Decidir sobre opción (o solución) mas adecuadas.

⇒ **Cierre**

La ultima etapa busca “Obtener el acuerdo que resuelva el conflicto, preferencialmente en forma integral y definitiva”. “lograr que las partes se concilien a través del proceso conciliatorio”.

El conciliador busca ratificar y formalizar los acuerdos logrados.

Culmina este proceso con la suscripción del acta en la cual se describa en forma clara y precisa las obligaciones y derechos de las partes o sus cuantificaciones con indicación de las cantidades y circunstancias de tiempo, modo y lugar.

Si sobre algunos puntos no se obtiene acuerdo, así se hará constar en el acta.

El acta de conciliación es un documento público privado en la cual se consignan las circunstancias del proceso y los resultados. Debe ser firmada por las partes y el conciliador.

La legislación Colombiana señala al acta debidamente suscrita.

2.3 La solución de Conflictos

De los muchos propósitos que animan los cambios educativos en marcha, tal vez el que mejor resume el espíritu psicopedagógico de la reforma educativa, sea el de fomentar en los alumnos la capacidad de **aprender a aprender**. En las diversas etapas y aéreas, especialmente en la educación obligatoria. Se destaca la necesidad de que los estudiantes adquieran no solo el conjunto de conocimientos ya elaboraos que constituye la cultura y la ciencia de nuestra sociedad, sino también, y de modo muy especial, que adquieran habilidades y estrategias que les permitan aprender por si mismos nuevos conocimientos.

Es decir los estudiantes hoy aprenden a aprender estarán previsiblemente en mejores condiciones de adaptarse a los cambios culturales, tecnológicos y laborales que nos esperan a la vuelta del milenio.

Uno de los vehículos mas asequibles para lleva a los estudiantes a aprender a aprender es la **solución de problemas**. La solución de problemas puede constituir no solo un contenido educativo, sino sobre todo un enfoque o un modo de concebir las actividades educativas: la solución de problemas se basa en el planteamiento de situaciones sugerentes y abiertas que exijan de los alumnos una actitud activa y un esfuerzo por buscar sus propias respuestas, su propio conocimiento. La enseñanza basada en la solución de problemas supone fomentar en los alumnos el dominio de procedimientos, así

como la utilización de los conocimientos disponibles para dar respuesta a situaciones cambiantes y distintas. Así, enseñar a los alumnos a resolver problemas supone dotarles de la capacidad de aprender a aprender, en el sentido de habituarles a encontrar por si mismos respuestas a las preguntas que le inquietan o que necesitan responder, en lugar de esperar una respuesta ya elaborada por otros y transmitida por el libro de texto o por el profesor.

En la reforma del sistema educativo se reconoce la necesidad e importancia de las soluciones de problemas como contenido del currículo de la educación Obligatoria.

La solución de problemas estaría mas relacionada con la adquisición de procedimientos eficaces para el aprendizaje, atendiendo a la definición de procedimiento como “un conjunto de acciones ordenadas a la consecuencia de una meta”.

Enseñar a resolver problemas no consiste en dotar a los estudiantes de destrezas y estrategias eficaces sino también de crear en ellos el hábito y la actitud de enfrentarse al aprendizaje como un problema que hay que encontrar respuesta. No se trata solo de enseñar a resolver problemas, sino también enseñar a plantearse problemas, a convertir la realidad en un problema que merece ser indagado y estudiado. Tal como requiere el objetivo educativo antes mencionado, al aprendizaje a la solución de problemas solo se convierte en autónomo y espontaneo, trasladándose al ámbito de lo cotidiano, si se genera en el alumno la actitud de buscar respuestas a sus propias preguntas en lugar de buscar respuestas ya elaboradas por otros, sea el libro de texto, el

profesor o la televisión. El verdadero objetivo final de que el estudiante aprenda a resolver problemas es que adquiere el hábito de plantearse y resolver problemas es que adquiere el hábito de plantearse y resolver problemas como forma de aprender.

No obstante, a pesar de la dificultad de expresar nuestras acciones, nuestros procedimientos, parece ser que mucha gente aprende a montar en bicicleta y que la forma en que monte puede ser diferente en función de cómo haya aprendido a hacerlo y de cómo se le haya enseñado.

Es necesario preguntarse por la forma en que las personas resolvemos los problemas. Los estudios realizados en las últimas décadas por la psicología cognitiva y educativa, así como numerosas experiencias educativas dirigidas a enseñar a los estudiantes a resolver problemas o, en un sentido más genérico, a pensar, pueden ayudarnos a comprender mejor los procesos implicados en la solución de problemas y como pueden ser mejorados a través de la enseñanza.

Se identifica dos tendencias generales en el acercamiento a la solución de problemas y a su enseñanza. Los estudios psicológicos y sus aplicaciones educativas parecían compartir la idea de que la solución de problemas se basa en la adquisición de estrategias generales, de forma que una vez adquiridas pueden aplicarse con pocas restricciones a cualquier tipo de problema. Enseñar a resolver problemas es proporcionar a los estudiantes esas estrategias generales para que las aplicaciones cada vez que se encuentran con una situación nueva o problemática.

La solución de problemas sería así un contenido escolar generalizable, independientemente de las áreas específicas del círculo, que debería abordarse desde las materias más formales (es sintomático que solucionar problemas nos evoque aun las matemáticas, la filosofía, etc.)

2.3.1 Habilidades de solución de conflictos

Estas son algunas de las habilidades requeridas par resolver un conflicto

- ⇒ La capacidad para escuchar activamente
- ⇒ La capacidad de analizar problemas, identificar y separar los temas involucrados, y tomar una decisión o llega a una resolución con respecto a los mismos.
- ⇒ La capacidad de usar un lenguaje neutral hablando claramente, y, si opiniones escritas se requieren, deben ser por escrito.
- ⇒ La sensibilidad a los valores que las partes sienten profundamente, incluyendo temas relacionados con el grupo étnico, el género y las diferencias culturales.
- ⇒ La capacidad para lidiar con objetivos e información insuficiente, compleja y a veces confusa.
- ⇒ Tener presencia y tenacidad; sostener un compromiso expresado con la honestidad, el respeto a las partes, la capacidad de crear, mantener el control de un grupo diverso de disputantes.

2.4. EL ESTRÉS

El estrés en los niños y niñas puede ser provocado por cualquier situación que requiera que una persona se adapte o cambie. La situación a menudo causa ansiedad. El estrés puede ser provocado por cambios positivos, como comenzar una nueva actividad, pero está vinculado con más frecuencia con cambios negativos, como una enfermedad o una muerte en la familia. De esta manera el estrés puede ser un factor para que el niño o niña presente algún tipo de conflicto

2.4.1 Concepto de Estrés

Se hace importante hablar del estrés en el marco teórico debido a que muchos de los problemas del niño son desencadenados por esta enfermedad.

El concepto de estrés implica al menos cuatro factores:

- Presencia de una situación o acontecimiento identificable.
- Dicho acontecimiento es capaz de alterar el equilibrio fisiológico y psicológico del organismo.

- Este desequilibrio se refleja en un estado de activación marcado por, una serie de consecuencias para la persona de tipo neurofisiológico, cognitivo y emocional.
- Estos cambios, a su vez, perturban la adaptación de la persona.

Estos cuatro, factores se incluyen en casi todas las definiciones del estrés. De hecho; con este término unas veces nos referimos a las circunstancias o acontecimiento, (estrés como estímulo) que Provocan el malestar que se experimenta (por ejemplo, exceso de trabajo, condiciones laborales difíciles, exigentes y cargadas de responsabilidad, situaciones conflictivas que generan preocupación y malestar), y otras la expresión "me siento muy estresado, hace referencia a la reacción que se experimenta frente a esas situaciones o "acontecimientos que, en definitiva, se traduce en alteraciones del comportamiento, sentimientos, sensaciones desagradables que en ocasiones adquiere la forma de verdaderos problemas " médicos o psicológicos (estrés como respuesta). ,"

Asumiendo que estos dos aspectos forman parte del concepto de estrés, hoy día la concepción más extendida y aceptada es la de estrés como interacción entre la persona y su entorno, lo que quiere decir que no' se podría hablar de una reacción de estrés sin hacer referencia a determinadas situaciones o acontecimientos (estímulo) desencadenantes. Esta es la posición de R.S. Lazarus, uno de los autores que más ha contribuido al conocimiento y comprensión del estrés. En los apartados que siguen se analiza brevemente cada una de estas concepciones del estrés.

2.4.2 El estrés como estímulo

La concepción de que el estrés se debe a determinadas situaciones o acontecimientos estresantes es la más próxima a la idea popular. Es una concepción del estrés basada en el estímulo. Desde esta perspectiva, se entiende como algo asociado a circunstancias o acontecimientos externos al sujeto que son dañinos, amenazadores o ambiguos, en definitiva, que pueden alterar el funcionamiento del organismo y/o el bienestar de integridad psicológica de la persona. A dichas situaciones, acontecimientos o estimulación ambiental se denomina estresores.

Se supone que las personas poseemos una determinada capacidad para soportar las exigencias del medio ambiente, pero que dicha capacidad no es ilimitada. Superado un determinado límite, el estrés no puede soportarse y aparecen daños fisiológicos o psicológicos que pueden ser irreversibles. Otra idea implícita en esta concepción es que esta presión debe darse durante bastante tiempo para que aparezcan estos resultados negativos. Ha de ser una acción prolongada (Sandín, 1995).

¿Qué estímulos son, potencialmente, estresores para adultos y niños? Se habló, en primer lugar, de grandes catástrofes y acontecimientos excepcionales que ponen en riesgo la propia integridad física o psicológica, o la de personas muy cercanas y queridas por nosotros (por ejemplo, terremotos, inundaciones,

secuestros, violaciones, muerte de un ser querido, etc.). También se habla de acontecimientos que significan cambios importantes en la vida de la persona, llamados todos ellos acontecimientos mayores.

Posteriormente, Lazarus introduce la idea de que no sólo estas experiencias son estresores, sino que también lo pueden ser acontecimientos menores como lo que él llama "ajetresos diarios" (fastidios y contrariedades cotidianos). Es más, la investigación indica que estos acontecimientos menores pueden tener más importancia para la salud que los mayores. Es decir, la acumulación de esas contrariedades cotidianas puede producir problemas psicológicos con más facilidad que la ocurrencia de alguno de aquellos acontecimientos mayores.

En la actualidad, se habla de crisis de la vida o sucesos vitales para hacer referencia a toda una gama de experiencias, que se pueden identificar de un modo objetivo, que alteran las actividades habituales de la persona causando un reajuste significativo en su conducta. La principal propiedad de los sucesos vitales es el cambio. En definitiva, los acontecimientos vitales son aquellos acontecimientos que implican cambio en las actividades habituales de los individuos, cuyo potencial estresante depende de la cantidad de cambio que conlleva (Sandín, a.c.).

Las tareas evolutivas características de cada etapa comienzan en los primeros meses, donde tienen que ver con el establecimiento de un buen lazo afectivo con los padres y de respuestas a las exigencias paternas y sociales sobre el

control de esfínteres, los cambios en la alimentación, y otras. Paulatinamente, deben ir superando la dependencia de los padres y adquiriendo autonomía en el entorno social, de modo que muy pronto los otros niños llegan a ser un nuevo elemento, fuente de múltiples satisfacciones, aunque también origen de nuevos problemas relativos a los conflictos con los iguales.

La escuela se presenta, más tarde, como el más importante contexto social y de aprendizaje de conocimientos, dando lugar a nuevos y desconocidos retos con la ambigüedad de contribuir al crecimiento personal o convertirse en acontecimientos que amenazan dicho crecimiento (p.e. el fracaso escolar).

Junto a estos sucesos por los que pasan prácticamente la totalidad de los niños y niñas, porque son hitos importantes en el proceso de desarrollo, existen otros sucesos específicos de determinadas edades que plantean tareas evolutivas importantes como la entrada en la escuela infantil o el aprendizaje de la lectura y escritura. Existen, además, sucesos vitales frecuentes en nuestra sociedad actual, que acontecen para bastantes niños pero no para todos (p.e. el divorcio de los padres) y otros que en cambio, tienen lugar para unos pocos o son claramente excepcionales (p.e. muerte de uno de los padres, rapto o secuestro).

Debemos tener en cuenta, adelantándonos a lo que se va a exponer en el siguiente apartado, que no se puede hablar de estresor sin que ese estímulo ambiental produzca una reacción (respuesta estresada, alteración emocional, trastorno psicológico) por parte de la persona. No existen estresores a priori, sino que dependen de la experiencia del sujeto.

Sin embargo, podemos hablar de acontecimientos externos que son, potencialmente, estresores para muchos niños. Entre estos se encuentran los que suponen pérdida, amenaza o daño, y también se incluyen los desafíos o retos del entorno (como las tareas evolutivas ya mencionadas), la novedad, ambigüedad e incertidumbre de los acontecimientos, el exceso de información y el exceso de estimulación. También existen acontecimientos o estímulos internos implicados en .estímulo estresor. Son factores de tipo físico y psicológico, que hacen a la persona vulnerable y predispuesta a manifestar reacciones de estrés, por ejemplo, determinadas características de temperamento, como puede ser una alta reactividad emocional o timidez. En el ejemplo anterior el ser la niña muy tímida y emocional y con cierto retraso mental, fueron factores que favorecieron la respuesta de mutismo selectivo ante la separación de los padres. Otro ejemplo es el siguiente:

Carlitos, un niño de 5 años temperamentalmente inquieto, desobediente y difícil, no soportaba la exigencia de levantarse temprano para ir al colegio un día tras otro, durante todo el curso, la madre debía montar un dispositivo especial, contándole una historia relativa a animales para que mientras él se interesaba por la historia y le hacía preguntas, ella lo vestía con mucho tacto y paciencia. De no ser así, el niño lloraba con rabietas, lo que hacía imposible o muy violento llevarlo al colegio. La madre comprendía que dado el carácter difícil de su hijo, el levantarse tan temprano y con sueño, le producía una frustración intensa que al ser pequeño no sabía manejar.

En la infancia existen cantidad de situaciones y acontecimientos que pueden ser considerados como estresores, porque cumplen todas las características anteriormente reseñadas (implican daño o pérdida, son amenazas reales o potenciales para el bienestar, son retos ante los cuales irremediablemente hay que responder). En un intento de poner orden, Milgram (1996) propone una clasificación de estos acontecimientos que nos puede ser de utilidad; ya que recoge mucho de cuanto llevamos dicho hasta este punto. Al principio, se exponen las situaciones y experiencias que suelen ser ordinarias y comunes a todos los niños, para ir descendiendo en la lista conforme los acontecimientos son cada vez menos habituales.

Investigaciones recientes llevadas a cabo en el año 2006 en España muestran cuáles son los acontecimientos estresantes que experimentan con más frecuencia los niños y niñas españoles, agrupados en tres grandes áreas del funcionamiento infantil:

- En el área familiar: Nacimiento de un hermano, conflictos en la relación con los padres, fallecimiento de un abuelo o abuela, fallecimiento de un amigo vinculado a la familia, enfermedad grave de los abuelos y el cambio de domicilio.
- En el área escolar: Cambio de centro, cambio de ciclo, repetición de curso, cambio de profesor, aumento de trabajo, suspensos en tres o más asignaturas.
- En el área social: Pérdida de un amigo, rechazo de los compañeros, ingreso en un grupo, comienzo de actividades deportivas o lúdicas, comienzo de relaciones con un chico o chica y ruptura con un chico o chica.

A pesar de esta larga lista de acontecimientos, la autora indica que sorprende comprobar que todos los acontecimientos enumerados son mucho menos traumáticos de lo que se pudiera creer. Y que los acontecimientos potencialmente más traumáticos son muy minoritarios, aunque no puede dejar de prestárseles la importancia que realmente tienen.

2.4.2.1 Factores que intervienen en la experiencia de estrés

Además de la percepción inicial, en la experiencia de estrés actúan ciertos factores mediadores o intervienen de diferente tipo, que constituyen el cuerpo central de la tabla 2. Podemos definir variable mediadora como aquella que intenta explicar cómo o por qué una variable predictora (situación potencialmente estresante) afecta a un variable resultado (respuesta del niño).

Dentro del área de estudio del estrés infantil existen otros términos que han sido propuestos desde investigaciones concretas y que hemos integrado aquí, en el esquema propuesto en la tabla 2, dentro de la categoría general de variables mediadoras o intervinientes, pues aportan todas estas variables explicaciones parciales de la respuesta de estrés, aun teniendo en cuenta que sus efectos se combinan de forma compleja.

Dentro de estas variables que median la experiencia del estrés infantil, las variables llamadas moduladoras (véase columna central de la tabla), filtran el efecto del estímulo estresor pudiendo intensificar o disminuir la respuesta.

Variable moduladora es la que afecta a la dirección o fuerza de la relación entre un estímulo estresor y un resultado. Vamos a hablar de tres de ellas, tenidas en cuenta en la investigación e intervención sobre el estrés infantil que son temperamento, género y edad.

2.4.3 Temperamento

Este término tiene que ver con un tipo de reacciones comporta mentales que aparecen en un niño desde bebé, no tienen una influencia del aprendizaje, y más bien son atribuidas comúnmente por las personas que rodean al niño al parecido familiar. Este concepto empieza hoy a ser estudiado en psicología, desde la visión de la actual ciencia de la genética, que describe la herencia como un conjunto de rasgos potenciales que van apareciendo a lo largo del ciclo vital, y que pueden actualizarse en conductas o rasgos físicos dependiendo de otras múltiples causas, entre las que se incluyen las aportaciones del ambiente que rodea al niño. Estos factores determinados genéticamente constituyen parte del soporte biológico de la persona.

Las investigaciones sobre el temperamento en niños distinguen por 16 lo general tres aspectos en que este se manifiesta desde la primera infancia a la edad escolar:

- Dificultades de temperamento: que se refieren una intensa y frecuente expresión de afecto negativo. Son los bebés llamados emocionales porque lloran con frecuencia, no parecen satisfacer sus demandas con la facilidad que

otros niños y suelen ser vividos por los padres, sobre todo, novatos, con desesperación e incertidumbre acerca de cómo actuar. En la edad preescolar, son niños cuya irritabilidad y altas demandas y exigencias les acarrear ser considerados "difíciles" por sus educadores (Caspi et al., 1995).

- Nivel de reactividad. Este aspecto del temperamento se refiere a los bebés y niños que son excitados motóricamente con gran facilidad. También se aplica a la predisposición a la excitación emocional. Son niños que se enfadan o lloran intensa y fácilmente, llegando a descontrolarse con gran facilidad (Eisenberg, Fabes y Losoya, 1997).

- La inhibición versus sociabilidad es otro aspecto del temperamento referido a las relaciones con iguales y adultos.

Estos factores temperamentales, además de predisponer a un tipo de respuesta tienen un fuerte impacto en el entorno que rodea al niño. Como indican Costa y López en su obra Educación para la salud, los atributos constitucionales de los niños y su impacto en las acciones de sus cuidadores pueden facilitar o no respuestas positivas del entorno social, colocando a los niños, cuyas primeras respuestas obtengan resultados positivos, en condiciones de mayor resistencia o "invulnerabilidad" frente al estrés y la adversidad. Por el contrario, aquellos niños que obtienen resultados negativos se irán haciendo cada vez más vulnerables.

Veamos cómo se desarrollan estas complejas relaciones en un caso concreto: un bebé que llore frecuentemente desde los primeros meses y sea muy re activo e irritable, comienza por aportar más trabajo a su crianza, incluso puede

suponer cierta sobrecarga para los padres, asociada a falta de sueño, escasez de tiempo libre, percepciones de "ser manejados" por el niño, desesperación de no saber qué hacer sobre todo si los padres son primerizos. Esta percepción del hijo, en el primer año, será diferente a la de un bebé tranquilo que se desarrolla sin demandas excesivas y permite a los padres una vida casi normal. La percepción más negativa puede ser absorbida por el nivel cultural de los padres y unas buenas relaciones entre ellos, pero cuando los padres a su vez están en riesgo (por ser muy jóvenes, con dificultades económicas o problemas añadidos entre la pareja, etc.) esta percepción del hijo puede acentuarse, "culpando" al bebé de hacerles la vida imposible, lo cual es terreno abonado para desarrollar, por ejemplo, descuido o maltrato hacia el hijo.

2.4.4 Género

Está bien establecido en la investigación que los varones son más vulnerables al estrés físico y más propensos a sufrir traumas psicosociales (Prior et al., 1993; Custrini y Feldman, 1989). Además, presentan diferente desarrollo socio afectivo hasta la preadolescencia. Algunos son más activos, desobedientes, muestran más peleas con iguales y más agresividad, y son calificados por profesores y padres con problemas de conducta en mayor medida que las niñas a estas edades. Algunos son pues, más difíciles de socializar a causa de que son menos obedientes y más impulsivos y agresivos. Sufren, por ello, más rechazo de los iguales que las niñas durante la infancia, lo cual tiene efectos negativos sobre su desarrollo psicosocial y les dota de mayor vulnerabilidad para desarrollar problemas más tarde. Las niñas, en su mayoría son más

propensas a cooperar, ayudar a otros preocuparse por los demás y mostrar empatía y pueden ser socializadas de acuerdo a las expectativas y normas adultas con mayor docilidad, hablando siempre de tendencias generales.

Incluso se ha estudiado que tener hijos varones puede ejercer un impacto en la calidad de las relaciones entre los padres, pudiendo acusar estas un efecto de los problemas externalizados (problemas en la relación social) más frecuentes en los hijos varones (Anverson y Wampler 1990). Este efecto puede producirse porque el hijo varón requiere más atención y dedicación para su crianza y puede verse disminuida la calidad y cantidad de dedicación a la relación con la pareja.

Por su parte, otra serie de estudios (Feldbaum, Christenson y O'Neal, 1980) encuentran que las niñas tienden más a sufrir emociones negativas y sentimientos de tristeza y soledad ante los estresores y tardan más, por lo general, en establecer interacciones positivas en situación de entrada en la escuela.

Las diferencias entre ambos géneros parecen ser cualitativas más que cuantitativas. Además, no existe mucha investigación específica sobre las variaciones, diferencias de género en respuestas típicas de estrés a estas edades, en parte, debido a la dificultad de estudiar la reacción subjetiva de estrés en niños pequeños. Existe mayor número de investigaciones sobre estas diferencias en la adolescencia.

2.4.5 Desarrollo asociado a la edad

Existen diferencias acusadas en la forma de percibir los estímulos estresantes y la respuesta de estrés en las diferentes edades, debido principalmente, a los distintos estadios del desarrollo cognitivo y social. El desarrollo potencia la comprensión compleja de las situaciones y la consideración de distintos puntos de vista superando la percepción egocéntrica, facilitando una comprensión más objetiva de los problemas estresantes. Los niños pequeños pueden tener percepciones simples, culpabilizadoras, mágicas, etc. que no facilitan una respuesta adaptada. Por tanto, la edad y el desarrollo asociado, son un factor que condiciona la comprensión y la superación de la situación estresante.

Además, los niños mayores tienen más posibilidades de afrontamiento, pues, además de que el desarrollo cognitivo les dota de mayor flexibilidad y certeza en la interpretación del problema, presentan mayor control emocional, evitando que las emociones obstaculicen el empleo de estrategias adecuadas. Conocen más estrategias y usos sociales y por ello, presentan un repertorio más amplio de recursos para afrontar el estrés.

Algunos teóricos del desarrollo infantil han señalado que los retos y demandas del desarrollo por parte del entorno del niño y los que él mismo se marca en su impulso al progreso pueden en casos concretos, suponer situaciones estresantes para ciertos niños. Antes se ha definido la respuesta de estrés como suscitada por la evaluación de que no se poseen recursos para hacer

frente a las demandas de una situación, que es percibida como estresante, porque amenaza o vulnera la seguridad y estabilidad del niño.

Por tanto, el crecimiento y desarrollo generan tareas concretas que un niño debe afrontar con éxito y que, sin embargo, pueden ser potencialmente estresantes. Además, en muchas ocasiones, el estrés es un componente de un ambiente estimulante que anima al niño a realizar nuevas conductas. Por ejemplo, la primera vez que un niño de tres años es animado a ir solo a pedir la chuchería al quiosco puede que sienta inquietud y tensión. Un bebé que quiera alcanzar un objeto fuera de su alcance puede que primero llore y dé muestras de estar pasándolo mal, pero vuelve a intentarlo una y otra vez hasta conseguir lo que quiere.

Repasemos las principales características del funcionamiento global (cognitivo, emocional y social) de los niños de 2 a 6 años, comentándolas en relación a la experiencia de estrés. Se resumen las características del desarrollo a estas edades, en las cuatro categorías siguientes:

- Las limitaciones cognitivas predisponen a experimentar los acontecimientos imprevistos como algo especialmente estresante, ya que son incapaces de comprender las relaciones de causalidad entre acontecimientos y su visión de la realidad es simple y centrada en su propia perspectiva, sin poder tomar en cuenta dos aspectos de la situación simultáneamente. Su percepción es rígida y carente de la flexibilidad necesaria para captar múltiples puntos de vista. Egocentrismo, pensamiento mágico y "contingencias ilusorias" (relaciones

causales imaginarias) son, limitaciones importantes de la comprensión del mundo a estas edades. Además, las limitaciones en la capacidad de recuerdo hacen que tengan facilidad para distorsionar el recuerdo de acontecimientos temidos (p.e. experiencias médicas) y dificultad para estimar la intensidad y duración de un estresor.

- El control sobre el ambiente inmediato. Una tarea crucial del desarrollo en todo este período, aunque principalmente en la edad preescolar, es conseguir autonomía y competencias personales. A partir de que un niño echa a andar y vence los miedos para caminar sin apoyo, se ve enfrentado a las demandas de los padres para que consiga cosas por sí mismo. El control sobre el ambiente es especialmente importante para el escolar, que debe desenvolverse en un medio nuevo y exigente. De ahí que una fuente de estrés importante a estas edades es la tensión entre la dependencia del adulto y la necesidad de autonomía y separación.

- La creciente conciencia y control de sí mismo. De los 2 a 6 años, niños y niñas alcanzan la habilidad para reconocerse como agentes separados que pueden afectar la conducta de otras personas. También avanza el conocimiento y control de las emociones y la habilidad para detectar los estados emocionales de las otras personas y empatizar (sentir los mismos sentimientos que otra persona) con ellos. A partir de los años preescolares los niños empiezan a ser sensibles al trato diferencial que los demás le dispensan en comparación con otros niños. Esto se vive como un estado afectivo de tensión. Las nuevas habilidades significan importantes avances en el

conocimiento de lo social, sus reglas y su funcionamiento, lo que también supone que el niño pequeño se vuelva especialmente vulnerable a determinados tipos de estrés. La mayor sensibilidad a las relaciones sociales y la amenaza de ser desplazado, combinado con su dependencia de la familia, le hace especialmente vulnerable a experimentar ansiedad y malestar asociado a la interacción con otros niños. A los comienzos de la edad escolar, conforme las relaciones, sociales fuera de la familia aumentan, las amenazas a las recientes amistades son perturbadoras y provocan ansiedad.

- La formación de las relaciones de apego primario. A estas edades, los lazos de apego a los padres son muy fuertes y físicos, por lo que, a partir del primer año, los niños son muy sensibles a las separaciones de su familia y vulnerables a percibir separaciones inesperadas como amenazas a las relaciones de afecto con su madre o padre. Antes de esta edad no son tan sensibles porque los lazos afectivos se están formando, y después de los 4 años tampoco, porque han adquirido las habilidades cognitivas que mantienen la relación con sus figuras de apego cuando están ausentes.

En la edad escolar los niños y niñas son sometidos a nuevas demandas en mayor medida que en las edades anteriores. Puede que hoy, padres y educadores sufran presión y competitividad porque los niños aprendan mucho y maduren pronto, de manera que diseñan su educación cargándoles de numerosas ocupaciones, responsabilidades, preocupaciones y ansiedades. Después de la jornada escolar viene el conservatorio, las artes marciales, la gimnasia rítmica, los deportes, el baile, etc. Y se les exige el mismo

rendimiento en todos los ambientes. De este modo, a los estresores naturales del desarrollo hay que sumar muchas veces, los creados por los padres para estar a la altura del ritmo de vida actual.

Pero el estrés que sobresale a la edad escolar es sobre todo el relacionado con la escuela. También la escuela se ha vuelto exigente y competitiva, demandando del niño aprendizajes rápidos de conocimientos sin suficiente asimilación, forzando, muchas veces, el ritmo natural. Sentimientos de fracaso y ansiedad por los resultados son sentimientos negativos que componen la experiencia de estrés a edades escolares.

En cuanto al desarrollo cognitivo, en los comienzos de la edad escolar, los niños y niñas son capaces de cierto pensamiento lógico, aunque lo característico de este periodo es el pensamiento concreto. Los logros de la etapa anterior se consolidan. El niño está ahora equipado para realizar un examen realista del mundo. Además de lo escolar, las relaciones con los compañeros son un aspecto de suma importancia en la vida de los niños de esta edad.

2.4.6 Factores de riesgo

En general, el concepto de riesgo implica la identificación de aquellos factores biológicos, personales, familiares y ambientales que aumentan la probabilidad de que un niño experimente un problema psicológico o físico. Veamos cuatro categorías de factores de riesgo.

- Personales, por ejemplo, presentar trastornos de conducta de tipo (molesta, perturbadora, antisocial) supone un factor de riesgo para desarrollar inadaptación y sufrir problemas de rechazo de los iguales o por ejemplo, ser un niño apegado a los padres y miedoso supone un riesgo para presentar dificultades de adaptación inicial a la escuela.

- Dependientes de la herencia. Existe una alta probabilidad de que los hijos de padres con un trastorno esquizofrénico presenten en el futuro este trastorno. Igualmente, los hijos de padres marcados por alcohol, criminalidad y violencia presentan una mayor probabilidad, sin olvidar nunca la importancia del ambiente, de presentar, más tarde, estos problemas.

- Circunstanciales, como algunos acontecimientos de la vida, por ejemplo la muerte de uno de los padres, que tienen gran envergadura y suponen consecuencias negativas para los niños produciéndoles estrés intenso. Tales acontecimientos pueden situar en alto riesgo de presentar problemas de adaptación y ajuste personal al niño afectado.

- Sociales. La pobreza, o la discriminación racial, por ejemplo, se asocian a grandes carencias y entornos deprivados, por lo que sitúan en alto riesgo de presentar crecimiento y desarrollo disminuido, así como de conductas antisociales a los niños y niñas que se desarrollen en estos ambientes. .

No obstante, existe evidencia de que no todos los niños nacidos y criados en estas familias y ambientes desarrollan automáticamente problemas psicopatológicos e inadaptación. Es un hecho probado que muchos niños y niñas que viven y se crían en condiciones de alto riesgo no sucumben ante la adversidad y resisten. Se suele hacer referencia a este hecho con expresiones

como "niños vulnerables pero invencibles", refiriéndose a la capacidad de un niño para hacer frente al estrés, extrayendo consecuencias positivas y no dejándose vencer por la adversidad. Los niños resistentes (Garmezy, 1981) al estrés desarrollan una vida normal en medio de condiciones desventajosas extremas y estresantes.

Este concepto ha contribuido al interés por la prevención del estrés en niños, en el campo de la salud mental y la sicopatología infantil. Hoy la salud mental de la población presenta un fuerte impacto de las interacciones de la persona con su entorno, las decisiones políticas y de planificación social, el empobrecimiento económico y de calidad de vida, aspectos que afectan especialmente a los niños pequeños como catalizadores del estrés vivido por los padres. La resistencia al estrés es, pues, una fuerza de una gran importancia potencial en la salud de la población.

2.4.7 Afrontamiento del estrés

Un concepto esencial para comprender el estrés infantil es el de afrontamiento. Seguramente, no se da experiencia de estrés, sino resignación, en un caso dado, si la persona no tiene posibilidad de afrontar el problema. Para percibir estrés se supone que la situación estresante tiene una posibilidad de manejo, es decir, que el sujeto puede hacer algo, aunque sea insuficiente. Ante la muerte de un padre el niño no puede hacer nada, por lo tanto, propiamente, no experimentaría estrés. Si lo experimenta es debido a los cambios y giros que puede sufrir su vida. Esas circunstancias requieren hacer algo para superar los

aspectos negativos que se derivan de la desaparición del padre. Por este motivo, cuando nos referimos a la muerte de un padre como estresor, en realidad nos referimos a las consecuencias de dicho acontecimiento. El afrontamiento es la respuesta adaptativa al estrés.

Lazarus y Folkman (1986) definen el afrontamiento como aquellos esfuerzos que hace el sujeto para manejar la situación. No se trata de dominar y salir exitoso, que también podría ser, sino de controlar de algún modo dicha situación, de "arreglárselas como uno pueda" para enfrentarse a ella, aunque sólo se pueda lograr algún control sobre la emoción negativa provocada por el acontecimiento estresante.

Como el afrontamiento es una respuesta de esfuerzo se distingue de conductas reflejas, automáticas y realizadas sin intención de superar el problema. Son, además, estrategias de afrontamiento, es decir, acciones voluntarias encaminadas a un objetivo. Además, la persona puede tener recursos protectores sociales, familiares, etc. Se distingue de los factores amortiguadores o protectores porque el afrontamiento supone esfuerzos personales bajo control del sujeto dirigidos a superar el estrés. Disponer de recursos ambientales o personales facilita la adaptación positiva al estrés, pero que se disponga de ellos no indica cómo se hace uso de ellos ni siquiera si se hace uso de ellos. El concepto de estrategia de afrontamiento, por el contrario, hace referencia a respuestas personales que son flexibles y maleables, dependiendo de las exigencias y demandas de la situación.

Por tanto, el afrontamiento es una respuesta y experiencia que impacta en el desarrollo de la personalidad e influye en la adaptación y capacidad de resistencia a situaciones difíciles. De nuevo hablamos aquí del concepto de invulnerabilidad o resistencia, puesto que aquellos niños que aguantan frente al estrés derivado de la adversidad con un ajuste sano es porque poseen amortiguadores y porque han desarrollado estrategias de afrontamiento, debido al aprendizaje e, incluso, por estar predispuestos a ellas genéticamente.

Como en los casos anteriores, la concepción del afrontamiento infantil se derivó del campo del afrontamiento de los adultos. Sin embargo, la evidencia indica que las habilidades de afrontamiento de los niños pueden diferir de las de los adultos en aspectos importantes. De entrada, los niños van a tener un repertorio de afrontamiento limitado debido a su menor grado de desarrollo cognitivo, afectivo y social, y por su falta de experiencia. De especial importancia es que los niños tienen muy poco control sobre las circunstancias. Están' muy limitados por restricciones reales, tienen poca libertad para poder evitar activamente las circunstancias estresantes y muestran una gran dependencia de su familia y contexto escolar. Esto, a su vez, impone restricciones a sus capacidades de afrontamiento, por lo que las estrategias de afrontamiento que ayudan a la adaptación pueden ser diferentes de las estrategias de los adultos.

2.4.7.1 Tipos de afrontamiento

La investigación de las estrategias de afrontamiento que emplean niños y niñas es algo reciente, de modo que aún no existen modelos teóricos propios sino que se derivan de las concepciones y modelos desarrollados para la investigación con adultos. Aunque muchos de estos modelos son útiles para el estudio del estrés con niños, debemos ser prudentes en su empleo, puesto que lo que funciona y es útil en el campo de los adultos no es directamente aplicable a niños. Fields y Prinz (1997), que nos van a servir de guía, han realizado una revisión de las publicaciones e investigaciones realizadas sobre los distintos tipos de estrategias de afrontamiento que se han ido proponiendo en los últimos veinte años.

Afrontamiento centrado en el problema y en la emoción. Esta tipología, ampliamente aceptada, de los modos de afrontar el estrés desarrollada para adultos fue propuesta por Lazarus y Folkman (1986), que definen dos tipos distintos de afrontamiento:

- Centrado en el problema, que trata de modificar o manejar la fuente del problema. Es un tipo de acción que se dirige directamente a modificar el estresor (p.e. mediante la solución directa del problema).
- Centrado en la emoción, que trata de reducir las emociones negativas provocadas que acompañan al estresor (p.e. llorar en solitario para aliviar los sentimientos de tristeza o el miedo que se experimenta).

Así, las estrategias centradas en la emoción intentan reducir la tensión y las emociones negativas que acompañan al estrés, en tanto que el afrontamiento centrado en el problema implica esfuerzos para cambiar de un modo activo la situación externa, para hacerla menos estresante. Por su parte, Moos y Billings (1983) añaden una categoría de estrategias cognitivas distinguiendo, además de las dos anteriores, el afrontamiento.

- Centrado cognitivamente, cuyo objetivo es alterar o reducir la apreciación o valoración de la situación como amenazadora (p.e. intentar pensar que la inyección no duele, que es como la picadura de un mosquito, que es un niño fuerte y valiente, etc.)

2.4.8 Afrontamiento y desarrollo

Al igual que la edad y el desarrollo ligado a ella influyen en la interpretación del estímulo estresante y en la respuesta que se ofrece, también modula e influye en el tipo de afrontamiento posible. Todos los educadores saben que los niños pequeños no pueden afrontar la ansiedad y el temor como los mayores o los adolescentes, debido a sus limitaciones cognitivas, emocionales y sociales, pero también saben que existen fuertes diferencias interindividuales. Es decir que, independientemente del techo que supone la edad, se pueden observar estilos más o menos hábiles de afrontamiento en niños pequeños.

Los modos cómo los niños de edad preescolar se enfrentan a las situaciones estresantes han sido relativamente estudiados. En general, los niños y niñas de 4 a 6 años siempre que pueden evitan las situaciones estresantes que implican

dolor. En la medida que no pueden evitarlas porque los padres les obligan (p.e. ir al dentista) pondrán en marcha estrategias como emplear imágenes mentales para distraerse. Pero a esta edad muestran estrategias principalmente centradas en el problema y apenas muestran estrategias dirigidas a disminuir o eliminar el malestar y el miedo que experimentan.

Esto mismo sucede cuando los problemas aparecen en las relaciones con los otros niños. Los estudios muestran que, en la edad preescolar, se emplean modos de afrontamiento orientados a solucionar el problema y no estrategias centradas en la emoción. En concreto, emplean estrategias directas de solución del problema, buscan ayuda en los padres u otros niños para solucionar directamente el problema y tiende a defender la propia posición con estrategias no agresivas (resistencia activa). También tienden a evitar las situaciones problemáticas.

En la edad escolar los estudios muestran que los niños y niñas tienden a emplear tanto estrategias de afrontamiento dirigidas a solucionar directamente el problema, como estrategias de evitación. No obstante, a diferencia de los más pequeños, a esta edad comienzan a hacer uso de estrategias dirigidas a reducir o aliviar la emoción negativa que experimentan, como por ejemplo, hablarse a sí mismos de forma positiva. También, comienzan a emplear estrategias de afrontamiento cognitivas (análisis del problema, elaboración de diferentes soluciones, anticipación de las consecuencias, previsión de los obstáculos, reestructuración mental de la situación para percibirla positivamente, distraerse mentalmente).

Los niños de edad escolar no buscan tanto apoyo en los adultos como los preescolares; en las cuestiones relacionadas con problemas en las relaciones con el grupo de compañeros suelen buscar el apoyo de los compañeros antes que el de los padres. También hay una disminución en el uso de estrategias basadas en huir o evitar las situaciones estresantes o escapar de ellas, más propias de preescolares.

Hablando de las estrategias asociadas a ciertas situaciones, a partir de los estudios realizados y de la experiencia clínica, los niños utilizan estrategias basadas máximamente en la acomodación a la situación para enfrentarse a estresores médicos o conflictos con la autoridad y en cambio, utilizan estrategias de afrontamiento del problema para manejar estresores específicos como la pérdida de un amigo, las dificultades académicas o con iguales.

2.4.9 Habilidades de solución de problemas

Las habilidades de solución de problemas interpersonales han sido consideradas habilidades personales de manejo y afrontamiento del estrés, en el caso del estrés relativo a las relaciones con otros niños. Pero, en el caso de cualquier estresor que pueda afectar a un niño, su naturaleza es tal que protege del estrés y le amortigua incluso en niveles muy elevados.

Hasta en niños muy pequeños se ha encontrado que tener interacciones positivas y habilidosas con iguales amortigua el estrés debido a abuso infantil y sufrir una disciplina dura (castigo físico). Se señala (Sandler, Miller, Short y

Wolchik, 1989), que poseer habilidades sociales, como por ejemplo, estrategias no agresivas de resolución de conflictos y de negociación, contribuye a la adaptación escolar y social, y permite incrementar la autoeficacia y la autoestima (creencias y sentimientos de poder realizar con éxito una tarea y de satisfacción con uno mismo, respectivamente).

El efecto amortiguador más fuerte se ha encontrado en el apoyo social prestado por los compañeros y amigos. El apoyo social supone la sensación subjetiva de tener alguien a quien recurrir en las dificultades. Puede definirse como la percepción que tiene un individuo de ser querido, estimado y valorado como miembro de una red de comunicación (Cobb, 1976). El apoyo de los amigos proporciona a un niño seguridad, afecto, intimidad, pertenencia, aprobación, modelado, diversión, siendo un mecanismo clave para el ajuste emocional y la adaptación. Se sabe que tener un amigo íntimo, aunque no se tengan muchos más, protege del estrés debido a la soledad, al rechazo de los iguales y a los malos resultados académicos, en niños pequeños y mayores.

En general, estudios epidemiológicos han encontrado una asociación, en niños de edad preescolar y escolar, entre resistencia al estrés y habilidades personales como las siguientes: habilidades de solución de problemas interpersonales, estilos efectivos de manejo del estrés, sentido de autoeficacia, y una comprensión certera de qué problemas son controlables y cuáles no. Este tipo de variables se estudian en las investigaciones actuales sobre la resistencia al estrés en niños.

