

EL JUEGO COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA, UNA POSIBILIDAD PARA REDUCIR  
LA AGRESIVIDAD DE LOS NIÑOS DE TRANSICIÓN EN EL AULA DE CLASE DE LA  
ESCUELA CHARCO AZUL DE LA I.E. HUMBERTO JORDAN MAZUERA DE CALI



Luz Mery Vivas Ocampo

Universidad del Cauca

Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación

Maestría en Educación Popular

Santander de Quilichao

2022

EL JUEGO COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA, UNA POSIBILIDAD PARA REDUCIR  
LA AGRESIVIDAD DE LOS NIÑOS DE TRANSICIÓN EN EL AULA DE CLASE DE LA  
ESCUELA CHARCO AZUL DE LA I.E. HUMBERTO JORDAN MAZUERA DE CALI

Trabajo de grado para optar al título de Magister en Educación Popular

Línea de Investigación – Escuela y Saberes

Luz Mery Vivas Ocampo

Director

Mg. Jimmy Fernando Muñoz Muñoz

Universidad del Cauca

Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación

Maestría en Educación Popular

Santander de Quilichao

2022

**Nota de aceptación**

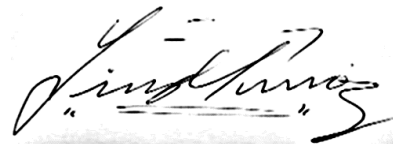
---

---

---

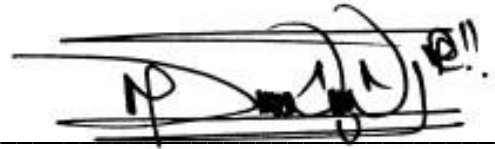
---

Director:



Mg. Jimmy Fernando Muñoz

Jurado:



Dr. Robinson Meneses Llanos

Jurado:



Mg. Fulvia Salazar Gómez

### **Agradecimientos**

Doy gracias a Dios y a mi linda familia por ayudarme, comprenderme y animarme con una dulce expresión, *“tú puedes durante la maestría”*.

Agradezco a mi asesor y a los profesores, porque con sus aportes y sabiduría me acompañaron sin dejarme desfallecer, para cumplir mi objetivo, dejando una huella en beneficio de la comunidad.

Agradezco a la Universidad del Cauca, por permitirme crecer profesionalmente.

Quiero brindar mis mas sinceros agradecimientos a los padres, madres de familia, acudientes y en especial a mis estudiantes del grado transición, por ser parte de este proceso y permitirme construir con ellos mejores alternativas para promover su educación.

Finalmente doy gracias a la Institución Educativa Humberto Jordán Mazuera, en especial al rector, al coordinador y a los docentes de la Sede Charco Azul por toda la disposición y colaboración en este proceso de investigación que nos ha permitido crecer como comunidad educativa y contribuir al desarrollo de las familias del barrio Charco Azul.

## Tabla de contenido

<b>Agradecimientos.....</b>	<b>4</b>
<b>Resumen.....</b>	<b>7</b>
<b>Introducción .....</b>	<b>9</b>
<b>Justificación.....</b>	<b>12</b>
<b>Objetivos .....</b>	<b>17</b>
<b>Objetivo General.....</b>	<b>17</b>
<b>Objetivos Específicos .....</b>	<b>17</b>
<b>Planteamiento del Problema .....</b>	<b>18</b>
<b>Antecedentes.....</b>	<b>34</b>
<b>Marco Teórico Conceptual.....</b>	<b>46</b>
<b>Metodología .....</b>	<b>90</b>
<b>Los Paradigmas de la Investigación.....</b>	<b>91</b>
<b>Enfoques de la Investigación Social .....</b>	<b>96</b>
<b>Enfoque Crítico – Social o Socio Crítico, Un Interés Emancipatorio y Un Fin Transformador ...</b>	<b>97</b>
<b>El Método: Implementación de la I.A.P. en el Caso Específico .....</b>	<b>101</b>
<i>Determinación del Objeto de Estudio. ....</i>	<i>106</i>
<i>Determinación de los Sujetos de Estudio y su Contexto Sociocultural. ....</i>	<i>107</i>
<i>Desarrollo del Proceso. ....</i>	<i>108</i>
<b>Resultados Obtenidos .....</b>	<b>122</b>
<b>Momento de Observación.....</b>	<b>122</b>
A continuación se describen brevemente las diferentes estrategias utilizadas para recoger información sobre la problemática. ....	122
<b>Actividad 7 – MITCC07: La Escuela Soñada - Cartografía Social.....</b>	<b>143</b>
<b>Momento de Implementación.....</b>	<b>149</b>
<b>Actividad 11 – M3CLA11: Re-Creemos la Mente - Lectura del Cuento “Tigre y Ratón” .....</b>	<b>149</b>
<b>Actividad 12 – M3JUE12: Estimulemos el Cuerpo - Partido de Fútbol .....</b>	<b>154</b>
<b>Actividad 13 - M3TCC13: Comparto, Aporto y Disfruto - Elaboración de Juegos de Mesa por Parte de Los Niños.....</b>	<b>160</b>
<b>Actividad 14 - M3TCC14: Hago Parte de la Escuela – Taller Lúdico para Padres de Familia .....</b>	<b>164</b>