2.4.10 Apoyo familiar

La importancia del apoyo prestado por la familia ha sido más estudiada en la adolescencia y preadolescencia, donde se ha encontrado que contribuye a incrementar las competencias físicas, con iguales y personales, percibidas por el niño. Con niños más pequeños existe menos investigación, pero se supone que a estas edades inferiores la implicación de la familia en amplificar o amortiguar el impacto del estrés es más intensa, ya que el apoyo de los iguales tiene un papel menos relevante que en edades posteriores.

Este factor protector que denominamos apoyo familiar podría desglosarse en habilidades de los padres más concretas, pues existe mucha literatura sobre estilos de crianza que incrementan las competencias del niño y su madurez social. Un estilo controlador pero que transmita al mismo tiempo afecto, calor y aceptación al niño puede ser el ejemplo de un estilo de apoyo al hijo. Este estilo contribuye también directa e indirectamente a su rendimiento y motivación escolar y le proporciona la seguridad y confianza en sí mismo que constituyen la base para desarrollar relaciones habilidosas con amigos y otras personas. Además, estos padres son modelos de competencias relacionales y enseñan a sus hijos estrategias útiles para formar y mantener futuras relaciones sociales.

2.4.11 Clase social

El nivel social y el estatus económico y cultural asociado, supone también un conjunto de factores que protegen o, en el caso contrario, colocan al niño en riesgo frente al estrés. Sobre todo se ha estudiado el efecto de riesgo de situaciones como pobreza, desempleo, discriminación racial, marginación social, etc. En todos estos casos, se suelen asociar las carencias sociales y económicas a un estilo muy pobre de crianza, que supone en muchos casos la falta de implicación en las tareas de la educación de los hijos por parte de los padres, inmersos en otros problemas y con mayores tasas de adicciones y delitos que otros grupos sociales.

En algunos estudios se encuentra (Gallardo, Trianes y Jiménez, 1998) mayor empleo, en ambientes de clase baja y de privación económica y social, de un estilo paternal autoritario, con empleo de disciplina dura (castigo físico) y escaso empleo del razonamiento o las explicaciones. Este estilo de crianza no favorece el desarrollo de competencias sociales y relacionales, ni el aprendizaje de pautas y estrategias para evitar los efectos nocivos del estrés derivado de estas situaciones. Cuando además, se dé falta de demostraciones de afecto y de apoyo incondicional y seguro a los hijos, puede crearse un contexto insano que no favorecerá el desarrollo de salud mental y competencias personales.

En cualquier caso, estos padres suelen estar muy afectados por el estrés derivado de las duras condiciones socioeconómicas, y a menudo carecen de

recursos y apoyos para superarlo, lo que afecta negativamente en la educación de los hijos.

Estudios longitudinales sobre el desarrollo de niños de clase media encuentran una serie de habilidades de crianza en los padres relacionadas con el ajuste y desarrollo saludable de los hijos (Cowen, Wyman, Work y Parker, 1990). Los padres de clase media:

- Promueven autonomía, empatía, buenas relaciones con iguales y habilidades de solución de problemas en sus hijos.
- Las madres de estas familias se caracterizan por ser competentes y estar muy interesadas en la crianza de sus hijos, y mantener una comunicación abierta y expresión de sentimientos con los miembros de la familia.
- Los padres están de acuerdo con los valores y aspectos morales aceptados mayoritariamente.

Hay que tener en cuenta que el desarrollo saludable que muestran los niños de clase media no debe ser atribuido sólo a características de una crianza de mayor calidad, sino también a que no suelen estar afectados.

Problemas de interacción entre padres y el bebé

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">. Falta de atención o incompreensión de las "señales" de necesidades en el niño,. No disponibilidad para atender y gratificar al bebé de manera satisfactoria, cuando lo necesita, |
|---|

- . Falta de afecto y cuidado físico, escaso contacto con sus cuidadores, por ejemplo, carencia de cuidadores estables que muestren afecto al bebé en instituciones,
- . Separación brusca y permanente de las personas que le han estado criando (p.e. por desastres, pleito, etc.).
- . Desajuste entre la emisión de señales por parte del niño y el cuidado dispensado por sus cuidadores. Por ejemplo, el bebé continúa llorando después de limpiarlo y atenderlo,
- . Fracaso en conseguir modificar la conducta del bebé a partir de la atención y cuidado dispensado (p.e. en bebés emocionales o enfermos).

2.4.12 Competencia para el trabajo académico

El trabajo escolar inicial es el aprendizaje de la lectura y escritura, mimética básica, recordar datos, aprender a estudiar y tener un rendimiento académico globalmente positivo. Fracasar en el rendimiento escolar es un fuerte estresor a edades superiores (incluso a los 7, 8 años) y causa frecuente para llevar al niño a consulta psicológica. Además, influye negativamente, dificultando la adaptación escolar y la aceptación de los compañeros.

Para muchos niños, estas demandas escolares ponen a prueba sus capacidades desafiándolas o sobrepasándolas en varios frentes, lo que es estresante para ellos. El rendimiento presenta demandas complejas que un niño debe conseguir ya en los primeros años escolares:

- Atención mantenida a los estímulos de la instrucción, concentración en la tarea. .
- Competencia visual, auditiva y memoria de datos puntuales además de memoria comprensiva. - Habilidad de reconocer símbolos, aprenderlos y manipularlos.
- Habilidad para integrar nueva información en lo que se ha aprendido antes, seleccionarla y asociar partes de la misma.
- Habilidades de comprensión de conceptos matemáticos y para realizar operaciones con números.
- Habilidades para perseverar en el trabajo intelectual, estar abierto a críticas orientaciones, persistir tras el fracaso, sentir motivación hacia los aprendizajes.
- Curiosidad, impulso hacia ensayar y corregirse, y otros requisitos que se refieren a hábitos de trabajo sedentario, asistir a clase cada día, etc.

No es de extrañar que el niño cuyas capacidades o personalidad no se adapte bien a estos requisitos presente dificultades, fracaso, ansiedad y evitación de la escuela, como un círculo vicioso que se va autoalimentado a medida que avanza en su escolaridad.

También presenta problemas el niño poco motivado hacia el trabajo escolar, aunque tenga capacidades intelectuales suficientes para afrontarlo. A continuación se exponen dos historias de niños que comenzaron a fracasar en el aprendizaje académico al inicio de su escolaridad, aunque este fracaso no cristaliza hasta el final, cuando el alumno debe decidir qué itinerario seguir.

Antonio comenzó a los 6 años a dar muestras de que no le gustaba el trabajo escolar, pues era inquieto, necesitado de actividad y rebelde. Durante su educación primaria fue muy controlado por la familia, turnándose los padres para estar con él durante la realización de las tareas, obligándole a completarlas y a estudiar, siempre con mucha superficialidad y oposición. Al llegar a los 12 años no quiso seguir estudiando, rebelándose y oponiéndose a cualquier solución que supusiese estudio. La familia lo puso a trabajar como chico de recados en el comercio de un pariente y, a los 14, después de madurar y pensar por su cuenta, ha vuelto a estudiar con cierta aplicación, sin intervención de la familia, que le apoyó en todo momento y mantuvo vivo el interés por su estudio.

Otro caso diferente, de un niño también con capacidad y apoyo familiar que demostró muy pronto que no quería estudiar, es el siguiente:

Luís, tuvo claro desde los comienzos de su escolaridad que no le gustaba el estudio. Este niño es dócil y sus padres le controlaron mucho para que estudiara cada día, ayudándole con total entrega. A partir de los 11 años empezó a fracasar, porque, según los profesores no llevaba los trabajos hechos y no ponía interés en las evaluaciones contestando de cualquier manera, aunque debía saber los conceptos y la resolución de las tareas, pues en casa las hacía y se sabía la materia cuando sus padres le preguntaban. Estos estaban desesperados, pues el niño no daba razón de su comportamiento, sólo decía que se le olvidaba. A los 13 años le llevaron a consulta psicológica, aconsejándoles el profesional que le dejaran más libertad

y autonomía en el estudio, aun a riesgo de fracasar. En efecto, el niño fracasó ese curso, pero estaba más feliz y sus padres también se liberaron de tanta carga. Ahora piensa dejar de estudiar, mientras termina la Secundaria.

Ambos casos son niños de inteligencia medio-alta, que no encajaron en el trabajo escolar cotidiano por tener otros intereses y no querer esforzarse. Reaccionaron de forma distinta según sus caracteres; en ambos casos se trata de niños inadaptados al trabajo escolar, por falta de motivación, con familias que les apoyan y se preocupan por sus estudios, lo cual es un factor determinante para ser reconducidos.

2.4.13 Demandas de la disciplina y trato con el profesor

Algunos problemas especiales pueden derivarse de la adaptación que debe hacer el niño a las demandas de la disciplina escolar y los requisitos del aprendizaje y rendimiento. En un momento en que el control de

su conducta no está bien establecido a los 6, 7 años, pueden aparecer conductas de oposición, negativismo y rebeldía ante las exigencias de la disciplina escolar; por ejemplo, no traer el trabajo de casa, no traer los libros para trabajar, no realizar el trabajo requerido por el profesor, etc. Esta rebeldía puede manifestarse en rehuir el trabajo escolar, abierta o encubiertamente.

Además de estos problemas de rebeldía estas exigencias pueden no ser satisfechas por incapacidad del niño, como por ejemplo, ocurre en el caso de

los niños impulsivos, hiperactivos e inmaduros, en los que el trabajo sedentario continuado se les hace insoportable, particularmente hasta los 7/8 años, tope de edad que estamos considerando. Muchos niños se aburren, se levantan y molestan a los otros, sin completar las tareas ni terminar los trabajos. En estos niños, el objetivo prioritario es dotarles de un hábito mínimo de trabajo, dándole oportunidad de actividad extra, de modo controlado y socializado, estructurando el profesor el ambiente y organizando con detalle la actividad del niño y los tiempos "libres".

2.4.14 Relaciones con los compañeros

La interacción con los compañeros de clase es un contexto muy importante para el desarrollo de competencia social, para proveerse de amistades, para reafirmar su auto concepto. Al mismo tiempo, resulta una fuente de estrés importante cuando las relaciones no son satisfactorias y el niño o niña presenta dificultades para ser aceptado por los otros, o es rechazado activamente. Un caso más agudo es la victimización de un niño por otros. El niño víctima es agredido repetidamente por otros, aisladamente o en pandilla; es el fenómeno llamado *bullying* (niños matones o chulos que controlan el grupo de compañeros que ataca o molesta repetidamente a un alumno que no tiene posibilidades de defenderse). Este fenómeno es menos frecuente que el rechazo cotidiano hacia algunos compañeros de la clase, y no suele darse en la educación Preescolar sino más bien en la Primaria y Secundaria, y no en edades inferiores a 8 años.

2.4.15 manifestaciones de estrés asociado a la escuela

Las conductas que vamos a comentar son síntomas de estrés y emoción negativa ante el fracaso en las demandas de la escolaridad. A su vez, representan formas de manejo del estrés no adaptativas y que conducen a un mayor problema de inadaptación. En niños pequeños, de 6 a 8 años, aún no encontramos un diagnóstico de fracaso en firme, emitido por el sistema escolar; por lo tanto, no suele existir consciencia de fracaso en el propio niño o en su familia. Pero no podemos dejar de considerar la gran estabilidad que tiene, a lo largo de la escolaridad de un niño, la evaluación negativa de su rendimiento, ya que el aprendizaje es acumulativo y carencias de aprendizajes previos pueden llevar al fallo en adquirir aprendizajes posteriores. Por lo tanto, un tema preocupante para los educadores es que un alumno o alumna comience a presentar aprendizajes deficitarios en los primeros grados, y más si muestra ansiedad y estrés.

Algunas muestras de síntomas de estrés asociado a la escuela, en edades de 6 a 8 años, son las siguientes:

- Conducta regresiva: Tales como quejas, chuparse el pulgar, volver a mojar la cama, y otras. Suele asociarse con negación a ir a la escuela por miedo a algún estímulo concreto como el regaño de un profesor, o que un compañero le pegue. El niño puede también "hacerse" el enfermo. Este cuadro comportamental debe ser afrontado por los padres en el momento en que aparece. Si persiste, puede considerarse un síntoma de desajuste.

- Ansiedad, ante el hecho de no saber hacer la tarea o de tenerla mal, o similares. Suele darse este síntoma en niños que se preocupan por las cosas, pequeños muy conscientes de las expectativas de los padres; pueden aparecer también fobias y temores más generalizados (p.e. ante los perros), que se puede transformar en obsesiones, lo que requiere atención más especializada.
- Depresión. No suele ocurrir junto con ansiedad, pero puede aparecer acompañada de síntomas regresivos. Se manifiesta por tristeza, apagamiento de la actividad, manifestaciones de infelicidad y preocupación. El niño puede volverse más dependiente de las relaciones de apego familiar.
- Somatizaciones. Suelen darse en niños que no manifiestan verbalmente estrés ni emociones negativas. No se muestran con miedo o rabia, pero se quejan de molestias o dolores (p.e. de cabeza, de estomago, trastornos del sueño, etc.). Es una forma de manejar el estrés poco socializado, como si, en vez de sentir dolor o ansiedad, el niño lo reprimiese y lo volviese contra su propio cuerpo.

Todas estas reacciones no son adaptativa pero suponen una llamada de atención o síntoma de que un niño experimenta estrés y se siente mal en relación a algún aspecto de la escolaridad. Requieren una atención especial por parte de los educadores, de la que hablaremos a continuación.

2.4.16 ¿Cómo afrontar el estrés asociado a la escuela?

La familia tiene un papel muy relevante en estas edades en que los niños no tienen percepción de fracaso cronificado, y su estrés depende totalmente de

superar los aprendizajes que los adultos esperan que consiga. Algunas actuaciones por parte de los padres son las siguientes:

- La familia puede crear un entorno que facilite el aprendizaje académico, acostumbrando al niño a leer (u hojear) cuentos, a jugar con pinceles y lápices, a colorear, a escuchar historias, a múltiples actividades que son lúdicas para los pequeños y pueden ser abordadas por la madre o padre con el niño durante momentos de la jornada o fines de semana, relajados y gratificantes para ambos.

- Los padres deben estar en contacto estrecho con el profesorado, en los inicios de la escolaridad, pues los primeros momentos de cómo un niño afronte el trabajo escolar y se adapte serán determinantes y predictores de su éxito escolar y adaptación posterior.

- Los padres pueden reforzar el trabajo escolar, dedicando unos minutos preferentemente al volver del colegio, a pedir al niño que cuente lo que ha hecho ese día y que les muestre sus materiales de clase y productos terminados. El valor que los padres presten al trabajo del niño impacta fuertemente en la motivación de éste para el trabajo escolar.

- Los padres pueden hacer comprender al niño que lo importante es realizar el trabajo diario y esforzarse, aunque no se consigan resultados eficaces al principio. Conviene evitar proyectar sobre los niños ansiedades o perfeccionismos en cuanto al dominio de estos aprendizajes básicos. Afrontar los resultados incompletos con relajación, haciendo que el niño entienda que se le quiere y es muy importante para los padres, quienes le van a ayudar a superar las dificultades.

- En el caso de niños inmaduros (niños que actúan como si tuviesen menos edad), activos y desobedientes, conviene ser conscientes de lo importante que es mantener el cariño y la valoración, pero con tener paciencia en el logro de los aprendizajes académicos, pues exigen, como hemos comentado, competencias que aún no tiene este tipo de niños y que irán adquiriendo con más lentitud y esfuerzo que otros.

En cuanto a recursos externos, prestar apoyo especial (p.e. clase particular) a un niño pequeño puede dar resultados positivos si él admite una ayuda en forma de clase extra, al final de la jornada escolar y puede en este espacio protegido, empezar a desarrollar aprendizajes que en el colegio no consigue al no tener ayuda individualizada. También, las clases de apoyo dentro del colegio pueden ser de ayuda, siempre que no "etiqueten" al niño en el grupo de los desfavorecidos. En la clase común, estos niños deberían ser ayudados por una atención más personalizada del profesor, que puede suponer, en el primer año, adaptaciones curriculares que le permitan ir a su ritmo.

2.4.17 Objetivos de la educación racional-afectiva en niños

Sentimientos: ayudar a los niños a ser más conscientes de sus sentimientos, lo orígenes de estos y sus diferentes formas de expresión. Este aprendizaje es más limitado en los niños pequeños, pues se trata de que un niño reconozca, por ejemplo, que una atribución (creer que no va a conseguido) le pone triste.

. Cambiar las creencias irracionales: ayudar al niño a reconocer un sistema irracional de creencias y sus efectos, y a desarrollar un estilo personal,

cambiando el irracional. Por ejemplo, una idea irracional frecuente en la infancia es creer que todo lo que empieza le tiene que salir bien. O que todo el mundo tiene que quererlo tanto como su papá o mamá. Ambas ideas originan frustraciones.

. Cometer fallas e imperfecciones: ayudar al niño a comprender la naturaleza de los procesos de aprendizaje, las diferencias de opinión y la naturalidad de los fallos, evitando la tendencia al perfeccionismo obsesivo y aceptando que todo el mundo se equivoca más de una vez.

. Cambiar los sentimientos de inferioridad: ayudar al niño a reconocer la naturaleza compleja de los individuos, comprendiendo que cada uno tiene cosas positivas y negativas, y que no debe verse a sí mismo ni a los demás en términos de un solo atributo: bueno o malo. Así un niño, aunque no alcance un buen resultado escolar, puede ser estupendo y querido por su familia.

. Catastrofismo: enseñar al niño a cambiar los irracionales "debe" y "tiene que" que conducen a pensar que un fallo debe ser catastrófico o terrible, por actitudes más realistas que se expresan en "me gustaría" o "prefiero". Deben aprender a pensar que desear o pedir algo no significa poder alcanzado, sino sólo que le gustaría conseguido.

2.4.18 Estrés en la relación con otros niños

Las interacciones con los iguales (niño-niño) representan el contexto más importante de desarrollo, después de la familia, y fuente de aprendizajes clave para el desarrollo de relaciones sociales amistosas y felices con otras

personas, lo cual conduce al desarrollo saludable del ser humano, educación en la familia y en la escuela, persigue como objetivo clave, desarrollar en el niño habilidades y competencias para una interacción continua y habilidosa con sus amigos y compañeros. El resultado de esta Interacción competente es la aceptación de los otros, la popularidad y tener amigos. Además, el éxito social incrementa, desde los 4 y 5 años, el sentimiento de auto eficacia social, al sentirse hábil para hacer amigos y para desenvolverse en situaciones de juego con otros niños. Esta interacción es fuente de diversión, experiencias únicas, aprendizajes importantes identificaciones necesarias y fortalecimiento del autoconcepto.

Nuestras sociedades occidentales consideran importante que los niños aprendan a interactuar, a expresarse y a desenvolverse hábilmente en situaciones sociales. Estos valores, ampliamente compartidos en las sociedades democráticas, admiten variaciones en diversos tipos de sociedades, los países mediterráneos parecen utilizar, en la relación interpersonal, más efusión de sentimientos que los países nórdicos), de culturas y de comunidades. Por ejemplo, Chen, Rubin y Li (1995) Encuentran que los niños en China son estimulados a ser discretos y tímidos y los adultos no suelen estimular su asertividad, ni que defiendan sus puntos de vista, valores buscados entre nosotros. Otro ejemplo, una familia con pocas relaciones sociales y más introvertida no verá positivo el comportamiento de tener relaciones amplias y salir por las noches de un adolescente de 15 años, mientras que otro tipo de familia puede verlo como "normal" y permitirlo sin restricciones.

Además de esta variación relativa a los contextos, las habilidades para desenvolverse en las interacciones con otros varían ampliamente en los individuos debido a factores disposicionales y aprendidos. Existen combinaciones de estos factores que hacen que un niño no sea hábil inicialmente, o no apetezca las relaciones con otros. Por ejemplo, los niños hiperactivos tienen dificultades para controlar sus emociones y su conducta psicomotora, que es poco hábil a menudo, así como los niños con algún tipo de retraso en el desarrollo, poco hábiles para los juegos o para comprender las reglas que los rigen, o los niños tímidos por temperamento, a los cuales la interacción con otros puede asustarles porque están más necesitados de la protección que les brinda la familia. Por último pensemos también en los niños que, por temperamento, no controlan bien sus reacciones emocionales, por lo que están abocados a tener poco éxito entre los iguales.

Existen, pues, muchas situaciones particulares que pueden hacer percibir el contexto de los iguales como amenazador, excesivamente difícil, exigente o falta de atractivo. Debido a lo inevitable de la interacción con otros niños, en la escuela u otros lugares, estas relaciones con iguales pueden acarrear, inmediatamente a largo plazo, estrés y emociones negativas, asociadas a resultados pobres, fracaso social y rechazo o aislamiento.

En este capítulo vamos a tratar en primer lugar, el papel que juega el contexto de las relaciones con otros niños para un desarrollo sano progresivo. En segundo lugar, hablamos de tres tipos de situaciones con iguales que pueden acarrear estrés y emociones negativas: dificultades en la amistad, rechazo de

los otros niños y timidez. Se repasan algunos factores internos que influyen en el fracaso de las interacciones con igualmente por último, se exponen procedimientos y recursos para prevenir el estrés debido al fracaso social y al rechazo o desinterés de los otros niños centrándonos en lo que puede hacer la familia y la escuela, y las habilidades que se pueden enseñar al niño inhábil, de los 3 a los 8 años. Los contenidos de este capítulo son: contexto de los iguales y desarrollo social y afectivo; familia y relaciones con iguales; dificultades en la amistad; los debido al rechazo de los compañeros; timidez y aislamiento social; factores que median el impacto del estrés debido a los iguales, premencia y afrontamiento del estrés debido a las relaciones interpersonales.

2.4.19 Contexto de los iguales y desarrollo social y afectivo

El contexto de las relaciones entre iguales juega un papel muy relevante en la socialización de un niño, junto con el de otros agentes que operan en diferentes situaciones. Hoy se piensa que las influencias del contexto familiar guardan relación con las competencias que muestran los niños, en las primeras edades, en el contexto del juego con otros niños, a través de procesos moduladores de estas relaciones que son, por naturaleza, multivariadas (Bronfenbrenner, y Crouter, 1983). Esto quiere decir que puede establecerse una relación causal entre las experiencias de niños preescolares en la familia y la calidad de las primeras relaciones con iguales. Pueden desarrollarse modelos acerca de qué variables median, y en qué dirección influyen.

El contexto de las relaciones con iguales contribuye, además, al desarrollo de procesos que ayudan al niño a relacionarse con el mundo exterior, como por ejemplo el lenguaje, la habilidad de coordinar una acción con la de otros, la autorregulación emocional y conductual, experiencias y atribuciones básicas acerca de los otros y su relación con el yo. En este contexto de las relaciones con iguales se desarrolla también la adquisición de valores, habilidades y conocimiento que forman su competencia social y emocional, y que sustentará su capacidad de formar relaciones con otras personas (Hartup, 1983).

La socialización del niño pequeño ocurre en dos etapas: "

- En la primera, los padres y otros adultos significativos enseñan al niño habilidades sociales y de autorregulación básicas. Estas relaciones adulto-niño son desiguales y verticales, puesto que los adultos utilizan su poder; conocimiento y autoridad para educar al niño.

- La segunda etapa supone unas relaciones horizontales e igualitarias, porque interactúan individuos con el mismo poder y conocimiento, es decir, cada niño participante debe aportar un esfuerzo semejante desde una posición similar, para resolver los problemas o desenvolverse en las tareas sociales.

Las relaciones niño-niño son de tal índole que le ofrecen la oportunidad de ampliar y desarrollar las habilidades aprendidas en la relación con los adultos familiares.

Las relaciones con los iguales se desarrollan aceleradamente desde que entra en la Educación Infantil y escolar y llegan a cobrar importancia clave en la socialización y el desarrollo socio-cognitivo, incrementándose su papel por

encima del de la familia. Los iguales, amigos y compañeros de clase, se convierten en fuentes de apoyo, seguridad e intimidad recíprocas. Estas estrategias y habilidades cambian con la edad, siendo cada vez más eficaces y complejas.

Por ejemplo, el cambio que se produce desde la primera infancia a la edad de la escuela infantil. El período de los 16 o 18 meses hasta tres años se caracteriza por una interacción social cada vez más orientada a objetivos, más complementaria y coordinada a la acción de otros. La aparición de una comunicación basada en el lenguaje junto con la consolidación locomotora juegan un papel muy relevante en esta transformación de la interacción. También aparecen las primeras amistades, que se caracterizan por una clara preferencia para el juego, afectos compartidos y juegos más sofisticados. Aunque suele concedérsele poca importancia a estas amistades tempranas, que son menos estables, sin embargo, los niños adquieren habilidades sociales por su participación, sobre todo si se mantienen en el tiempo.

2.4.20 Dificultades en la amistad

Las amistades presentan gran relevancia y significación en el desarrollo y ajuste infantil; permiten atisbar las carencias y problemas que puede sufrir un niño si carece de ellas o no es hábil para comunicarse fluidamente con sus amigos. Llamamos amistad a una relación recíproca, voluntaria y no obligatoria y que crea lazos de afecto. Es una relación social más estrecha y cerrada que las que se mantienen con muchos compañeros de clase o de juego. Incluso, en

edades tempranas, un niño pasa más tiempo jugando con un amigo que con un simple compañero de juegos ocasional o de menos intimidad. Con amigos, los juegos se hacen más complejos e imaginativos. Cualquier niño pequeño puede expresar sus preferencias sobre amigos, incluso con matices.

Berta, de 4 años, no quería jugar con la hija de una amiga de su madre porque siempre "quería coger sus juguetes y luego jugar sola". Esta conducta no aparecía en el momento de jugar con la amiga, sino que, incluso cuando la madre advertía que vendría esta familia a casa, Berta se quejaba, aunque no podía evitarlo y protestaba. Además, la interacción con frecuencia terminaba en peleas. La madre de Berta, rendida ante la evidencia, comenzó a excusar a Berta en esas ocasiones. Sin duda, a pesar de la poca edad, esta niña era consciente de que esa interacción frustraba sus expectativas de jugar juntas y rechazaba el comportamiento dominante de la otra niña.

Las características relevantes de la amistad en la infancia comparten bastante de los rasgos propios de las amistades en otras edades superiores. Algunas de estas características son (Parker, Rubin, Price y DeRosier, 1995):

- Las amistades en la infancia proporcionan seguridad emocional en contextos nuevos o percibidos como amenazadores. Por ejemplo, un niño pequeño, en una situación nueva o poco familiar, puede incrementar la conducta de exploración y sentir seguridad si está acompañado por un amigo, tanto como por un familiar.

- También proporcionan contextos para aprender intimidad y expresar afecto.

La expresión de cuidado, preocupación y afecto se dan espontáneamente en la amistad entre niños, la cual suele, en estos primeros años, darse con más frecuencia entre niños del mismo género.

- Proporcionan situaciones óptimas para el desarrollo de reciprocidad, es decir, para aprender a prestarse ayuda. Con 5 o 6 años, los amigos se prestan asistencia física en las dificultades, información y con-sejo en tareas escolares y cooperación en los juegos y actividades lúdicas.

- Proporcionan situaciones idóneas para el desarrollo del autoconcepto, sobre todo de la llamada autoeficacia personal. Este efecto ocurre porque los niños tienden a la comparación social (comparar sus resultados o características con los de otros niños). Mediante la observación de cómo reaccionan los otros ante su conducta, el niño percibe la imagen que tienen de él, y la va interiorizando. Además, percibe y comprende las diferencias entre los logros de sus amigos y los suyos, dándose cuenta, como resultado de esos procesos de comparación, de su éxito o fracaso. Por otra parte, la observación de la conducta de sus amigos y sus éxitos puede inspirarle para esforzarse más y mejorar las posibilidades de tener éxito en un objetivo.

- Se caracterizan las amistades infantiles por proporcionar diversión, estimulación y compañerismo. Las actividades compartidas crean un sentimiento de compañerismo, más patente en edades escolares. Los niños se

divierten más jugando o realizando actividades con un grupo de amigos que individualmente.

Además, a todas las edades, la amistad, contribuye a facilitar al niño el manejo de los estresores de la vida. Se considera un escudo frente al estrés, ya que aporta apoyo y recursos, incluso a las edades iniciales que estamos considerando. En la infancia, los amigos prestan apoyo para jugar, lo cual es un tipo de apoyo instrumental muy importante; proporcionan recursos para resolver situaciones conflictivas como puede ser no tener con quien jugar, o desear jugar con el juguete que tiene el amigo. También pueden compartir y ayudar en caso de una carencia o problema, por ejemplo, dar parte del bocadillo si el amigo no lleva su merienda. Proporcionan además, una alta frecuencia de interacción, lo cual es contexto de beneficios mutuos, como ya se ha explicado.

La amistad en la infancia tiene un potente efecto amortiguador para mitigar el estrés asociado a diversos acontecimientos como:

- Las transiciones escolares, por ejemplo el paso de la Escuela Infantil a la primaria, o el cambio de escuela. Los niños que tienen amigos en la nueva escuela se adaptan mucho más rápidamente.
- Los cambios de vivienda o vecindario; conservar un amigo en el nuevo vecindario puede ayudar a superar el estrés por el cambio.
- Las dificultades de aprendizaje y rendimiento escolar. Tener buenos amigos se asocia a mejorar el rendimiento escolar. Existe además una relación

negativa a largo plazo, ya que, en la adolescencia, no tener amigos es causa de dejar los estudios, particularmente entre las chicas (Parker y Asher, 1987).

- El rechazo de los iguales afecta menos y tiene menos dramáticas consecuencias para el desarrollo, si el niño rechazado tiene, al menos, un amigo íntimo en la clase.

Aunque no es bien conocido cómo se produce este poderoso efecto de amortiguación del estrés, Berndt (1989) señala lo siguiente:

- Representa más ayuda un amigo que satisface una necesidad específica del niño frente a un estresor, que cualquier amigo en general. Por ejemplo, un amigo del colegio que viva cerca de la nueva casa, en la que el niño va a vivir tras el divorcio de los padres, es de mayor ayuda que un amigo más íntimo y de más tiempo que viva más lejos y cuyo contacto se convierta en más ocasional.

- La mayor ayuda que representa la amistad se da cuando el niño es consciente del problema y del estrés que sufre y puede comunicar sus emociones, pues entonces el amigo podrá asegurarle que su afecto es percibido y compartido. Esto no ocurre antes de los 7, 8 años.

2.4.21 ¿Cómo se manifiesta el estrés debido a las dificultades en la amistad?

No poseer amigos o tener muy pocos origina en el niño pérdida de oportunidades para desarrollar habilidades interpersonales importantes que no pueden aprenderse en otro contexto diferente. Además, puede originar sentimientos de soledad, estrés e insatisfacción personal, independientemente de que se posean relaciones con los compañeros en general, ya en la edad preescolar y primaria. Los niños más populares tienen más y mejores amigos en la Escuela Primaria. No obstante, el apoyo de los amigos es señalado como una consecuencia del ajuste social del niño, no como su causa.

Padres y educadores saben que muchos niños pequeños, sociables, reflexivos, tranquilos y observadores pueden sentir tristeza y ansiedad ante el desinterés, abandono o negativa de un amigo a jugar con ellos. Esta situación puede ser más estresante en situaciones relativamente sin alternativas.

Pili, de 5 años, cuando venía algún vecino a jugar con ella a su casa, y no le hacía caso lloraba por su cuenta o acudía repetidamente a su madre o padre diciendo: "No quiere jugar conmigo". Esta preocupación hacía que se volcara con el niño o niña que viniera a su casa, sacando todos sus juguetes e intentando darle gusto.

Esta situación es aún más estresante si existe una causa del rechazo de otros niños que le resulta incontrolable, es decir, que no puede manejar.

Carmen, de 7 años y etnia gitana, volvía llorando todos los días a su casa porque las otras niñas, "no querían jugar con ella" en el recreo. Aunque según la profesora el problema era mínimo y los otros niños no tenían especial malicia en ello, la interpretación familiar del hecho incluía segregación racista, por lo que la niña tenía una gran sensibilidad ante este tipo de situación y empezaba a retraerse e inhibirse. La profesora, intentaba que ella comprendiera que los otros niños no la rechazaban, proponiendo actividades en las que participaba como una más, y se sentía a gusto.

La pérdida de un amigo, que es un estresor típico de edades escolares y adolescentes, puede aparecer en niños más pequeños, incluso a los 5 años puesto que a estas edades se experimentan preferencias de amistad hacia otros niños, con los que se juega más intensamente. Igual que decíamos antes, se incrementa el estrés si existe una, causa adicional que sensibiliza al niño o le hace pensar que la situación no tiene arreglo. Por otra parte, incluso niños con handicaps graves pueden experimentar la amistad y sentir su pérdida.

Luís, de 5 años, que estaba enfermo en el hospital, lloró mucho y perdió las ganas de comer cuando otro niño, con el que jugaba a menudo, se fue porque le dieron el alta y no podía visitarle porque vivía en otra ciudad. Aunque no hablaba mucho de sus sentimientos, llegó a manifestar que "lo echaba de menos" en más de una ocasión.

2.4.22 Estrés debido al rechazo de los compañeros

Uno de los motivos más frecuentes de consulta psicológica son las dificultades de relación de un niño con sus iguales, acompañadas por lo general de otras dificultades escolares o problemas de conducta.

Las dificultades en la relación con compañeros de clase, en la Escuela Infantil y Primaria, se engloban bajo la etiqueta de rechazo de los iguales que es una respuesta activa indicadora de que a algunos niños no les gusta un compañero, se apartan de él en los recreos, no le dejan jugar o le evitan. En edades de 4 a 8 años tiene alguna de estas causas:

- Déficit de Atención/ Desorden de Hiperactividad (DNDH). La sintomatología de este diagnóstico es muy distorsionante para las relaciones sociales, ya que se caracteriza por: dificultad de mantener la atención en las tareas o actividades sociales, dificultad de control de las emociones, dificultad para esperar su turno, exceso de charla y de inquietud motora. Este desorden puede tener un efecto "irritante" sobre los iguales, y puede impedir el control de la conducta agresiva, desordenándola (p.e. agredir en situaciones en que otros niños no lo hacen).

- Problemas de conducta. La agresividad contra otros es la característica más frecuente en los niños rechazados por sus iguales. Más que ser irritante, pesado o molestar, este rasgo se refiere a agredir a los iguales, insultarlos, intimidarlos, o violar los derechos de los demás. Todas estas conductas entran

dentro de la categoría de agresión, (Trianes, Muñoz y Jiménez, 1998) y son contestadas, por parte del niño que las recibe, con conductas agresivas directas o indirectas, además de respuestas pasivas, de espera y llamada al profesor. En la infancia, la agresión puede ser un camino efectivo para conseguir objetivos personales y para controlar la conducta de otros niños. Por ello, la conducta agresiva puede ser reforzada, pero desadaptativamente, creyendo el niño que la agresión es la mejor respuesta para desenvolverse en las relaciones interpersonales. Además, puesto que la respuesta de los otros es agresiva, el niño es expuesto a modelos hostiles, desarrollando una percepción defensiva. Es decir, a estas edades es probable que el niño agresivo perciba con mayor susceptibilidad la conducta de los otros, pudiendo pensar que los demás le agreden ante una conducta neutra, por ejemplo, pedirle que espere un poco para jugar o no querer darle un bocado del bocadillo. Sin embargo, la agresión define específicamente el rechazo social en los varones. Las niñas rechazadas por sus compañeros muestran con mayor frecuencia que agresividad, ansiedad, bajo funcionamiento académico y aislamiento social (French, 1990), además de otros problemas internalizados en la preadolescencia y más tarde.

- Escaso control emocional. La coincidencia de alta reactividad emocional (p.e. alta intensidad de las emociones negativas) y baja capacidad de autorregulación, en niños de 4 a 6 años se asocia a bajos niveles de funcionamiento social (Eisenberg, Fabes y Losoya, 1997).

- Dificultades en el desarrollo. Por ejemplo, retraso mental, retraso motor, o dificultades para el aprendizaje pueden originar, debido a las inhabilidades del

niño, un rechazo de los compañeros, o al menos una impopularidad que indica ausencia de interés por la compañía de este alumno, más que un rechazo activo.

- Aislamiento. Algunos niños son rechazados porque muestran evitación social y ansiedad en las interacciones. Estos niños presentan déficit en habilidades sociales y sentimientos negativos hacia el yo, es decir, una baja autoestima (Rubin, Chen y Hymel, 1993).

- Depresión. La investigación señala un vínculo entre depresión y escasez de habilidades sociales en adolescentes. En los niños pequeños no es tan evidente, aunque la existencia de síntomas depresivos como apatía, irritabilidad, cambios de humor, etc. puede asociarse también a una conducta interpersonal poco funcional y a no tener amigos.

Es conveniente aclarar aquí que los problemas de conducta social en el ámbito escolar, evaluados por el profesor, se suelen dividir en dos grandes grupos (Achenbach 1982 Achenbach y Edelbrock, 1981): externalizados, categoría compuesta por conductas agresivas, destructivas, hiperactivas, impulsivas e impopulares; e internalizados, categoría compuesta por conductas como tener temores, ansiedad y aislamiento social. Ambos términos son muy utilizados en la investigación sobre problemas de conducta en las aulas.

2.5 Características de los niños y niñas

2.5.1 Edad preescolar: 4 y 5 años

A estas edades los niños muestran todavía un pensamiento supersticioso y mágico debido a las limitaciones de su desarrollo cognitivo, aunque en tránsito hacia un nivel más funcional como es el periodo de las operaciones concretas en el que muestran capacidad de una percepción más compleja y sistemática de la realidad. Comienza una toma de conciencia de las situaciones humanas en términos de lo bueno y lo malo. Por ejemplo, pueden pensar que sus deseos tienen un efecto sobre la realidad, por lo que pueden sentirse culpables creyendo que la enfermedad es un castigo por haber deseado o hecho algo malo o no permitido. Esta culpabilidad puede inhibir la iniciativa para adaptarse.

A veces, sentirse culpable y que la enfermedad es responsabilidad de uno mismo lleva al niño a percibirse también rechazado por sus padres. Algunos niños muestran, alrededor de los 5 años, capacidad para comprender el origen y sentido de la enfermedad más objetivamente, percibiendo la realidad desde otro punto de vista.

Ansiedad es una respuesta universal al estrés médico que puede aparecer a esta edad. Puede manifestarse en términos de hiperactividad, estado de alerta excesiva con dificultades para dormir o relajarse y otros trastornos de conducta;

también se manifiesta con síntomas físicos asociados: hiperventilación, taquicardia, palpitaciones y diarrea.

Aparecen también a esta edad temores de mutilación, asociados a una comprensión confusa de la enfermedad, que puede avivarse con una operación quirúrgica. El niño puede estar confuso sobre qué parte del cuerpo le van a extraer con lo que se acrecienta el temor. Esta confusión puede explicarse, porque los niños de edad preescolar, aunque tienen un conocimiento más exacto de la realidad que los más pequeños, aún no tienen una comprensión objetiva del cuerpo y sus partes como sistemas integrados y lo entienden como una suma de órganos cuya relación desconocen, creyendo que todos son necesarios para la vida, con lo que pueden desarrollar más angustia ante una extirpación quirúrgica. Por ejemplo, se ha estudiado que niños diabéticos piensan que su enfermedad está causada por comer mucha azúcar o la creencia infantil de que toda la sangre sale del cuerpo durante una punción en vena (Petrillo y Sanger, 1980).

A esta edad, enfrentarse con la enfermedad y el dolor produce estrés además, por la indefensión del niño para manejar este estrés, y por el reconocimiento de que los padres, todopoderosos a los ojos del niño, no pueden hacer nada para reducir el dolor. Por la dependencia en estas edades de la aprobación de los padres y mayores, el niño es animado a no quejarse, a aguantar los miedos y a ser "valiente" con lo que no expresa sus temores abiertamente, lo cual puede ser más estresante y dañar su autoconcepto. Además, tienen, dificultades para

expresar sus sentimientos con palabras, por lo que pueden permanecer retraídos y tímidos, dificultando así el afrontamiento.

2.5.2 Edad escolar: 6 a 9 años

En estas edades se muestra ya un pensamiento más flexible, capaz de tener en cuenta diversos puntos de vista simultáneamente y una orientación más objetiva, menos egocéntrica. Pueden razonar sobre la realidad de manera concreta y sistemática. Los intereses de los niños en estas edades se centran en el trabajo escolar, para el que desarrollan nuevas habilidades. Presentan un mayor conocimiento de reglas, valores y usos sociales. Pero todavía persisten algunos de los miedos del periodo preescolar, como por ejemplo, la culpabilidad por la enfermedad, que se ve apoyada, a veces, por los comentarios adultos. Por ejemplo, Javi, que se había roto un brazo jugando, responde a un familiar suyo que le pregunta: ¿Cómo te lo has hecho? "Pues por haber jugado a lo bestia en el monte", con lo cual está repitiendo los comentarios de su madre, que no quiere que vaya al monte a jugar con niños mayores.

Todavía no tienen un conocimiento sistemático y abstracto del cuerpo humano, y siguen sin desarrollar aún su comprensión como un todo integrado de sistemas interrelacionados. O'Dougherty y Brown (1990) describen dos tipos de explicaciones de la enfermedad típicas de edades escolares: contaminación e internalización. La explicación por contaminación supone que una causa externa, microbio, agente, u otra causa la enfermedad por ser nociva para el

cuerpo. La explicación por internalización supone que la causa es, o bien un agente externo que se ha inhalado o ingerido, o bien un estado interno como obesidad, caries, u otros.

La regulación de las emociones parece ser particularmente difícil para niños crónicamente enfermos. Enfrentados a la enfermedad, que les marca como diferentes e interfiere con sus actividades, no es sorprendente que estos niños puedan puntuar más alto en depresión que los niños sanos. Puesto que las habilidades de regulación de emociones se aprenden lentamente en el curso del desarrollo, hay que estar atentos, en niños enfermos como los que padecen diabetes, asma u otras enfermedades crónicas, para evitar la depresión y asegurar una motivación para sobrevivir largo tiempo con calidad de vida y fortaleza física aceptables.

2.6 Problemas Escolares

2.6.1 ¿Qué entendemos por problemas de comportamiento?

Antes de iniciar el desarrollo en extensión de nuestro estudio, intentaremos delimitar el tema cuya problemática tratamos de afrontar y para la cual deseamos ofrecer métodos de prevención. Concretamente nos vamos a ocupar de los denominados *problemas de comportamiento*, de su casuística, su

diversidad de patologías, su procedimiento prevención y de posibles procesos de corrección y mejora.⁵

Existen múltiples definiciones, a menudo condicionadas apriorísticamente por la posición metodológica o ideológica de quienes las formulan, aplicables al concepto de *comportamiento*.

En síntesis, y desde una perspectiva «neutral», se entiende por <comportamiento> el conjunto de conductas -y las características de esas conductas- con las que un individuo o un grupo determinados establecen relaciones consigo mismos, con su entorno o contextos físicos y con su entorno humano, más o menos inmediatos./

En la actualidad, por su amplitud y adaptabilidad, este término tiende a ser más empleado que el de «conducta», que parece haber perdido la primacía que mantuvo especialmente durante la década de los sesenta, cuando alcanzaron mayor preeminencia los planteamientos conductistas.

Con la intención de acotar un tanto el uso terminológico, acudimos a la etimología, por si es posible hermanar el uso del lenguaje cotidiano con el técnico y hacer así más asequibles nuestras consideraciones, sin que con ello queramos sustraerles la necesaria precisión científica.

⁵ MORENO Oliver, Francesc Xavier, Los problemas de comportamiento en el contexto escolar, Universidad Autonoma de Barcelona, 2005

«Comportarse», como ya avanzamos en la introducción, resulta de «portarse con»; es decir, tener y mostrar actitudes y actividades con cierto sentido dinámico (*portar* es, en alguna de sus acepciones, 'llevar') y en relación con referentes externos a esa dinámica aunque no necesariamente al protagonista-autor del comportamiento. Por su parte, la «conducta» es la expresión del modo en que su protagonista se «gobierna» o «conduce» a sí mismo (del latín *ducere*), como respuesta a una motivación que pone en juego componentes psicológicos, motrices y fisiológicos!

Esta delimitación primaria de los conceptos tiene importancia como punto de partida, ya que la aparición o no de problemas de comportamiento tiene que ver con la motivación real, la calidad con que esa motivación es percibida por el autor de la conducta, y el modo en que -a partir de sus capacidades cognitivas y físicas, su aprendizaje o entrenamiento, e incluso su repertorio de valores morales- reaccione a lo percibido.

Tras aclarar los aspectos definitorios, es obvio que para que podamos hablar de «Personalidad problemática», habrá que trazar los posibles límites entre lo «no problemático» y lo «problemático» (lo que conlleva el problema de afrontar los parámetros de la «normalidad» y la «ausencia de normalidad», situaciones difícilmente definibles y que en muchos extremos están sujetas a un alto grado de subjetividad.

En este sentido, la personalidad no problemática, normal y en consecuencia «correcta», vendría definida en lo cotidiano y a grandes trazos como aquella

que se expresa mediante una conducta comprensible, consistente -es decir, con coherencia en sus componentes y manifestaciones y equilibradamente estructurada- y controlada, es decir, dominada y dominable por el individuo de quien es manifestación externa dinámica.

Volvemos ahora a encontrar con los mismos problemas que al principio, porque la comprensibilidad, la consistencia y la controlabilidad pueden adoptar matices diferenciados en los que las variables provocadas por el entorno y por el sujeto activo o pasivo resultan determinantes y los «parámetros rígidos y absolutos» no tienen cabida ni aportan soluciones, lo que nos lleva, como en tantas otras cuestiones, a la necesidad de una atención .Personalizada por parte del sistema educativo.

Desde una visión positiva y encaminada a la resolución de las cuestiones, lo problemático debe ser definido con referencia a lo que se entiende por normal. Advertiremos, así, la existencia de unas discapacidades, la inexistencia de unas capacidades efectivas, o ciertas dificultades de adaptación ante lo que la realidad demanda del individuo. Lo cual nos permitirá establecer procedimientos para paliar el déficit o desviaciones así dictaminados.

Si consideramos que hay una normalidad adecuada a las circunstancias, multiformes y adaptativa, tenemos opción a establecer tratamientos individualizados de aquellos comportamientos que no entren dentro de los parámetros definitorios de esa normalidad. Además, tener esa referencia nos va a servir de elemento positivo, puesto que la reparación de la conducta irá

dirigida al restablecimiento de esa normalidad, a la búsqueda del objetivo definido y delimitado.

También hemos de tener en cuenta, porque es fundamental para no caer en excesos, que no todos los problemas de conducta, y específicamente los que se dan en el mundo colar, corresponden. Necesariamente a la existencia de una conducta patológica.

En el proceso de evolución personal con que el individuo se adapta al medio y establece su interrelación dinámica con el mismo, aparecen desajustes, episodios de conducta problemática (susceptibles de llegar a conflictivos) cuya superación contribuye al proceso de maduración personal, por lo que, cuando son esporádicos, puntuales o concretos, únicamente son expresión patente de una conducta adecuadamente orientada y en evolución correcta que en un punto determinado no ha conseguido establecer el equilibrio buscado.

Debemos distinguir, pues, entre los problemas cotidianos y normales y los problemas más serios que tienen un carácter más frecuente o incluso permanente; y esto no resulta sencillo: «no existe una clara distinción entre las características de un niño problema y las de los otros», y «no hay síntomas absolutos de desajuste». El mismo autor añade que «necesitamos saber cómo establecer una distinción entre los diferentes problemas (normales y no tan normales) que acosan a los niños». Para ello, añade, no nos queda otro remedio que tener en cuenta que «parece más provechoso preguntarse cómo

un niño desarrolla su conducta en general que limitar la cuestión a cómo desarrolla una conducta problemática como tal».

En este sentido, una aportación interesante es tener en cuenta que un niño calificado como «problema» no lo es en su totalidad, y se trata, más concretamente, de un niño con «determinados problemas que le hacen estar en condiciones de inferioridad», citas todas ellas extraídas de (Martín 1992: 14-17).

Abundando en las afirmaciones anteriores y teniendo en cuenta la dificultad para encontrar la línea que separe ambas situaciones, la solución, como expone Martín (1992), consiste en concebir la «normalidad» y la «anormalidad» como los extremos de un continuum, en el que la normalidad se convierte, casi imperceptiblemente, en anormalidad y viceversa. De este modo es posible discernir a partir de la intensidad o de la frecuencia con que aparezcan comportamientos problemáticos, lo que nos proporciona un esquema sistemático muy útil y nos damos cuenta de que no nos encontramos ante fenómenos de ruptura, sino de colocación en una misma coordenada.

Del mismo modo en que no hay ruptura entre un «volumen alto» y uno «bajo», y podemos circular entre uno y otro hasta obtener el adecuado, no hay ruptura entre lo que se considera «problemático» y «no problemático», y esto nos puede animar a la posibilidad de variar la ubicación de una conducta o del comportamiento global del individuo en esa línea continuada.

Así, utilizando los constructos de Charlot (1992) y Gimeno (2000), podemos considerar que una conducta problemática sería la «excesiva», es decir, aquella cuya intensidad o repetición de hechos es muy apreciable (en los niños, por ejemplo, gritar o pegar, pero también un excesivo quietismo o rasgos intensamente adinámicos); la que es apropiada o normal en sí misma pero que se desarrolla en contextos limitados o inapropiados, por lo que no se atiene a la concepción del comportamiento como ajuste del individuo a su entorno (por ejemplo, es conducta que no llama la atención, por su adecuación al contexto, la del niño que corre y persigue al compañero en el patio de recreo; sin embargo, la misma acción efectuada por el mismo niño en el aula, en plena sesión de clase y sin que se advierta en su autor conciencia de su inadecuación, nos indica que estamos ante un problema); o la conducta que está ausente o representada de un modo pobre (en calidad o cantidad) en el comportamiento general del niño (por ejemplo, el dominio de sus esfínteres, o su capacidad de atención o, incluso, su curiosidad y su necesidad de experimentar con lo nuevo).

Es decir, y para sintetizar lo anterior: una conducta problemática plantea problemas por exceso, por defecto, o por inadecuación.

Hoy en día se ha superado la concepción de la «normalidad» como mera «ausencia de problema» propia de una concepción médico-clínica (el que está sano es el que no está enfermo), y se tiende a una interpretación positiva (estar sano es gozar de unas determinadas capacidades físicas y mentales). Por ello,

ya no es suficiente la ausencia de patología «para considerar el estado individual como normal» (Jiménez et al. 1994: 20).

Esto en modo alguno contradice lo que hemos apuntado en los apartados anteriores, cuando hablábamos de lo problemático como contraposición a lo no problemático.

Para justificarnos, volvemos a insistir en la dificultad de establecer cuantificaciones o especificaciones que determinen y concreten lo normal y lo anormal y, en gran medida, no tenemos otra opción que basarnos --como partida para posteriores desarrollos-- en percepciones intuitivas que en gran parte dependen de nuestra propia experiencia, condicionada por nuestra inclusión o pertenencia a un determinado contexto. Es por ello que debemos atender los límites extremos de las situaciones y seguir el hilo que los une.

Nuestras percepciones intuitivas de normalidad-anormalidad se producen desde la instalación en un equilibrio complejo y relativo del que hay que tener en cuenta su dinamismo, puesto que somos producto aún no definitivo de un proceso de desarrollo personal en el que han tenido una importante intervención, entre otros agentes, el sistema educativo (lo escolar), la influencia de los entornos próximos primarios y secundarios (familia, amigos) y nuestra propia capacidad de reflexión sobre los valores y contravalores que paulatinamente hemos sido capaces de asumir o desechar. Por otra parte, y esto forma parte del dinamismo del proceso de desarrollo personal, poseemos una capacidad de curiosidad y cuestionamiento que nos lleva a preguntarnos

acerca de las cosas que nos preocupan y que provoca, precisamente, situaciones como la que estamos desarrollando mediante estas páginas, en las que intentamos indagar y aportar nuevas vías de comprensión sobre el problema, ya antiguo, del comportamiento humano.

Para definir la «normalidad» podemos recurrir a referencias de tipo normativo, como las que señala Bonals, citado por (Molina 1995: 294), al afirmar que los trastornos de comportamiento «son todas las alteraciones o perturbaciones del mismo con respecto a la normal».

Esa norma puede determinarse partiendo de criterios empíricos y culturales, por lo que en una sociedad con grupos culturales diferenciados pueden existir diferenciadas definiciones del comportamiento normal; o puede determinarse mediante una «distinción diagnóstica», cuyos instrumentos, a menudo, están elaborados a partir de un grupo cultural que no coincide con el del sujeto evaluado y que es posible que no tenga en cuenta que algunas de las manifestaciones juzgadas como problemáticas pueden resultar, simplemente, adaptativas en determinados momentos y patológicas en otros.

Estas aportaciones ratifican la necesidad de abordar procedimientos superadores, y a eso vamos.

La «normalidad», que a partir de ahora debemos entender como una vida humana adecuada, viene definida como una situación en la que están presentes un estilo y una serie de elementos que faciliten un determinado

«nivel de calidad». Con ello se pone de manifiesto que junto a la dimensión individual de la conducta son esenciales los componentes socio ambientales, y «consecuentemente la significación que puede tener el carácter preventivo de actuación, como elemento esencial de protección del ambiente y el individuo» (Jiménez et al. 1994: 20).

Para desarrollar esta nueva concepción de la normalidad acudimos a criterios de tipos muy variados:

⇒criterios estadísticos: que permiten integrar la conducta humana dentro de la cuantificación representada por los límites de la curva gaussiana, teniendo en cuenta que las desviaciones en más o en menos de los índices de frecuencia de un comportamiento infantil --en el caso que nos interesa-- representarían inadaptaciones casuísticas por su consideración de «desviación anómala de la conducta».

⇒criterios culturales y sociales: lo normal es lo que se ajusta específicamente a las normas sociales.

⇒criterios utópicos: lo normal tiene en cuenta la valoración de los aspectos fenoménicos en la estructura personal infantil (condiciones y características de la comunicabilidad infantil; nivel de adaptabilidad con implicaciones madurativas en los planos cognitivos, afectivos y sociales; índices de relación o dependencia con respecto al entorno más inmediato; manifestaciones objetivables de la dinámica personal afectiva). La aportación de Millón (citado por (Jiménez et al. 1994: 23), «con las matizaciones y ajustes necesarios para su aplicabilidad sobre

las desviaciones conductuales y de la personalidad del niño [...] en la medida que aporta una síntesis recapituladora de los diversos componentes (individuales, relacionales, sociales, etc.) que integran la conducta normal infantil, puede ser una interesante aportación, dentro de lo que para este autor representaría una "Síntesis psicoanalítico-cognitivo-conductual de las funciones psicológicas", con lo que dicho término implica».

El conocimiento de las dificultades o problemas de comportamiento del alumnado resulta fundamental para un correcto planteamiento educativo, debido a que, siguiendo a (Molina 1995: 293), existe una «elevada presencia de este tipo de trastornos en el ámbito escolar», la mayoría de ellas «cuestionan la practica docente» (Loc. cit.) y, por último, por la preocupación que el profesor pueda sentir ante el hecho de que «estos problemas puedan hacerse permanentes e impidan una vida satisfactoria del niño» (Loc. cit.).

Concluye (Molina 1995: 293) que «si no existe un ambiente adecuado y una intervención precoz», las dificultades de comportamiento pueden terminar siendo permanentes, con lo que la viabilidad, eficacia y sentido del sistema educativo quedan reducidas a cenizas.

Además, la situación escolar resulta un ámbito fundamental para la manifestación de problemas de comportamiento y de comportamientos problemáticos, ya que sus peculiaridades y exigencias colocan al alumno en

una situación continuada de esfuerzo y de interacción con el medio, en la que sólo puede responder desde su comportamiento personal.

Molina (1995: 295) aporta que Bower, al que cita Kauffman, describe a los niños con dificultades emocionales como aquellos que presentan una serie de dificultades sistematizadas en incapacidad para aprender o, lo que es lo mismo, discrepancia apreciable entre el desempeño académico real y el esperado; incapacidad para mostrar un comportamiento a un nivel que se corresponda con su situación de desarrollo, sobre todo en lo referente a intereses, conducta y relaciones con sus coetáneos; incapacidad para mostrar confianza y seguridad en sí mismo o para superar los sentimientos de tristeza; incapacidad para enfrentarse a situaciones tensas en la escuela sin desarrollar reacciones psicósomáticas u otros síntomas.

En la mayor parte de los estudios sobre este tema, para la definición y la delimitación de los problemas del comportamiento del niño y para discriminar cuáles de sus comportamientos deben ser considerados como problemáticos y cuáles son simplemente episodios, más o menos desajustados, de adaptación a las circunstancias, se incide en la necesidad de considerar el nivel evolutivo del niño, las consecuencias negativas que esos comportamientos tienen en su educación y desarrollo posterior, la referencia a ciertas normas a las que no se ajusta el niño, la focalización en el síntoma o en el estado general del niño, y por último, la estabilidad de los comportamientos objeto de observación en el tiempo.

2.6.2 Los problemas de comportamiento en el ámbito educativo

A estas alturas, cuestionar que el contexto escolar aparece claramente como un ámbito específico en sí mismo, con características propias que lo diferencian, es caer en una visión idílica, utópica o escapista que termina siendo ineficaz, cuando no absurda.

Es cierto que la historia de los movimientos pedagógicos y de los sistemas educativos nos muestra planteamientos, pautas, tendencias y movimientos específicos que debaten sobre la especificidad del contexto escolar y la cuestionan en grados diversos, afirmando que no puede ni debe haber distinción entre los contextos más próximos y habituales al educando (el familiar, el de su grupo de amistad, el de la sociedad en general) y el contexto escolar.

Es bien cierto también que no podemos negar el éxito de un mayor rendimiento o efectividad en los casos en que el contexto escolar es capaz de efectuar algún tipo de adecuación a la idiosincrasia del resto de contextos en que el alumno se ve inmerso a lo largo de su etapa infantil, adolescente y juvenil, o cierto acercamiento a ellos.

Pero no podemos olvidar que la misión formadora que la sociedad otorga a su sistema educativo, de la que lo responsabiliza, y que de modo específico y principal se desarrolla en el contexto escolar, obliga a éste a unas

características muy determinadas, a calidades muy concretas en las pautas internas establecidas y en sus mecanismos de funcionamiento.

Hemos de tener en cuenta que, en definitiva, el contexto escolar es el encargado de poner en marcha los resortes individuales de sus protagonistas, de forma que estos resortes permitan a sus poseedores el descubrimiento de sus potencialidades personales, la máxima capacitación cuantitativa y cualitativa de las mismas, y el descubrimiento y máximo control y superación de sus incapacidades, dentro de las pautas que la sociedad entiende como «normales» por su generalización y habituabilidad.

Estos planteamientos afectan tanto a los aspectos intelectivos como a las habilidades de tipo manual y a los aspectos más íntimos y a menudo más intangibles de la persona (valores, actitudes, vivencia de la etnicidad.). En resumen. El cúmulo de exigencias que la sociedad ha trasladado al contexto escolar lo hacen, de por sí, sumamente complejo.

No podemos olvidar, además, que algunas de estas exigencias vienen dadas por delegación implícita o explícita de otros contextos en los que el individuo se ve inmerso desde su nacimiento; y que éstos, paulatinamente, han ido distanciándose del compromiso educador o generador de conocimientos, de todo tipo de habilidades y de actitudes, con lo que se incrementa la especificidad y a menudo la soledad del contexto escolar (Gimeno 2000).

Comprobamos cómo la evolución del mundo laboral y de las costumbres, por ejemplo, ha implicado que la familia haya ido haciendo dejación de algunas de las funciones educadoras que tradicionalmente le correspondían, para adjudicárselas casi en exclusiva a la institución escolar.

No discutimos aquí la idoneidad de esta situación, no es el lugar ni el momento. Simplemente exponemos los hechos, la realidad en que nos encontramos y que deja claro que el contexto escolar está claramente diferenciado del resto de contextos y tiene implícitas una serie de características que hemos de tener en cuenta a la hora de cualquier consideración.

No podemos ponernos una venda sobre los ojos. Nos guste o no, estemos de acuerdo o no, tengamos o no la pretensión de establecer mecanismos correctores de esta situación de la sociedad a la que pertenecemos, en la que parece existir una clara estanqueidad estructural entre los distintos contextos, lo cierto es que la realidad social está parcelada de manera casi impermeable, y el individuo se ve obligado a transitar por sus diferentes contextos habituales adoptando en cada uno de ellos lo que podríamos denominar «el disfraz adecuado», porque no todas nuestras características y «habilidades» individuales resultan pertinentes en todo lugar y momento.

La especificidad señalada más arriba no implica el aislamiento del contexto escolar, incluso aunque lo consideremos del modo amplio que indicamos en la introducción, puesto que debemos tener en cuenta las intromisiones e interferencias producidas por otros contextos.

La estancia en el centro educativo ocupa una parte considerable del tiempo y el espacio vitales del alumno --considerada por los adultos como «la más importante»- en esa etapa vital, pero no su totalidad. Y a menudo, la percepción o vivencia de su «estancia» en ese contexto está distorsionada en el educando por cuestiones de distinto tipo. Es decir, podemos comprobar cómo el alumno está en la escuela sin «estar totalmente» en ella, porque sus intereses, sus actitudes o los comportamientos con los que se identifica poco tienen que ver o están en clara disintonía con lo que el contexto escolar exige y ofrece.

Existe a menudo una sensación de incomodidad en el alumno, en nuestro caso el alumno que ha terminado la EPO y ahora es introducido en la ESO (Tedesco 1999), un sentimiento de extrañamiento y desarraigo cuando se ve obligado a desempeñar el rol que le es asignado en el contexto escolar.

Las normas, no sentidas como propias y a las que no se encuentra explicación por-que nacen de una jerarquía superior los mayores, o peor aún, los profesores, cuya única misión es entrometerse y desde una posición de poder no reconocido con la que no existe una identificación clara; los derechos y deberes, no comprendidos en sí mismos ni en su función dentro de un "proceso formativo global que el alumno no concibe, y que el alumno llega a sentir como algo externo y que no va con él; la disintonía entre la escuela y la familia; la contradicción entre los valores que el alumno intuye necesarios para ser reconocido en su entorno vivencial no escolar o en su futuro entorno laboral, son una muestra de episodios vitales en los que el contexto escolar, la vivencia

que del mismo tiene el alumno, se ve interferido por agentes dinámicos pertenecientes a otros contextos.

En el contexto escolar, desgraciadamente, se produce un choque de exigencias y de comportamientos que se hacen particularmente sensibles en la edad adolescente, cuando el alumno empieza a tener conciencia de sí mismo y está experimentando los cauces de su propia libertad, pero aún carece del necesario dominio sobre cuanto le rodea, acontece en él, o sobre sí mismo.

El adolescente, nuestro alumno de ESO, no entiende lo que ocurre a su alrededor, pero tampoco entiende lo que le ocurre a él. Quiere tomar sus decisiones, el sistema le exige que las tome, y al mismo tiempo parece coartarle para que esas decisiones vayan encauzadas en unos sentidos determinados.

Al mismo tiempo, el contexto sufre la presión de la familia, que le exige o se inhibe (padres que desean que el centro educativo asuma la responsabilidad de «todo» lo que le ocurre a su hijo, padres que se despreocupan absolutamente de lo que a su hijo le ocurre); el contexto extraescolar inmediato al alumno, donde las figuras de prestigio poco tienen que ver con los modelos que el contexto escolar propone en cuanto a comportamientos, valores y actitudes; el contexto constituido por la sociedad en general, que con sus contradicciones tampoco contribuye a aclarar el panorama (una sociedad que no tiene bien claro si el sistema escolar debe servir para formar íntegramente a la persona; para capacitarla con la finalidad de que el día de mañana pueda

ocupar un lugar en el mundo laboral, independientemente de la vocación o el interés profundo del individuo; o para convertida en un ciudadano acorde con el modelo propugnado por el sistema político imperante en el momento...).

Aunque nos pese, mientras los profesionales de la educación se esfuerzan por conocer mejor el mundo de sus alumnos como colectivo y el mundo personal e intransferibles de cada una de las personas que lo forman, la sociedad que pone en sus manos una de las labores fundamentales para asegurar el presente y guardar el futuro proyecta sus contradicciones sobre su sistema educativo y lo arrastra en un vendaval de tendencias cambiantes que continuamente cuestiona objetivos y procedimientos, como reflexiona

Savater (1997) en los distintos capítulos de su obra.

No se trata aquí de abogar por un clima de neutralidad edulcorante y falta de compromiso, ni se trata tampoco de establecer la tajante independencia del contexto educativo de modo que los agentes sociales permanezcan ajenos e imperturbables a él. Se trata, simplemente, de plantear la necesidad de un consenso, ajeno a radicalismos e intervencionismos, en que una cierta estabilidad de base proporcione la tranquilidad necesaria para que la escuela y aquí venimos empleando el término como sinónimo de «sistema escolar», o de «centro educativo», es decir, como lugar y espacio determinado en que una sociedad, a través de unos profesionales debidamente capacitados para ello, proporcione a sus niños, adolescentes y jóvenes el tipo de formación que la propia sociedad considere adecuada pueda cumplir con las funciones que le sean encomendadas.

De modo general, al sistema escolar (el contexto del que ahora nos ocupamos) se le asignan una serie de objetivos que vamos a sistematizar a continuación.

El principal objetivo es propiciar el aprendizaje del alumno y promover su educación en un sentido amplio, para lograr una correcta evolución de su desarrollo y la exploración y potenciación de sus capacidades personales (lo que denominamos «realización personal») (Perrenoud 1999).

Este objetivo atiende no sólo a la captación de conocimientos sobre las distintas materias, sino al desarrollo de habilidades y establecimiento de estrategias de tipo intelectual (capacidad de razonamiento...), práctico y de aplicación «manual» sobre la materialidad del entorno próximo (y con ello aludimos al desarrollo de capacidades que podríamos describir como «tecnológicas»).

Además, en la actualidad se insiste en que el carácter cambiante del mundo, y la evolución acelerada de los conocimientos y las exigencias que el individuo debe ser capaz de afrontar hacen necesaria, junto a un buen cúmulo de conocimientos, la capacidad de continuar integrando nuevos conocimientos en un futuro; actividad que el individuo, en un determinado momento, debe ser capaz de realizar de modo autónomo: es lo que podemos definir como «aprender a aprender».

Es decir, a grandes rasgos, tenemos los «contenidos conceptuales» y los «contenidos procedimentales» .

No hemos terminado aún. Más allá de lo relativo a los conocimientos, al sistema educativo le incumbe también gran parte de lo que se engloba bajo la pretensión de la «formación integral», y ahí encontramos cuestiones referentes a las actitudes, y las pautas de socialización, de adecuación al entorno y de aceptación crítica y constructiva (en el más optimista de los casos) de las normas y leyes que la sociedad establece para conseguir una correcta convivencia.

De hecho, el desarrollo de la vida escolar constituye la experimentación del grado en que los objetivos del sistema van siendo conseguidos o asumidos. El alumno se ve en la necesidad de mostrar que ha integrado o aprendido unos ciertos conocimientos; debe dar cuenta de su creciente capacidad para manejar procedimientos (algunos de ellos de tipo intelectual, como por ejemplo resolver un problema de matemáticas; y otros de tipo «práctico-material-tecnológico», como construir una maqueta o un pequeño circuito eléctrico); ha de mostrar su capacidad de autoaprendizaje al acometer pequeñas investigaciones sobre temas dados; y tiene que mantener unos determinados comportamientos en el aula y fuera de ella, de acuerdo con las normas de convivencia vigentes en el centro, e incluso puede formar parte de organismos de representación y opinión en los que se discute, entre otras cuestiones, de esas normas, los casos de incumplimiento de las mismas, y su posible modificación o adecuación a nuevas situaciones (Meirieu 1992).

También se le pide participación en actividades «extraescolares» organizadas por el propio centro o estamentos relacionados con el mismo (clubes culturales, equipos deportivos...), y la implicación concreta y puntual en actividades o acontecimientos de cierta relevancia (Día del Libro, Semanas Culturales, efemérides propias del centro o del barrio o localidad donde éste está ubicado.).

En resumen, un complejo entramado de exigencias que requieren una cierta estructuración del grupo social que debe afrontarlas, un clima adecuado de respeto y colaboración, y la salvaguarda y práctica de unas normas de convivencia que propicien el derecho de todos y cada uno de los alumnos a recibir los estímulos del todo necesarios para su correcta y completa educación y el derecho de los educadores a desarrollar su tarea.

Sentadas a grandes rasgos las características de la comunidad escolar, y establecida su complejidad y multiplicidad de facetas, podemos ahora definir sin estridencias ni radicalidades, de un modo general, qué son los problemas de comportamiento en este contexto.

La solución aparece ahora más sencilla. Son problemas de comportamiento las actitudes y hechos contrarios a las normas de convivencia y que impiden en menor o mayor grado la existencia del orden y el clima adecuados para que en el centro escolar se pueda laborar por el alcance de los objetivos que le incumben.

Esta consideración nos permite centrar adecuadamente las actitudes y los hechos que de otra manera aparecerían como situaciones «predelictivas» (o incluso delictivas en algunos casos) y a los que en general nos referimos como «mal comportamiento».

No se trata, así, de que el comportamiento sea correcto o incorrecto de acuerdo con unos parámetros discutibles por alguno de los factores implicados en la convivencia escolar (no siempre el cuestionamiento de lo correcto o lo incorrecto proviene del estamento de los alumnos, como pudiera parecer; a modo de ejemplo podríamos tomar las opiniones contrarias que se suscitan en algunos sectores de padres cuando un profesor establece para sus clases algunas pautas innovadoras en cuanto al orden de los pupitres, el tipo de deberes o de pruebas de evaluación).

Se trata, en realidad, de que el comportamiento sea adecuado o inadecuado a lo que se considera necesario para que los miembros de la comunidad escolar puedan ejercer libremente los derechos que en ella tienen. Desde esta perspectiva es más factible dar una consideración y un tratamiento adecuados a múltiples situaciones conflictivas que menudean en nuestras aulas: guardar silencio, respetar el material, no maltratar física o psíquicamente al compañero alumno... No son hechos buenos o malos en sí mismos (aunque sí lo sean), son problemas de comportamiento en el contexto escolar porque están interfiriendo en el derecho de otros alumnos a ser protagonistas de sus posibilidades de mejora, a aprovechar lo que la escuela pone a su alcance.

Aunque nuestro razonamiento puede parecer asumible, la realidad que nos rodea no responde a la lógica aparentemente irreprochable del mismo.

La conflictividad en los centros escolares y el deterioro creciente de la convivencia escolar, que graves sucesos que empiezan a ser excesivamente frecuentes ponen de manifiesto, se están convirtiendo en un fenómeno preocupante y de repercusión internacional. Los EEUU y el Reino Unido son prueba evidente de ello, ya menor nivel podemos señalar episodios concretos y climas evidentes de conflictividad en centros de nuestros entornos próximos.

El modelo escolar es cuestionado desde el interior y el exterior del sistema. Los comportamientos conflictivos por parte de los alumnos están mermando la calidad de la enseñanza y la capacidad educativa de los profesores, entre los que las enfermedades de origen «profesional» causadas por la situación que viven en el aula y que no tiene nada que ver con sus expectativas están alcanzando índices preocupantes, como señala Vallés (1997: 89).

Conceptos como «disciplina», «orden», «atención», «respeto», «puntualidad» son cuestionados y causa de trasgresión por parte de alumnos que sienten como ajenas las pautas mínimas para una convivencia constructiva en el «territorio escolar». La agresividad, la incertidumbre, la desmotivación y la tensión insolidaria que en determinados momentos caracterizan nuestra vida social se han introducido en las aulas, auspiciadas por el desencanto y la falta de confianza en el futuro que parecen ser las perspectivas más percibidas por un porcentaje mayoritario de los alumnos.

No es ajeno a esta conflictividad el «utilitarismo» que las estructuras sociales otorgan al sistema escolar. Ya no se valora lo que el alumno desea llegar a ser en su futura vida profesional, no importa que su vocación en un momento en que no se fomenta este concepto ilusionante y motivador se vea frustrada. Lo que importa es el número de profesionales de determinada rama que la prospectiva señala como necesario en un futuro concreto. El desencanto y la desilusión se imponen como la realidad más inmediata para el alumno. Lo que se le enseña en la escuela, los valores que le son inculcados se convierten, a ojos del alumno, en un lastre inservible, porque en su percepción intuitiva son contenidos inútiles cuando los contrasta con los modelos en boga que encarnan el éxito social.

Y el desencanto lleva al cuestionamiento y al enfrentamiento. La búsqueda de la propia supervivencia y de la propia afirmación se hace por negación y rechazo a lo que «el poder inmediato» propone. En crisis el modelo clásico de familia, cada vez más afianzada la inexistencia de un modelo alternativo de familia que sustituya al ahora menos útil, el adolescente se revuelve contra la escuela, única institución cuya solidez ofrece posibilidad de enfrentamiento.

2.6.2.1 Tipos de comportamientos considerados problemáticos en el contexto escolar

Ya hemos definido en el apartado anterior que, desde nuestro planteamiento, los denominados «problemas de comportamiento en el contexto escolar» lo

son, específicamente, porque constituyen un impedimento -tal vez el mayor- para que alumnos y profesores puedan ejercer libremente su deber y su derecho a la educación, finalidad primordial para la que el contexto escolar, materialización y concreción del sistema educativo, existe (Vallés 1997: 91).

Y hemos razonado hasta establecer que este punto de vista en la concepción de los hechos que ahora nos ocupan --positivo y superador- permite desarrollar un discurso basado en actitudes constructivas que dejan a un lado los planteamientos exclusivamente punitivos aplicados a los comportamientos incorrectos o no admitidos en aquellos sistemas donde prevalece como elemento sustentador de «lo correcto» el mantenimiento de la concepción de la situación de poder por parte del sistema y de los adultos que en él ostentan las posiciones de dominio.

Así, la agresión física a un compañero, o una actitud de enfrentamiento verbal con un profesor, actos repudiados por significar la ruptura de las pautas de disciplina, son problemas de comportamiento no únicamente por ser lo que son, sino porque impiden el clima adecuado para que en las aulas y otros espacios del centro escolar alumnos y profesores puedan, juntos, desarrollar de forma efectiva el deber y el derecho a la educación.

Estamos lejos de una mera pedagogía del castigo como elemento ejemplificador o disuasorio que trate de impedir o mantener en límites mínimos aceptables los actos problemáticos porque lo fundamental es «mantener el orden y el respeto». La justificación básica es otra: lo importante es tener la

capacidad de prevenir las acciones susceptibles de ser calificadas de modo negativo, y, en caso de que esta prevención falle, se pueda afrontar el hecho de un modo objetivo y sereno, indagando en su etiología y tratando de comprender la complejidad y causas de su origen, sin creer que esas acciones, individualmente o en su conjunto, forman parte de un conflicto sistemático entre el alumno y su entorno (pese a que en ocasiones sí estemos ante una situación de este tipo, posibilidad que no podemos excluir del todo).

No se trata, pues, de que los problemas de comportamiento lo sean por constituir un enfrentamiento de los alumnos que los protagonizan contra los estamentos que, simbólica o efectivamente, representan y estructuran el poder o la autoridad en el sistema escolar, de modo que todo quede reducido a un mero problema de indisciplina manifestada en múltiples formas.

Afortunadamente, las concepciones actuales nos señalan la necesidad de una implicación colectiva total en el logro de los objetivos encargados por la sociedad a su sistema educativo --en un clima de colaboración y reparto de funciones de acuerdo con las características y posibilidades específicas de cada uno de los actores- por parte de cuantos forman parte de la comunidad escolar.

Hablamos de objetivos que alcanzar (los especificados en las normas y leyes que establecen las funciones de los sistemas educativos en general y de cada uno de sus etapas o ciclos en particular), y hemos de tener en cuenta, para ser realistas y prácticos, que junto a los objetivos generales, necesariamente

presentes en el quehacer cotidiano de todos los estamentos y personas que protagonizan la vida escolar, existen los objetivos particulares y específicos autoasignados por los centros escolares de acuerdo con su idiosincrasia, su ideario, o los valores específicos de la comunidad próxima en la que se incardinan (no olvidemos que el centro escolar asume un papel fundamental en la socialización inmediata de los educandos, y para ello es necesario tener en cuenta las características -en carencias y posesiones- del entorno inmediato formado por la tipología de las familias, el barrio o la localidad).

Del mismo modo en que hoy en día se contempla y es reto irrenunciable la educación en la diversidad, al tener en cuenta que cada alumno es un ser único, irrepetible, que requiere un camino y un tratamiento específicos, también hemos de tener en cuenta que esas irrepetibilidades o diferencias identificativas se pueden definir entre los distintos centros escolares. Como ejemplo de la contemplación de estos particularismos anotamos lo expuesto en el artículo 4 del Decret 266/1997 del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya: «Los órganos de gobierno y participación y el profesorado de los centros adoptarán las medidas preventivas necesarias, integradas en el marco del proyecto educativo del centro y de su funcionamiento habitual, para garantizar la efectividad de los derechos de los alumnos y para impedir la comisión de hechos contrarios a las normas de convivencia del centro. Con esta finalidad se potenciará la comunicación constante y directa con el alumnado y sus padres o representantes legales», además, este carácter colectivo y participativo con respecto a las pautas específicas que en cada centro se establezcan se recoge en los artículos 5

«en los centros docentes sostenidos con fondos públicos, el consejo escolar evaluará los resultados de la aplicación de las normas de convivencia del centro, analizará los problemas detectados en su aplicación efectiva y propondrá la adopción de las medidas al propio centro para solucionar estos problemas») y 6 «el reglamento de régimen interior contendrá las normas de convivencia del centro que concretarán lo que dispone este Decreto en relación con los derechos y deberes de los alumnos, así como las otras normas sobre organización y participación en la vida del centro que se consideren necesarias»).

Vienen estas reflexiones al hilo de la posibilidad de entender que los problemas de comportamiento, o los comportamientos problemáticos, además de sus elementos comunes o coincidentes, aquellos que surgen por su carácter de ruptura con el clima necesario para el desarrollo normal de la vida cotidiana, y el respeto a los derechos y deberes de los miembros de la comunidad escolar, pueden tener características o «modalidades» específicas y motivadas por el carácter diferente de los centros escolares, tal y como se contempla en la legislación estatal y de las diferentes comunidades autónomas, en las que se desarrollan los deberes y derechos de alumnos y profesores, los procedimientos de corrección y sanción (cuando corresponda aplicarla), y las medidas pertinentes que hay que tener en cuenta para salvaguardar las garantías de las personas.

La mayoría de estos textos insisten, y tomamos como ejemplo el aludido en que «el objetivo no es hacer un catálogo de las conductas incorrectas o faltas y

de las correspondientes correcciones o castigos, sino introducir los elementos suficientes para que, dentro del necesario marco de objetivación de la correcta relación entre los miembros de la comunidad educativa, se facilite, en caso de comportamientos incorrectos de los alumnos, la toma de conciencia de la incorrección y se potencie la actitud de responsabilización en las actuaciones futuras».

De este modo, nos vemos obligados a establecer unas pautas generales, unas características compartidas, en los problemas de comportamiento, y a contemplar una cierta «plasticidad» en esas líneas generalizadoras, según las pautas que los centros escolares se dan a sí mismos.

Repetimos, aun a riesgo de ser reiterativos, el principio básico que nos interesa quede afirmado con claridad: los problemas de comportamiento sobre los que estamos tratando lo son. Especialmente y reiterativamente todos ellos «son conductas que van contra los derechos personales de los alumnos a ser respetados por los compañeros y lesionan los derechos a aprender/enseñar en un clima de tranquila».

No se trata, pues, de atender a valoraciones subjetivas en las que la concepción de lo correcto o admisible clasifique de modo interesado o parcial (interesamos el término en el sentido de «provenir de parte interesada», no en el sentido de «no atender a la globalidad») los hechos. Intentamos definir y desarrollar una posición objetiva: los problemas de comportamiento no lo son porque cuestionan o violentan el estatus del profesorado en general o de un

profesor en concreto, no son actitudes y comportamientos contra un sector determinado y único de la comunidad escolar. Lo son porque provocan o desarrollan hechos lesivos que afectan a personas sin distinción de rango, bienes materiales e incluso bienes inmateriales.

y estos hechos lesivos causan disfuncionalidades, discapacidades o impedimentos que alteran o distorsionan en intensidades y grados diversos «las normas de convivencia del centro» o violan de forma específica los derechos especificados en el artículo 10: el derecho al respeto a su integridad física y su dignidad personal, el derecho a un ambiente convivencial que fomente el respeto entre los compañeros; el derecho a participar en el funcionamiento y la vida del centro.

La sistematización de las conductas problemáticas o de los problemas de comportamiento en el contexto escolar puede afrontarse desde distintas perspectivas, tal como puede apreciarse en la bibliografía existente al respecto.

Uno de los aspectos más repetidos cuando se profundiza en este tema es la incidencia negativa que estos comportamientos tienen sobre la actitud y posibilidades de actuación del profesorado, y la repercusión que en los sistemas educativos de los países occidentales está teniendo el problema, con el deterioro grave detectado en los EEUU y el Reino Unido de Gran Bretaña, como ejemplos más claros cuya proyección sobre otros países va en progresión.

Tampoco es ocioso recordar que, como señala Vallés (1997: 89) «los comportamientos disruptivos de los alumnos en el aula son una fuente de preocupación para el profesor comprometido en la tarea difícil y compleja de enseñar. Estos problemas de comportamiento de los alumnos como elementos causantes del estrés originan anualmente un elevado índice de incidencias psicológicas entre el profesorado, hasta el punto de llegar a situaciones conocidas como [...] estrés laboral asistencial, que se caracteriza por el tedio, la tensión, la irritación, el conflicto, la presión, "los nervios", el cansancio, las repercusiones psicosomáticas, etc.», situación también señalada por Ficklin, citado por Vallés (1997: 89).

No es nuestro objetivo elaborar un listado, que en modo alguno puede ser exhaustivo ni completo, y no atendería a nuestro deseo de aportar elementos que permitan prever, atender y resolver los problemas. Vamos a describir, relacionándolos con otros aspectos fundamentales en la vida escolar, los grandes grupos de hechos conflictivos.

Los textos legales que atienden a la comisión de este tipo de hechos y a su posible sanción establecen sus clasificaciones atendiendo a su gravedad o intensidad, y justificando su calificación de hechos problemáticos relacionados con la agresión de los derechos del resto de miembros de la comunidad escolar.

Por ello, se refieren a los comportamientos problemáticos de acuerdo con la relación que mantienen con los derechos o los deberes.

Así, se consideran comportamientos problemáticos todos aquellos que lesionan el derecho al estudio de los alumnos; su dignidad; el respeto a su origen, creencias, valores o situación social; el mantenimiento de su integridad física y espiritual.