<i>Actividad 15 - M3TCC15: Me Comunico e Interactúo: Correo De La Amistad</i> .....	171
<i>Actividad 16 - M3TCC16: Me Vacuno contra la Intolerancia y Vivo la Democracia</i> .....	175
<b>Impactos</b> .....	<b>184</b>
Apreciaciones de los docentes .....	184
Apreciaciones y experiencias de las familias .....	187
Apreciaciones de los niños .....	189
Apreciaciones de la Secretaría de Educación de Cali.....	191
<b>Replicabilidad y Continuación del Proceso</b> .....	<b>193</b>
<b>Conclusiones Generales</b> .....	<b>195</b>
<b>Referencias Bibliográficas</b> .....	<b>200</b>

## Resumen

La agresividad escolar es un fenómeno complejo y multicausal, difícil de comprender e intervenir. Por su naturaleza social y su capacidad de interferir la convivencia y los procesos de enseñanza-aprendizaje, la agresividad escolar constituye claramente un tema de interés investigativo para los educadores populares, en tanto contribuyen a la transformación efectiva de la realidad y la emancipación de la población vulnerable y sujeto de estudio.

A partir de este reconocimiento y del deseo de aportar a estos propósitos, se desarrolló este proyecto de investigación en la Sede Charco Azul de la Institución Educativa -I.E.- Humberto Jordán Mazuera de la ciudad de Cali, en el período comprendido entre 2019 y 2021, con el fin de afrontar la agresividad escolar desde la institucionalidad. A través de él, se logró entender algunas de sus causas, los diferentes contextos y circunstancias donde se desarrolla, determinar los actores involucrados y sus relaciones, así como validar la utilidad de implementar estrategias pedagógicas y nuevas prácticas educativas basadas en el juego, para reducirla.

Para ello, se utilizó la Investigación Acción Participativa -I.A.P., como metodología que promueve y facilita la construcción colectiva de conocimiento, a partir de la aplicación de los principios de la Educación Popular, como el diálogo de saberes, la reflexión crítica, la observación, el trabajo colectivo y la participación activa de los diferentes actores que conforman la comunidad educativa y algunos agentes externos.

Con este proyecto, se contribuyó claramente a reducir los índices de agresividad en los niños del grado transición y de los que fueron promovidos al grado primero, a través del fomento y el desarrollo de nuevas prácticas educativas basadas en el juego y la formación de valores, como lo perciben y comentan los mismos estudiantes, sus docentes, los padres de familia y acudientes.

**Palabras Clave:** Agresividad, niños, niñas, padres de familia, saberes previos, participación, práctica educativa, juego, lúdica, valores, construcción colectiva de conocimiento, enseñanza-aprendizaje, educación popular.



## Introducción

La agresividad de los niños de transición en el ambiente escolar de la I. E. Humberto Jordán Mazuera, Sede Charco Azul, ubicada en la comuna 13 de la ciudad de Cali, es una problemática que afecta el desempeño escolar y la convivencia en el aula de clase, sin que exista una adecuada atención por parte de la institución y de las familias. Desde la institucionalidad, la mayoría de los proyectos que se han implementado para resolver esta problemática no han tenido el enfoque, el alcance y la continuidad requerida, mientras que desde las familias la situación es más crítica, pues no se reconocen estos patrones de agresividad como problema.