No hace falta efectuar grandes razonamientos para advertir que la mayor parte de actitudes y comportamientos que de modo intuitivo se consideran problemáticos pueden encuadrarse en cualquiera de los grupos establecidos en el párrafo anterior.

Por ejemplo, la alteración por procedimientos varios del orden en la clase, el deterioro del material, el retraso o entorpecimiento deliberado en las tareas académicas, la no participación en las actividades de grupo..., lesionan el derecho al estudio, puesto que impiden que el profesor actúe como dinamizador del proceso de adquisición de actitudes, habilidades y conocimientos, y que los alumnos puedan recibir y transformar de modo creativo todas las incitaciones positivas que para su afirmación, desarrollo y mejora personal les son ofrecidas. Junto a esto, las agresiones de obra o de palabra, la violencia física o de cualquier otro tipo, cuyos protagonistas pueden incluso pretender justificar con motivos varios, atentan contra la dignidad y la integridad de los miembros de la comunidad escolar que las sufren.

Si nos atenemos al cumplimiento de los deberes, vemos cómo de su olvido o trasgresión se derivan situaciones similares a las que se dan cuando se

vulneran los derechos, con lo cual podemos concluir que estamos ante un sistema de derechos-deberes perfectamente compensados, con capacidad para estructurar de modo dinámico y coherente la vida escolar, puesto que su esencia responde fundamentalmente a la necesidad de que el entorno escolar sea capaz de garantizar el libre, adecuado y ordenado desarrollo de las capacidades personales de los educandos.

Entre los deberes cuyo no cumplimiento acarrea la comisión de hechos problemáticos destaca, como eje de partida, el deber de respetar el ejercicio de los derechos y libertades de los miembros de la comunidad educativa. Los mismos hechos que hemos puesto como ejemplo en el párrafo anterior nos sirven ahora como elementos ejemplificadores, lo que corrobora lo anteriormente afirmado sobre la coherencia del entramado deberes-derechos y la necesidad de afrontar el tema de las conductas problemáticas desde la posición que venimos manteniendo.

Existen una serie de comportamientos individuales con respecto al deber de mantener una correcta actitud con respecto al «deber del estudio» que en principio parecen no tener mucho que ver con influencias en la colectividad pero que, sin embargo, distorsionan el clima necesario en el centro. Por ejemplo, la inasistencia a las clases, la no participación en las actividades establecidas en el calendario escolar, el incumplimiento de los horarios establecidos, la no realización de las tareas encomendadas por los profesores en el ejercicio de sus funciones docentes son hechos protagonizados por alumnos a los que se considera como «conflictivos» y que en muchos casos

argumentan que se trata de «su» problema. Esta justificación no es aceptable. La inhibición en sus tareas por parte de un miembro de la comunidad escolar, fundamentada en el supuesto derecho a decidir por sí mismo lo que le conviene o no, puesto que al fin y al cabo el perjudicado va a ser él mismo, altera los ritmos del resto de los compañeros, distorsiona los procedimientos pedagógicos que emplear y repercute negativamente en las actitudes y los climas adecuados, pues necesariamente la corrección de esos hechos comporta situaciones convivenciales incómodas al obligar al profesorado a adoptar un papel corrector y punitivo.

Otro tanto cabe decir de las actitudes y comportamientos que no respetan el "ejercicio" del derecho al estudio de sus compañeros. A menudo asimilamos los problemas de comportamiento o las conductas o comportamientos problemáticos con aquellas que muestran un cierto tono o tipo de violencia. Sin embargo, todos los profesores pueden constatar la presencia en las aulas de alumnos que, aparentemente, no muestran esa violencia pero son contumaces «especialistas» en hacer preguntas o presentar cuestiones extemporáneas, en pedir -sin necesidad- que se le repitan las explicaciones, o que enlentecen hasta la exasperación el correcto avance de las actividades con triquiñuelas muy variadas. Quede claro que no debemos englobar aquí las situaciones producidas por los alumnos que experimentan alguna dificultad y que realmente necesitan de esas explicaciones suplementarias o de las reiteraciones que llevan a un ritmo distinto y cuya presencia en las aulas viene ya contemplada por los planteamientos básicos de la personalización educativa.

Otro apartado importante en el que se encuadran buena parte de las actuaciones problemáticas corresponde al incumplimiento del deber de respetar las notillas de convivencia en el centro. Es éste un punto problemático porque un porcentaje importante de alumnos no sienten como propias esas notillas, al asumirlas con dificultad porque consideran que no han participado en su elaboración o que simplemente reflejan la rigidez del poder disciplinario. No es éste el momento ni el lugar para proponer soluciones al respecto, sólo nos compete señalar que, dentro y fuera del aula, el incumplimiento o la trasgresión de las notillas de convivencia del centro constituyen el origen de una apreciable cantidad de comportamientos problemáticos.

Un aspecto interesante sería establecer la correlación que existe entre los problemas de comportamiento detectados en esta «área» y los detectados con respecto a los ítems anteriores. Entendemos que si fuésemos capaces de localizar en cada alumno con conductas problemáticas el porcentaje de «infracciones» contra los deberes-derechos y el correspondiente a «infracciones» de las notillas de convivencia del centro podríamos extraer conclusiones importantes acerca de esas conductas.

En algunos momentos hemos mencionado la existencia de conductas conflictivas por actuar contra la integridad o la dignidad de los demás. Muchas de estas conductas son el reflejo de tendencias latentes y cada vez, por desgracia, más patentes en nuestra sociedad. Diversas circunstancias que condicionan las relaciones sociales en nuestras comunidades provocan que el

respeto «al otro» sea un talante individual y colectivo no asumido de un modo tan mayoritario como debería.

Por ello resulta necesario tener en cuenta que también debemos considerar un problema de comportamiento aquellas conductas contrarias al respeto de la libertad de conciencia y las convicciones religiosas, morales e ideológicas de todos y cada uno de los miembros de la comunidad escolar; contrarias al respeto a la dignidad, la integridad y la intimidad de esos miembros; y las conductas que discriminan por razón de nacimiento, raza, sexo o cualquier otra circunstancia personal o social. No se trata, simplemente, de tener en cuenta las conductas abiertamente racistas y xenófobas que en las circunstancias actuales pueden quedar más de manifiesto. En los centros escolares se producen conductas de rechazo, acoso y violencia física y moral contra «el diferente». La crueldad o la falta de escrúpulos se materializan contra aquel que presenta alguna peculiaridad no comprendida o admitida. No es ocioso recordar que pequeños incidentes (el aislamiento en determinados grupos hacia el que no viste determinado tipo de prendas, por ejemplo; o la burla hacia algún defecto físico) que a veces parecen sin importancia son denigrantes y dolorosos para quienes los soportan, y a menudo se dan de manera soterrada, sin que los educadores sean capaces de detectarlos hasta que sus consecuencias se hacen evidentes.

Otro grupo de incidentes que ocasionan situaciones conflictivas aparecen cuando acciones de los alumnos no respetan el carácter propio de los centros,

en los casos en que este carácter existe y está claramente establecido de acuerdo con la legislación vigente.

De nuevo encontramos aquí elementos de disintonía entre la institución escolar, concebida como comunidad con sus propias señas de identidad, y el alumno. Y de nuevo hemos de recordar que la adolescencia se caracteriza por su vocación de enfrentamiento con lo instituido. La falta de respeto hacia las tradiciones del centro, el mostrar un cierto «pasotismo» hacia los actos o actividades «tradicionales» en el mismo, la burla hacia alguno de los simbolismos que representan a ese centro son situaciones habituales. Entre los alumnos «no queda bien» parecer un sumiso y devoto seguidor de «lo establecido», cuando los códigos simbólicos de esas tradiciones están alejados de los códigos simbólicos habituales en los adolescentes. A este respecto hay que hilar muy fino, porque no es fácil distinguir entre la aparente «displacencia» formal, que en uno u otro momento aparece en la mayor parte de alumnos, y la abierta rebeldía o disidencia de los que cuestionan o vejan esos elementos de identidad comunitaria como expresión consciente o inconsciente de conductas asociales.

Capítulo importante merecen las conductas de tipo destructivo, que tienen como blanco los bienes muebles y las instalaciones del centro, o los bienes propios de miembros de la comunidad escolar. Existe una «cultura de la algarada» que se manifiesta en la falta de respeto hacia los bienes comunes, identificados como bienes privativos de la institución y por tanto objetivos que dañar o destruir. Esta es otra de las situaciones en las que el contexto escolar

no queda al margen de lo que cotidianamente vivimos en la calle. Es curioso ver cómo la expresión de ideas o tendencias radicales acarrea la destrucción de bienes, y cómo los protagonistas de esos hechos destructivos los justifican, en buena medida, con el pretexto de que actúan bajo los condicionantes de la «libertad de expresión» o con el argumento de que están legitimados para destruir aquello que materialmente pertenece o representa la institución o la situación con la que discrepan.

No ha de extrañarnos, pues, que la falta de respeto hacia lo colectivo, o un extraño sentido de la posesión «si es de todos, también es mío, y si es mío puedo hacer con ello lo que se me antoje» ocasione agresiones hacia el material, instalaciones y demás medios de que está dotado el centro académico.

También debemos considerar como conductas problemáticas aquellas que impiden que un alumno o un grupo participen y colaboren activamente con el resto de miembros de la comunidad educativa, lo que no favorece el mejor ejercicio de la enseñanza, de la tutoría y la orientación, y de la convivencia en el centro. Son conocidos casos de alumnos que, no satisfechos con su decisión personal de «no participar», amedrentan a sus compañeros para que, contra su voluntad, les secunden, utilizando todo tipo de medios para conseguir sus fines, incluso la coacción física.

En el «muestuario» que hemos desarrollado se encuadran también conductas como las injurias y ofensas de todo tipo, las agresiones o amenazas, la

suplantación de personalidad en actos de la vida docente, y la falsificación o sustracción de documentos y material académico.

Autores como Fernández, Pozar, Holins, Pelechano, Peiró y Carpintero, mencionados por Vallés (1997: 90), han ofrecido en sus obras repertorios de hechos problemáticos concretos. Revisándolos, encontramos especificadas situaciones a las que hemos aludido de un modo general en los párrafos anteriores.

Por su parte, Peiró y Carpintero, recordados de nuevo por Vallés (1997: 90), ofrecen, además, otro punto de vista interesante al establecer las categorías que a continuación mencionamos.

- Conductas moralmente inadecuadas, con la dificultad que tiene el definir qué es lo moral o inmoral y lo adecuado o inadecuado. Aunque en principio podamos aplicar los parámetros usualmente admitidos en la sociedad, que pueden ser cambiantes y fluctuantes, y pueden provocar controversia por su indefinición. De hecho, algunas conductas pueden ser consideradas como «moralmente inadecuadas» en algunos centros y, sin embargo, ser contempladas con un mayor grado de permisividad en otros.

- Conductas que reflejan dificultades personales de integración social y de relación con los demás. Éste es un aspecto muy interesante, porque nos hace enfrentarnos con episodios de patología psicosocial que tienen un origen más profundo y permanente que los problemas de conducta más habituales.

- Agresividad. No hay nada que comentar al respecto. Está muy claro qué tipo de conductas hay que encuadrar en este grupo y de ellas hemos ofrecido ya algunos ejemplos y comentarios.

- Enfrentamientos con el profesor. Menudean este tipo de conflictos desde que se ha producido un abandono de las concepciones estrictamente autoritarias y la crítica a la autoridad mantenida únicamente por el hecho de serlo. Este tipo de situaciones son causa, en la actualidad, de desasosiego en los profesionales de la enseñanza y provocan situaciones de abandono; de defensa a ultranza, con lo que se inutiliza la flexibilidad que la actividad docente debe mostrar siempre; o de indiferencia, con lo que el profesor, deseoso de evitarse complicaciones, hace dejación de parte de sus obligaciones como garante de que en el aula se va a llevar a cabo una acción pedagógica fructífera y adecuada es el típico «cerrar los ojos», efectivo a veces, pero que no puede llegar a ser pauta de conducta permanente:

- alteración de las normas de funcionamiento de la clase

- conductas contra otros compañeros.

Otra manera interesante y productiva de atender al tema que desarrollamos es clasificar los problemas de acuerdo con el déficit o excesos de conducta, según establecen autores como Monjas, citado por Vallés (1997: 90-91). Este tipo de

acercamiento enlaza con el estudio general de las psicopatologías, ya esbozado en capítulos anteriores y que desarrollaremos en los siguientes.

Así podemos hablar, en primer lugar, de conductas que son expresión de carencias, y que se manifiestan con el situarse al margen del grupo como tal y de sus actividades, la falta de sociabilidad que puede ser síntoma de problemas de integración en un momento específico o síntoma de un problema general de sociabilidad, la pasividad que se puede confundir con la apatía o la falta de interés, y el aislamiento que debe ser tenido muy en cuenta, puesto que además de ser un problema en sí mismo, es posible que indique la existencia de otros problemas más graves y profundos. En general, existe un comportamiento tipo del alumno medio, en el que es normal la existencia del dinamismo propio de la edad que a veces hay que atemperar, de los instintos grupales alternados con momentos de cerrazón ensimismadora. Por ello son problemáticas las conductas que muestran un déficit o carencia de dinamismo.

Y en segundo lugar tenemos los comportamientos excesivos, materializados por conductas activas con disrupción o alteración de las normas y los derechos de los demás, hiperactividad, agresiones, burlas, insultos, amenazas, intimidaciones. Se trata de conductas activas que rebasan los límites del respeto y la convivencia, y los alteran cuantitativa o cualitativamente. Es propio de los protagonistas de estas conductas el sostener actitudes vejatorias, provocar o encontrarse en medio de todo tipo de discusiones y peleas, y el desprecio a los demás con comentarios negativos o despectivos.

Junto a estos dos tipos de conducta descritos, que corresponden a conductas «motoras», es necesario añadir las correspondientes a la dimensión cognitiva (ideas, creencias, pensamientos). Por ello, en definitiva: «Hay que tener en cuenta, así, los tres sistemas de respuesta del comportamiento problemático: motor, cognitivo y afectivo, para poder identificarlo en toda su dimensión. Los programas de intervención educativa que se diseñen habrán de tener en cuenta estos tres sistemas» (Vallés 1997: 91).

2.6.3 Causas de Agresividad Escolar

2.6.3.1 Análisis sobre las causas.

Un análisis de las causas de la agresividad debe tener en cuenta aquellos factores de riesgo que los estudios sobre violencia de la sociedad apuntan como aspectos importantes para el desarrollo agresivo del individuo. Los elementos exteriores a la escuela que aunque decisivos en la formación de los rasgos de personalidad de los estudiantes, se mantienen alejados de la acción directa y controlada dentro de la institución escolar. Estos son el contexto social, características familiares y medios de comunicación.

Los elementos endógenos o de contacto directo dentro de la escuela que podemos y debemos tratar, al prevenir y responder a actos violentos o conflictos dentro de nuestras escuelas, son: clima escolar, relaciones interpersonales, rasgos personales de los estudiantes en conflicto.

2.6.3.2 Medios de comunicación.

Los medios de comunicación son cuestionados como primer canalizador de la información. La violencia televisiva es una opción del propio medio. La selección de mensajes violentos o su sustitución por mensajes de índole no agresiva y mas humana es en ultima instancia una decisión de las propias cadenas de televisión. Los niños recogen el impacto de sus imágenes de un modo directo, a la escuela solo le queda la posibilidad de ayudarles a discernir sobre el mensaje mediático y principalmente a ser críticos con la información que se comunica en dicho medio.

Se han realizado estudios sobre la violencia tanto de las imágenes de la televisión en escenas ficticias de alta violencia física como en situaciones de dolor. En ambos casos los niños y adolescentes se hacen insensibles al estado personal del otro, del que sufre la agresión, del que padece la guerra. Así mismo se plantea situaciones moralmente dudosas donde se puede leer entre líneas el mensaje claro de que se utiliza la fuerza para tener la razón. La violencia se muestra asociada al poder y a la consecución de los deseos.

No existen sin embargo, una conclusiones científicas claras sobre la repercusiones de una alta exposición a situaciones violentas a través de la televisión en los niño: los estudiantes se centran en contenidos y frecuencia de imágenes violentas que se pueden ver en el trascurso de un día de televisión. Es precisamente en los espacios infantiles donde mas actos violentos suelen aparecer, lo cual no deja de ser significativo .

Solo parece haber consenso científico en que los niños que discuten con los adultos sobre los contenidos agresivos y reflexionan sobre las alternativas de dichas acciones consiguen en efecto antagónico a tales conductas.

El mensaje mediático de los medios de comunicación, y muy especialmente al televisión, acerca de nuestros niños y niñas y de la población en general, nos impele a pensar que proporciona una interpretación de la realidad que a los ojos de la audiencia se plasma como realidad global y objetiva.

La televisión actúa sobre la opinión pública como confirmadora de conciencia, orientadora de conducta y deformadora de la realidad.

Presenta la violencia como algo inmediato, cotidiano y frecuente. Los más violentos tiene la capacidad de ganar, de erigirse por encima de los demás, y esas acciones se encuentran centradas en la realidad de la acción, son el mundo tal cual es. A pesar de ello, mantenemos que las secuencias violentas de los programas de televisión tienen un deber moral para con espectadores dado que:

⇒ La televisión es el primer proveedor de información y transmisor de valores.

⇒ Promueve inmediatez y cercanía de los derechos violentos, hasta convertirlos en cotidianos.

⇒ Mantiene un modelado pasivo de la violencia como medio de resolver conflictos y adquirir el poder.

Un gran debate se ha abierto en el seno de nuestra sociedad sobre la televisión como dispositivo manipulador de las vías íntimas de las persona. La proliferación de la denominada (tele basura) donde se recuentan y enajenan la miserias humanas esta creando por una parte una pasividad y persividad de conductas indignas de cualquier ser humano, y otro lado una alerta ciudadana a posibles horrores que les pueden suceder. Esto es percibido y vivido por nuestro muchachos alterando su conciencia moral.

2.6.3.3 Familia.

La familia es el primer modelo de socialización de nuestros niños y niñas. El desarrollo personal del individuo se nutre de los primeros afectos y vínculos maternos/ paternos. Ella es sin duda un elemento clave en la génesis de las conductas agresivas de nuestros jóvenes y es ella la que genera amores y desamores que redundaran, en la edad adulta, en ciudadanos ajustados a las normas de convivencia de una sociedad o ciudadanos al borde del limite y con difícil integración social.

La familia y la escuela están presentes en todos nuestros niños. Independientemente del tipo de familia en el que se crece, todo individuo pasa por esta institución social. En caso de desamparo es la asistencia social en sus diferentes variedades quien suple dicha carencia, pero todo individuo crece en

contacto con otros seres que con mas o menos acierto le alimentan y le ayudan a crecer. La familia es un elemento fundamental para entender el carácter peculiar del niño agresivo con conducta antisociales o conflictivas. La escuela suple cierta forma los aspectos que un núcleo familiar no puede albergar, también supone el ensanchamiento del mundo cercano de nuestros niños, sus primeras experiencias fuera de contexto protegido de su familia. En definitiva, familia y escuela son los principales agentes socializadores y educativos de nuestra población infantil y por ende con mayor peso y responsabilidad.

Gran cantidad de la literatura y estudios realizados investigan la influencia familiar en el niño agresivo y en situaciones de riesgo por lo se puede considerar que los siguientes aspectos familiares son factores de riesgo para la agresividad de los niños y adolescentes:

- ⇒ La desestructuración de la familia, cuyos roles tradicionales son cuestionados por la ausencia de uno de los progenitores o por falta de atención.
- ⇒ Los malos tratos y modelado violento dentro del seno de la familia, donde el niño aprende a resolver los conflictos a través del daño físico o agresión verbal.
- ⇒ Los modelados familiares mediante los que se aprende que el poder se ejerce siendo el mas fuerte, con falta de negociación y dialogo.

⇒ Los métodos de crianza con prácticas excesivamente laxas o inconsistentes, o a la inversa, restrictiva y en algunos casos demasiado punitiva.

⇒ La falta de afecto entre cónyuges con ausencia de seguridad y cariño, lo que provoca conflictividad familiar.

2.6.3.4 Agentes exógenos a la propia escuela.

La sociedad actual y su estructura social con grandes bolsas de pobreza y desempleo favorece contextos sociales donde es más propicio un ambiente de agresividad, delincuencia y actitudes antisociales. También es verdad que la propia estructura social y sus principios competitivos en firme contrastes con una precaria oferta de empleo y desarrollo personal del joven propicia actitudes violentas. Sabemos que la violencia no afecta a todos por igual: son los niños, las mujeres y los marginados los que más sufren de secuelas. En su indefensión puede ser objeto de rechazo, pobreza y agresiones de toda índole. En edad adolescente el niño maltratado, no querido, desvinculado de los apegos y seguridades que otros niños poseen, se proyectará en muchas ocasiones en conductas antisociales.

Existe una responsabilidad social de mejorar la calidad de vida de nuestros muchachos en situaciones de riesgo y desamparo. Esta responsabilidad ha de ser compartida por diferentes instituciones sociales, siendo la escuela una de ellas. También otros ámbitos de desarrollo social intervienen en la escuela una de ellas. También otros ámbitos de desarrollo social intervienen en la escalada

de los factores de riesgo o de protección de nuestro jóvenes. Los aspectos sociales que destacan como impulsores de la agresividad son: los medios de comunicación, la estructura social y educativa, las características de los ecosistemas en los que residen los adolescentes, la posición, socioeconómica, el estrés social provocado por el desempleo y el aislamiento social.

Se habla de dos tendencias claras en el seno de nuestra sociedad: Los sucedáneos de placer tales como la droga, al alcohol, los deportes de masas con hinchadas de jóvenes fanáticos y violentos que en algunos sectores configuran una forma de vida con sus propios valores y modos de proceder, y las tendencias políticas extremistas que postulan la diferencia, la separación el racismo y la xenofobia, el nacionalismo a ultranza, entre otros.

La escuela se instrumentaliza como antídoto para esta avalancha de fenómenos sociales, pero no es la única respuesta a esta problemática. De hecho, el papel de modelad alternativo a las injusticias sociales que puede simbolizar la escuela se continuamente inhibido por la realidad vital del niño en su entorno social y familiar.

2.6.3.5 Agentes endogenos.

Factores internos de la propia institución también favorecen la agresividad, puesto que el propio estamento0 escuela presupone un formato y unos principios básicos de socialización se efectúa basada en un principio de equidad, y esta equidad intenta igualar las discrepancias y diferencias dentro

de la sociedad. A la vez la escuela se fundamenta en un jerarquización y organización interna en si misma alberga distención y conflicto, sin entrar en la polémica del formato de la escuela que se da en nuestra sociedad, consideramos que los rasgos mas significativos que comportan un germen de agresividad son:

⇒ La crisis de valores

⇒ La discrepancia entre las formas de distribución de espacios de organización de tiempos, de pautas de comportamiento.

⇒ El énfasis en los rendimientos del estudiante con respecto a un listón de nivel.

⇒ El énfasis en los rendimientos de los estudiantes con respecto a su propio nivel

⇒ La discrepancia de valores culturales

2.6.4 Violencia, Agresión y Disciplina

2.6.4.1 Agresividad humana.

La psicología se ha interesado desde siempre por comprender la naturaleza de la agresividad humana y ha ofrecido varias tentativas de explicación desde el tratamiento naturista hasta el enfoque profundo del psicoanálisis, las teorías psicológicas han contribuido a desarrollar creencias sociales sobre el comportamiento agresivo, y, aunque mucha de la información científica que

sustenta estas creencias es susceptible de ser revisada, otra buena parte de ella nos permite reflexionar sobre este complejo asunto y posicionarnos con algo de sensatez en el tema.

Los argumentos naturalistas explican la existencia del factor agresividad, como un componente más de la compleja naturaleza biosocial del ser humano, pero también recuerdan que los individuos de la especie humana disponen de capacidades que vienen a modificar los procesos naturales de aprendizaje y a transformar patrones heredados que no siempre son adaptivos, sobre todo cuando cambian las condiciones sociales en las que estos aparecen. Tal es el caso de la refinada capacidad de comunicación que el lenguaje ofrece a los que, además de animales, somos seres racionales. El patrón heredado 1 para las habilidades necesarias para resolver el conflicto de forma pactada. Todo ello confirmaría los rasgos adaptivos de la llamada agresividad natural, dado que existe la posibilidad de reconvertirla en habilidades sociales. El modelo etológico considera que algunas de las funciones de las capacidades superiores del ser humano (inteligencia mental y habilidades verbales entre otras) deben convertirse en instrumentos idóneos para penetrar en las sutilezas de la negociación social de los conflictos la negociación verbal es la vía idónea de resolución de los conflictos producidos por la confrontación de intereses y motivos entre los que, por su condición, pueden verse enfrentados en sus posiciones y metas. En definitiva, parece que el aprendizaje del dominio de la propia agresividad y la de los congéneres resulta necesario para lograr un buen desarrollo social, ya que se requiere un cierto nivel de control sobre las imposiciones de los otros para adquirir la relativa independencia individual, que

es también necesaria para afrontar el gregarismo, que , siendo imprescindible para la construcción de la autonomía y de la capacidad de decisión moral.

2.6.4.2 La violencia no es natural.

El fenómeno de la violencia trasciende de la conducta individual y se convierte en un proceso interpersonal, por que afecta menos a dos protagonistas: quien ejerce y quien la padece. Un análisis algo mas complejo, como veremos inmediatamente, nos permite distinguir también un tercer afectado: quien la contempla sin poder, o querer, evitarla.

Desde una perspectiva ecológica, aceptamos que, mas allá de los intercambios individuales, las experiencias concretas que organizan la socialización incluyen la connotación afectiva necesaria para percibir el mundo social como un mundo suficientemente bueno y, por tanto, susceptible de ser limitado personalmente. La consideración de que los fenómenos psicológicos se producen dentro de marcos sociales, que recharacterizan por disponer de sistemas de comunicación y de distribución de conocimientos, efectos y emociones y valores, nos proporciona un enfoque adecuado para comprender el nacimiento y el desarrollo de fenómenos de violencia interpersonal, como repuesta a experiencias de socialización que, en lugar de proporcionar a los individuos afectados positivos y modelos personales basados en la empatia personal, ofrecen claves para la rivalidad, la insularidad y el desafecto.

El afecto, el amor y la empatia personal, pero también el desafecto, el desamor

1. El patrón heredado incluye, esquemas de repuestas defensivos y por lo tanto son agresivos.⁶ Y la violencia, nacen viven y crecen en el escenario de la convivencia diaria, que esta sujeta a los sistemas de comunicación e intercambio que, en cada periodo histórico, son especificación de la cultura y constituyen los contextos del desarrollo: la crianza y la educación.

No realizan una propuesta desde le análisis de las claves simbólicas con las que connotan los mundos afectivos, que constituyen los escenarios comunes de las relaciones entre los escolares, utilizando para ello, tanto los sistemas de comunicación y ejecución del poder, como la totalidad emocional que se respira dentro de ellos. Creemos que solo en la conjunción de las claves simbólicas que aportan la cultura, con los procesos concretos de actividad y comunicación en losa que participan los protagonistas, podrá encontrarse la respuesta a por que brota la violencia entre los iguales y como permanece dentro del grupo de compañeros y compañeras el maltrato, la intimidación y el abuso, de forma relativamente impune y resistente al cambio.

2.6.4.3 La violencia, un fenómeno interpersonal.

Todos estamos expuestos a una agresión puntual, pero el fenómeno de la violencia interpersonal en el ámbito de la convivencia entre escolares trasciende el hecho de aislado y esporádico, u se convierte en un problema

⁶ Escuela sin violencia Resolución de conflictos. Fernandez Isabel. Alfaomega Pag 25

escolar de gran relevancia, por que afecta a las estructuras sociales sobre las que debe producirse la actividad educativa. La responsabilidad de la agresividad puede ser compartida, ya que la confrontación se origina en necesidad de ambos contendientes, sin embargo la violencia supone el abuso del poder de un sujeto o grupo de sujetos sobre todo, siempre mas débil o indefenso. La violencia implica la existencia de una asimetría entre los sujetos que se ven implicados en los hechos agresivos.

Por otro lado, cada sociedad atribuye a los comportamientos de sus miembros unos significados, que atraviesan las propias atribuciones morales con los que los sujetos enjuician los hechos. El concepto de violencia esta también sometido a los valores y costumbres sociales, lo que no deja de aumentar la confusión para ubicarse conceptualmente en este tema. Lo que realmente es claro es que existe violencia cuando un individuo impone su fuerza, su poder y su posición en contra del otro, de forma que lo dañe, lo maltrate o abuse de el física o psicológicamente, directa o indirectamente, siendo la víctima inocente de cualquier argumento o justificación que el violento aporte de forma cínica o exculpatoria.

2.6.4.4 Violencia e indisciplina.

La interdependencia entre los problemas de disciplina y los de violencia entre iguales existe, pero no es directa. Es un clima social de normas claras, democráticamente elegidas y asumidas por todos, en el que el profesorado ⁷

⁷ ORTEGA, R y MORA MERCHAN, J. (1996). El aula como escenario de la vida afectiva y moral. Cultura y educación, 3 pp 5-18

Tienen claro su papel socializador y el estudiante tiene la oportunidad de participar en la elaboración de convenciones y reglas, es de esperar que aparezcan menos problemas de violencia interpersonal, pero desgraciadamente no están excluidos, por que las fuentes de la violencia son múltiples.

El clima de aula y de centro es uno de los factores, pero no el único. Otros factores mas ligados a la personalidades de ciertos estudiantes y a sus problemas personales podrían aflorar y ser desencadenantes de episodios de violencia aislados.

La violencia tienen todas las posibilidades de aparecer en un clima donde las normas sean arbitrarias, elaboradas al margen de la participación de los estudiantes, inconsistentes y poco claras, sin que los implicados en sus cumplimiento sepan cuando son de obligado cumplimiento y cuando pueden no cumplirse, por que no existe una clara especificaciones de hasta donde llega la libertad individual y hasta donde esta debe reducirse para respetar los derechos de los demás. Lo anterior tiene dos causas básicas: el marco cultural no ofrece criterios de referencia para elaborar pautas claras de convivencia y la inconsistencia en la aplicación de las normas impide saber que será considerado como correcto y que como incorrecto.

Es evidente que siempre ha habido algunos adultos que han abusado de algunos niños y niñas o jóvenes, pero, históricamente, parte de este abuso se ha enmascarado bajo la apariencia de formas eficaces y necesarias de disciplina. También se han dado siempre situaciones en las que algunos niños abusan de otros, de su fuerza o de su habilidad para hacer las cosas, actuar en los juegos, conseguir el favor de los adultos entre otros. Pero se han considerado como cosa de niños, en un alarde mas o menos inconsciente de no querer entrar en el asunto. Y es que el asunto ofrece un panorama revelador, no solo de esta injusticia concreto, sino de otras muchas en las que nos vemos envueltos en la vida cotidiana.

No saber a que atenerse provoca inseguridad y miedo, lo que es un campo abonado para el comportamiento dependiente y sumiso y para la Aparicio de prepotencia y el abuso. La indisciplina incoherente o autoritaria contribuye a crear confusión sobre todo lo que esta bien y lo que esta mal, que es, a su vez, un factor determinante para que aparezca la violencia.

Los malos modos, los insultos, la provocación para iniciar una pelea, la pelea misma, la intimidación y, en general, el comportamiento de abuso social de unos escolares hacia otros, incluso hacia el mismo profesorado, constituyen un problema que siempre ha existido, aunque hasta muy recientemente no hemos sido sensibles a su importancia y sus consecuencias. La sociedad ha sido muy tolerante hacia comportamientos y actitudes que lo mas fuertes han desplegado hacia los que ocupan un lugar de sumisión a ese poder, sin plantearse de forma concreta el hecho. Estos fenómenos son coherentes con

una disciplina autoritaria basada también en la ley del mas poderoso. El transito de una disciplina autoritaria es un estilo democrático y participativo, puede crear conflictos puntuales como consecuencia de la aparente falta de modelo, pero, al final del proceso, si se ha sido consistente, lo normal es que aparezca un nuevo modelo de convivencia que 1excluya la violencia y el abuso.

El abuso, ya se físico, psicológico o moral, no se presenta aislado de otros fenómenos, como el propio desequilibrio en el disfrute de bienes y recursos, así como de capacidad para auto curarse; así pues, siempre ha aparecido como uno mas en la mañana de dificultades que tienen los mas débiles frente a los que, por distintas razones, se han colocado en el lugar de los mas fuertes.

No debemos confundir el abuso y los malos tratos con la indisciplina, con la que podría guardar similitud, si nuestra mirada hacia el mundo social de los niños y los jóvenes es un poco superficial. La indisciplina es un comportamiento que va contra las normas y, sin embargo, el abuso es una agresión contra las personas que, mas allá de las pautas de convivencia, ataca a lo mas profundo de su personalidad y desarrollo social.

2.6.5 La ira

La ira es una emoción suscitada por amenazas, restricción de la movilidad de los miembros o lesiones. Se caracteriza por ciertos gestos faciales y respuestas del sistema nervioso autónomo: palidez, son rojo, respiración entrecortada, etcétera. La ira "o el enojo suelen ser pasajeros; la rabia es ira

intensa, mientras que la hostilidad, es' una actitud de enemistad más o menos duradera"acompañada de sentimientos de ira (English y English, 1958).

La ira es indispensable para la preservación del individuo, pero requiere de control de no causar más problemas de los que trata de resolver y también para permitir que el individuo viva pacíficamente con otros seres humanos. Hasta los bebés son capaces de manifestar ira. Un niño iracundo suele ser desagradable, de ahí que sus padres se empeñen en educarlo para inhibir la ira y aun para evitar sentirla. La ira infantil se entiende mejor si se comprende la de uno mismo y las causas que la desatan. Generalmente, la ira enreda al niño en dos conflictos: uno con aquellos que la padecen y la objetan se sienten amenazados por ella y otro consigo mismo.

La ira, además, es contraria a otras emociones intensas como el amor y el miedo. En parte surgida como resultado de este doble conflicto con los demás y consigo mismo la ira suele oscilar entre la manifestación exterior o el refugio en una serie de fantasías. También por este mismo conflicto expresar o reprimir la ira el niño confundido la descarga a la postre sobre sí mismo.

2.6.5.1 Factores responsables de la ira.

El ambiente contribuye, con numerosos factores, a encender la ira del niño pequeño: estorba o restringe sus movimientos, lo obliga actuar contra sus deseos y en general, le impide realizarlos; es decir, todo aquello que limite o dificulte la satisfacción de sus necesidades y el desempeño de sus actividades

le produce enojo. En el caso de niños mayorcitos, se incluye también el criticarlos, quitarle sus posesiones, entorpecer sus planes, propósitos o expectativas y lesionar sus derechos.

La ira depende de la maduración. En efecto, no aparece al principio de la vida del niño, sino hasta los tres o cuatro meses y se origina, como se ha dicho, en todo aquello que restrinja su actividad o le impida satisfacer sus necesidades. Se manifiesta en llanto clamoroso y agitación de los miembros superiores e inferiores. Suele ser masiva en el niño pequeño y con la edad tiende a volverse más diferenciada hasta dirigirse únicamente al objeto que despierta la ira.

Para complicar el problema, el aprendizaje se añade pronto a la maduración, pues el niño imita las explosiones de enojo de los mayores para lograr sus propósitos.

En la ira existen importantes diferencias sexuales. Los niños suelen ser más propensos a ella que las niñas y dentro de cada sexo se manifiestan marcadas diferencias personales; unos son más tranquilos éstos se disgustan fácilmente pero también se calman enseguida; ellos permanecen enojados durante largo tiempo.

Además de los factores arriba señalados, existen otros de parte del niño la propia ineptitud, falta de sueño, cansancio, poca salud, presencia de muchas personas en la casa, así como la ansiedad y arbitrariedad de los padres.

En ocasiones, en lugar de expresarse externamente la ira suele asumir manifestaciones tortuosas tales como el desprecio, el ridículo y la crítica destructiva. Otras formas indirectas incluyen el hablar sarcásticamente, dominar al contrario, gozar con su desgracia, conspirar o aun imaginar situaciones que le causarían mayor daño.

Otras la ira busca un chivo expiatorio: el hermano más pequeño o propios juguetes, en los cuales el niño descarga el enojo al no poder desahogarlo en sus padres, causantes de su disgusto. Otras muestra de a ira son el retraimiento alejarse de una situación molesta conducta inquieta.

Para el niño pequeño, como también para algunos adultos, el enojo entraña un conflicto: si lo expresa se le sanciona; si lo reprime, se castiga sí mismo. Es difícil describir la ira reprimida; sin embargo, identificarse algunas de sus formas. En ocasiones, se niega, como si la sintiera; otras veces, la persona enojada no puede negarla, no se permite manifestarla, sino que la reprime por temor a la a o por deseo de no herir a una persona querida. Esta representa frecuentemente se vuelve automática. En la escuela, los niños reprimen la ira suscitada por la arbitrariedad de los maestros, la tendencia de los compañeros a molestar o la rigidez del ambiente. La descargan entonces mediante murmuraciones, miradas altaneras, distracciones, etcétera. Los maestros deben controlar la ira, pero su intervención no modifica el hecho de que exista.

El resultado de estas características de la ira es que debe ser almacenada, porque su manifestación es inconveniente. No desaparece; estallará cuando recuerde una ofensa y piense en un sarcasmo que no llega a pronunciarse.

Algunos niños no sólo reprimen la manifestación externa de la ira sino que suprimen, en el instante mismo de la provocación, el impulso de sentirla. Así puede suceder por miedo, cariño o culpabilidad. Un niño que ha expresado su ira varias veces, y ha sido reprimido concluye que enojarse es peligroso. Cuando se irrita, simultáneamente se presenta una reacción de miedo que inhibe la ira.

El cariño también incide sobre la ira. Al principio de la vida del niño, las personas que más frecuentemente lo enojan son aquellos a quienes más ama. Los sentimientos de cariño, lealtad y respeto inducen al niño a sofocar la ira aun cuando el estímulo podría haberla provocado. Suelen emplearse algunas formas de reducir la ofensa y excusar al ofensor, como aparece en las expresiones "verdaderamente no intentó molestarme; a veces es molesto, cuando está cansado; es un individuo difícil, pero en el fondo tiene buen corazón; todos tenemos días malos", etc. Otra forma de defenderse es cambiar la responsabilidad de la ofensa: "la veía venir; merecía lo que me dijeron; si no fuera yo tan susceptible no me habría irritado tanto".

Algunas veces, un enojo no resuelto contra uno mismo o contra los demás, nacidos de experiencias de la niñez, puede encubrirse de cordialidad. Así lo demuestran los estudios realizados con personas sometidas a terapia

psicoanalítica. Por encima de los vaivenes de su vida, de los conflictos experimentados con los padres, de los contratiempos sufridos en la escuela y en el trato con los demás, estas personas eran en general bastante tranquilas. Si se les quisiera calificar por la agresividad, la mayoría estaría por debajo de la media de la escala. Señalaron haber experimentado ira en ocasiones y, sin embargo, manifestaron una mayor comprensión del insospechado papel de esta emoción en sus propias vidas.

2.6.5.2 El problema sin resolver de la ira.

Se ha dicho que es más fácil tragarse la ira que digerirla. Lamentablemente, la ira almacenada deja muchos rescoldos en la psicología humana.

Así ocurre con quienes alimentan quejas y son combativos, están de ordinario a la defensiva o se previene siempre contra lo peor. La ira almacenada se manifiesta en la hostilidad de muchas personas mi vida diaria. De otra forma no puede explicarse la crueldad del con el hombre. Probablemente nadie emerge de la niñez sin medida de ira no aliviada o no apagada. En general, la ira no se a un adulto en particular. Más bien, la razón de tantas de sus lesiones si es lícito hablar así puede rastrearse hasta localizar sectores: uno, la inevitabilidad de la naturaleza de la vida; los niños se asustan y en consecuencia se enojan; otro, el lamentable error de los educadores que no aprovechan los recursos de los niños para ayudarlos a adquirir cierta comprensión de sí mismos. La hostilidad generada en el niño produce, por lo común, un adulto hostil no se considera como tal. A veces el niño hostil vuelve

su ira contra sí mismo. El resultado del análisis propio la comprensión de sí mismo en un grupo de individuos equivale a una actitud desprovista de ira y llena de afecto .en las relaciones con los demás. En ese caso, la ira ha perdido mucho de su potencia irracional.

2.6.5.3 Ira y autoridad.

La disciplina que los padres, los maestros y otros adultos imponen a los niños engendra ira. El niño suele sentirse maltratado por la disciplina, aun cuando ésta se le administre en forma razonable. Puede quedar tan resentido que en su edad madura continúa manifestando ira contra todas las formas de autoridad, como en el caso del empleado extremadamente quisquilloso frente a las críticas a reprensión de un superior, y que reacciona a una sugerencia como si fuera afrenta. En estos casos, es evidente que tales individuos todavía alimentan resentimiento contra las formas de autoridad. Lo mismo sucede con aquellos que se oponen sistemáticamente a toda autoridad: jefes, figuras políticas, etcétera.

2.6.6 Concepto de socialización

La socialización es el proceso por el cual toda persona se trae forma desde un organismo biológico al nacer hasta una persona adulta completa (Bigge y Hunt, 1962, págs. 84-85). La socialización exige al niño recorrer una serie de subcultura de la misma edad, cuya naturaleza cambia constantemente a

medida que el niño crece. Adultos rara vez comprenden la subcultura de los niños y de los adolescentes ven la superficie y nada más.