Este fenómeno no es exclusivo de esta sede; por el contrario, es muy común en las diferentes instituciones educativas de la comuna y del sector oriental de la ciudad de Cali, habitado mayoritariamente por grupos sociales altamente deprimidos, que al asentarse en condiciones de hacinamiento, desarrollan relaciones sociales conflictivas.

Al reconocer la relevancia de la agresividad como problema, se concluye que ésta debe ser afrontada articuladamente por las entidades estatales, las instituciones educativas, las organizaciones sociales y la comunidad en general, en la búsqueda de soluciones de diferente orden y nivel.

Partiendo de lo anterior, en calidad de docente, integrante de la institución educativa y responsable del desempeño escolar de los niños de transición de esta sede, planteé desarrollar un proceso de Investigación Acción Participativa – I.A.P., que a través de su relación con los fines de la Educación Popular, permitiera observar la realidad de los educandos, reflexionar sobre la práctica educativa, planificar y desarrollar diferentes acciones desde otras prácticas educativas

para reducir la agresividad de los estudiantes en el aula de clase, a su vez, reconocer la experiencia y producir otro tipo de conocimientos en el campo de la educación popular.

En el desarrollo de este propósito, fue preciso partir de la observación y reflexión sobre el contexto, incluyendo la identificación y caracterización de los problemas presentes en el estudiante y su entorno familiar. Esta reflexión integral contribuyó de forma importante a comprender los hechos e identificar las posibles causas, estableciendo su relación con la comunidad, así como determinar e implementar una estrategia idónea dentro del contexto escolar y familiar, definida, diseñada y ejecutada con la participación de estudiantes y padres de familia o acudientes, que a través de acciones basadas en “el juego”, permitiera avanzar poco a poco en la transformación de la situación actual.

Entre las principales acciones implementadas, se utilizó el juego como estrategia pedagógica, aplicando los principios de la educación popular. Este ejercicio propició la participación de los padres de familia en el proceso de aprendizaje de sus hijos, el propio y de la docente, incidiendo en el desarrollo de los niños y en la reducción de sus niveles de agresividad en el ambiente escolar y familiar, a la vez que, mejoró la convivencia en el aula y en la casa, facilitando la labor educativa. Esta estrategia pedagógica se abordó desde diferentes dimensiones y bajo ciertos referentes técnicos, donde la creatividad, la participación, el trabajo colectivo y el respeto, son inherentes a ella.

Para abordar el desarrollo, seguimiento y evaluación del proyecto, fue necesario utilizar recursos propios que estuvieran al alcance de la docente, en el aula y la sede educativa, e implementar los proyectos colaborativos previamente establecidos por las Secretarías de Educación, Salud, Cultura, Deporte y Recreación Municipal y Distrital. De igual manera, se

obtuvo el aporte de material didáctico por parte de la Subsecretaría de Primera Infancia, de la Secretaría de Educación y la colaboración de algunas madres de familia y del centro de salud del barrio.

Durante el desarrollo del proyecto, fue necesario superar diferentes dificultades presentadas, unas de orden logístico y social -relacionadas con deficiencias locativas e inseguridad en el entorno- y otras de orden sanitario, que generaron aislamiento social, confinamiento de los hogares y reducción de los ingresos familiares, afectando la presencialidad de los niños y los docentes en el entorno escolar, con ocasión de las medidas adoptadas por el gobierno para evitar la propagación del virus COVID 19.

Pese a que las dificultades de orden sanitario, derivadas de la pandemia del COVID 19, afectaron sensiblemente la economía de los hogares y el desarrollo del servicio educativo de forma presencial, las familias y la institución, progresivamente han venido adaptándose a las nuevas circunstancias. En ese orden de ideas, la docente diseñó, elaboró y propició nuevos materiales y estrategias lúdico pedagógicas - no sólo para cumplir los objetivos curriculares, sino para reducir la agresividad de los niños y promover la integración y la convivencia familiar-, mientras que los padres de familia asumieron el rol de orientadores de sus hijos durante el desarrollo de las actividades y talleres en sus casas.