La socialización puede también describirse como el proceso destinado a preparar a una persona para ser miembro de una sociedad (Cronbach, 1977, págs. 41-45); es decir, el proceso de adquirir actitudes, habilidades, conocimientos y valores que permitan al niño adaptarse al ambiente socio cultural en que vive y desempeñar ciertos "roles". Implica procesos tales como la identificación, aprendizaje de un rol, adquisición de controles internos y pautas de conducta social: amistad, cooperación, competencia, liderazgo, etcétera.

La escuela es el medio formal para que el niño .adquiera la socialización. En el capítulo diez se señalaron los elementos que la escuela ofrece al niño y que son peculiares de ella.

2.6.6.1 Fases del desarrollo social.

Mucho antes de que el bebé sea capaz de erguirse, andar y hablar, reacciona ante los adultos que lo rodean; los sigue con los ojos y manifiesta agrado cuando se le aproximan o disgusto cuando se alejan y, sobre todo, sonríe y gesticula alborozadamente cuando lo toman en brazos y lo acarician. A los tres meses da muestras inequívocas de conocer a su mamá y papá Y a otras personas que lo tratan con frecuencia. Empieza también a mostrar cierto interés por otros niños. Una vez adquirida la facultad de hablar, su socialización

se desarrolla más rápidamente. Ya es capaz de comunicarse no sólo por gestos, sino por palabras.

El niño aprende primero a relacionarse con los adultos y se sirve de ellos como base para acercarse a los demás niños. Hacia los dos años, comienza a manifestar cooperación incipiente: juega con otros niños, aunque esta actividad es paralela entre ellos con algunos intercambios ocasionales; por ejemplo, cada niño arrastra su carrito y, de pronto, detiene al amigo que va más aprisa.

Su tendencia a cooperar con otros aumenta hacia los seis años, cuando el juego requiere cierta colaboración de sus compañeros. Los esposos Opie (1969) han observado cuidadosamente el juego de los niños de seis a doce años. Consideran que se asemeja a un organismo vivo en constante evolución y adaptación alerta a nuevas circunstancias (la lluvia, la nieve, etcétera). Distinguen entre el juego sin restricción y juegos estructurados por reglas. Reconocen hasta 2 500 Y distinguen ciertos tipos básicos tales como cazar, atrapar, buscar y perseguir, que son clasificados según el motivo principal: el "tocamiento" de efectos nocivos (el encantado), el perseguidor en desventaja (la gallina ciega), el número igual de jugadores que buscan y se esconden (policías y ladrones) y otros. Los Opie estiman que los juegos son algo así como la reproducción de un sueño, pero en cada uno de ellos puede descubrirse una cierta habilidad: elegir capitanes, determinar el bando iniciador o resolver conflictos, si bien cada etapa es un juego en sí mismo y se parece más a una ceremonia que a un certamen.

Los niños suelen imitar más que inventar. El aspecto interesante de los juegos no está tanto en éstos sino en los niños que los diseñan, en su capacidad para organizarse, establecer reglas, aprender y enseñar. La conducta ritual de los juegos,' según los Opie, se debe a procesos neurológicos, que consideran como formas de comunicación, diversos tipos de situaciones de aprendizaje y modelos simbólicos de conflictos y resolución.

En la seguridad del juego el niño afronta la inseguridad. Racionaliza los absurdos, se reconcilia con la limitación de no dejarse llevar por su capricho, asimila la realidad y actúa heroicamente si esta en peligro. Los juegos ayudan al niño a sentirse seguro al desempeñar el papel de dar órdenes, infligir castigos, robar los bien ajenos, simularse muerto, arrojar una bola a otro o golpear sin causar daño. La vida ordinaria no suele ofrecerle tales experiencias. Los niños parecen estar conscientes de que la vida encierra más experiencias que las permitidas por los mayores. En el mundo infantil los árboles son para treparse a ellos, los arroyos para saltarlos, los guijarros para hacer patitos en el agua y una barda alta existe para subirse ágilmente y caminar sobre ella. El niño despliega en los juegos organizados características de la conducta sociable: amistad, cooperación, compasión y competencia. Usualmente, en esta época multiplica sus contactos sociales, aunque suele retroceder en situaciones difíciles o después de experiencias ingratas, tales como sentirse rechazado por el grupo a pelearse con un amigo.

Paradójicamente, la socialización del niño se desarrolla de forma casi simultánea a su individualismo. Con todo, ambas tendencias no son tan

antagónicas como podría pensarse. El individualismo impulsa al niño, por una parte, a afirmarse, emanciparse, defender sus intereses y competir con otros. La socialización, por otra, lo inclina a participar de lo suyo, buscar amistades y cultivarlas, obtener la aprobación del grupo y mantenerse leal a éste. Toda su vida experimentará tensión entre ambas tendencias y quizá necesitará ayuda para evitar que el individualismo absorba a la socialización.

La socialización exige el desarrollo de nuevas formas de conducta. El individuo sociable es aquel que no sólo desea estar con los demás sino emprender con ellos actividades conjuntas. Se distingue del gregario, que únicamente desea la presencia de otros y se siente solo cuando está lejos de ellos, sin interesarse por establecer relaciones con otras personas.

El niño no nace sociable en el sentido de que espontáneamente tienda siempre a llevarse bien con otros. Debe aprender y sólo lo adquiere gracias a las oportunidades de tratar con distintos tipos de individuos, especialmente durante los años de la niñez. Cuanto antes se le den estas oportunidades más fácilmente adquirirá formas de conducta que lo dispongan a adaptarse al grupo, sobre todo si los papás le ofrecen ejemplos de participar socialmente. Los niños educados en instituciones donde se restringe la participación social son socialmente menos maduros que aquellos que proceden de hogares que les ofrecen oportunidades de practicarla.

2.6.6.2 Rasgos sociales.

La amistad. Tan pronto como el niño empieza a tener contacto con otros niños muestra preferencia por alguno de sus compañeros de juego. Desde la edad de tres o cuatro años empiezan a desarrollarse lazos amistosos entre los chicos. A veces duran semanas, pero en ocasiones persisten durante meses y años, aunque el niño haya conocido entretanto a otros chicos. Una de las mayores fortunas de la niñez y todavía más de la madurez consiste en tener un amigo íntimo en el cual se confíe totalmente. Una de las peores desgracias es carecer de él.

En el trato con sus amigos el niño aprende a cooperar y a superarse; se inicia en los principios del juego limpio, en el valor de dar y recibir, en el significado de la aprobación y conformidad sociales, y a conocer el límite de sus capacidades. Aprende también a llevarse con personas de diferentes capacidades intelectuales y físicas.

De acuerdo con algunas investigaciones, las amistades de los niños suelen iniciarse por la cercanía física de otros niños, el estado socio-económico y cierta percepción de las necesidades e intereses. Sin embargo, cada amistad reviste características peculiares. Las amistades pueden basarse en verdadera amistad entre los chicos o en una relación de oportunidad uno tiene juguetes de los que otro carece- o bien entre uno que manda y otro que se somete.

Estudios realizados identificaron⁸ cinco etapas de las amistades de los niños

La etapa 0 (3 a 7 años) se caracteriza por compañerismo en juegos momentáneos, como arrastrar el carrito, tirar la pelota, etcétera; los amigos son estimados por sus rasgos materiales y su cercanía: "éste es mi amigo, vive al otro lado y tiene un carro grande". El niño no puede aún distinguir entre su propio punto de vista y el del amigo.

En la etapa 1 (4 a 9 años), el niño es capaz ya de distinguir su perspectiva y la del amigo. Sin embargo, aún no entiende que tratar con otros implica dar y recibir. Considera la amistad sólo de un lado: "Juan es mi amigo, pues hace 10 que le digo".

En la etapa 2 (6 a 12 años), el niño empieza a ver las perspectivas como recíprocas. Toma en cuenta al otro y es consciente de que la amistad no funciona sin la participación de los dos. Empero, el niño ve todavía la amistad como ventaja para servir a sus propios intereses personales más que a los mutuos. Se expresa en frases como: "me gusta, le gusta, hacemos cosas juntos".

En la etapa 3 (9 a 15 años), el niño ve no sólo el punto de vista propio sino también el ajeno; puede abstraer la amistad y asumir la visión objetiva de un tercero, ajeno a aquélla. Entonces inicia relaciones íntimas participadas y pasa de la etapa de considerar a la amistad como cooperación en los intereses del

⁸ Los esposos Selman (1979, págs. 70-81)

amigo, al estadio de veda como verla como colaboración para fomentar intereses mutuos y comunes. Los amigos empiezan a participar más en los sentimientos que en los secretos, proyectos o convenios y se ayudan a resolver los conflictos personales y sociales. Esta amistad suele vivirse concierto exclusivismo y "posesividad '.

La etapa 4 (15 años en adelante) es la de amistades autónomas e interdependientes. La amistad respeta la necesidad de autonomía y .al mismo tiempo incluye las características del estadio anterior.

Algunos niños no tienen amigos por comportarse de un modo que impulsa a otros a rechazarlos. La falta de amigos también puede deberse a que los intereses del niño son diferentes de los de otros niños de su edad o bien a la agresividad que impide que se le acerquen.

Varios autores observan que cuando se deja a 10s niños valerse de sus propios recursos en sus relaciones con otros, logran un grado aceptable de cooperación entre ellos, a pesar de algunos altercados.

Los adultos pueden fomentar el sentido de cooperación en el niño pequeño, si en vez de mandarlo a recoger sus cosas, le proponen hacerlo juntos. El niño experimenta así el gusto de ser útil y aprende la provechosa lección de los beneficios de la cooperación.

La compasión. Otro rasgo social, a veces involucrado en la amistad, es la compasión; o sea, el participar en los estados emocionales de otro. Desde

pequeños, los niños son compasivos, como cuando tratan de suprimir la causa del dolor encontrar a los más pequeños y protegerlos.

Las manifestaciones de la conducta compasiva de los niños son variadas. En general, el niño es más compasivo con las personas cercanas a él en parentesco o amistad. La pandilla. Después de que el niño entra a la escuela, comienza a relacionarse con compañeros de su edad y pierde interés en jugar solo en la casa o con uno o dos compañeros. Asimismo, le fastidian las fiestas familiares y los días de campo sin la compañía de niños de su edad. El interés por los juegos individuales cede al de juegos en grupo.

A medida que el niño sale del círculo familiar y entra en el mundo de sus coetáneos logra obtener satisfacción de su trato. Aprende a llevarse con los desconocidos y a agasajar a los amigos, que reemplazan gradual y definitivamente el influjo de la familia en las actitudes y conducta del niño. El grupo es un conjunto de niños de la misma edad (de 10 a 12 años) y sexo que tienen sentimientos semejantes y actúan de la misma manera. Algunos investigadores (Dunphy, 1963) distinguen entre grupo y pandilla; el primero puede comprender varias de ellas. Éstas se dedican sobre todo a hablar en grupo, a organizar actividades sociales.

La pandilla es un grupo local espontáneo formado sin intervención externa y sin ningún fin interno. Resulta del esfuerzo espontáneo de los niños por formar un grupo adecuado a sus necesidades, que suple lo que la sociedad adulta deja de darles y les proporciona tregua de la vigilancia de los mayores.

La pandilla establece su propia disciplina y su propia autoridad. Suele tener un líder. No es necesariamente producto de mal ambiente. Los niños no se juntan a esa edad porque sean capaces de hacer cosas que los demás no saben hacer, ni por vivir en el mismo barrio, ni por pretender imponer su voluntad a los demás.

La pandilla existe independientemente de las actividades personales de cada uno de sus miembros, aunque orienta las actividades del grupo. Domina la forma de vida del niño y le señala el estilo de indumentaria, el tipo de actividades y aun sus ideales.

Pertenecer a una pandilla depara al niño no solamente compañía y oportunidad para divertirse, sino también le produce un sentimiento de orgullo de haber sido aceptado por el grupo y ser leal a éste. La pandilla usa nombres peculiares, obliga al secreto a sus miembros e incluso establece ceremonias de iniciación por la habilidad o fuerza física de los nuevos participantes.

Las pandillas de las niñas difieren de las de los niños en que constan de pocos miembros y se rodean de mayor secreto; tienen líderes más autoritarias y rehúsan tratar con chicas que no pertenecen al grupo.

2.6.6.3 Rasgos antisociales.

La timidez. Se manifiesta en niños pequeños al tratar personas desconocidas o aun con personas conocidas en circunstancias extrañas. Si no se remedia oportunamente, tiende a acentuarse con el tiempo. En cualquiera de sus formas, despierta en los padres considerable desencanto, pues cuando esperan con mayor interés que el niño cause buena impresión, éste parece incapaz de sostenerse en sus dos pies. El desencanto paterno agrava el problema en vez de resolverlo.

La timidez del niño nace en parte de un temperamento más delicado; pero con mayor frecuencia proviene de haber asustado al niño no una sino muchas veces. Los papás contribuyen inadvertidamente a agravar la timidez del niño, al mostrarse contrariados por su inhabilidad. En realidad, era demasiado lo que esperaban de él. El niño teme entonces perder el amor de sus padres. La impaciencia e inconsideración que le manifiestan, a causa de sus limitaciones y errores, los persuaden de que no sólo debe amar a sus padres sino temerlos. Luego extiende esa actitud a los demás y procura evitar su presencia.

La mejor manera de combatir la timidez es dejar de expresar la falta de satisfacción con el niño. Si se logra que se sienta más seguro de sus papás, se sentirá a largo plazo más seguro de los demás. Ya se dijo, al tratar de los problemas emocionales, que la timidez es fundamentalmente inseguridad de sí mismo y de las propias habilidades, nacida con frecuencia de la inseguridad que el niño experimenta en sus relaciones con los papás.

El negativismo. Es la desobediencia en su aspecto emocional. Aquí trataremos de ella en su aspecto antisocial.

El negativismo permite al niño expresar su hostilidad, al oponerse a aceptar lo que se le indica. Si los papás dicen "sí", él dice "no" y, si los papás dicen "blanco", él dice "negro".

Nada se gana con intentar reprimir las manifestaciones del negativismo. Más bien debe atenderse a la hostilidad disimulada del niño, la cual pide examinar las relaciones que mantiene con sus padres. De ordinario, los niños responden favorablemente a la corrección e instrucción, si están seguros del amor de los padres. En cambio, como atienden más al lenguaje emocional que al verbal, son perspicaces para advertir la ira paterna o materna en los esfuerzos por corregirlos, que interpretan como señales de rechazo y pérdida de amor. El niño se escuda entonces en el negativismo.

El egoísmo. Cierta grado de egoísmo es natural en el niño, pues desconoce el valor relativo de las cosas; pero si se apega a una cosa como si formara parte integral de él mismo, algo anda mal.

El egoísmo suele originarse en la falta de cariño. Entonces se distorsiona la apreciación del niño sobre la importancia de lo propio y se vuelve egoísta, pues la posesión de muchas cosas lo compensa de la falta de amor. Su resistencia a compartirlas debe interpretarse como signo de desconfianza de que los demás le retornen su afecto.

El egoísmo se previene y se remedia con la entrega generosa de los padres al niño, de suerte que éste la aprecie; con la donación de su propio tiempo más que por la compra de juguetes que pueden obtenerse con dinero.

Es natural en los niños la tendencia a coleccionar; pero cuando al hacerlo se comportan como si los elementos de la colección tuvieran más importancia que un miembro del propio cuerpo, conviene que los padres concedan más atención al niño. Una vez que los papás se añaden a la colección, pasan a ser la parte más valiosa de la misma y la importancia del resto se desvanece. El niño aprende así a ser generoso y desprendido con sus cosas.

La rivalidad. La competencia o rivalidad es una de las reacciones sociales más precoces en los niños. A veces se presenta con carácter agresivo, pero en sí misma es enteramente natural. El ser buen competidor no solamente acrecienta el goce del juego, sino también la opinión que uno se forma de sí mismo. La ausencia total o exageración de este rasgo debe intranquilizar a los padres. La competencia tiene sus raíces en los esfuerzos del niño para ganar el amor de sus padres y se extiende a otras actividades, además del logro mismo del amor. Si el niño siente que debe esforzarse mucho para conseguir el amor de sus padres, compite exageradamente. Percibe que su propia dignidad está en juego, si no consigue lo que se ha propuesto.

Cuando el amor que recibe es independiente de sus realizaciones, no tiene que esforzarse tanto y el goce de ese cariño lo excusa de la necesidad de afirmarse

a cada paso. Trata de ganar, pero no necesita hacerla. La lucha repetida sin resultados puede producir el efecto opuesto: la ausencia de competencia. El niño se percata de no poder negar a la meta señalada y abandona el juego. Entonces reacciona con timidez o cooperación exagerada para ocultar el miedo al rechazo.

Siempre conviene reconocer los esfuerzos extraordinarios del niño. Al hacerla así, se le señala el hecho de que un esfuerzo superior al ordinario es digno de alabanza, y se le indica que logra disfrutar más el amor de sus padres siendo más emprendedor y responsable.

Los pleitos. La agresión es una reacción contra la frustración. Mientras más se contraría a una persona, ésta se vuelve más agresiva. Si se castiga a un niño por su agresividad, se le frustra más y sólo se consigue que se vuelva más agresivo. Por eso fracasan muchos intentos de controlar la agresividad infantil.

Los niños aprenden a controlar su agresividad ante los padres por miedo al castigo. Pero este control sólo sirve para producirles más contrariedades que engendrarán más agresividad cuando los padres se ausenten. El niño no es agresivo gratuitamente. Algo le ha sucedido que le impide lograr un fin importante para él.

Las causas de la agresividad son diferentes en los distintos individuos y en diferentes épocas de la vida en un mismo individuo. La agresividad puede provenir del deseo de demostrar superioridad o ser el modo de protegerse

contra los sentimientos de inseguridad. En los niños pequeños, la agresividad se enciende cuando otro niño irrumpe en el grupo, estorba sus actividades o toma algo perteneciente a uno de ellos sin el debido permiso. Algunas veces nace de relaciones sociales deficientes; otras, indica un grado mayor de socialización de parte del niño. La agresividad es menor en los niños pequeños, que establecen contactos superficiales con otros niños y, por tanto, encuentran menos oportunidades de ser agresivos.

Hacia el tercer año aumenta la agresividad. El niño agresivo y peleonero ataca con manos, pies y a veces hasta con algún objeto que puede herir. Expresa también agresividad interrumpiendo la comunicación o haciendo observaciones hirientes.

Desde los cuatro años en adelante suelen disminuir las expresiones directas de agresividad mientras aumentan las indirectas, especialmente con ataques verbales o atribución de culpa a los demás.

Los niños muestran distintos tipos de agresión que dependen de numerosos factores: el ambiente en que viven, la actitud de los padres y los niños con los cuales se asocian. La intensidad de la agresión depende del grado de frustración de sus necesidades. Los niños mal adaptados son menos capaces de dominar sus reacciones agresivas que los bien adaptados. Aquéllos no han adquirido formas de reaccionar adecuadamente a la frustración o encuentran mayor dificultad en aprenderlas.

Los pleitos ocurren siempre que el no ataca a otro niño o sus cosas. Presentan diferentes formas: destruir la obra de otro niño, quitarle sus juguetes, gritar, llorar y atacar corporalmente a: puñetazos, mordidas y empujones.

Los pleitos y las amistades van unidos. Aun los mejores amigos se pelean alguna vez. De hecho, se dan más pleitos entre los amigos que entre los niños que apenas se conocen, por el mayor contacto entre aquéllos. Los conflictos por la propiedad de los juguetes suelen ser más frecuentes en los niños pequeños.

Los padres deben ayudar a los hijos a ser aceptados socialmente. Así se consigue que lleguen a su madurez. Pero alcanzar' la aceptación social no garantiza necesariamente la adaptación del niño éste lo aceptan sus compañeros porque lo admiran y respetan.

Aquel que está siempre dispuesto a hacer lo que le digan, sacrificando sus valores personales y sus normas de conducta para comprar la popularidad o desempeñar el papel impuesto por el grupo. En tales casos, la aparente situación del niño no es medida de su madurez.

2.6.7 Desarrollo moral del niño y de la niña

2.6.7.1 Tópicos para Reflexión.

1. La sociabilidad implica habilidad para dar y recibir.

2. Aunque el niño es sociable por naturaleza necesita una oportunidad para desarrollar esa habilidad.
3. El niño necesita amigos de su edad.
4. La pandilla es un fenómeno propio del desarrollo social del niño.
5. El negativismo y el egoísmo habituales indican falta de madurez social en el niño.
6. Los pleitos ocasionales son de esperarse en los niños sin mengua de su sociabilidad.

2.6.7.2 La dimensión moral en la vida del niño.

Mientras Hartshome y May (1928) publicaban una investigación sobre la moralidad, Jean Piaget (1932) establecía los fundamentos de una teoría sobre el desarrollo moral. Piaget se dedicó a observar en su ciudad natal a unos niños mientras jugaban a las canicas, les hizo preguntas sobre las reglas del juego y concluyó que los chicos recorrían 3 estadios en la formación de las reglas: uno individualista y otro codificación de éstas, El proceso partía de una posición inicial las reglas tienen una especie de origen divino hasta la aceptación de que los jugadores podían elaborarlas y finalmente, a la convicción de que cualquier jugador debía obedecerlas. En otras palabras, el punto de partida del proceso era egocéntrico.

2.6.7.3 Estadio del desarrollo moral.

Los estudios del psicólogo suizo pusieron de manifiesto que: 1. los niños entienden el bien y el mal a su manera; 2. los niños ricos y pobres pasan por las mismas etapas morales; unos las atraviesan rápidamente y otros se atorán en las primeras; 3, finalmente, es inútil discutir sobre cuestiones morales con niños pequeños.

2.6.7.4 Teoría de Kohlberg.

Más adelante, el educador norteamericano, Lawrence Kohlberg (1958, 1978), en un amplio estudio precisó los estadios del desarrollo moral. Presentó a un grupo de niños de siete, diez, trece y diez años de edad dilemas morales en los cuales tiene que optarse por una de las alternativas: robar una medicina o dejar que alguien se muera, asado en los juicios morales de adultos y niños sobre lo que debe hacerse y por que, Kohlberg descubrió la existencia de tres niveles desarrollo del juicio moral, con dos etapas en cada uno. El cuadro completo es el siguiente.

Hacia los siete años, el niño entra en un nivel preconvencional el cual responde a las etiquetas culturales de bueno y malo, con juicios basados en consecuencias externas. En el estadio 1° el niño con orientación de obediencia y castigo: debe hacer lo que ordenen los demás y evitar problemas. Se subraya la responsabilidad 01 El estadio 2° introduce una orientación instrumental-relativa lo recto es lo que satisface instrumentalmente las necesidades propias

en forma ocasional, las de los otros. Las relaciones humanas son como sucede en el mercado, asunto de reciprocidad: me ayudas te ayudo. La moralidad es pragmática.

Hacia los 10-13 años aparece el nivel convencional. El comienza a apoyarse en juicios basados en cumplir el deber consenso social. El estadio 3° se orienta a una concordia interpersonal o de niño-bueno, niña-buena. La buena conducta es la que ayuda a los demás y cuenta con su aprobación. El niño se conforma con los modelos de la conducta apropiada. Se toman en cuenta las que son importantes. Se gana la aprobación de los demás por su buena conducta. El estadio 4° se caracteriza por la orientación ley y orden. La conducta recta consiste en cumplir con el deber, respetar la autoridad y mantener por su naturaleza el orden social dado.

De los trece años en adelante, aproximadamente, da el nivel tercero posconvencional autónomo o basado en principios que se aceptan por sí mismos, al margen de la autoridad de las personas que los sostienen o de la propia identificación con el grupo el nivel se divide en dos estadios: el estadio 5° es de orienta tractual-legalista. La utilidad de las leyes y de los derechos individuales se examina críticamente. Las normas aceptadas por la sociedad son importantes; los valores personales son relativos. Se ponen las reglas de procedimiento para lograr consenso social. Por tanto las leyes pueden cambiarse democráticamente. La consideración ayuda a mejorar la utilidad. Lo que debe hacerse depende de los principios apoyados en el respeto por los valores personales y los derechos y bienes de los demás. En el estadio 6° se observa una conciencia o un conjunto de principios. La conciencia define lo

recto de acuerdo con principios escogidos por el yo, que apelan a la comprensión, a la universalidad y consistencia. Se insiste en el respeto y confianza mutuos. Kohlberg negó en 1976 haber encontrado el estadio 6º. Así lo afirma Muson (1979, pág. 68).

De la investigación de Kohlberg fluyen ciertos principios del desarrollo moral: Primero se efectúa invariablemente en estadios; es decir, el individuo no puede subir al estadio superior sin cruzar el intermedio. Segundo, es imposible comprender el razonamiento de un estadio superior a aquél donde el individuo se encuentra actualmente, regla que es aplicación particular del primero y señala la inutilidad de alimentar expectativas irreales, tales como apelar al sentido de justicia en un niño de tres años. Tercero, el individuo se siente atraído cognoscitivamente a un razonamiento propio del estadio superior al suyo. Este principio, más que afirmación del segundo, constituye una base razonable para esperar un crecimiento moral paulatino. Cuarto, el desequilibrio cognoscitivo produce cambios. Este principio sugiere discutir en grupo los principios morales, donde pueden expresarse diversos puntos de vista y contar con la oportunidad de examinarlos. Si los participantes establecen una relación empática mutua, el desequilibrio cognoscitivo resultado de confrontar razonamientos y valores ayudará al desarrollo moral de algunos de ellos.

Cada estadio representa una mayor habilidad del individuo para pensar abstractamente e identificarse con una percepción más adecuada del campo social.

La investigación de Kohlberg coincide, de cierta forma, con las etapas del desarrollo mental del niño establecidas por Piaget y subraya la incapacidad infantil para manejar principios abstractos hasta los 10-11 años aproximadamente. Por tanto, la formación de la moralidad en el niño debe tomar en cuenta los datos de estos investigadores y ajustarse a la estrategia que describimos a continuación.

2.6.7.5 Estrategias en el desarrollo moral.

En la formación de la conducta moral se plantean las siguientes posibilidades:

1. aprender una nueva conducta; por ejemplo, tener consideración por los demás;
2. inhibir una conducta ya aprendida, como es el caso de agredir;
3. incrementar la frecuencia de una conducta aprendida; por ejemplo, decir la verdad.

Los medios para lograr estos cambios son seis:

- I. La instrucción, que tropieza con varias dificultades. La primera proviene del vocabulario ambiguo. El uso de los adjetivos bueno y malo para calificar actos tan distintos tales como masticar con la boca abierta, desobedecer a los papás, pegarle al hermanito y saludar con la mano izquierda, produce confusión en la mente de los niños. Es preferible usar los calificativos bueno y malo sólo en el dominio de la moral de otros -feo y bonito- para acciones relativas a la urbanidad. La segunda dificultad nace de la diferente aplicación -¡ misma norma a la conducta de niños y niñas, sin explicar la e da en cada caso. Así, al

niño se le acepta cierto grado de agresión no tolerada en la niña, mientras que a ésta se le reprende por posturas inconvenientes permitidas al hermano. La tercera dificultad se origina en el conflicto entre ciertos principios morales: la veracidad choca con la lealtad al grupo, el cumplimiento del deber – asistir a la clases por ejemplo - con la ayuda a un necesitado, etc.

2. La observación es otro medio apto para facilitar la identificación con los modelos (aprendizaje social), proceso que parece un papel menos importante de lo que se cree. Tal limitación de la identificación no debería sorprender si se reflexiona que los factores morales suelen dar mensajes ambiguos o aun contradictorios a sus hijos porque aquéllos se aplican una norma y representan otra a los niños.

3. La experiencia en el ejercicio de la autoridad, cuyo resultado es percibirla como algo racional, influye también en la formación de la moralidad. El ejercicio de la autoridad significa participación y toma de decisiones sobre el modo de actuar, que los niños adquieren en los juegos y otras actividades con sus compañeros, y especialmente cuando los padres incluyen a los hijos en el proceso de tomar decisiones. Tal participación los ayuda a pasar del absolutismo moral a una actitud más flexible y aceptar las normas como base de los juicios morales. Influye también en la evaluación que los niños efectúan de los valores morales. Los niños con mayor experiencia en la toma de decisiones suelen mostrar mayor estima por las normas morales que les ayudan a seguir una conducta consistente.

4. La manifestación del disgusto paterno ante las faltas morales de los niños es otro factor moralizador. Cuando los adultos que le son importantes muestran disgusto por su mala conducta, el niño experimenta ansiedad por ésta. El sentimiento desagradable de ansiedad frena la mala conducta y, a su vez, ayuda al niño a desarrollar el control de sí mismo y abstenerse de actos prohibidos, aun cuando los padres u otras autoridades estén ausentes. Este proceso suele aumentar la importancia que los niños conceden a las diferentes normas morales o al menos a la consistencia del comportamiento, pues las emociones refuerzan las normas, proceso que parece consolidarse durante los últimos años de la niñez. Sin embargo, el efecto del disgusto paterno afecta a los niños de diferente modo.

5. La ayuda que se da a los niños sirve para relacionar los efectos sociales de su conducta con la empatía infantil, de suerte que comprendan las consecuencias de un comportamiento para despertar la consideración por los demás. La empatía se desarrolla rápidamente durante los años de la primaria y las experiencias de los niños en el trato con los demás influyen en hacerlos más considerados (Hoffmann, 1970).

6. Finalmente, el refuerzo positivo (el premio) o el negativo (el castigo) es de suma importancia. El positivo suele ser el menos usado. La educación consiste no sólo en desarraigar los impulsos de cometer injusticias, mentir, pegar y robar, etcétera, sino aprender conductas morales positivas promotoras del bien de los demás, tales como la justicia, generosidad, solidaridad y la ayuda al desvalido. Las investigaciones realizadas en esta área indican que la mera

instrucción es poco eficaz; en cambio, acompañada del refuerzo de la aprobación social tiene decisiva eficacia, y mucho más si junto con la instrucción se ofrece al niño el ejemplo de Una conducta moral.

2.6.8 El castigo

Los padres que emplean el castigo físico generalmente pretenden enseñar a sus hijos a ser buenos. Con todo, el castigo resulta menos eficaz para lograr esta meta. En principio, ¿qué justifica el castigo? Esta pregunta preocupa a los padres y suscita controversias. Unos sostienen que evitar el castigo equivale a echar a perder al niño, mientras otros afirman categóricamente que nunca se le debe castigar. La cuestión presenta también un aspecto práctico, pues la mayoría de los padres castiga a sus hijos al menos de vez en cuando. Un estudio (Sears y otros, 1957) calcula que el 98% de los padres castigan a los niños.

Aquí se trata principalmente del castigo físico, recurso eficaz para evitar que el niño cometa actos prohibidos. Si el castigo es suficientemente intenso puede impedirlos por un tiempo. La supresión: permanente se logra sólo con un castigo severo que puede resultar traumático. Ahora bien, la moral prohíbe administrar a los niños castigos traumáticos. La conducta indeseable puede suprimirse ofreciendo al niño alguna alternativa satisfactoria, recurso poco empleado por los padres y educadores. Si existen alternativas, durante la supresión temporal del acto obtenida por el castigo, el niño puede aprender otro modo de comportarse.

Se han efectuado estudios sobre el efecto del castigo en los niños relacionado con ciertos factores: momento de administrarlo, intensidad y razonamiento de la prohibición. En tales estudios se enseñan a los niños dos pares de juguetes: uno grande y atractivo y otro pequeño sin atractivo, y se les permite jugar con uno pero no con el otro. El juguete atractivo de cada par es el prohibido. Siempre que los niños escogen el juguete atractivo de cualquier par, reciben una reprensión verbal: "esto está mal hecho", pareada con ruido intenso desagradable o negación de algún dulce anteriormente prometido. El momento del castigo varía, se aplica en el instante de tomar el juguete prohibido o después de cogerlo.

La severidad del castigo se modifica con la intensidad del ruido. Una vez que los niños aprendían a coger el juguete poco atractivo, el experimentador abandonaba el cuarto y los vigilaba a través de una ventana unidireccional, para observar qué tan bien resistían la tentación de tomar el juguete prohibido y jugar con él. Estos estudios arrojaron el siguiente resultado:

1. los castigos severos son más eficaces para suprimir la conducta prohibida, con la existencia de cierta relación entre la severidad del castigo y el momento de administrarlo.
2. el más eficaz de los castigos suaves es el que se impone después de que el niño comete la acción prohibida.

3. el castigo severo tiene prácticamente la misma eficacia, ya administre inmediatamente, ya después de algún tiempo de cometida la falta.

La práctica más eficaz combina el castigo con la información las razones para evitar la conducta prohibida. Cuando se procede así suele durar más tiempo. Por otra parte, la eficacia del razonamiento aumenta con la edad.

Otra preocupación respecto del castigo es si resulta psicológicamente nocivo a los niños. No suele ser dañino el castigo cuya relación con la conducta prohibida es advertida con claridad por el niño. Cuando no es así y el castigo se usa con frecuencia, suele tener efectos negativos. Los estudios sobre las prácticas paternas comparadas con las características de los niños indican que en el caso de padres cariñosos, el uso de técnicas de poder suele dar por resultado hijos sumisos, dependientes, obsequiosos y poco creativos; en cambio, los papás hostiles obtienen hijos neuróticos, peleoneros, retraídos y tímidos.

Si el castigo se administra en forma caprichosa y no se vincula claramente con la conducta prohibida, produce confusión en el niño, que tiende a desarrollar síntomas de conducta neurótica, como cobardía, emocionalidad intensa e interferencia con otros comportamientos.

Por tanto, si los padres creen que deben castigar a su hijo, deben asegurarse de que éste percibe claramente la relación existente entre el castigo y la acción prohibida. En el caso de niños en edad escolar, las razones que se dan bastan

para este fin. El castigo arbitrario desde el punto de vista del niño, impide a éste comprender la relación entre su conducta y el castigo o la razón de prohibírsela. El niño no establece entonces ninguna vinculación entre su conducta y el castigo y, por consiguiente, volverá a practicar en el futuro el mismo comportamiento, sin tener a mano una alternativa. La aserción desnuda de poder, sin justificación alguna, suele producir tales efectos. Las razones de tipo general los niños buenos no pegan acostumbran tener también poca eficacia. No es recomendable decir al niño que se le castiga por ser malo. Así se le refuerzan los conceptos negativos de sí mismo y no se le proporciona ningún punto de apoyo para dejar de ser malo. De forma semejante, el mandato: "haz esto porque yo te lo digo", carece de motivo específico. Los niños pueden aprender a someterse a la autoridad de los adultos, haciendo lo que se les manda o rebelarse contra ella negándose a hacerla; pero un mandato tan autoritario no les ofrece ningún fundamento lógico y racional para comprender la prohibición y para normar su conducta en el futuro.

El carácter nocivo del castigo depende también de la actitud de las familias amigas del niño. Si éstas no creen en el castigo y rara vez lo usan, el niño percibe el castigo ocasional como cruel y síntoma de rechazo. Por el contrario, las familias amigas del niño que creen en el castigo, lo convierten en manifestación de amor y de preocupación por el niño que se porta mal. Éste suele aceptar entonces el castigo como uno de los aspectos menos agradables de la vida.

La familia. Ya se ha hablado del penetrante influjo ejercido por los padres como modelos de los hijos. Los papás enseñan al niño normas reforzadas por premios y castigos tendientes a hacerlos observar una conducta moral. Los hermanos contribuyen también a la formación de la moralidad, sobre todo cuando entre ellos existe admiración mutua. El ambiente familiar ofrece al niño innumerables ocasiones de ejercitar diversas virtudes: desinterés, justicia, paciencia y piedad. o bien se lo impide. El influjo pasa a manos de la pandilla en el chico de diez a doce años, cuando éste se identifica más con el grupo. En muchos casos el niño abandona la observancia de las normas hogareñas por la presión que el grupo ejerce sobre él. La escuela, así mismo influye no sólo por el orden y disciplina escolares que impone, sino por el contacto del niño con los maestros, el trato con sus condiscípulos y la práctica del deporte, que le enseña el juego limpio, la subordinación a las decisiones del árbitro y el aprecio del triunfo de equipo por encima del lucimiento personal.

La religión debería ser el elemento más influyente en la formación moral por sus normas claras sustentadas en la autoridad de Dios y la iglesia, los modelos propuestos a nuestra imitación y la ayuda que ofrece mediante las prácticas religiosas. La religión influye desde el punto de vista psicológico, no tanto por su doctrina -un minimum- es esencial sino por las actitudes que despierta y los valores que propone. Si bien carecemos de investigaciones más amplias sobre la formación religiosa y la calidad de la conducta moral del niño, Lewis (1962) encontró una importante correlación positiva entre ambas.

La formación de la conciencia moral es de importancia decisiva en la vida humana. Por más que la humanidad conquiste sonados triunfos en el progreso científico y técnico, poco le aprovecharía, si éste no respetara las normas morales y se sujetara a ellas. El hombre se distingue del animal por el excelso don de la inteligencia que ha permitido llegar a un alto grado de civilización. En las páginas anteriores consideramos que el razonamiento desempeña importante función en formar la conciencia del niño, porque facilita la identificación, factor primordial de la moralidad. Por tanto, es preciso darle mayor cabida a razonar en la educación de los niños. Mientras los padres se empeñen en inducir a sus hijos a resolver los problemas no por la huida, negación o distorsión, sino afrontándolos con los medios morales adecuados, mayor será la probabilidad de que procedan en sus propias vidas. No hay mejor esperanza para el futuro de la humanidad.

La moralidad no consiste en un conjunto de costumbres 'aprobado por la mayoría de los hombres.

2. La Conducta moral no es puramente externa y basada en el miedo.
3. La conducta moral se basa en el conocimiento.
4. la conducta moral se forma también por medio de las orientaciones directas de los padres.
5. Los conceptos morales del niño son muy específicos al principio.
6. La discrepancia que existe entre la vida moral de los adultos y sus principios influye nocivamente en el niño.
7. Los amigos influyen en la formación moral del niño.

2.7 Resolución de conflictos en el ámbito escolar

2.7.1 Educación en valores

El desarrollo participativo de unos principios de convivencia nos plantea la necesidad de introducir procedimientos que plasmen, los valores, en acción. También nos obliga a definir la «educación en valores» que queremos abordar, y no dejarla subordinada al currículum oculto de toda escuela.

En la última década se ha brindado un cúmulo de oportunidades para profundizar sobre los valores, actitudes y normas dentro del currículum en las diferentes áreas. Así la transversalidad aporta un marco idóneo para trabajar los valores, si bien formula problemas metodológicos y promulga la necesidad de la interdisciplinaridad que no siempre se ha sabido abordar desde la tarea del día a día.

Un primer análisis nos obliga a preguntarnos:

- a) ¿Qué entendemos por valores?
- b) ¿Cómo desarrollamos los valores para la convivencia dentro de nuestro currículum?

Según Rokeach (1973), citado por Muñoz Sedano (1995):

El valor es una creencia duradera de que un específico modo de conducta o un estado final de existencia es personal y socialmente preferible a otro modo de conducta o estado final de existencia opuesto o contradictorio.

Así pues, los valores llevan a hacer que un individuo actúe de una forma u otra. De igual forma éstos son perdurables, como mantiene Escámez y Ortega (1986):

Aunque el valor tenga su origen en una influencia social es aquello que la persona ha adoptado, elaborado y apropiado a partir de su inmersión social... Los valores son siempre una concepción personal de algo que es preferible para uno mismo o para el colectivo social...

Estos autores nos muestran los dos aspectos cruciales de los valores; su componente social y personal. La voluntad del individuo es la que en definitiva determinará actuar acorde con tal o cual valor. Se plantean, sin embargo, ciertas dificultades dentro de la escuela al comunicar valores como explica Bolívar (1995):

Las instituciones públicas deben mantenerse neutrales acerca de las diversas visiones de vida buena... puesto que la gente es libre para tener su propia visión de vida buena.

Esto supone que no existe un consenso social sobre los valores en los que nos asentamos. En algunos autores se plasma en la denominada «crisis de valores

de nuestra sociedad, de nuestras escuelas». Esto nos sitúa, como educadores, en una difícil posición. No por ello hemos de mantener que no existe una «buena vida» dentro de nuestros centros escolares, sino, muy al contrario, debemos trabajar para definir qué es «una buena vida», cuáles son las cualidades de aquello que queremos establecer como eje de convivencia. ¿Qué virtudes incluiríamos en los individuos dentro de nuestra sociedad? No deberíamos olvidar que en definitiva educar en valores dentro de la escuela supone educar para la vida y que aun existiendo un singular despliegue de posibilidades de proyectos de vida personal y social, nos aúnan tantos o más elementos que nos separan.

Para llegar a ese consenso moral diversos autores nos aconsejan trabajar aspectos tan genéricos como la tolerancia, la solidaridad, la vida en democracia, los valores en acción y muy preferentemente los derechos humanos que marcan el listón máximo de respeto y convivencia del género humano.

El modelo prescriptivo curricular nos brinda el desglose de los contenidos en conceptos, procedimientos y actitudes, estando estas últimas íntimamente ligadas a los valores. La actitud es la predisposición comportamental o reacción adquirida del sujeto hacia un objeto o situación social. Escámez y Ortega (1986) distinguen cuatro categorías dentro de las predisposiciones;

1. Afectivas referidas a los sentimientos.
2. Ideas, creencias y opiniones
3. Intención.

4. Comportamiento o acto observable.

De esta forma, al trabajar actitudes podríamos no sólo estimular un razonamiento moral (Ej.: trabajo de dilemas morales, debates sobre diferentes posturas, etc.), sino discernir también sobre ¿qué sentimos hacia un hecho social?, ¿qué intención hay en nuestro modo de proceder?,) ¿cómo actuamos de hecho?

Si conjugamos estos cuatro elementos nuestro marco de acción se amplía, facilitándonos la inmersión de los valores en nuestro currículo. La dificultad palpable, por parte de algunos profesores, de incorporar este aspecto moral de nuestros contenidos, nos da pie a intentar aclarar qué se puede hacer, dentro de nuestras áreas, para el desarrollo de la convivencia en nuestras escuelas, más allá de una disciplina de aula o de un saber estar.

2.7.2 Educación para la paz

La Educación para la Paz ha sido el área que asumió durante décadas el tratamiento del conflicto, la violencia y la prosocialidad como contenido básico. Experiencias varias sobre el «Día de la Paz»; «Solidaridad con tal o cual pueblo», y demás manifestaciones proclamaban la necesidad de ejercitar una reflexión sobre nuestro código de convivencia y nuestros valores con los demás. Ahora bien, interrelacionar paz y educación suponen los siguientes retos (APDH, Asociación Pro Derechos Humanos, 1994):

- ⇒ Tomar partido por valores que alienten el cambio social y personal.
- ⇒ Entender el acto educativo como un proceso activo-creativo en que los alumnos/as son agentes vivos.
- ⇒ Facilitar la aparición de estructuras poco autoritarias, con actitud crítica, en busca de la armonía personal.
- ⇒ Llegar a contenidos distintos, haciendo del conflicto y del aprendizaje de su resolución no violenta punto central de actuación.
- ⇒ Desarrollar el sentimiento empático que favorece la comprensión y aceptación del «otro».
- ⇒ Prestar atención al currículum oculto.

Esto significa ir más allá del discurso moral, del dilema como acto de reflexión, de la pancarta exigiendo igualdad; supone un cambio interior exterior de nuestros valores morales. La estrategia más certera es introducción.

En el marco escolar la investigación,⁹ búsqueda de información y análisis de situaciones promoviendo un cambio basado en sus conclusiones. En definitiva procesos como la creación de unas normas de forma conjunta, (O como se verá en los siguientes apartados) favorecer la participación desde la responsabilidad compartida proporcionando deberes, tareas, acciones para realizar dentro del sistema organizativo de la escuela al alumnado, profesorado y familias.

⁹ FERNANDEZ, Isabel, Escuela sin Violencia Resolución de conflictos, Narcea, S.A Madrid, España, 2001

La Educación para la paz permite tratar ámbitos muy dispares, de ahí su carácter transversal. Se puede partir desde abordar problemas intrapersonales a tenor de dilemas personales ante situaciones dadas, sumergirse en el mundo social y tratar todo aquello que resulte conflictivo, genere injusticia o socave los principios básicos de los derechos humanos. De ahí que hayan proliferado trabajos que tratan sobre la solidaridad (Paniego y Llopis, 1994), la tolerancia (Villalba y otros 1996; Díaz Aguado, 1994,1997), la violencia escolar (Fernández y otros, 1991; Díaz-Aguado, 19907), las guerras, los desequilibrios geopolíticos, etc.

En la última década se' observa cómo tres áreas de interés, dentro de la educación para la Paz y la no violencia, están tomando cuerpo hasta convertirse en transversales en sí mismas: Educación para el Desarrollo Socio-Personal, Educación para la ciudadanía y Educación Intercultural.

En la educación para el Desarrollo Socio-Personal confluyen dos aspectos importantes las relaciones interpersonales dentro y fuera de la escuela, la comprensión de cómo los individuos se relacionan con las instituciones, las estructuras y los procesos de la sociedad, en definitiva, cómo el currículum se relaciona con la vida en sociedad.

F. López (1992) nos propone cinco áreas de trabajo en Educación para el Desarrollo Socio-Personal:

Educación para la Salud.

Educación para el Consumo.

Educación Sexual.

Educación para la Vida en Sociedad. Educación para la Relaciones Interpersonales.

Las dos últimas cobran o un espacio curricular aunque tradicionalmente se consideraban parte del curriculum oculto. Las Relaciones Interpersonales se centran en el tratamiento del desarrollo personal, la auto afinación y el auto-estima, las relaciones entre individuos, la independencia y la interrelación. Temas como la amistad, respeto hacia uno mismo y los demás, autocontrol, emociones y sentimientos, respeto a las decisiones de grupo, respeto a las aportaciones de cada individuo, etc.

Inman y Buck (1995), nos proponen a través de una serie de interrogantes un marco teórico de referencia con especial hincapié en los resultados, las conductas que generan el análisis de estas cuestiones. Algunas de estas preguntas base son:

- . ¿Cuál es la naturaleza de nuestros derechos y responsabilidades el nuestro día a día?
- . ¿Sobre qué se asienta la influencia y control de unos sobre otros?
- . ¿Cuál es el equilibrio entre libertad individual y vivir colectivamente?
- . ¿En qué se basa la gente para categorizar a otros?
- . ¿Cómo adquirimos identidad social?

- . ¿Qué constituye una comunidad y cómo se forma?
- . ¿Cómo mantenemos el bienestar colectivo de los individuos y de la sociedad?
- . ¿Cuál es nuestra relación con el mundo no humano?
- . ¿Cómo interpretamos el universo y su relación con nuestras vidas?

Contestar parcialmente a cualquiera de estas incógnitas da cabida a la mayoría de nuestras áreas en nuestro currículum prescriptivo. Trabajar en este sentido supone trabajar para una mejor convivencia.

Hasta el momento, el tratamiento de esta temática se ha considerado como marginal a los diseños base de las diferentes áreas. Su introducción dentro del aula ha dependido del compromiso de un determinado profesor muy a menudo aparece como «habilidades sociales» utilizadas para el tratamiento de alumnos desfavorecidos académicamente o con problemas de conducta. Nuestra propuesta es considerar que dichos temas son abordables desde las áreas tradicionales. Esto nos obliga a priorizar objetivos del Desarrollo Socio-Personal explícitamente, ratificando nuestra intención consciente de enseñar y ayudar a sacar de nosotros mismos y de nuestros alumnos el aspecto de valor moral que subyace al tema en cuestión.

La Educación para la Ciudadanía está asociada a la participación activa, al desarrollo del liderazgo, a los derechos-deberes, a la justicia y responsabilidad. Muy cercana a la Educación para el Desarrollo Socio-Personal puede plantearse desde modelos más o menos radicales. Impartir una serie de datos y concreciones, por parte del profesor o abarcar un proyecto de toda la

comunidad educativa, para promocionar jóvenes demócratas. Dentro de los centros escolares (Pérez Serrano, 1997).

Es esta última alternativa la que consideramos óptima para el desarrollo de la convivencia en los centros escolares. Con ella abordaremos la participación al potenciar en el alumnado el autocontrol o autorregulación y la responsabilidad de sus actos. Esto trae consigo la necesidad de fomentar individuos críticos capaces de analizar hechos sociales cercanos a sí mismo y de reflexionar sobre sus propios actos y los de los otros.

La Educación Intercultural donde se valora al otro, al distinto, con tolerancia y solidaridad. En nuestro sistema educativo proliferan materiales que nos ayudan a plantear actividades varias sobre otras etnias, sobre qué es ser ciudadano en esta pequeña esfera llamada «mundo» y que según avanza el tiempo cada vez mengua más y nos hace a todos más cercanos (Colectivo Amani, 1994).

2.7.3 Habilidades sociales resolución de conflictos

Distintos autores han llamado la atención acerca del distanciamiento entre sociedad y escuela (Borrego, 1992). Se ha acrecentado así, progresivamente, la distancia entre los contenidos escolares explícitos y las demandas de formación de individuos, frente a las nuevas situaciones sociales. Progresivamente la escuela se ha ido quedando más y más rezagada respecto a una serie de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para que el niño o adolescente se desenvuelvan en la sociedad 'en que les toca vivir. La

escuela se halla ante el reto de explicitar los contenidos que se trabajan desde el área socio-afectiva. Como afirman Trianes y Muñoz (1997-), Trianes (1996), necesitamos programas diseñados desde una perspectiva educativa, para ser desarrollados en el aula desde el seno de la propia relación docente, impregnando las metodologías del profesor, introduciendo nuevos objetivos en el aprendizaje de las materias escolares, ajustados al contexto escolar.

Partiendo de esta idea, ¿para qué sirven las habilidades sociales y resolución de problemas?, ¿reducirán el número de conflictos?, ¿es necesario que aparezcan desarrollados en el currículum?, ¿existen programas?

La escuela tiene que educar para la vida, esto supone facilitar a los alumnos los instrumentos necesarios para que sean capaces de tener una buena autoestima, de tomar decisiones responsables, de relacionarse adecuadamente con los demás, de resolver los conflictos de forma positiva: más adecuada etc. Todo esto forma parte de las habilidades sociales.

Las habilidades (López, 1997) las entendemos como capacidades instrumentales que favorecen la eficacia social y las relaciones interpersonales. Por lo tanto es importante que se cuide y se entrene en las habilidades para una mejor comunicación y convivencia. Del desarrollo de estas capacidades depende que formemos niños y jóvenes preparados para afrontar una vida más satisfactoria y con mejor calidad. Asignaturas como lengua, ciencias sociales, matemáticas... están en los planes de estudio; en cambio, aprender a vivir aparece como asignatura pendiente.

El conocimiento de las habilidades para los profesores supone facilitar 12 labor docente y sacar un mayor provecho de nosotros, de nuestros alumnos, de la relación con los compañeros, es decir, involucra a todo el centro escolar.

¿Quién no ha sentido alguna vez, al enfrentarse a una clase, miedo, tensión, mala comunicación, relación errónea con ellos alumnos, con los compañeros, desmotivación...? El aprendizaje de una serie de habilidades puede remediar estas situaciones. Es lógico que nos asustemos ante la enseñanza de algo que desconocemos, sin embargo, es algo que podemos aprender en cursos de formación. ¿Qué cualidades son más positivas para el desempeño de nuestra tarea? (Trianes, 1997):

- Demostrar respeto y educación al alumno,
- Valorado individualmente,
- Ayudado en sus problemas personales,
- Ayudado en sus problemas académicos.

Estas cualidades favorecen la motivación para impartir clase, potenciando los recursos que poseemos, mejorando la calidad de la enseñanza, siendo más eficaz el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se favorece un ambiente de clase más positivo, lo que facilita que el alumno se sienta identificado, seguro y motivado, elevando su rendimiento académico, involucrándose en el desarrollo de su colegio.

Las habilidades, además de mejorar el clima de clase, nos ayudan a relacionarnos con los compañeros, que, junto a la resolución de problemas, crean un ambiente cooperativo que es efectivo para tomar acuerdos respecto a una clase, elaborar el Reglamento de Régimen Interno, organizar horarios, espacios, etc.

Estas habilidades se han aplicado individualmente, cuando un alumno no tenía un comportamiento adecuado o su nivel académico no respondía a su nivel intelectual, pero no sólo sirven para casos individuales. El objetivo de las habilidades, como afirman Trianes y Muñoz (1997), es centrarse en el grupo de clase, además de trabajar con el alumno individual, persiguiendo una formación más amplia en conducta, actitudes y valores.

La aplicación de las habilidades no se puede realizar de forma arbitraria, se debe adecuar a cada centro y a su alumnado. Se puede trabajar en las asignaturas de Lengua, Ciencias Sociales, Idiomas, Ética, alternativa de religión y sobre todo en tutoría.

Destacamos las siguientes habilidades:

1. **Escucha activa**, que implica (Costa, 1991) «escuchar con comprensión y cuidado». Por medio de esta habilidad nos hacemos conscientes de lo que la otra persona está diciendo y de lo que está intentando comunicarnos. A través de ella damos «información» a nuestro interlocutor de que estamos recibiendo lo que nos dice, mejorando nuestra comunicación verbal y no verbal.

2. **Empatía**, que es la capacidad de ponemos en el lugar del otro, intentando entender sus problemas, sentimientos, miedos, opiniones, rechazos. Apreciando que no todos percibimos de igual forma una determinada situación.

3. **Asertividad**, es la destreza que permite expresar sentimientos, pensamientos en primera persona, sin herir a los demás, siendo respetuo-sos, evitando los juicios, las críticas que rompen la comunicación.

4. **Autocontrol y autorreflexión**, que permite conocemos mejor y actuar de forma más adecuada a nuestros intereses, respetando a los que nos rodean.

5. **Negociación** que es (Cornelius y Faire, 1995) «llegar a un acuerdo equilibrado que las partes implicadas consideren justo y por lo tanto respetable». Se pretende ofrecer una visión de las confrontaciones que no se limiten a las salidas que habitualmente utilizamos ante un conflicto: ganar o perder, implica más tolerancia, solidaridad, escucha activa, asertividad. Es una destreza que permite en clase llegar a acuerdos acerca de normas, necesidades y dificultades de la clase, favoreciendo un clima positivo para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.

6. **Mediación**, que como indica la misma palabra, es mediar en los conflictos sin tomar parte por ninguno de los implicados, ayudando a resolverlos, (Cornelius y Faire, 1997). Cuando los adolescentes adquieren estos conocimientos, los pueden utilizar para resolver problemas con sus compañeros. Muchas escuelas han descubierto que el estado de ánimo mejora

y que los problemas de disciplina disminuyen cuando se introducen programas de mediación. Al principio los profesores pueden actuar como coordinadores o mediadores hasta que los alumnos adquieran los conocimientos necesarios para aplicarlos entre ellos cuando surja algún problema.

7. Resolución de problemas. Todo problema crea un conflicto (Cortina, 1997) que es la contraposición de intereses en relación con un mismo asunto y las estrategias idóneas para su resolución. El conflicto puede generar angustia en las personas cuando no encuentran una solución que les satisfaga, y esto hace que bajen su rendimiento escolar o adopten una conducta inadecuada, por eso es necesario enseñarles a encontrar una respuesta adecuada a esta situación. La resolución de conflictos (Puig 1997) tan sólo pretende evitar la aparición de respuestas claramente erróneas y sobre todo, intenta transmitir algunos conocimientos y algunas pautas de conducta. Implica un dominio de las habilidades expuestas anteriormente para mejorar el ambiente del centro escolar.

- No todos respondemos de la misma forma ante los conflictos: unos dan una respuesta agresiva, enfrentándose con la intención de vencer y anular a la otra parte en conflicto, haciendo que el problema se agrande pudiendo desembocar en situaciones de violencia; otros actúan de forma pasiva, huyendo o ignorando el conflicto para de esta forma no tener que enfrentarse a ello, ya sea porque carecen de las habilidades suficientes o no saben cómo hacerlo creyendo que de este modo el problema desaparece. Estas dos formas de enfrentarse no son las más adecuadas para crear un clima positivo.

Si como educadores tenemos en cuenta y analizamos los conflictos que se puedan producir en la escuela, estaremos preparados para prevenir situaciones que generan tensión, poniendo los medios necesarios para evitarlo.

Se ha planteado distintas metodologías y propuestas para la resolución de conflictos en la escuela, en general la técnica de esta habilidad consiste en (Fernández y Callejón,1997):

⇒Definición del problema (algo que me molesta, me hace daño...), de forma clara y concreta.

⇒Buscar alternativas al problema, sin enjuiciar previamente estas «posibles soluciones»). Intentar ser creativos.

⇒Analizar cada una de estas alternativas y evaluarlas, es decir, ver

⇒Decidir cuál de estas alternativas es la que más conviene para este problema.

Poner en práctica la elegida. Si ésta resulta fallida, iniciar el proceso.

⇒Puig (1997) plantea que es posible acercarse a la resolución de los conflictos a través de la cooperación y la negociación. Para él la negociación supone acuerdo, pero no colaboración. Se alcanza un

comportamiento de colaboración cuando la resolución de conflictos se lleva a cabo de manera cooperativa, es decir, hay la intención de solventar el problema trabajando conjuntamente y esto nos conduce a la cooperación, nos lleva a una mayor participación del alumno y profesor y a una enseñanza más creativa y significativa.

Martín (1997) propone diferentes actividades que se pueden aplicar en la resolución de conflictos:

- Individual: actividades de autoconocimiento.
- Pequeños grupos: ejercicios socio afectivos y trabajo cooperativo.
- Grupo clase: asambleas.
- Escuela: acuerdos compartidos sobre cuestiones de disciplina.

2.8 Literatura Infantil

2.8.1 ¿Qué es la literatura infantil?

Se entiende por **literatura infantil** la literatura dirigida hacia el lector infantil, más el conjunto de textos literarios que la sociedad ha considerado aptos para los más pequeños, pero que en origen se escribieron pensando en lectores adultos (por ejemplo Los viajes de Gulliver, La isla del tesoro o Platero y yo).

En otro sentido del término, menos habitual, comprende también las piezas literarias escritas por los propios niños. Por otro lado, a veces se considera que el concepto incluye la literatura juvenil, escrita para o por los adolescentes;

pero lo más correcto es denominar al conjunto literatura infantil y juvenil o abreviado LIJ.

2.8.2 Historia de la literatura infantil

La crítica literaria moderna considera esencial el carácter de "literatura" dentro de este tipo de escritos, por lo que hoy se excluye, de la producción actual los textos básicamente morales o educativos, aunque todavía siguen primando estos conceptos en toda la LIJ dado el contexto educativo en el que se desarrolla su lectura. Esta es una concepción muy reciente y casi inédita en la Historia de la Literatura.

La literatura para niños ha pasado de ser una gran desconocida en el mundo editorial a acaparar la atención del mundo del libro, donde es enorme su producción, el aumento del número de premios literarios de LIJ y el volumen de beneficios que genera. Esto se debe en gran parte al asentamiento de la concepción de la infancia como una etapa del desarrollo humano propia y específica, es decir, la idea de que los niños no son, ni adultos en pequeño, ni adultos con minusvalía, se ha hecho extensiva en la mayoría de las sociedades, por lo que la necesidad de desarrollar una literatura dirigida y legible hacia y por dicho público se hace cada vez mayor.

La concepción de infancia o niñez, no emerge en las sociedades hasta la llegada de la Edad Moderna y no se generaliza hasta finales del siglo XIX. En la Edad Media no existía una noción de la infancia como periodo diferenciado y necesitado de obras específicas, por lo que no existe tampoco, propiamente, una literatura infantil. Eso no significa que los menores no tuvieran experiencia

literaria, sino que esta no se definía en términos diferenciados de la experiencia adulta. Dado el acaparamiento del saber y la cultura por parte del clero y otros estamentos, las escasas obras leídas por el pueblo pretendían inculcar valores e impartir dogma, por lo que la figura del libro como vehículo didáctico está presente durante toda la Edad Media y parte del Renacimiento. Dentro de los libros leídos por los niños de dicha época podemos encontrar los bestiarios, abecedarios o silabarios. Se podrían incluir en estas obras algunas de corte clásico, como las fábulas de Esopo, en las que, al existir animales personificados, eran orientadas hacia este público.

Llegado el siglo XVII, el panorama comienza a cambiar y son cada vez más las obras que versan sobre fantasía, siendo un fiel reflejo de los mitos, leyendas y cuentos, propios de la transmisión oral, que ha ido recopilando el saber de la cultura popular mediante la narración de estas, por parte de las viejas generaciones a las generaciones infantiles. Además de escribir estas obras o cuentos, donde destacan autores como Charles Perrault o Madame Leprince de Beaumont, destaca la figura del fabulista, como Félix María de Samaniego o Tomás de Iriarte. En esta época, además, ocurren dos acontecimientos trascendentes para la que hoy se conoce como Literatura Infantil, la publicación, por un lado, de *Los viajes de Gulliver*-Jonathan Swift- y, por otro, de *Robinson Crusoe* -Daniel Defoe-, claros ejemplos de lo que todavía hoy, son dos temas que reúne la LIJ: los relatos de aventuras y el adentrarse en mundos imaginados, inexplorados y diferentes.

Una vez llegado el siglo XIX con el movimiento romántico, arriba *el siglo de oro* de la literatura infantil. Son muchos los autores que editan sus obras con una

extraordinaria aceptación entre el público más joven. Son los cuentos (Hans Christian Andersen, Wilhelm y Jacob Grimm y Oscar Wilde en Europa, y Saturnino Calleja y Fernán Caballero en España) y las novelas como *Alicia en el país de las maravillas* -Lewis Carroll-, *La isla del tesoro* -Robert L. Stevenson-, *El libro de la selva* de Rudyard Kipling, *Pinocchio* -Carlo Collodi-, las escritas por Julio Verne o *Las aventuras de Tom Sawyer* entre otras, las que propiciaron un contexto novedoso para la instauración de un nuevo género literario destinado al lector más joven en el siglo XX, donde la ingente producción de LIJ coexiste con las obras del género adulto.

Son muchas las obras de renombre por citar de la LIJ, como es el caso de *Peter Pan*, *El Principito*, *El viento en los saucos*, *Pippi Calzaslargas* o la colección de relatos sobre la familia *Mumin*; en todas ellas destaca una nueva visión que ofrecer al pequeño lector, donde, además de abordar los temas clásicos como las aventuras o el descubrimiento de nuevos mundos, se tratan la superación de los miedos, la libertad, las aspiraciones, el mundo de los sueños y los deseos, como actos de rebeldía frente al mundo adulto. Esta producción aumenta considerablemente en las décadas de los 70, 80 y 90, con autores como Roald Dahl, Gianni Rodari, Michael Ende, J. J. Sempé o Christine Nöstlinger entre otros. En este siglo XX, además, aparecen nuevos formatos de la LIJ gracias a las técnicas pictóricas y la ilustración de las historias, donde las palabras son acompañadas de imágenes que contextualizan la narración y aportando nexos de unión a la historia, es la aparición del libro-álbum o álbum ilustrado, género en el que destacan autores como Maurice Sendak, Janosch, Quentin Blake, Leo Lionni o Babette Cole.

Ya, en el siglo XXI, la LIJ se encuentra muy consolidada dentro de los países occidentales, donde las ventas son enormes y la producción literaria vastísima.

2.8.3 La importancia de los libros, la importancia de la literatura infantil

MOISES MELO ¹⁰ “dice que la construcción de la lectura desde la infancia es sumamente importante ya que el niño va contrayendo una cultura, su relación con los demás es mas armónica, a través de la lectura el niño puede encontrar mas aya; encuentra una enseñanza, crea su imaginación y ejercita su lectura y el amor por los libros”. Es inevitable que la cultura haga mejores personas, es por eso sumamente importante que todas las personas tengan acceso a ella. ¿Y que mejor que empezar desde pequeños?, es por eso que es necesario educar a nuestros pequeños con la mejor literatura infantil, llena de textos escolares que son didácticos a la hora de aprender. La lectura para niños se abre como un mercado accesible para todo el mundo, en donde encontrar libros infantiles ya no será apenas para aficionados. Hay una serie de cuentos infantiles que ayudarán aun mejor uso del lenguaje, a una mejor relación con el ambiente y el entorno, a conocer el mundo a través de ilustraciones o historias cercanas a la vida cotidiana. Acercar a nuestros niños a la literatura es una labor de nosotros como docentes y padres.

¹⁰ Director de la cámara Colombiana de el libro. La Cámara Colombiana del libro es un gremio sin animo de lucro que representa y defiende los intereses de editores, librereros y distribuidores, con el objetivo de promover el desarrollo del sector del libro en Colombia.

2.8.4 La importancia de la lectura infantil

Cuando se habla de literatura, se piensa enseguida, obviamente, en libros. Los libros son un mundo que se nos abre, cuando vamos leyendo y descubriendo pensamientos, fantasías, ideas, planteamientos, entre otros de distintos autores. La literatura, fundada en la lectura, claramente es una fuente de conocimiento inigualable. Entonces quién lea, siguiendo lo que se plantea, es una persona más culta que quien no lo haga, por lo menos eso es en los papeles, y el leer no es nada más que un hábito, un aprendizaje que se incorpora a nuestro comportamiento, es por esto la importancia de la literatura infantil. La razón que ya se sugiere con lo planteado, es que la importancia de la literatura infantil radica claramente es que desde niños aprendamos a leer y así incorporar ese hábito a nosotros. Pues de una distinta manera, si la persona no incorpora el leer, ya más grande será más complicado que pueda hacerlo, aunque claramente tampoco es imposible, pero más que nada ahí es donde recae la importancia de la literatura infantil. Es por esto, que es de suma importancia que en los lugares educacionales donde hay niños, como colegios, jardines, sala cunas, entre otros, se dé gran importancia a la literatura infantil. Deben inculcar en los pequeños que estos lean y no sólo por aprender, por conocimiento sino que también por entretenimiento. Es aquí donde hay que poner mucha atención, pues si cuando se le da importancia de la literatura infantil, se le da mucho énfasis a la diversión, que claramente es más parte de los niños que el tan sólo aprender, se puede establecer una relación a futuro de entretenimiento con saber. Los niños al leer por entretenimiento pueden tomarle el gusto a la lectura, puede que cuando sean más grandes con el hábito de leer

incorporados a ellos, pueden usar eso para aprender, para que la lectura no les cueste tanto. He ahí otro signo de la importancia de la literatura infantil.

2.8.5 La literatura que ha llegado a convertirse en películas

Otro punto, es decir, desde otro foco, de donde se le debe dar importancia de la literatura infantil, no sólo es en el puro leer, sino en la capacidad de que los propios escritores tomen el peso a la importancia de la literatura infantil y escriban más pensando en ese tipo público, es decir, en los infantes. Lo que se quiere decir, es que si le dan importancia de la literatura infantil (quienes escriben), pueden escribir cosas para niños, cuentos que atraigan a éstos, cosas que sean de su gusto. En todo caso, en varios autores de esta época se ha notado la importancia de la literatura infantil que le han dado. Un buen ejemplo es los cuentos de "Harry Potter", donde la autora J. K. Rowling ha abierto un nuevo mundo de fantasías a los lectores, que no sólo tienen que ser pequeños, pero claramente esta focalizado hacia ellos. Lo principal que ha logrado esta autora es que le ha tomado la importancia de la literatura infantil, representando a los niños con un mago que es de su edad y que vive aventuras mitológicas en un mundo de fantasías, donde magos y humanos están relacionados. Así la autora además de darle mucha importancia de la literatura ha abierto un nuevo mercado, que puede ser definido como para niños pero también para adultos, y ha logrado llegar a casi todas las partes del planeta, convirtiéndose en un verdadero fenómeno, haciendo que niños en todo el mundo sean fanáticos del mago con anteojos. Y no sólo eso, sino que también la saga de libros ha sido llevada al cine, lugar donde ha andado muy bien, haciendo millones de dólares para el bolsillo de Rowling, no solamente

para bolsillos de ella, pero el caso es que se ha logrado una fortuna. Por ejemplo, la última película que salió es "Harry Potter y el cáliz de fuego" que en su primer fin de semana fue una de las más vistas en los Estados Unidos. Todo esto es un buen ejemplo de alguien que entendió la verdadera importancia de la literatura infantil.

2.8.6 La importancia de la cultura infantil parte por los padres y profesores

La importancia de la cultura infantil, también se define por el liderazgo que puedan ejercer los padres en los niños, para inculcarles el sentido por leer, potenciado desde las propias casas, la importancia de la literatura infantil y dándole un sentido más casero, más personal. Es importante tener en cuenta esto, pues los padres son quienes más le pueden aportar a los niños en este sentido y enseñar que la lectura es la base fundamental de la cultura en la sociedad. Para esto, los padres deben leerles desde que son unos bebés sus hijos, desde "la cuna", como se podría leer. Así el crecimiento de los niños estará marcado por la lectura, adquiriendo en su formación este sentido común, provocando un alza, claramente, en las expectativas que se tiene de que sean grandes lectores.

Entonces, hay que ver todo el panorama para entender la importancia de la literatura infantil, como va provocando una culturización de la sociedad, como va haciendo que la gente se vuelva más inteligente y así convirtiéndose en un mejor lugar. Por lo tanto, la importancia de la literatura infantil, no puede ser indiferente por los educadores, es decir, por los profesores que entiendan que el hábito de lectura sólo puede ser instaurado en una persona cuando es niño.

Una buena idea para esto es instaurar un tipo de técnicas que permitan hacer esto de una mejor manera, pudiendo llegar de mejor forma a los pequeños que empiezan su carrera del saber. La comunicación, por lo tanto, será muy importante también, pues la forma en cómo le lleguen los profesores a los estudiantes definirá si éstos se interesarán o no. Métodos de distinta índole pueden ser usados, sobre todo persuasivos, que funcionarán aún mejor, si antes de ser usados son estudiados para saber como son utilizados, así lograrán persuadir de mejor manera. La importancia de la literatura infantil es uno de los temas centrales de nuestra empresa recrea-ed. Recrea es una empresa que dedica sus servicios a la edición de literatura infantil, desarrollo de contenidos, edición y diseño de textos escolares, memorias institucionales, material gráfico didáctico y otro tipo de impresos. Además contamos con la creación de productos bajo el sello de recrea, en literatura infantil y software educativos.

2.8.7 Autores de la literatura infantil

⇒ Jairo Aníbal Niño

⇒ Rafael Pombo

⇒ Beatriz Actis

⇒ Alejandro Nicolás Afanasiev

⇒ Joseph Alamo

⇒ Roberto Aliaga

⇒ Maria cristina Alfonso

2.9 La tolerancia como parte de la solución

2.9.1 ¿Qué es la tolerancia?

La tolerancia es uno de los valores humanos más respetados y guarda relación con la aceptación de aquellas personas, situaciones o cosas que se alejan de lo que cada persona posee o considera dentro de sus creencias. Se trata de un término que proviene de la palabra en latín “tolerare”, la que se traduce al español como “sostener”, o bien, “soportar”.

La tolerancia es posible de medir en determinados grados que guardan relación con la aceptación que se tenga ante algo con lo que no se está de acuerdo o que no se adecua al propio sistema de valores.

La importancia de la tolerancia radica en la posibilidad que nos otorga de convivir en un mismo espacio con personas de diferentes culturas o con diferentes creencias. La tolerancia es la que nos permite vivir en armonía en un mismo país con personas que profesan diferentes religiones, que apoyan otras tendencias políticas, que poseen una condición sexual diferente, etc. La tolerancia no sólo es aplicable a nivel de país, sino que es algo que debemos desarrollar en nuestros hogares con aquellas personas a las que más queremos, como nuestra familia y amigos, así como también, a nivel mundial, donde se intenta convivir en armonía con un sinnúmero de culturas y personas muy diversas.

Como vemos, la tolerancia se encuentra en estrecha relación con el respeto, pudiendo así ser capaces de aceptar las diferentes opiniones en torno a un mismo tema, aceptando y respetando las diferencias étnicas, sociales, culturales y religiosas, entre otras, teniendo siempre en cuenta que aquello que estemos respetando no atente contra la integridad y los derechos de las personas, animales y el medio ambiente.

En algunos ámbitos es más difícil que se de, sobretodo en aquellos de índole religioso, pero en la actualidad hemos visto destacados ejemplos, como la visita de Juan Pablo II a una sinagoga, en Abril de 1986; el papa Benedicto XVI (Joseph Ratzinger) no se ha quedado atrás, dialogando con representantes de la comunidad islámica y visitando además templos de otras religiones. El líder del budismo tibetano el Dalai Lama, también se ha caracterizado por la apertura y el diálogo abierto, y asimismo otros líderes religiosos se muestran hoy en día más dispuestos al diálogo y la comprensión; estas actitudes de tolerancia religiosa ya han pasado de ser un lujo para llegar a ser una verdadera necesidad, en un mundo marcado por el conflicto de ideologías, conflictos que han desencadenado los más terribles actos extremistas en el mundo, tanto históricamente como en la actualidad.

Una de las mayores dificultades en torno al ejercicio de la tolerancia, encontrar el punto en el que ya no hay que tolerar. En otras palabras, se trata de la dificultad de establecer el límite entre lo tolerable y lo intolerable. Tal es la dificultad de esto, que se ha constituido como un verdadero problema de índole filosófico.

2.10 La importancia de rescatar el valor de la tolerancia

2.10.1 Principios generales:

La tolerancia es la capacidad de adoptar formas flexibles y diversas, frente a la vida, para evitar o disminuir los conflictos y supone el respeto mutuo, mediante el entendimiento mutuo. Es un estado mental de apertura hacia las formas de pensar y actuar de los demás, aunque sean diferentes a las nuestras. Se puede no estar de acuerdo con lo que le dicen y además, luchar para que tengan la libertad de decirlo.

El ser tolerantes, no implica que deben aceptarse y adaptarse a costumbres o leyes, que vayan en contra de la moral o de las buenas costumbres. Debemos evitar que, por el hecho de nuestra tolerancia, las acciones de otros se conviertan en derechos adquiridos.

Transigir por ser tolerante, en las cuestiones importantes de la vida, es un signo de debilidad, motivado por la incultura, la falta de información, porque no se tiene la certeza de lo que se está tratando o porque no se tiene la valentía de enfrentarse a la familia o a la sociedad.

Tenemos que ser tolerantes con los demás, aunque aparentemente no sean iguales o parecidos. Incluso tenemos que ser tolerantes con sus costumbres, ideas, formas de comportarse, etc. siempre que estén de acuerdo con las leyes vigentes y no molesten a los demás. Esto impedirá que consideremos lo diferente como algo defectuoso, pues puede ser que provenga de unas

circunstancias que nosotros desconocemos. El derecho que tienen todas las personas a que se les tolere, se termina cuando su comportamiento ofende o tropieza con los derechos de los demás.

Tenemos que formarnos para estudiar y comprender, las conductas de los demás y así poder ser más tolerantes, pues ser tolerantes impide despreciar lo que se ignora. Si conseguimos conocer las circunstancias que tienen cada grupo étnico, civil o social, evitaremos actitudes de cautela o desconfianza con nuestros prójimos, pues existen actitudes, que son consideradas adecuadas en una cultura y no lo son en otras.

2.10.2 Obligaciones de los padres

El papel de la educación de los padres, es fundamental en la forma que enseñen los valores humanos, las virtudes y las actitudes como el respeto, la igualdad o la tolerancia, cuyo aprendizaje debe estar realizado, principalmente, en el seno familiar.

Los comentarios, gestos o actitudes negativas hacia otras personas o grupos, realizadas por los padres, son el mal ejemplo, que los padres no deben transmitir a sus hijos, pues aunque se hagan en la intimidad del hogar o aparentemente en privado, siempre trascienden a los hijos, que algún día se les quedara grabado en la mente y lo exteriorizaran, en perjuicio de ellos y de sus prójimos. Por lo que los padres tienen que evitar que se incruste en los hijos, desde su temprana edad, motivada por las conversaciones que oigan en casa o por las acciones que vean a los mayores.

Los padres deben ser tolerantes, en los conceptos normales y a la vez, intransigentes en los conceptos fundamentales. Pero no se debe ser ofensivo, ya que más se consigue con miel que con hiel y siempre habrá la oportunidad, de reconsiderar las opiniones, a través de estudiarlas en profundidad o pidiendo el consejo a especialistas profesionales.

Los padres deben ser firmes, en las decisiones de asuntos esenciales, pero serenos, en la forma de expresarlas y no deben ser tolerantes con los hijos, en los conceptos de su formación familiar, religiosa, educativa o social. Tienen una responsabilidad adquirida y no la pueden ni delegar, ni renunciar.

Ahondar en el valor humano de la tolerancia, permite aprender la importancia de soportar nuestras mutuas debilidades y nos permitirá tolerar en otras personas los defectos similares a los nuestros, pues es muy fácil encontrar defectos en el prójimo y muy difícil tolerárselos y mucho más elogiárselos.

2.10.3 Inmigrantes, extranjeros o nacionales

En cualquier tipo de familia, sea nativa de donde vive o inmigrante, y aunque no tenga parientes o amigos inmigrantes de otros países o de la misma nación, los padres deben inculcar en sus hijos el amor a todos sus semejantes, sin distinción de sus procedencias. De alguna manera todos somos o hemos sido inmigrantes. La humanidad siempre ha emigrado para intentar mejorar. Poner una raya a las fechas de la emigración no es correcto, ni humano ni religioso. No existe ninguna religión en el mundo que haga distinción entre los inmigrantes y los nativos.

Los padres tienen que enseñar a los hijos, en beneficio de ellos mismos, a ser tolerantes con los demás y a convivir de forma, que todos puedan practicar sus costumbres. Es cierto que la tolerancia de unos, obliga también a los tolerados a mantener un profundo respeto por las leyes, normas y costumbres de la comunidad donde han sido acogidos.

⇒ La tolerancia es la auténtica prueba de civilización y por lo tanto, el soporte de la paz entre las personas, las comunidades y las naciones. Ante Dios y ante la historia, todos seremos responsables, si no somos lo suficientemente tolerantes para evitar las discordias, los problemas, las víctimas y el dolor que supone la intolerancia.

2.10.4 Negros, hispanos y otros colores o culturas.

⇒ A los hijos debe enseñárseles que ejerzan la tolerancia con todas las personas, incluyendo las que tienen un color, cultura o educación diferente al suyo. Nadie puede presumir por haber nacido de un color diferente a otros. El color no hace la diferencia entre las personas. Los estereotipos sobre los colores o culturas en las personas, solamente sirven para empequeñecer al que los utiliza. Vivimos en un mundo donde están mezcladas todas las razas, además de que se interactúan continuamente, incluso en los matrimonios y las familias. Ninguna comunidad vive aislada de las otras y menos en esta época tan globalizada.

⇒ ¿Cómo es posible que alguien hable mal de otras personas, si esas diferencias las tiene incluso en su propia familia o amigos? Es cierto que en algunas sociedades hay y ha habido leyes, que permiten la intolerancia con

otras razas o creencias, que no sean las dominantes, pero son leyes absolutamente injustas e inhumanas, que nadie está obligado a cumplir. Ejemplos claros fueron las leyes contra los esclavos, contra los judíos, contra los gitanos, contra los vencidos, etc.

2.10.5 Homosexuales, lesbianas

Los padres deben inculcar en los hijos la tolerancia, hacia estos grupos de personas, teniendo en cuenta los siguientes puntos:

⇒ La tolerancia no significa la admisión de sus actividades, se trata de intentar comprender y amar a los que las practican, pero sin que por eso los hijos pierdan los principios básicos de los valores humanos universales. Los hijos nunca deben caer en la tentación de que, por ser tolerantes también deben adaptarse a las cosas, que no están bien hechas. La tolerancia es contraria a la adaptación cómoda.

⇒ Se debe estar en contra del homosexualismo, pero también se debe tener mucha tolerancia con los homosexuales, siempre que su ejemplo no sea perjudicial para las personas más débiles. Aborrecer la homosexualidad, no es aborrecer al homosexual, por la misma razón de que odiar el hambre, no supone odiar al hambriento, ni odiar el sida, significa aborrecer al que tiene esa enfermedad. Nadie es quien para pedirles cuentas de los actos que realicen en privado, solamente tendrán que arreglarlo con su conciencia. La mayoría de las veces, desconocemos los motivos de sus actitudes y si estas han sido por motivos genéticos o adquiridos por su propia voluntad. Debemos enseñar a respetar, el que todas las personas tienen derecho a

ejercer su libre albedrío. Aunque denominar matrimonio, a la unión homosexual es un insulto, pues hay un límite, en donde la tolerancia deja de ser virtud.

2.10.6 Estereotipos

⇒ Los padres deben enseñar a los hijos a que, calificar despectivamente a otros grupos de personas, debido a su origen, raza, religión color, idioma, conocimientos, obesidad, sexo, etc. es una discriminación y una falta de tolerancia. Esas burlas, intransigencias y comentarios despectivos, se incluyen entre los pecados sociales, ya que son una gran falta a la caridad con el prójimo.

⇒ A todo el mundo le gustaría estar lo más cerca posible, de la perfección física e intelectual y ser de la raza dominante, pero nadie tiene derecho a criticar a los demás y menos, a encasillarles despectivamente en un grupo.

2.10.7 Riqueza y pobreza.

⇒ Los padres deben enseñar a los hijos, que significa un gran desconocimiento de la realidad, poner en un mismo nivel intelectual, económico, religioso o político a toda una nación o a todo un grupo de personas. El hecho de que otras personas, sean de un país menos rico o que tenga una religión mayoritaria diferente, no pueden ser calificados despectivamente, pues normalmente se suelen ignorar las circunstancias de las personas y del país.

⇒ La calificación colectiva, despectiva, entre ricos y pobres, es una de las mayores causas de los problemas entre las naciones, los grupos y las personas individuales. Suele ser causa de problemas, el añadir estos calificativos a conceptos como escuelas, iglesias, barrios, amigos, familia, etc.

2.10.8 Cultura.

⇒ También deben enseñar la tolerancia, hacia las personas y grupos de personas, que por las circunstancias que sean, no han podido, no han querido o no han sabido tener, la misma formación cultural o académica que los hijos. La que cada uno tiene, suele ser fruto de unas circunstancias de educación en esta vida, que la mayoría de las veces, no es responsable de las mismas o tiene muchos atenuantes, sobre las condiciones de su formación.

⇒ El hecho de tener un tipo de educación elevada, no debe ser causa de discriminación hacia otras personas, mas bien la tolerancia puede convertirse en una virtud, cuando la utilizamos para que los hijos intenten pasar desapercibidos, sin demostrar arrogancia con sus conocimientos o posición cultural y académica.

⇒ La tolerancia nunca debe estar soportada por la creencia, de que es un derecho adquirido, que se ejerce en función de la benevolencia de las personas. Nadie adquiere el derecho a ser benevolente, es una virtud que se debe ir adquiriendo con la práctica, para que vaya creando hábito y así poder ejercerla con naturalidad.

2.10.8 Religión

⇒ Los padres deben enseñar, que la tolerancia está íntimamente relacionada con otras virtudes y valores humanos, como la paciencia, la mansedumbre, la benevolencia, etc. La tolerancia en religión, es una virtud difícil, pues para algunos el primer impulso, es odiar o despreciar a todos los que no piensan igual. Pero esa actitud se denomina intolerancia, rechazo, Intemperancia, intransigencia, etc.