## **Justificación**

La agresividad de los niños de transición en el ambiente escolar, afecta el desempeño académico y la convivencia en el aula de clase. Esta problemática se presenta igualmente en otros ambientes escolares y trasciende el ámbito local. Las instituciones educativas, las organizaciones sociales y la comunidad en general se han interesado en diseñar e implementar acciones que garanticen paulatinamente la transformación de esta realidad, desde sus capacidades y visiones. Sin embargo, la falta de continuidad, articulación e integralidad del enfoque, de las acciones y su alcance, han dificultado notoriamente la obtención de sus metas, objetivos y efectos esperados en la sociedad.

La agresividad de los niños, evidencian de manera tangible la disfuncionalidad de sus familias, especialmente las del entorno donde se localiza nuestra sede educativa, las cuales actualmente distan mucho de lo que fueron en su conformación inicial. La partida de algunos padres de familia en búsqueda de nuevas oportunidades para solventar sus necesidades y la de sus familias, implicó la desintegración transitoria de las mismas y la obligación de las madres a trabajar para generar ingresos para su sustento, teniendo que dejar a sus hijos solos o a cargo de sus abuelas, tías o familias cuidadoras. Estas situaciones han originado conflictos intrafamiliares, agresión entre los niños, entre ellos y sus cuidadores y entre ellos y los hijos de sus cuidadores. De igual manera se han propiciado abusos sexuales y maltratos, cuyos efectos se reflejan permanentemente en las aulas de clase a través del mal comportamiento, bajo rendimiento académico, intolerancia, agresión física y verbal y deserción escolar; afectando las buenas relaciones interpersonales, la convivencia pacífica y el aprendizaje de los niños.

Esta realidad me motivó como docente de transición de la I.E Humberto Jordán Mazuera - Sede Charco Azul, a plantearme la implementación de un proyecto de investigación, que me permitiera profundizar sobre la problemática y desarrollar algunas acciones transformadoras. Para ello seleccioné la Investigación – Acción Participativa (I.A.P), como la metodología más adecuada, dadas sus características, las de la población afectada, las de la institución y las del servicio educativo prestado.

Esta metodología ha permitido, a partir de los conocimientos previos y la participación de los actores involucrados, reconocer el problema, reflexionar colectivamente sobre él, analizarlo de manera sistémica, interpretar y comprender sus causas, manifestaciones y efectos. A su vez, la metodología facilitó también la comprensión del contexto y los momentos donde se desarrollan las expresiones comunicativas y las relaciones de poder de los actores, permitiendo establecer objetivos a corto y mediano plazo e implementar acciones y estrategias que contribuyan a reducir la agresividad en el aula, en la institución y en el entorno familiar. Cabe aclarar que esta es una oportunidad para trabajar desde la subjetividad de los niños y sus padres, y para entender mejor la interacción social en el grupo.

Para reducir los índices de agresividad presentados en el aula de clase, se consideraron principalmente las acciones lúdico pedagógicas basadas en los principios de la educación popular, las cuales han sido fundamentales en el proceso de aprendizaje. Estas acciones son el juego como estrategia fundamental y la participación de los padres en las actividades y los talleres escolares, como estrategia complementaria. A partir de esta última, los padres de familia se han ido concientizando de las diferentes vivencias y situaciones que inciden en el aprendizaje de sus hijos y en su comportamiento agresivo en el ámbito escolar. Adicionalmente, cada día son más

conscientes de que la integración de las familias es esencial en el desarrollo integral de sus hijos, su aprendizaje y su convivencia en la escuela, contribuyendo a reducir las posibles causas del comportamiento agresivo en el aula.

Ahora bien, en el entendido que la agresividad de los estudiantes en la escuela es una problemática que afecta, no solo la convivencia y el desempeño escolar en el grado donde se intervino (transición), sino también en los grados superiores<sup>1</sup>, se ve con claridad la necesidad de implementar actividades lúdicas, donde el juego, bajo ciertas normas de comportamiento, cobra relevancia y hace de él un escenario de convergencia de buenos hábitos y valores esenciales en la formación del ser humano.

De lo anterior se infiere que la intervención sobre los niños de transición es importante conservarla en los grados superiores, ya que entre las causas de su comportamiento agresivo se encuentra el aprendizaje y réplica de modelos familiares y sociales, que de manera natural han adoptado desde su nacimiento. Estos patrones de comportamiento pueden ser extendidos por ellos mismos en los grados superiores a los que sean promovidos, si en dichos espacios no se toman las medidas restaurativas adecuadas, o si éstas no resultan efectivas.

Si la escuela no cuenta con planes, programas o proyectos que tiendan a minimizar el flagelo de la agresividad y otras conductas, cobra importancia impulsar esta iniciativa. Existe el manual de convivencia, pero está estipulado para sancionar, pero no para formar. La sana convivencia debe ir ligada a varios aspectos, entre ellos, la promulgación de espacios lúdicos, de

---

<sup>1</sup> Una porción importante de niños de los grados superiores a transición, igualmente presentan comportamientos agresivos en las horas de descanso y tiempo libre, durante los juegos y demás actividades que se desarrollan cuando se integran todos los grados. En estas ocasiones, los niños se tiran patadas y se golpean como una práctica de juego, pasando algunos, rápida y reactivamente a la agresión por su bajo nivel de tolerancia al juego brusco.

juego, de encuentro y recreación, donde el menor sienta agrado, confianza, respeto por el otro, por los acuerdos y las normas.

De la misma manera, el desarrollo de las áreas fundamentales de los planes de estudio se han quedado en la difusión de contenidos arraigados en un modelo pedagógico tradicionalista. Bajo esta condición, no se vislumbran posibilidades de impulsar otras prácticas educativas que generen mayor agrado por la escuela y propicien la disminución de los índices de conductas agresivas, entre otras problemáticas. La intencionalidad recoge este sentir y busca avanzar hacia un futuro más prometedor, con otras opciones de vida escolar y familiar. Cuando la escuela trasciende hacia otro tipo de prácticas educativas donde prime el diálogo, la participación y el trabajo colectivo, suscita didácticas propias, en este caso, ligadas al juego.

Del análisis de esta problemática se desprende el interés institucional y personal de consolidar la escuela y el ambiente familiar como los escenarios naturales y apropiados desde donde deben implementarse las estrategias lúdicas pedagógicas, con prácticas educativas que contrarresten y reduzcan la agresividad de los niños a partir del compromiso de docentes, estudiantes y familiares.

Esto sugiere una visión holística del problema y una respuesta integral por parte de la Institución Educativa y las autoridades del sector en el nivel territorial y nacional. De esta manera, el trabajo realizado en el grado transición podrá ser continuado y monitoreado en los grados subsiguientes por parte de los docentes y profesionales asesores, facilitando desarrollar indicadores que permitan evaluar, al menos en el nivel básico, el desempeño de las acciones restaurativas visualizadas, en este caso, desde la educación popular.

Es importante recordar que las actividades lúdicas son básicas y necesarias en esta etapa de formación del niño, es en ella donde se fundamentan y se consolidan varias dimensiones interpersonales del ser humano. En ese sentido, es claro que el juego afianza el desarrollo motriz y la afectividad; así mismo, aumenta los niveles de aprendizaje y amplía las fronteras de la creatividad y la sociabilidad.

En ese orden de ideas, la escuela debe cumplir un papel importante. Al no existir un modelo pedagógico y un currículo institucional que busque minimizar el flagelo de la agresividad, se debe asumir desde la particularidad de los docentes y desde su pedagogía, algunas posturas e iniciativas que converjan en prácticas educativas que se salgan de lo cotidiano, de lo tradicional y que conlleven a la formación de sujetos más tolerantes y más democráticos. La no convergencia en la escuela de planes, programas o proyectos tendientes a tratar conductas agresivas, convoca a implementar procesos como el que aquí se está planteando.