⇒ Tolerando los defectos del prójimo, es donde mejor se ve y se practica esta virtud, pues muchas veces, vemos los pequeños defectos del prójimo, pero no vemos los propios, aunque si nos gusta que nos toleren si hemos cometido algún error o han visto alguno de nuestros defectos.

⇒ El miedo y la ignorancia, son las principales raíces que causan la intolerancia. Se debe ser tolerante por respeto a las otras personas, siempre que mantengamos nuestros principios básicos, aunque nos molesten o no estén de acuerdo con nuestros pensamientos.

3. DISEÑO METODOLOGICO

3.1 Caracterización de la población

La población objeto de la investigación la conforman niñas de 4 a 6 años de los grados kinder, transición y primero del **COLEGIO SAGRADOS CORAZONES DE MADRID** ubicado en la Carrera 4 No 5-36 Madrid Cundinamarca , esta comunidad cuenta con nivel socioeconómico de nivel 2 y 3, las casas que conforman los alrededores del colegio son terminadas en su totalidad. La tasa de crecimiento estimada para esta población es del 5.6%, generada por el desplazamiento interno, la presión demográfica del Distrito Capital y la oferta de plazas de trabajo para mano de obra no calificada.

En el año de 1952 cuando siendo Madrid un municipio cuya única parroquia pertenecía a en ese entonces a la arquidiócesis de Bogotá surge la idea de crear un colegio que permitiera proyectar las enseñanzas de Don Bosco y el Padre Luis Variara, como la de educar guiar y acompañar el proceso integral de las personas, la idea que no se queda a la deriva sino se hace realidad.

El colegio sagrados corazones es una institución privada, católica de propiedad de las hijas de los sagrados corazones, provincia corazón de Jesús, esta orientado por los principios educativos del espíritu salesiano Victimal.

El colegio Sagrados corazones de Madrid, al ser fundado por la superiora general del instituto de las hijas de los sagrados corazones, Madre Ana María Lozano, se constituye en una nueva obra de la comunidad para mejorar las

necesidades de la población su primera directora fue la hermana Ana Victoria Gómez quien con un grupo de religiosas organizó la selección primaria donde inicialmente funcionó el colegio y fue aprobada en 1957, hasta nueva visita

En 1960 la hermana Alicia Eugenia Sierra (directora) pide licencia de funcionamiento para el ciclo básico (1 a de Bto), solicitud que fue aprobada en 1963. Luego en 1966 la hermana María Gonzaga solicita licencia para curso 5 de bachillerato y en 1967 la hermana Rosa Inés Baldeón siendo directora solicita para 6 grado de bachillerato, cuya petición fue aprobada por el ministerio de educación el 4 de octubre de 1967.

Bajo la dirección de la hermana Rosa Adela Velandia se conoce licencia de labores para preescolar, ratificándose la aprobación del colegio en la básica primaria y secundaria y en la media vocacional hasta el año de 1996.

En 1991 siendo rectora la hermana Yolanda Castellanos Alvarado, se realizó la visita oficial para la aprobación de estudios de la básica secundaria y media vocacional según resolución 02083 del 30 de octubre de 1991

Bajo la dirección de la hermana Yolanda Castellanos en 1996 se unen las secciones de preescolar y primaria y bachillerato en 1997, asume la dirección del plantel la Hermana María Isabel Alvarado Bernal, y se obtiene la aprobación de estudios preescolar y la básica primaria. En la actualidad cuenta con más de 1.000 niñas en los diferentes grados.

La educación es un proceso de formación permanente, personal, social y cultural que se fundamenta en una concepción integral de la persona, de su dignidad, de sus derechos y deberes.

La educación es ante todo: comunicación a tal punto que si se desvirtúa, fracasa en el proceso educativo, es aquella que satisface los intereses particulares de las estudiantes y de la sociedad a la cual pertenecen estas, en un determinado tiempo, espacio y lugar.

El instituto de las hijas de los sagrados corazones de Madrid Cundinamarca, busca educar en calidad para que se desempeñe un papel importante en la construcción de una cultura en toda organización. Es una de las maneras eficaces para transformar el comportamiento del hombre.

El modelo educativo que manejan en el colegio se identifica la bondad preventiva y alegre que crea la confianza y la sinceridad; características del dialogo educativo, comunitario y pastoral.

La población de niñas del colegio Sagrados Corazones de Madrid, de los grados kinder, transición y primero; en 65% con un núcleo familiar constituido por madre, padre y hermanos, en un 25% de padres separados y 20% de madres solteras. El estado de salud que presentan las niñas en sus condiciones es normal, trimestralmente se lleva un control en la institución de control y crecimiento en donde se evidencia que las niñas están dentro de la talla y el peso adecuado para la edad, no se observa niñas con necesidades especiales.

3.2 Muestra

La formación de la niñas del colegio sagrados corazones de Madrid es totalmente integral, ya que busca en su educación asumir con actitud de fe y esperanza fomentando la salud espiritual psicológica y social con miras a un mejoramiento de la calidad de vida con un sentido trascendental. La educación para la persona implica para la comunidad, motivar y acompañar su crecimiento total y su corresponsabilidad en la creación de una sociedad basada en el amor, la justicia y la paz.

Sin embargo teniendo en cuenta muchos factores y entre esos podemos destacar el constante conflicto que vive la sociedad, del cual muchas veces tienen que vivir los niños y niñas, se puede notar que existen pequeños conflictos en las aulas de clase, por diferencias de pensamiento, comportamiento o características típicas de la edad. Teniendo en cuenta que si estas dificultades no son superadas en la oportunidad precisa pueden dejar algún tipo de secuela para un futuro.

3.3 Tipo de investigación

El tipo de investigación que se implementara en este trabajo será el tipo etnográfico cualitativo, debido a que existe un contacto con la comunidad, conociendo sus costumbres, formas de vida, llevando un consolidado.

3.4 Diseño de investigación

El diseño de la investigación esta basada en pasos que con lleva a una aplicación correcta de los datos recolectados tales como:

1. Reconocimiento del problema
2. Reconocimiento de la población investigada
3. Actividades y cronogramas
4. Trabajo de campo
5. Instrumentos de investigación tales como aplicación de encuestas
6. Organización y tabulación de la información
7. Resultados

3.5 Instrumentos

Con el propósito de obtener resultados. Sólidos, fiables y seguros se determina aplicar instrumentos para la recolección de la información consistente en:

- ⇒ Encuesta: El cuestionario fue diseñado para saber cual es la opinión de los padres de familia docentes y psicorientadora.
- ⇒ Observación: Se realizo un trabajo de acercamiento en actividades de lectura de algunos cuentos, en donde se vivenciaba un problema y existía una solución.

⇒ Diario de campo: Un diario de campo es un registro de acontecimientos, situaciones, frases y comentarios de la vida áulica. Recoge información empírica sobre los acontecimientos de la clase así como nuevas incorporaciones teóricas que se van a aplicar.

Entre los propósitos más relevantes de un diario de campo se encuentran:

- Sistematizar la experiencia
- Generar una visión objetiva de nuestra realidad.
- Examinar las propias suposiciones y creencias de forma periódica.
- Evaluar los resultados de las acciones emprendidas.

Finalmente, el diario del profesor contribuye a reflexionar sobre lo que ha sucedido en el aula en el día o semana (ambiente de clase, lo que se ha hecho, las actitudes de los alumnos, o proponer acciones o perspectivas alternativas), salvando las percepciones de los hechos de la distorsión que con el tiempo introduce la memoria.¹¹

¹¹ ESCUDERO, Juan M. (Coord.), "LA FORMACIÓN Y EL APRENDIZAJE DE LA PROFESIÓN MEDIANE LA REVISIÓN DE LA PRÁCTICA" en Diseño y Desarrollo del Currículum en la Educación Secundaria. Barcelona, ICE/ Horsori (Cuadernos de la formación del profesorado, 7), 1997

4. ANALISIS DE RESULTADOS

A continuación se encuentra los resultados de las encuestas aplicadas a padres de familia, a docentes y psicorientadora del colegio Sagrados Corazones de Madrid realizadas en un taller que tuvo como objeto presentar el trabajo LA LITERATURA INFANTIL COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA EN LA SOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN NIÑAS DE 4 A 6 AÑOS DE EDAD DEL COLEGIO SAGRADOS CORAZONES DE MADRID, CUNDINAMARCA

4.1 Padres de Familia

Mediante este instrumento aplicado a padres de familia del colegio Sagrados Corazones de Madrid, se puede observar que el conflicto puede surgir debido a algunos factores como la desunión de la familia, o la falta de dialogo entre los miembros de la misma, La sociedad también resulta implicada debido a la desigualdad de pensamientos y actitudes. La televisión es otro factor debido algunos programas que presentan se vivencia el maltrato, la agresividad entre otros, (y en muchas ocasiones los niños y niñas permanecen mas tiempo con el televisor sin el acompañamiento adecuado de un adulto responsable). Y otro posible factor, la falta de tolerancia que se tiene frente a diversas situaciones del día a día.

Los padres de familia comparten la idea que en ocasiones la agresividad que manejan los niños son típicos de la edad, pero que en otras circunstancias

(teniendo en cuenta que si la agresividad es constante), es debido a dificultades presentadas por factores ya mencionados. Ellos hablaron acerca de los diferentes conflictos por los cuales son llamados en ocasiones al colegio, esos son la rebeldía, la indisciplina, el mal genio, el llanto, discusiones entre las niñas.

Los padres de familia asistentes al taller, en donde se implementó este instrumento dicen que en lo posible tratan de acompañar a su hija en el conflicto presentado y dar la mejor orientación para que lo supere, esto lo hacen a través del diálogo, del amor e incluso imponiendo sanciones tales como quitar lo que más les agrade así sea por un día. Manifestaron que por ningún motivo están de acuerdo que ante la agresividad de otra niña sus hijas hagan lo mismo, pues mencionaron que violencia llama más violencia.

El día que las niñas presentan algún conflicto en el aula su comportamiento cambia, según los padres de familia, la niña es más inquieta. En otros casos cambia el estado de ánimo y en otros se comporta con agresividad ante sus familiares.

Frente a la propuesta de que si unos títeres, un cuento, una ronda puede ayudar a solucionar un conflicto los padres piensan que sí, siempre y cuando deje una enseñanza, que luego sea puesta en práctica. La gran mayoría de padres buscan un acompañamiento de un profesional (un psicólogo, o un docente), para poder solucionar los conflictos vividos por sus hijas el restante de padres piensan que es mejor buscar la ayuda de la familia. En su gran

mayoría, los padres piensan que en nivel socioeconómico bajo es donde se presenta con mayor frecuencia los conflictos, pero es claro que los conflictos se pueden presentar en cualquier nivel económico, con un gran porcentaje exteriorizaron los padres de familia que los niños son los que presentan mas conflicto, manifestaron que puede ser debido a que en algunos casos los niñas son mas calmadas que los niños.

GRAFICA No 1

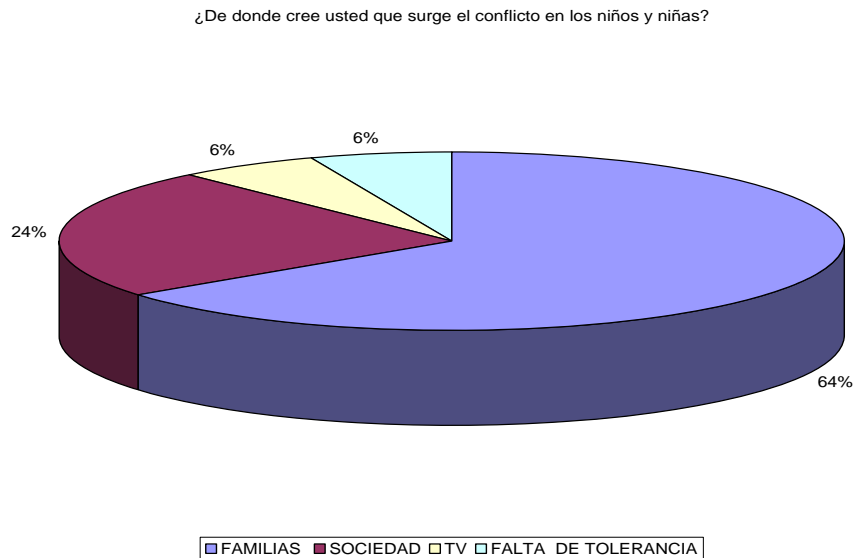


TABLA No 1

PREGUNTA No 1	CANTIDAD	PORCENTAJE
FAMILIAS	11	64%
SOCIEDAD	4	24%
TV	1	6%
FALTA DE TOLERANCIA	1	6%

1. A la pregunta ¿De dónde cree usted que surge el conflicto en los niños? El 64% dice que el conflicto surge de la familia, esto puede depender del constante estrés que viven los padres y la falta de tiempo que estos tienen para dedicar a sus hijas.

GRAFICA No 2

¿Cree usted que la agresividad que presentan los niños y niñas, son típicas de la edad?

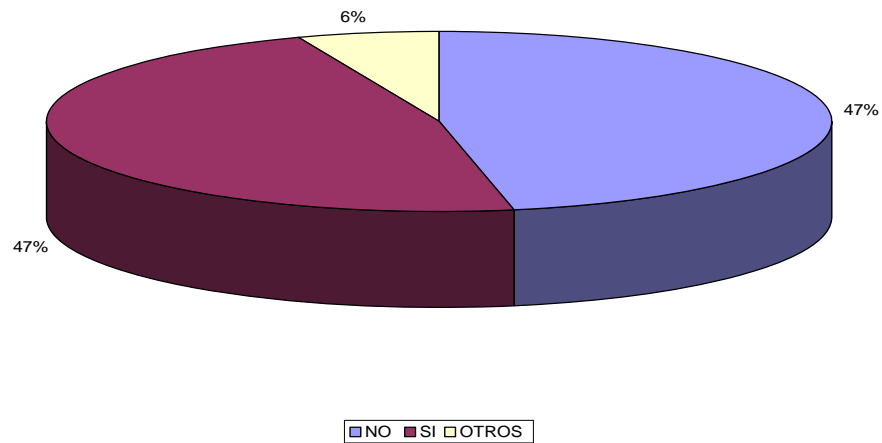


TABLA No 2

PREGUNTA No 2	CANTIDAD	PORCENTAJE
NO	8	47%
SI	8	47%
OTROS	1	6%

2. ¿Cree usted que la agresividad que presentan los niños, son típicas de la edad? A esta pregunta el 47% de la personas encuestadas piensan que no, mientras que el 47% piensa que si y

solo un 6% piensa que existen otros factores que conllevan a los niños a la agresividad, (amistades, televisión).

GRAFICA No 3

¿Cuales son los conflictos mas frecuentes que presentan su(s) hijo(s) y/o hija(s)?

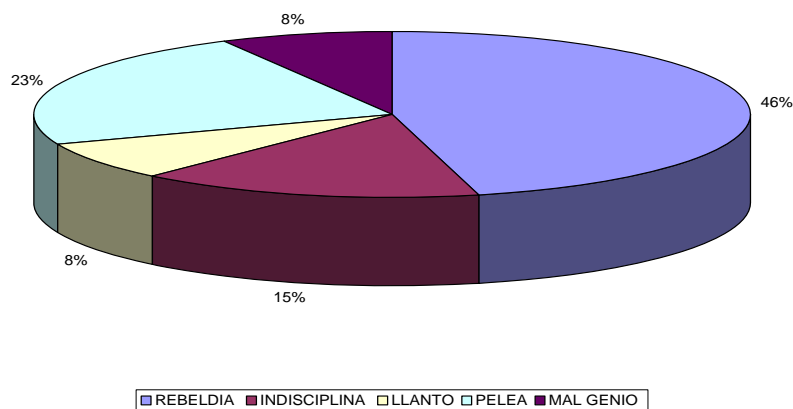


TABLA 3

PREGUNTA No 3	CANTIDAD	PORCENTAJE
REBELDIA	6	46%
INDISCIPLINA	2	15%
LLANTO	1	8%
PELEA	3	23%
MAL GENIO	1	8%

3. A esta pregunta ¿Cuales son los conflictos mas frecuentes que presente su hijo? Las personas encuestadas nos dicen que la rebeldía es el conflicto mas frecuente presentado por las niñas.

GRAFICA No 4

¿Como le ayuda a su(s) hijo (s) y/o hija (s) a solucionar los conflictos?

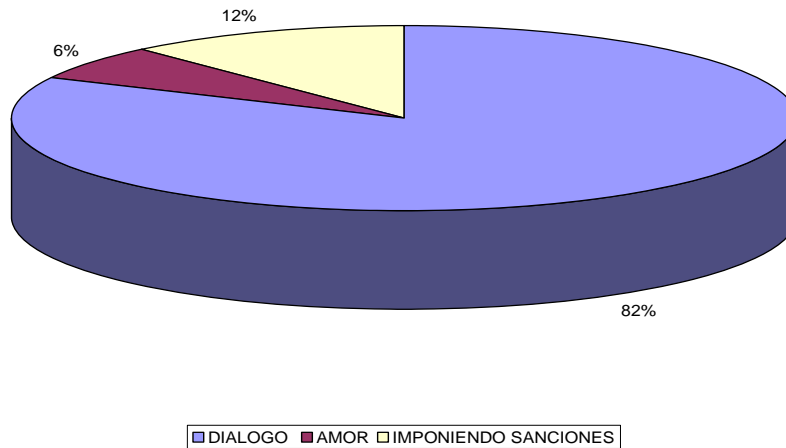


TABLA No 4

PREGUNTA No 4	CANTIDAD	PORCENTAJE
DIALOGO	14	82%
AMOR	1	6%
IMPONIENDO SANCIONES	2	12%

4. En la pregunta ¿Cómo le ayuda a su hijo a solucionar los conflictos?, los padres de familia opinan con el 82% que el dialogo es parte primordial de colaborar sus hijos a solucionar un conflicto.

GRAFICA No 5

¿Esta de acuerdo que su niño o niña le pega a su hijo o hija, el o ella responde de la misma manera?

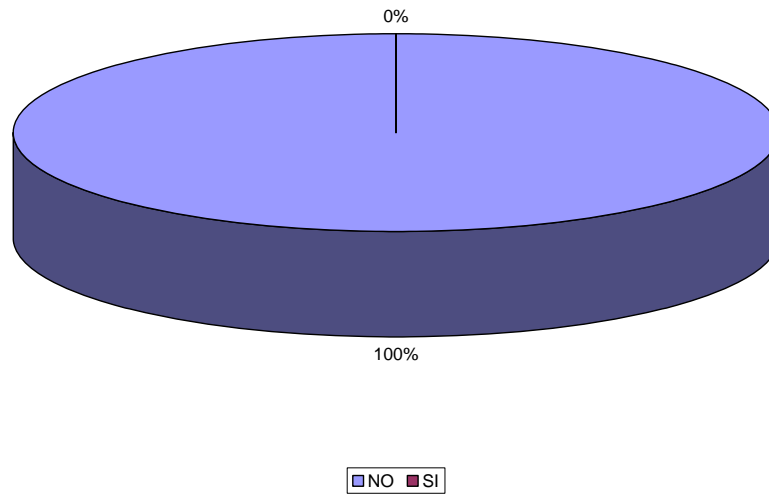


TABLA No 5

PREGUNTA No 5	CANTIDAD	
NO	17	100%
SI	0	0%

5. A la pregunta Esta de acuerdo que si un niño le pega a su hijo, su hijo responde de la misma manera, los padres de familia nos dan como respuesta que no esta de acuerdo con la agresividad.

GRAFICA No 6

¿ Los conflictos presentados en el colegio le afectan de alguna manera el comportamiento de su hijo o hija en la casa?

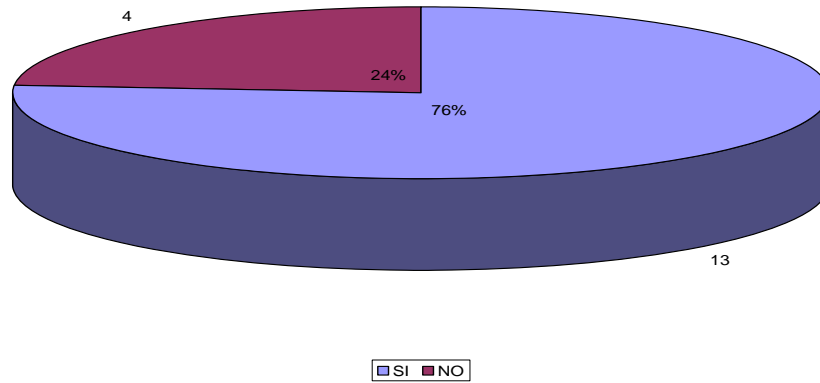


TABLA No 6

PREGUNTA No 6	CANTIDAD	PORCENTAJE
SI	13	76%
NO	4	24%

6. ¿Los conflictos presentados en el colegio le afectan de alguna manera el comportamiento de su hijo en casa? A esta pregunta el 76% nos dice que los problemas afectan de una u otra forma el comportamiento de sus hijas en casa.

GRAFICA No 7

¿Cree usted que un cuento, unos títeres, una ronda puede ayudar a solucionar conflictos?

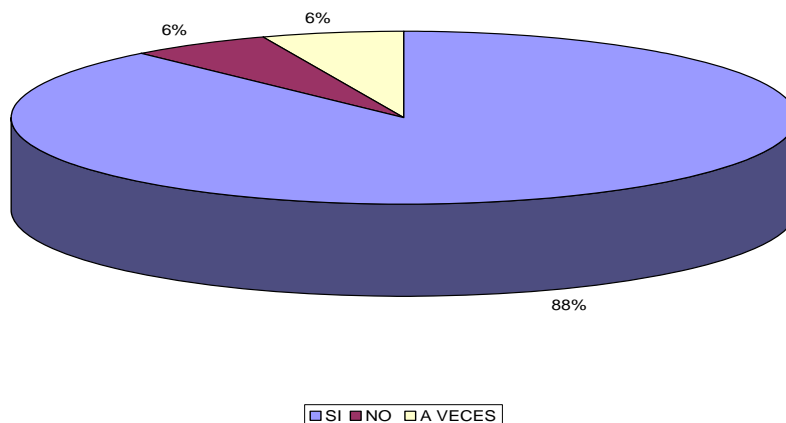


TABLA No 7

PREGUNTA No 7	CANTIDAD	PORCENTAJE
SI	15	88%
NO	1	6%
A VECES	1	6%

7. ¿Cree usted que un cuento, unos títeres, una ronda, puede ayudar a solucionar conflictos? El 88% nos dice que la propuesta puede ayudar a solucionar los conflictos presentados en el aula escolar. Solo un 6% nos dice que no cree y el otro 65 dice que puede funcionar en ocasiones.

GRAFICA 8

Quando su hijo ó hija tiene un conflicto repetitivo en el colegio usted busca ayuda de:

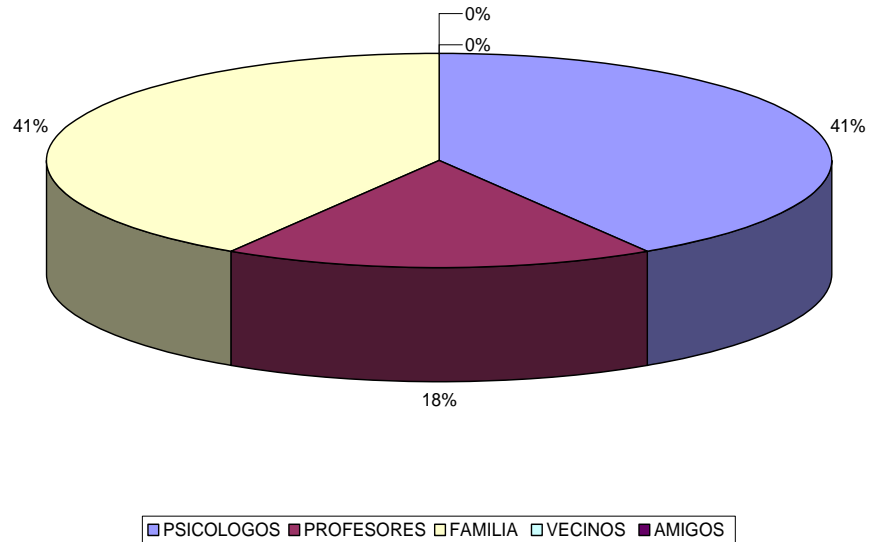


TABLA 8

PREGUNTA No 8	CANTIDAD	
PSICOLOGOS	7	41%
PROFESORES	3	18%
FAMILIA	7	41%
VECINOS	0	0%
AMIGOS	0	0%

8. A la pregunta Cuando su hijo tiene un conflicto repetitivo en el colegio usted busca ayuda de:

- a. psicólogos
- b. profesores

c. familia

d. vecinos

e. amigos

El 41% de los padres de familia se inclinan mas por tratar estos problemas con un profesional, en una igualdad con la familia y finalmente con los docentes un 18%

GRAFICA No 9

Cree usted, que los conflictos en las aulas escolares se presentan con mayor frecuencia en los colegios de estrato socioeconomico:

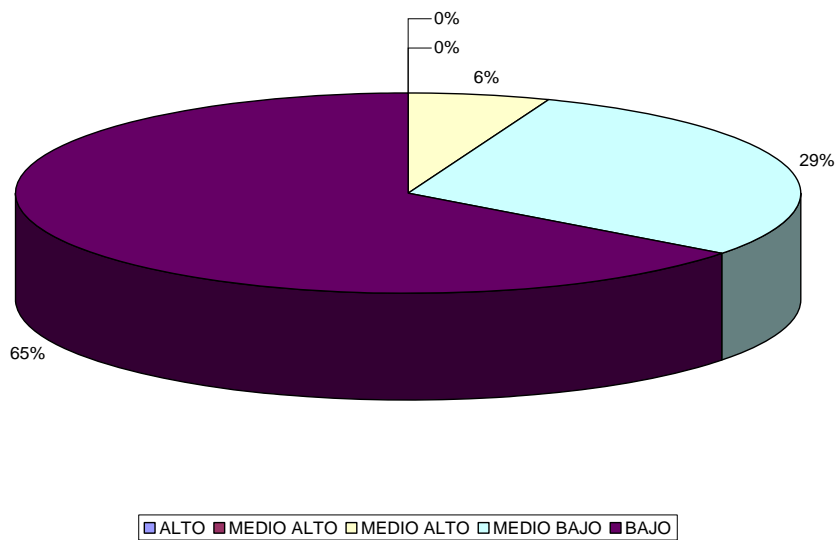


TABLA No 9

PREGUNTA No 9	CANTIDAD	PORCENTAJE
ALTO	0	0
MEDIO ALTO	0	0
MEDIO ALTO	1	6%
MEDIO BAJO	5	29%
BAJO	11	65%

9. Frente a esta pregunta los padres de familia creen con un 65% que los conflictos en los colegios mas que todo se presentan en el nivel socioeconómico bajo.

GRAFICA No10

¿Quien cree que presenta mas conflicto en las aulas los niños o las niñas?

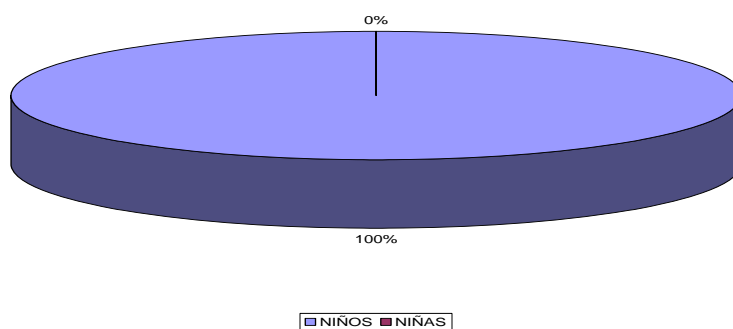


TABLA 10

PREGUNTA No 10	CANTIDAD	PORCENTAJE
NIÑOS	17	100%
NIÑAS		

10. En esta pregunta los padres de familia creen que son los niños los que más presentan conflictos. Pero es algo relativo hoy en día niños y niñas pueden presentar diferentes dificultades.

4.2 Docentes

Las docentes del Colegio Sagrados Corazones de Madrid, en el instrumento aplicado, manifiestan que los conflictos que más se viven a diario en el aula son el egocentrismo, liderazgo negativo, discusiones. Las docentes opinan que el conflicto se presenta por que no hay tolerancia.

El aporte que ellas realizan para solucionar un conflicto es basado en el diálogo, soluciones comunitarias, la mediación. Opinan que frente a la pregunta ¿Quién cree usted presenta más conflictos en el aula las niñas o los niños? Dicen que en este momento piensan que las niñas pues el colegio es netamente femenino, pero se puede observar que frente algunas experiencias un porcentaje mínimo de docentes opinan que los niños.

Las diferentes estrategias utilizadas para solucionar un conflicto son, el diálogo, la reflexión, el juego, llamadas de atención. En el instrumento se puede analizar que siempre han solucionado los inconvenientes a tiempo y que nunca ha sentido no poderlos solucionar.

De las cinco docentes solo una manifiesta que no sabe que es la negociación y de que manera puede servir para solucionar un conflicto. De las cinco docentes, cuatro exteriorizaron que es importante cambiar las diferentes estrategias pues cada grupo es diferente, al igual que sus integrantes, solo una exteriorizó que no cambia sus estrategias pues siempre le han funcionado.

Frente a la importancia de implementar la literatura en como una herramienta para la solución de conflictos dicen que es si, ya que el mundo existe a las diferentes formas de lenguaje gestual, de palabras, que la literatura es un mundo maravilloso en donde se puede encontrar respuestas a diferentes preguntas.

GRAFICA No 11

¿Cuales son los conflictos mas frecuentes en el aula?

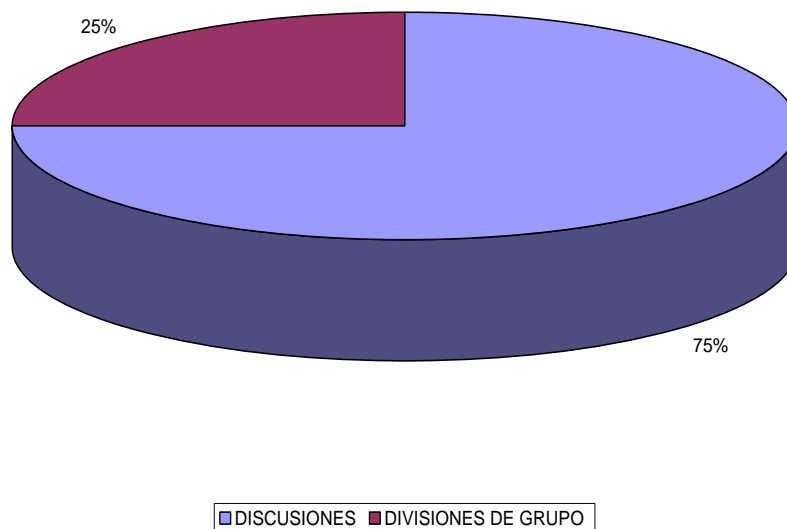


TABLA No 11

PREGUNTA No 1	CANTIDADES	PORCENTAJE
DISCUSIONES	4	75%
DIVISIONES DE GRUPO	1	25%

1. A la pregunta ¿Cuales son los conflictos mas frecuentes en el aula? El 75% de los docentes opinan que los conflictos mas frecuentes son

discusiones, el 25% opinan que los conflictos mas frecuentes presentados en las niñas del colegio son las divisiones de grupo, debido a las diversas formas de actuar y pensar.

GRAFICA 12

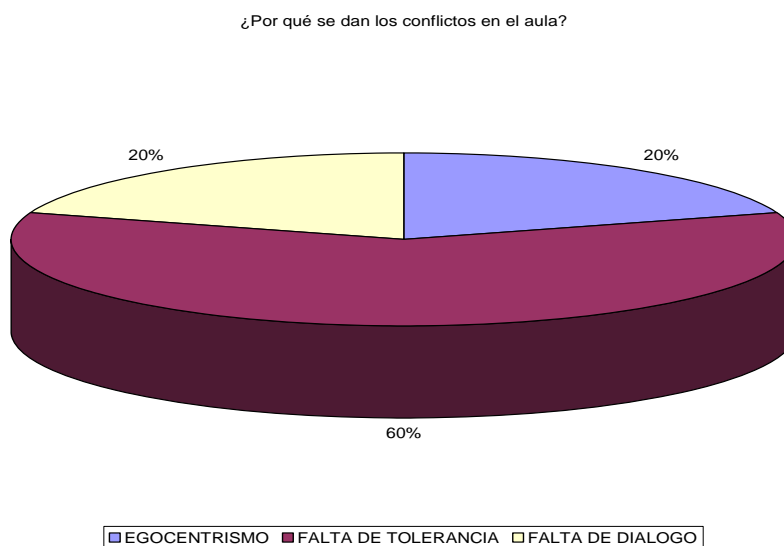


TABLA 12

PREGUNTA No 2	CANTIDAD	PORCENTAJE
EGOCENTRISMO	1	20%
FALTA DE TOLERANCIA	3	60%
FALTA DE DIALOGO	1	20%

2. ¿Por qué se dan los conflictos en el aula? Las docentes opinan con el 60% que los conflictos en el aula se dan por falta de tolerancia, el 20% opina que son problemas de egocentrismo en la etapa que aun están las niñas, el 20% faltante opinan que es falta de dialogo.

GRAFICA No 13

¿Cual es su aporte como docente para que los niños y niñas puedan solucionar los conflictos presentados en el aula?

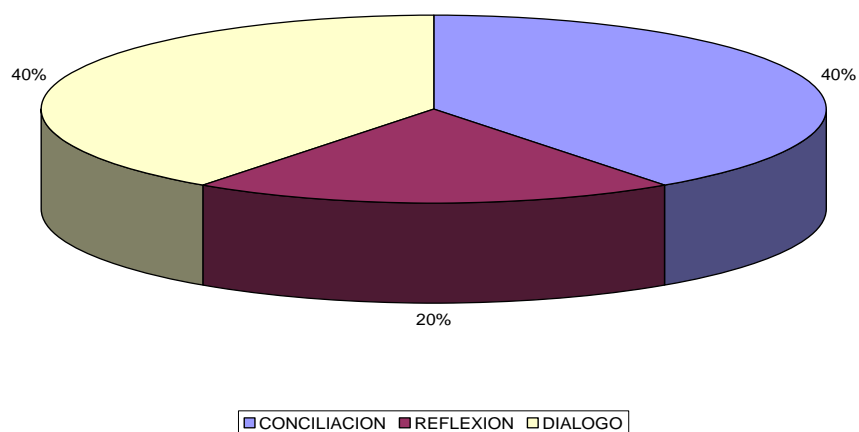


TABLA No13

PREGUNTA No TRES	CANTIDAD	PORCENTAJE
CONCILIACION	2	40%
REFLEXION	1	20%
DIALOGO	2	40%

3. ¿Cual es su aporte como docente para que los niños y niñas puedan solucionar los conflictos presentados en el aula? A esta pregunta el 40% de las docentes expresan que su aporte es la conciliación, entre las niñas implicadas en el conflicto. El 40% expresan que su aporte es netamente el dialogo para que se le de la solución correcta al conflicto presentado, y un 20% expresa que la reflexión de los hechos, es su aporte en la solución de conflictos presentados en el aula.

GRAFICA No 14

¿Quien cree usted que presenta mas problema en el aula, las niñas o los niños?

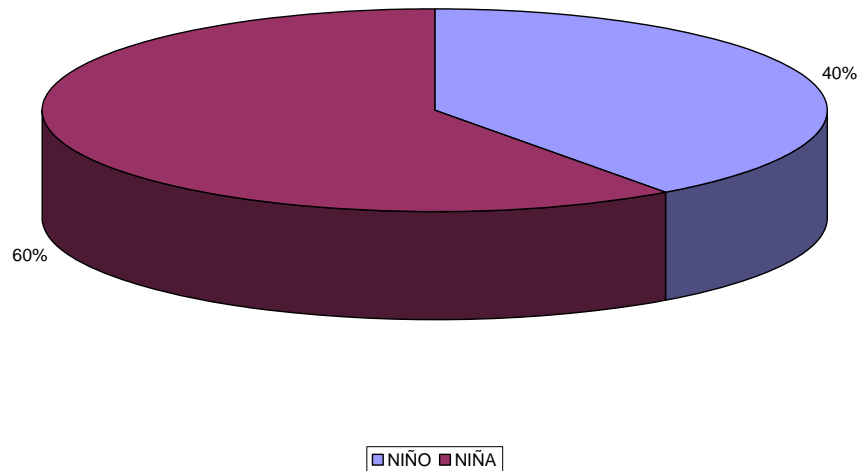


TABLA No 14

PREGUNTA No	CANTIDAD	PORENTAJE
CUATRO		
NIÑO	2	40%
NIÑA	3	60%

4. A esta pregunta ¿Quiénes presentan más conflictos en el aula las niñas o los niños? Las docentes opinan que las niñas presentan mas conflicto con un 60%. Y con un 40% opinan que los niños presentan mas conflictos en el aula.

GRAFICA 15

¿Que estrategia utiliza para solucionar un problema presentado en clase?

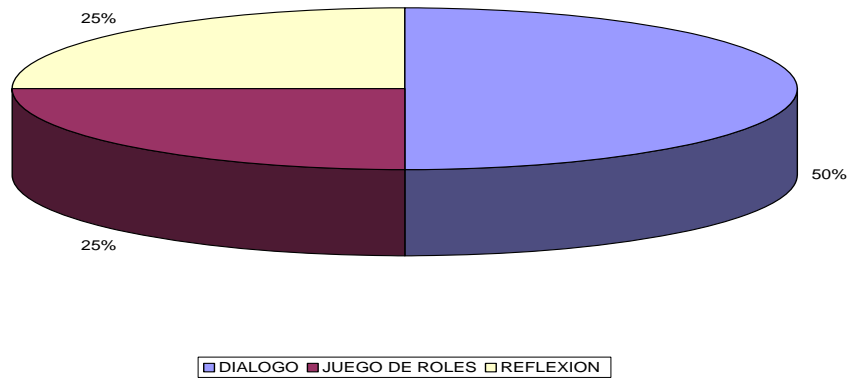


TABLA 15

PREGUNTA No CINCO	CANTIDAD	PORCENTAJE
DIALOGO	2	50%
JUEGO DE ROLES	1	25%
REFLEXION	1	25%

5. ¿Que estrategia utiliza para solucionar un problema presentado en clase? A esta pregunta las docentes dicen que su estrategia ante un conflicto es el dialogo. El 25% opinan que su estrategia es el juego de roles. Y el 25% restante dicen que su estrategia ante un conflicto es la reflexión.

GRAFICA No 16

¿En algunas ocasiones ha sentido que no puede solucionar los problemas presentados en los niños y las niñas?

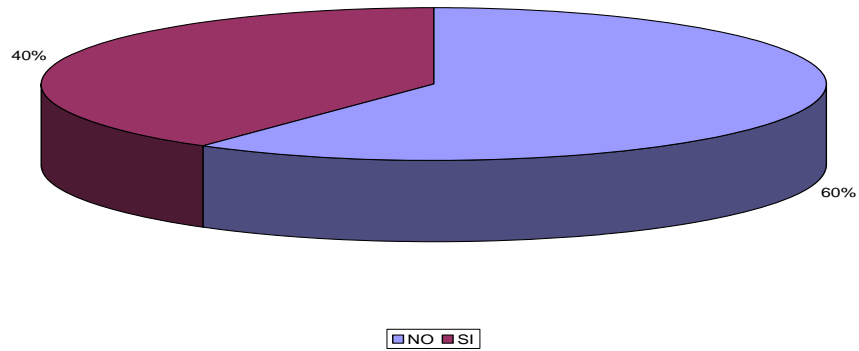


TABLA No 16

PREGUNTA No SEIS	CANTIDAD	PORCENTAJE
NO	3	60%
SI	2	40%

6. En relación con la pregunta ¿En algunas ocasiones ha sentido que no puede solucionar los problemas? 60% de las docentes dicen que en las situaciones de conflictos presentadas en clase le han dado la solución correcta y el 40% piensan que en algunas ocasiones no le han dado solución a un conflicto.

GRAFICA No 17

¿Sabe usted para que es la mediación y la negociación?

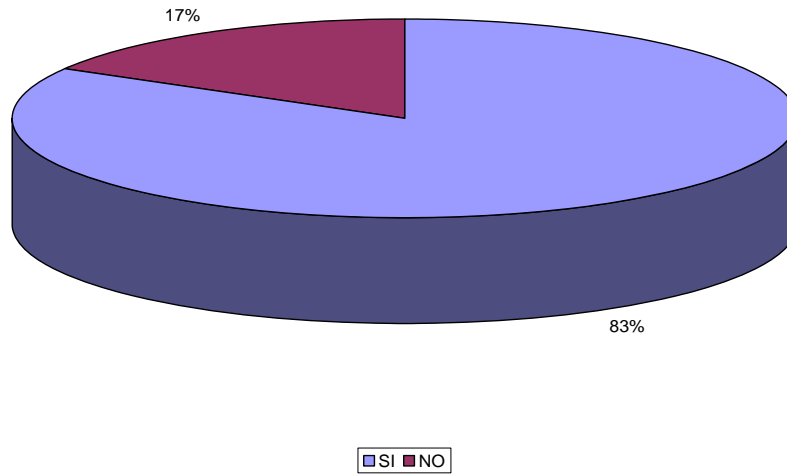


TABLA No 17

PREGUNTA No SIETE	CANTIDAD	PORCENTAJE
SI	5	83%
NO	1	17%

7. ¿Sabe usted para que es la mediación y la negociación? Ante esta pregunta el 83% sabe que es la negociación y la mediación y antes 17% que dice no sabe que es la negociación y mediación.

GRAFICA No 18

Teniendo en cuenta que cada ser es un mundo diferente y día a día las generaciones son diferentes, ¿cambia con frecuencia sus estrategias aplicadas en el aula en la solución de conflictos?

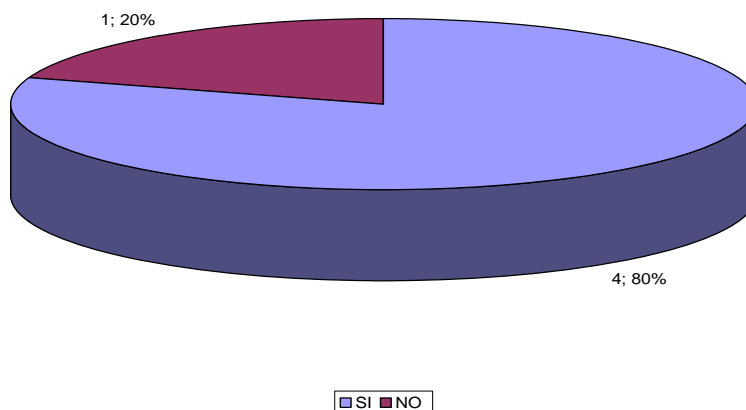


TABLA No 18

PREGUNTA No NUEVE	CANTIDAD	PORCENTAJE
SI	4	80%
NO	1	20%

8. Teniendo en cuenta que cada ser es un mundo diferente y día a día las generaciones son diferentes. ¿Cambia con frecuencia sus estrategias aplicadas en el aula en la solución de conflictos? Las docentes con 80% opinan que cambian con frecuencia las estrategias, mientras que el 205 opina que no que la estrategia que siempre a manejado le ha funcionado en la solución de conflictos.

GRAFICA No 19

¿Ve usted la literatura infantil como una herramienta para la solución de conflictos?

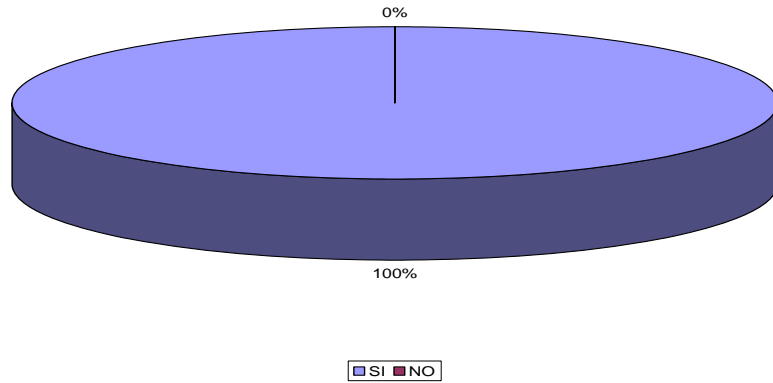


TABLA No 19

PREGUNTA No NUEVE	CANTIDAD	PORCENTAJE
SI	5	100%
NO		

9. ¿Ve usted la literatura infantil como una herramienta para la solución de conflictos? Ante esta pregunta el 100% de las docentes opinan que la literatura es una herramienta la cual puede llegar ayudar en una situación determinada.

4.3 Psicoorientadora

¿Por qué se presenta conflictos en el aula escolar?

Ellos están vivenciando estos sentimientos defendiendo su punto de vista

¿De dónde surge el conflicto en los niños?

Necesitan defender su puntos de vista, sus sentimientos, cosas, personas, situaciones.

¿Cuáles son los conflictos más frecuentes presentados en los niños de 4 a 6 años?

- Comentarios de sus padres

- Liderazgo

- Egocentrismo

¿Cuáles son los factores que hacen que un niño y niña presenten agresividad?

El ambiente familiar, la manera como se les enseña a solucionar los conflictos, situaciones que influyen de la sociedad, los padres la comunidad.

¿Cree usted que un cuento, unos títeres, una ronda, puede ayudar a solucionar conflictos?

Son estrategias que pueden, utilizar los docentes y padres de familia para guiar, orientar, educar.

¿Como se puede ayudar a un niño a superar un conflicto?

Expresando e inculcando primero que todo tranquilidad para comenzar a analizar la situación, el porque, la causa, la enseñanza y el compromiso.

¿Los padres son causantes de los conflictos de los niños?

a. Frecuentemente

b. siempre

c. a veces

d. No son causantes

¿Los niños que presentan con más frecuencias conflictos en el aula; son niños con problemas familiares?

Si No

A esta pregunta la psicoorientadora responde que no siempre los conflictos en el aula se presentan por problemas familiares.

¿Un niño hiperactivo presenta más conflicto?

SI NO

A esta pregunta la psicoorientadora responde que en ocasiones un niño hiperactivo presenta mas conflicto.

¿Quiénes presentan mas conflictos en el aula las niñas o los niños?

A esta pregunta la psicoorientadora responde que es relativo debido a la formación tanto personal y genética que tiene la persona.

5. MARCO LEGAL

5.1 Ley general de educación

ARTICULO 15. Definición de educación preescolar. La educación preescolar corresponde a la ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas.

ARTICULO 16. Objetivos específicos de la educación preescolar. Son objetivos específicos del nivel preescolar:

- a) El conocimiento del propio cuerpo y de sus posibilidades de acción, así como la adquisición de su identidad y autonomía;
- b) El crecimiento armónico y equilibrado del niño, de tal manera que facilite la motricidad, el aprestamiento y la motivación para la lecto-escritura y para las soluciones de problemas que impliquen relaciones y operaciones matemáticas;
- c) El desarrollo de la creatividad, las habilidades y destrezas propias de la edad, como también de su capacidad de aprendizaje;
- d) La ubicación espacio-temporal y el ejercicio de la memoria;
- e) El desarrollo de la capacidad para adquirir formas de expresión, relación y comunicación y para establecer relaciones de reciprocidad y participación, de acuerdo con normas de respeto, solidaridad y convivencia;
- f) La participación en actividades lúdicas con otros niños y adultos;
- g) El estímulo a la curiosidad para observar y explorar el medio natural, familiar y social;

h) El reconocimiento de su dimensión espiritual para fundamentar criterios de comportamiento;

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

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

por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y se dictan otras disposiciones.

5.2 Decreto 2247 de septiembre de 1997

El Presidente de la República de Colombia, en ejercicio de sus facultades constitucionales y en especial de las que le confieren los numerales 11 y 21 del artículo 189 de la Constitución Política, en desarrollo del Título 11, capítulo 1, sección segunda de la Ley 115 de 1994,

CONSIDERANDO:

Que el inciso tercero del artículo 67 constitucional ordena que " El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo un año de preescolar y nueve años de educación básica...";

Que el artículo 6º del Decreto 1860 de 1994, en armonía con los artículos 17 y 18 de la Ley 115 de 1994, estableció tres (3) grados en el nivel de la educación preescolar, correspondiendo el tercero al grado obligatorio que se ofrecerá a los niños de cinco años de edad, y Que el preescolar constituye uno de los niveles de la educación formal, de conformidad con lo dispuesto por el artículo 11 de la Ley 115 de 1994.

DECRETA:

CAPITULO I

Organización general

Artículo 1º. La educación preescolar hace parte del servicio público educativo formal y está regulada por la Ley 115 de 1994 y sus normas reglamentarias, especialmente por el Decreto 1860 de 1994, como por lo dispuesto en el presente decreto.

Artículo 2º. La prestación del servicio público educativo del nivel preescolar se ofrecerá a los educandos de tres (3) a cinco (5) años de edad y comprenderá tres (3) grados, así:

1. Pre-jardín, dirigido a educandos de tres (3) años de edad.
2. Jardín, dirigido a educandos de cuatro (4) años de edad.
3. Transición, dirigido a educandos de cinco (5) años de edad y que corresponde al grado obligatorio constitucional.

Los establecimientos educativos, estatales y privados, que a la fecha de expedición del presente decreto, utilicen denominaciones distintas, deberán ajustarse a lo dispuesto en este artículo.

Parágrafo. La denominación grado cero que viene siendo utilizada en documentos técnicos oficiales, es equivalente a la de Grado de Transición, a que se refiere este artículo.

Artículo 3º. Los establecimientos educativos, estatales y privados que presten el servicio público de educación preescolar, deberán hacerlo, progresivamente, en los tres grados establecidos en el artículo 2º de este decreto, y en el caso de los estatales, lo harán, atendiendo lo dispuesto en los artículos 19 y 20 de esta misma norma.

Para garantizar el tránsito y continuidad de los educandos del nivel preescolar los establecimientos que ofrezcan únicamente este nivel, promoverán con otras instituciones educativas, el acceso de sus alumnos, a la educación básica.

CAPITULO II

Orientaciones curriculares

Artículo 11. Son principios de la educación preescolar:

- a) Integralidad. Reconoce el trabajo pedagógico integral y considera al educando como ser único y social en interdependencia y reciprocidad permanente con su entorno familiar, natural, social, étnico y cultural;
- b) Participación. Reconoce la organización y el trabajo de grupo como espacio propicio para la aceptación de si mismo y del otro, en el intercambio de experiencias, aportes, conocimientos e ideales por parte de los educandos, de los docentes, de la familia y demás miembros de la comunidad a la que

pertenece, y para la cohesión, el trabajo grupal, la construcción de valores y normas sociales, el sentido de pertenencia y el compromiso personal y grupal;

c) Lúdica; Reconoce el juego como dinamizador de la vida del educando mediante el cual construye conocimientos, se encuentra consigo mismo, con el mundo físico y social, desarrolla iniciativas propias, comparte sus intereses, desarrolla habilidades de comunicación, construye y se apropia de normas. Así mismo, reconoce que el gozo, el entusiasmo, el placer de crear, recrear y de generar significados, afectos, visiones de futuro y nuevas formas de acción y convivencia, deben constituir el centro de toda acción realizada por y para el educando, en sus entornos familiar, natural, social, étnico, cultural y escolar.

Artículo 12. El currículo del nivel preescolar se concibe como un proyecto permanente de construcción e investigación pedagógica, que integra los objetivos establecidos por el artículo 16 de la Ley 115 de 1994 y debe permitir continuidad y articulación con los procesos y estrategias pedagógicas de la educación básica.

Los procesos curriculares se desarrollan mediante la ejecución de proyectos lúdico-pedagógicos y actividades que tengan en cuenta la integración de las dimensiones del desarrollo humano: corporal, cognitiva, afectiva, comunicativa, ética, estética, actitudinal y valorativa; los ritmos de aprendizaje; las necesidades de aquellos menores con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, y las características étnicas, culturales, lingüísticas y ambientales de cada región y comunidad.

Artículo 13. Para la organización y desarrollo de sus actividades y de los proyectos lúdico-pedagógicos, las instituciones educativas deberán atender las siguientes directrices:

1. La identificación y el reconocimiento de la curiosidad, las inquietudes, las motivaciones, los saberes, experiencias y talentos que el educando posee, producto de su interacción con sus entornos natural, familiar, social, étnico, y cultural, como base para la construcción de conocimientos, valores, actitudes y comportamientos.
2. La generación de situaciones recreativas, vivenciales, productivas y espontáneas, que estimulen a los educandos a explorar, experimentar, conocer, aprender del error y del acierto, comprender el mundo que los rodea, disfrutar de la naturaleza, de las relaciones sociales, de los avances de la ciencia y de la tecnología.
3. La creación de situaciones que fomenten en el educando el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia, cooperación, autoestima y autonomía, la expresión de sentimientos y emociones, y la construcción y reafirmación de valores.
4. La creación de ambientes lúdicos de interacción y confianza, en la institución y fuera de ella, que posibiliten en el educando la fantasía, la imaginación y la creatividad en sus diferentes expresiones, como la búsqueda de significados, símbolos, nociones y relaciones.
5. El desarrollo de procesos de análisis y reflexión sobre las relaciones e interrelaciones del educando con el mundo de las personas, la naturaleza y los objetos, que propicien la formulación y resolución de interrogantes, problemas y conjeturas y el enriquecimiento de sus saberes.
6. La utilización y el fortalecimiento de medios y lenguajes comunicativos apropiados para satisfacer las necesidades educativas de los educandos

pertenecientes a los distintos grupos poblacionales, de acuerdo con la Constitución y la ley.

7. La creación de ambientes de comunicación que, favorezcan el goce y uso del lenguaje como significación y representación de la experiencia humana, y propicien el desarrollo del pensamiento como la capacidad de expresarse libre y creativamente.

8. La adecuación de espacios locativos, acordes con las necesidades físicas y psicológicas de los educandos, los requerimientos de las estrategias pedagógicas propuestas, el contexto geográfico y la diversidad étnica y cultural.

9. La utilización de los espacios comunitarios, familiares, sociales, naturales y culturales como ambientes de aprendizajes y desarrollo biológico, psicológico y social del educando.

10. La utilización de materiales y tecnologías apropiadas que les faciliten a los educandos, el juego, la exploración del medio y la transformación de éste, como el desarrollo de sus proyectos y actividades.

11. El análisis cualitativo integral de las experiencias pedagógicas utilizadas, de los procesos de participación del educando, la familia y de la comunidad, de la pertinencia y calidad de la metodología, las actividades, los materiales, y de los ambientes lúdicos y pedagógicos generados.

5.4 Resolución 2343 de 1994 lineamientos curriculares del preescolar

5.4.1 Significado y sentido de la educación preescolar

La educación deberá transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos adaptados a la civilización cognitiva, porque son las bases de las competencias del futuro. Se

deberá hallar y definir orientaciones que permitan no dejarse sumergir por las corrientes de informaciones efímeras que invaden los espacios públicos y privados. La educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación.

Con esas perspectivas se ha vuelto imposible responder de manera cuantitativa la demanda de la educación. debe estar en condiciones de aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se le presente para actualizar debido al permanente cambio.

La educación tiene que estructurarse en torno a cuatro pilares fundamentales: *los pilares del conocimiento*: aprender a aprender, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer para poder influir sobre el propio entorno. aprender a vivir juntos: para participar y cooperar en actividades humanas; aprender a ser: proceso que recoge los anteriores.

La enseñanza escolar se orienta hacia aprender a conocer y a aprender a hacer. Se estima que en cualquier sistema educativo estructurado se deben dar estos pilares, para que la enseñanza sea una experiencia global y duradera para toda la vida.

Una nueva forma de educar es ver la educación de una formas más amplia, con posibilidades creativas, desarrollando al alumno como persona que aprende a ser.

Aprender a conocer

Este tipo de aprendizaje tiende al dominio de los instrumentos mismos del saber, puede considerarse un medio y como finalidad humana; consiste que cada persona aprenda a comprender el mundo que le rodea, para vivir con dignidad, desarrollarse como profesional y relacionarse con los demás. Con el fin del placer de conocer.

Sin embargo, el conocimiento es múltiple resulta difícil conocerlo todo .

Aprender a conocerse implica aprender a aprender, ejercitando la memoria, la atención y el pensamiento. Desde pequeños se debe aprender a concentrar la atención en las cosas y las personas.

El ejercicio de la memoria es una manera preventiva de las informaciones momentáneas de los medios de comunicación, hay que ser selectivos en la elección de información, y ejercitar la memoria asociativa.

Finalmente, el pensamiento en el niño es iniciado primero por los padres y posteriormente por el educador; y debe tener una mezcla de lo abstracto y lo concreto.

El proceso de adquisición de conocimiento no concluye nunca y se amplía con las experiencias .

Aprender a hacer

Aprender a conocer y a hacer son términos similares; pero aprender a hacer esta dirigido principalmente a la formación profesional.

De la noción de calificación a la competencia

El dominio de las dimensiones cognitiva e informativa en los sistemas de producción industrial vuelve algo caduca la noción de calificación profesional, entre operarios y técnicos y tiende a realizar la competencia personal; El progreso técnico modifica de manera ineluctable las calificaciones que requieren los nuevos procesos de producción.

Si a estas exigencias añadimos la de un pequeño empeño personal del trabajador, considerando como agente de cambio , resulta claro que ciertas cualidades muy subjetivas , innatas o adquiridas se combinan con los conocimientos teóricos y prácticos

Para componer las competencias solicitadas; esta actitud ilustra el vinculo que la educación debe mantener entre los diversos aspectos de aprendizaje.

La “desmaterialización” del trabajo y las actividades de servicios en el sector asalariado.

Las repercusiones de la desmaterialización de las economías avanzadas en el aprendizaje ponen de manifiesto inmediatamente al observar la evolución cuantitativa y cualitativa de los servicios .

Muchos servicios se definen principalmente en función de la relación interpersonal que generan.

El desarrollo de los servicios obliga a cultivar cualidades humanas que las formaciones tradicionales no siempre inculcan y que corresponde a la capacidad de establecer relaciones estables y eficaces entre personas.

El problema se plantea también de la formación profesional en los países en desarrollo.

El trabajo en la economía no estructurada

En las economías en desarrollo en que la actividad asalariada no predomina, el trabajo es de naturaleza muy distinta. Los conocimientos técnicos suelen ser de tipo tradicional; la función del aprendizaje no se limita al trabajo, sino que debe satisfacer el objetivo más amplio de una participación en el desarrollo dentro de los sectores estructurados o no.

Aprender a vivir juntos , aprender a vivir con los demás

Sin duda ,este aprendizaje constituye una de las principales empresas de la educación contemporánea. Demasiado a menudo, de violencia que impera en el mundo contradice la esperanza que algunos habían depositado en el progreso.

El descubrimiento del otro

La educación tiene una doble misión: enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos.

El descubrimiento de l otro pasa por el conocimiento de uno mismo , para desarrollar en el niño y el adolescente una visión cabal del mundo , la educación , tanto si es por parte de la familia como del educador.

Tender hacia objetivos comunes

Cuando se trabaja mancomunadamente en proyectos motivadores que permitan escapar a la rutina, disminuyen y a veces hasta desaparecen las diferencias entre los individuos.

En consecuencia, en sus programas la educación escolar debe reservar tiempo y ocasiones suficientes para iniciar desde muy temprano a los jóvenes en proyectos cooperativos en el marco de diversas actividades.

Aprender a ser

La educación debe contribuir al desarrollo global de la persona: cuerpo y mente , inteligencia , sensibilidad , sentido estético , responsabilidad individual. Todos los seres humanos deben estar en condiciones de dotarse de un pensamiento autónomo y crítico y de elaborar un juicio propio, para determinar por si mismos que deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida.

En un mundo en permanente cambio, uno de cuyos motores principales parece la innovación tanto social como económica, hay que conceder un lugar especial a la imaginación y a la creatividad.

6 .PROPUESTA

Desde el análisis de esta investigación se busca aplicar y desarrollar habilidades en los tres ejes transversales del lenguaje, el interpretativo, el argumentativo y el propositivo, frente a la imagen en las Competencias Comunicativa y la Textual.

De acuerdo con las características del COLEGIO SAGRADOS CORAZONES DE MADRID, esta propuesta busca frente a los diferentes conflictos como egocentrismo, liderazgo negativo, rivalidad, capricho, entre otros, presentados en el aula escolar, que las niñas tengan una herramienta que se puede encontrar en la enseñanza que deja la lectura de un cuento, de una historieta, de una obra teatral, unos títeres, unas marionetas, una canción o una ronda. Esto basado en el modelo pedagógico de aprendizaje significativo.

El origen de la Teoría del Aprendizaje Significativo está en el interés que tiene Ausubel por conocer y explicar las condiciones y propiedades del aprendizaje, que se pueden relacionar con formas efectivas y eficaces de provocar de manera deliberada cambios cognitivos estables, susceptibles de dotar de significado individual y social (Ausubel, 1976). Dado que lo que quiere conseguir es que los aprendizajes que se producen en la escuela sean significativos, Ausubel entiende que una teoría del aprendizaje escolar que sea realista y científicamente viable debe ocuparse del carácter complejo y significativo que tiene el aprendizaje verbal y simbólico. Así mismo, y con

objeto de lograr esa significatividad, debe prestar atención a todos y cada uno de los elementos y factores que le afectan, que pueden ser manipulados para tal fin.¹²

Es importante puntualizar que no se busca cambiar la línea que lleva el colegio, si no que se trata netamente de buscar nuevos medios que permitan a las niñas de los grados kinder, transición y primero a solucionar conflictos a través de la literatura infantil. Teniendo en cuenta que el niño y niña de la edad comprendida entre los 4 a 6 años, empiezan a interpretar contextos y continúan con este proceso a lo largo de su vida. Esto le permite tomar elementos extra-textuales, intra-textuales e inter-textuales para apropiarse del aspecto cognitivo.

Esta propuesta se llevo a cabo bajo un orden: planeación de actividades donde se involucro, lectura de cuentos, realización de tiñeres entre otros, y una evaluación en donde se valoro la comprensión de la enseñanza que deja la literatura.

Teniendo en cuenta lo anterior educar es facilitar el desarrollo integral de los aspectos intelectuales, afectivos y sociales del niño; ya que desde el momento mismo en que nace esta preparado para aprender, de hecho lo hace aun, cuando nadie enseñe, por lo tanto podrá extraer de su experiencia aprendizajes positivos o negativos para su formación, de allí que es importante la creación de herramientas en donde sea primordial la sana convivencia. Que los

¹² “Ausubel (1978, p.86) define conceptos como *“objetos, eventos, situaciones o propiedades que poseen atributos criteriales comunes y se designan, en una cultura dada, por algún signo (...) aceptado”* (Moreira, 2000 a, pág. 21).

problemas presentados en el aula de clase sean solucionados en ese momento, y se de por entendido el contexto de las relaciones entre pares.

En esta propuesta se hace importante que los padres de familia trabajen conjuntamente con los docentes en este proceso de solución de conflictos, la unión familiar ante la animación a la lectura no es tarea fácil porque no es algo tangible que se pueda medir, no hay fórmulas matemáticas ni recetas mágicas que den un resultado exacto y seguro. Conseguir la afición lectora es una tarea lenta, de día a día, porque la lectura es un sentimiento que se transmite como todos los sentimientos: poco a poco y por contagio. En esta situación la labor de la familia es muy importante, no sólo por lo que implica de cercanía y afectividad, sino por las características intrínsecas. Animar a leer requiere constancia, ilusión, optimismo, es una tarea de día a día. El niño y la niña tiene una gran capacidad de imitación, por ello si los padres leen seguramente el niño y niña los imitará y no le resultará extraño sentarse a leer. Compartir las lecturas con los niños y niñas, hace que ellos disfruten de este mundo mágico y aprendan a través de su enseñanza.

Se puede evidenciar que a pesar de que las diferentes docentes encuestadas dicen saber la importancia que tiene la literatura, no la utilizan como una herramienta para la solución de conflictos. Obviamente se aclara que si se maneja en el momento los conflictos presentados pero se manejan con otras herramientas y en ocasiones no se cambian siempre son las mismas. Pero se hace importante en esta parte dar a conocer que el mundo de la literatura es amplio y maravilloso, que a través de esta herramienta niños y niñas se vuelven mas cultos creando una mejor sociedad, de pronto en igualdad de

condiciones, respetándose y valorándose a si mismo, para aprender a valorar y respetar al otro. Aquí se puede encontrar que la literatura es un encuentro consigo mismo, en un momento de reflexión antes los actos.

La solución de conflictos en las aulas es una necesidad urgente debido a que se puede evitar desde la edad de 4 a 6 años, queden frustraciones, remordimientos, resentimientos, o culpabilidades futuras para el adulto y así evitar un poco que la sociedad viva experiencias tan desagradables las cuales se viven estos momentos.

De esta forma se da a conocer algunos cuentos diferentes a los tradicionales que nos dejan un mensaje a través de diferentes situaciones presentadas por sus personajes.

CONCLUSIONES

Después de analizar el trabajo realizado con las niñas del Colegio Sagrados Corazones de Madrid, se puede observar que sobre los beneficios que la lectura entrega a los niños y niñas, es conveniente aclarar dudas, repasar las ventajas o sobretodo aumentar nuestro convencimiento de que si fomentamos el gusto por la lectura en nuestros estudiantes se les esta ofreciendo una herramienta que pueden utilizar en su diario vivir, siempre teniendo en cuenta que el hombre que lee, será una persona culta sin importar su condición social.

A través de este trabajo se puede apreciar que por medio de la literatura infantil un niño o niña se puede enriquecer en todos los aspectos de su personalidad (intelectual, afectivo, emocional, íntimo). Si el niño y la niña disfruta de fantásticas aventuras y hermosos cuentos será capaz de estudiar con un mínimo de interés, historias distintas a sus gustos y motivaciones, así se despierta su imaginación, favorece el desarrollo de su espíritu crítico y su razonamiento, compartir lecturas con los niños favorece su espontánea expresión de sentimientos.

A través de los cuentos aprenderá a descubrir valores, pero también el odio, la maldad entre otros es decir lo ayudará a relacionarse. La literatura acerca al niño al mundo de los adultos, le muestra sus estructuras, convencionalismos, valores y contravalores.

ANEXOS

Anexo A:

Aprender a ser y a vivir juntos

VALOR EDUCATIVO: La convivencia

AUTOR: María Laura Mejía

Esta es la historia de un pueblo llamado " Lilo" ,adivinen ¿por que? . . . lean esta historia y lo sabrán.

En un pueblo sin nombre vivían cinco familias. Por eso todos se conocían y se querían mucho. Todas las familias tenían hijos, de tres, cuatro y cinco años. En las tardes estos niños se juntaban en el parque. Jugaban a las escondidas, a las carreras, a la pelota, y muchas cosas más. Pero tenían un juego que era su preferido, se llamaba "Las adivinanzas". Las adivinanzas eran muy divertidas para ellos, uno de los niños debía pensar en un objeto que estuviera en el parque y los demás deberían adivinar de qué se trataba, tenían que hacer preguntas sobre la palabra misteriosa para tener mas ayuda.

Gustavo, uno de los niños, pensó en la palabra "árbol", los demás niños preguntaban:

-¿es alto?, ¿es duro?, ¿es liviano?, ¿es de color rojo? . .

Y el juego terminaba cuando alguno de ellos adivinaba, entonces el ganador pensaba en otra palabra. Todos se divertían menos uno. Su nombre era Leonardo, pero sus papás le decían Lilo. Lilo tenía cinco años, era muy bueno, como todos los niños. Ayudaba a sus papás en todo lo que podía. Pero en las tardes su carita estaba triste porque miraba jugar a los demás niños y él no podía disfrutar los juegos con ellos. Tenía un problema. . . Lilo podía hacer de todo, pero no podía hablar, él no tenía voz. Había nacido con ese problemita. Y los niños no se acercaban a él porque no podían escucharlo.

Para sus padres no era ningún problema porque desde muy pequeño le habían enseñado a hablar con sus manos y de esa manera se entendían muy bien. Pero Lilo pensaba que él nunca podría ser como los demás niños del pueblo, ellos sí tenían voz y por eso jugaban a lo que querían.

Una tarde todas las familias se reunieron en el parque a celebrar el cumpleaños del pueblo. Luego de comer cosas ricas, la mamá de Lilo, llamada Ana, les dijo a todos que se sentaran formando una gran ronda para jugar a algo muy divertido. Después de formar la ronda bien grande, Ana les explicó como era el juego. Los papás y sus hijos debían adivinar la palabra que Lilo iba a pensar. Nadie sabía como hacer eso porque el niño no podía hablar y no iban a entenderlo. Pero se quedaron en silencio esperando a ver que sucedía.

El juego comenzó. Lilo levantó sus manos y señaló a los niños con una de ellas y con la otra señaló a los papás. Entonces los demás gritaban: ¡la palabra es niños!, pero él con su cabecita les decía que no, entonces seguían gritando otras palabras: ¡señores!, ¡señoras!, ¡papás!, Lilo sonreía de poder estar jugando, pero su respuesta seguía siendo "no". Decidió ayudarlos un poco más y usó sus dedos para hacer la primera letra de la palabra, que fue la "P". Y empezaron a decir : ¡papá!, ¡pasto!, ¡paisaje!.



Lilo seguía riendo, nunca se había divertido tanto entre esa gente que él miraba desde su jardín todas las tardes. De repente se paró en una silla y estirando sus brazos señaló todo el lugar y todas las personas que estaban jugando, y fue entonces que uno de los papás gritó : ¡pueblo!, y Lilo comenzó a aplaudir de alegría porque esa era la palabra. Todos rieron y aplaudieron al papá que había adivinado, pero los aplausos más fuertes fueron para Lilo que había hecho reír a todos y sabía jugar tan bien como los demás niños.

Desde aquel día, en las tardes, Lilo y los niños se sentaban en el parque y jugaban a las adivinanzas, pero había algo diferente en el juego. Todos querían que Lilo les enseñara a hablar con las manos, y muy pronto ellos aprendieron a hablar como él y a entender lo que les quería decir. Es por eso que el nombre del Pueblo se llamó Lilo, porque fue él quien enseñó a los demás a vivir todos juntos en ese hermoso lugar sin que ninguno tuviera que cambiar su forma de ser.

Anexo B.

FAMINA FAMOSINA

VALOR EDUCATIVO: La amistad

Autor: Pedro Pablo Sacristán

Famina Famosina era un niña muy popular en su colegio. Era ingeniosa y divertida, y no se llevaba mal con nadie. No era casualidad que Famina fuera popular: desde pequeña se esforzó en ser amable y saludar a todo el mundo, invitaba a toda la clase a su cumpleaños, y de vez en cuando llevaba regalos para todos. Era una niña muy ocupada, con tantos amigos, que casi no tenía tiempo más que para estar un ratito con cada uno, pero se sentía la niña más afortunada, sin ninguna duda era la niña con más amigos del cole y del barrio. Pero todo cambió el día que celebraron en el colegio el día del amigo. Aquel día estuvieron jugando sin parar, haciendo dibujos y regalos, y al final del día, cada uno hizo tres regalos a sus tres mejores amigos. Famina disfrutó eligiendo entre tantísimos amigos como tenía, pero cuando todos habían terminado y habían entregado sus regalos, ¡Famina era la única que no tenía ninguno! Famina se llevó un disgusto terrible, y estuvo durante horas llorando sin parar "*¿cómo era posible?*", "*¿tanto esfuerzo para tener tantos amigos, y resulta que nadie la consideraba la mejor amiga?*". Casi todos se acercaron un ratito a consolarla, pero se marchaban rápido, lo mismo que ella había hecho tantas veces. Y entonces comprendió que ella era buena amiga, compañera y conocida de mucha gente, pero no era amiga de verdad de nadie. Ella trataba de no contrariar a nadie, y hacer caso a todo el mundo, pero ahora descubría que eso no era suficiente para tener amigos de verdad. Así que cuando llegó a su casa hecha un mar de lágrimas, le preguntó a su madre dónde podía conseguir amigos de verdad.

- *Famina, hija* - respondió la madre - *los amigos no son algo que se pueda comprar con una sonrisa o unas buenas palabras. Si quieres amigos y amigas de verdad, tendrás que dedicarles tiempo y cariño. Con un amigo de verdad tienes que estar siempre disponible, en las buenas y en las malas.*

- *Pero yo quiero ser amiga de todos, ¡tengo que repartir el tiempo entre todos!*- protestó Famina.

- *Hija, tú eres encantadora* -respondió su madre- *pero no se puede ser amigo íntimo de todo el mundo. No hay tiempo suficiente para estar siempre dispuesto para todos, así que tus amigos de verdad sólo puede ser unos pocos. El resto serán buenos amigos y conocidos, pero no serán amigos de verdad*

Y Famina se fue decidida a cambiar para tener amigos de verdad . Y cuando estaba en la cama viendo qué podía hacer para conseguirlo, pensó en su madre: siempre estaba dispuesta a ayudarla, aguantaba todos sus disgustos y problemas, siempre le perdonaba, y la quería muchísimo... ¡ eso era justo lo

que hacen los amigos!. Y sonrió de oreja a oreja, pensando que ya tenía la mejor amiga que se podía desear



Anexo C:

EL PRÍNCIPE RESPETUOSO Y LOS ENANOS

VALOR EDUCATIVO: El respeto
Autor: Pedro Pablo Sacristán

Los hijos del rey están jugando en el bosque, y en su camino se cruzan con hasta 4 enanos, uno cada vez, que les piden por favor que tengan cuidado: a uno le dolía la cabeza y les pidió que no gritaran; otro estaba pintando un paisaje y les pidió que se apartaran porque se lo tapaban; el tercero estaba haciendo un gran puzle en medio del camino y les pidió que no lo pisaran, y el cuarto estaba mirando una mariposa y les pidió que no la asustaran. El príncipe que respetaba a los demás les hizo caso, pero el irrespetuoso no, fastidiándoles cuanto pudo. Por la tarde, ambos niños andaban separados y perdidos y necesitan llegar rápido a palacio, y cuando se encuentran a los enanos todos juntos les piden ayuda. Al príncipe irrespetuoso simplemente no le ayudan, mientras que al niño que les respetó hacen lo que pueden por ayudarlo y le llevan por unos pasadizos secretos que van a parar al castillo. El otro príncipe llegó mucho más tarde, le castigaron por ello, y comprendió que es mucho mejor respetar a todo el mundo para tener más amigos.



Anexo D



LA NUBE AVARICIOSA

VALOR EDUCATIVO : GENEROSIDAD

Autor: Pedro Pablo Sacristán

Érase una vez una nube que vivía sobre un país muy bello. Un día, vio pasar otra nube mucho más grande y sintió tanta envidia, que decidió que para ser más grande nunca más daría su agua a nadie, y nunca más llovería.

Efectivamente, la nube fue creciendo, al tiempo que su país se secaba. Primero se secaron los ríos, luego se fueron las personas, después los animales, y finalmente las plantas, hasta que aquel país se convirtió en un desierto. A la nube no le importó mucho, pero no se dio cuenta de que al estar sobre un desierto, ya no había ningún sitio de donde sacar agua para seguir creciendo, y lentamente, la nube empezó a perder tamaño, sin poder hacer nada para evitarlo.

La nube comprendió entonces su error, y que su avaricia y egoísmo serían la causa de su desaparición, pero justo antes de evaporarse, cuando sólo quedaba de ella un suspiro de algodón, apareció una suave brisa. La nube era tan pequeña y pesaba tan poco, que el viento la llevó consigo mucho tiempo hasta llegar a un país lejano, precioso, donde volvió a recuperar su tamaño.

Y aprendida la lección, siguió siendo una nube pequeña y modesta, pero dejaba lluvias tan generosas y cuidadas, que aquel país se convirtió en el más verde, más bonito y con más arco iris del mundo.

ANEXO E:

LA LEY DEL BOSQUE ILUMINADO

VALOR EDUCATIVO : SABER PERDONAR

Autor: Pedro Pablo Sacristán

El bosque iluminado era el mejor bosque en que se podía vivir, donde las fiestas llenaban de luz las noches y todos disfrutaban. En aquel bosque sólo había una ley: *"perdonar a todos"*. Y nunca tuvieron problemas con ella, hasta que un día la abeja picó al conejo por error, y éste sufrió tanto que no quería perdonarla. Pidió al búho que reuniera al consejo y revisaran aquella ley. Todos estuvieron de acuerdo en que no habría problema por relajarla, así que se permitió una única excepción por animal; si alguien se enfadaba de verdad con alguien, no tenía por qué perdonarle si no quería. Y así siguieron hasta la gran fiesta de la primavera, la mejor del año, que resultó un grandísimo fracaso: sólo aparecieron el búho y unos pocos animales más. Entonces el señor búho decidió investigar el asunto, y fue a ver al conejo. Este le dijo que no había ido por si iba la abeja, a la que aún no había perdonado. Luego la abeja dijo que no había ido por si iba la ardilla, a la que no había perdonado por tirar su colmena. La ardilla tampoco fue por si iba el zorro, a quien no había perdonado que robara su comida... y así sucesivamente todos contaron cómo habían dejado de ir por si se presentaba aquel a quien no habían perdonado. El búho entonces convocó la asamblea, y mostró a todos cómo aquella pequeña excepción a la ley había acabado con la felicidad del bosque.

Unánimemente decidieron recuperar su antigua ley, "*perdonar a todos*", a la que añadieron: "*sin excepciones*"

ANEXO F:



FACULTAD DE EDUCACION
LICENCIATURA EN EDUCACION PREESCOLAR
SEMIPRENCIAL

LYDA RAMIREZ DIAZ

INSTRUMENTO APLICADO A DOCENTES DEL COLEGIO SAGRADOS
CORAZONES DE MADRID

1. ¿Cuales son los conflictos mas frecuentes en el aula?

2. ¿Por qué se dan los conflictos en el aula?

3. ¿Cual es su aporte como docente para que los niños y niñas puedan solucionar los conflictos presentados en el aula?

4. ¿Quiénes presentan más conflictos en el aula las niñas o los niños?



5. Que estrategia utiliza para solucionar un problema presentado en clase

6. En algunas ocasiones ha sentido que no puede solucionar los problemas

Si No Por que _____

7. Sabe usted para que es la mediación y la negociación

Si No

8. Frente a las siguientes opciones seleccione cuales influyen con el problema de los niños y niñas a nivel de su comportamiento

a. Televisión

b. Problemas familiares

c. Problemas con amigos

d. Estrés

e. Dificultades económicas

f. Cuales _____ Otras

9. Teniendo en cuenta que cada ser es un mundo diferente y día a día las generaciones son diferentes. Cambia con frecuencia sus estrategias aplicadas en el aula en la solución de conflictos

Si

No

10. Ve usted la literatura infantil como una herramienta para la solución de conflictos.

Si

No

Por que _____



FACULTAD DE EDUCACION
LICENCIATURA EN EDUCACION PREESCOLAR
SEMIPRENCIAL

LYDA RAMIREZ DIAZ

INSTRUMENTO APLICADO A PADRES DE FAMILIA DEL COLEGIO
SAGRADOS CORAZONES DE MADRID

1. ¿De dónde cree usted que surge el conflicto en los niños?

2. ¿Cree usted que la agresividad que presentan los niños, son típicas de la edad?

3. ¿Cuales son los conflictos mas frecuentes que presente su hijo?

4. Cómo le ayuda a su hijo a solucionar los conflictos:

5. Esta de acuerdo que si un niño le pega a su hijo, su hijo responda de la misma manera

- a. Los conflictos presentados en el colegio le afectan de alguna manera el comportamiento de su hijo en casa

Si

No

Por que _____

- b. ¿Cree usted que un cuento, unos títeres, una ronda, puede ayudar a solucionar conflictos?

- c. Cuando su hijo tiene un conflicto repetitivo en el colegio usted busca ayuda de:

- i. Psicólogos
- ii. Profesores
- iii. Familia
- iv. Vecinos
- v. Amigos

- d. Cree usted que los conflictos en las aulas escolares se presentan con mayor frecuencia en colegios de estrato socioeconómico:

- a. Alto
- b. Medio alto
- c. Medio
- d. Medio bajo
- e. Bajo

10. ¿Quiénes presentan mas conflictos en el aula las niñas o los niños?



ANEXO H:



FACULTAD DE EDUCACION
LICENCIATURA EN EDUCACION PREESCOLAR
SEMIPRENCIAL

LYDA RAMIREZ DIAZ

INSTRUMENTO APLICADO A PSICOLOGO DEL COLEGIO SAGRADOS
CORAZONES DE MADRID

1. ¿Por qué se presenta conflictos en el aula escolar?

2. ¿De dónde surge el conflicto en los niños?

3. ¿Cuáles son los conflictos más frecuentes presentados en los niños de 4 a 6 años?

3. ¿Por qué cree que los niños presentan agresividad?

4. ¿Cree usted que un cuento, unos títeres, una ronda, puede ayudar a solucionar conflictos?

5. ¿Como se puede ayudar a un niño a superar un conflicto?

6. ¿Los padres son causantes de los conflictos de los niños?

- a. Frecuentemente
- b. siempre
- c. a veces
- d. no son causantes

7. ¿Los niños que presentan con mas frecuencias conflictos en el aula; son niños con problemas familiares?

Si No

8. ¿Un niño hiperactivo presenta más conflicto?

SI NO

9. ¿Quiénes presentan mas conflictos en el aula las niñas o los niños?



BIBLIOGRAFIA

- ⇒ AGUIRRE Aguirre, Anacilia, Conflicto Escolar Percepciones conceptuales y conductuales, Pereira, Universidad Tecnológica de Pereira, 2003.

- ⇒ ESPINOSA T, Miguel Ángel, Imagen de la infancia en la literatura Medellín: Editorial Copiyepes, 1992.

- ⇒ FERNÁNDEZ, Isabel, Escuela sin violencia: resolución de conflictos, Madrid, Narcea, 2006.

- ⇒ FREEMAN, Jennifer, Terapia Narrativa para Niños: Aproximación a los conflictos familiares a través del juego , Barcelona, Paidós, 2001.

- ⇒ Fundación Santillana para Iberoamérica , La negociación y la solución de conflictos: el papel de la escuela, Bogotá, Editorial Santillana, 2003.

- ⇒ HEILIGER, Anita, El miedo y la angustia en el niño, México, Ediciones Roca, 1982.

- ⇒ HELD, Jacqueline Los niños y la literatura fantástica: función y poder de lo imaginario. Barcelona: Ediciones Paidós, 1981.

⇒ MEJÍA García, Luis El arte en la educación infantil Bogotá: Sección de Extensión cultural, 1965.

⇒ MENESES Morales, Ernesto, Educar comprendiendo al niño, México: Trillas, 1988.

⇒ MORA G, Guillermo E., Valores humanos y actitudes positivas, Santafé de Bogotá: McGraw-Hill, 1995.

⇒ TRIANES, María Victoria Estrés en la infancia: su prevención y tratamiento / María Victoria Trianes. Madrid: Narcea, S.A., 2002.