## **Objetivos**

Considerando tanto la naturaleza y complejidad de la problemática, como sus implicaciones en el desarrollo cultural, social y económico de la población objetivo, se hizo necesario establecer unos objetivos que desde el ámbito escolar y a través del juego, le apostaran al fortalecimiento de los valores humanos, la democracia y la justicia social. El logro de dichos objetivos debe ser complementado en el ambiente familiar y su entorno social como condición necesaria para avanzar en las transformaciones requeridas para el caso.

### **Objetivo General**

Contribuir en la disminución de los índices de violencia y agresividad en los niños de transición de la escuela Charco Azul, a partir del fomento y el desarrollo de otras prácticas educativas basadas en el juego.

### **Objetivos Específicos**

1. Reconocer desde otras prácticas educativas, las realidades del contexto familiar y social, teniendo en cuenta las expectativas, capacidades y necesidades de los participantes.
2. Fomentar en los niños el respeto y otros valores, mediante la vinculación de sus padres o acudientes en otras prácticas educativas, propias del ambiente escolar y familiar.
3. Generar desde el juego otras posibilidades de participación de los educandos y sus acudientes, partiendo de sus intereses personales y colectivos.

## **Planteamiento del Problema**

En la Sede Charco Azul de la I.E. “Humberto Jordán Mazuera”, se presentan altos índices de agresividad entre los estudiantes de transición. Esta problemática ha sido analizada por políticos, gobernantes, autoridades locales, organizaciones sociales, medios de comunicación y múltiples investigadores, desde un enfoque amplio y general, enmarcándola en el contexto social como una de tantas manifestaciones de violencia e inseguridad características de la época, que afectan especialmente las ciudades y que inciden en el ambiente escolar, trascendiendo a la sociedad.

En dichos análisis, las causas comúnmente son asociadas a factores internos de la escuela y/o a la incidencia de comportamientos violentos de individuos y grupos externos, derivados de la descomposición social que se difunde a través de los medios masivos de comunicación. Regularmente, en dichos análisis, el papel de las instituciones educativas es casi nulo, pues según ellos, se trata de una problemática global, que debe ser intervenida sobre los efectos, con medidas igualmente globales, restrictivas y condenatorias, dejando de lado la intervención sobre la raíz del problema. En consideración a esta situación, en este trabajo se intenta explicar la agresividad infantil, también desde un enfoque social, pero a través de una reflexión que permita desde ciertos principios de la Educación Popular, conocer el contexto más cercano a sus protagonistas, es decir, su entorno escolar, familiar y vecinal.

El conocimiento de dichos contextos, permitirá identificar los factores que intervienen en los comportamientos agresivos de los niños, reflexionar sobre ellos y conocer si, contrario a las conclusiones de los análisis mencionados anteriormente ¿desde la institucionalidad escolar, es

posible reducir los índices de agresividad? y ¿cuáles son las estrategias que deben implementarse para lograrlo?.

Para empezar, es importante reconocer que los factores que indirectamente han incidido en la agresividad de los niños de la sede Charco Azul de la I.E. Humberto Jordán Mazuera, se enmarcan como en toda sociedad, en aspectos humanos, familiares, sociales, económicos y culturales, dentro de un contexto geográfico e histórico específico.

Entre los aspectos humanos, se destaca la condición natural que tiene cada ser humano de ser **egoísta** por naturaleza, esencialmente en su necesidad de supervivencia. Según Pinilla y Sánchez (2020), en su trabajo “El egoísmo en el pensamiento de Thomas Hobbes”, menciona que es el hedonismo individual, un egoísmo natural, el que explica finalmente el comportamiento humano (p. 242). Según esa línea de pensamiento, la actuación del ser humano está motivada exclusivamente por la promoción de su propio interés, es decir, solo actúa si percibe un beneficio propio para sí, incluso, cuando debe compartir o trabajar colectivamente, caso en el cual, declina temporal y parcialmente un interés particular inmediato, por un interés colectivo a mayor plazo, que finalmente le satisface.

Nuestra configuración natural nos hace percibirnos como el centro del mundo, nos condiciona al egoísmo, que no es otra cosa que un individualismo problemático que en el fondo está ligado a la felicidad del ser humano y se opone al interés propio y a los intereses de los demás. De este modo, la actividad humana está en permanente búsqueda de una felicidad inalcanzable, siempre diferida, que conduce a los hombres a la búsqueda perpetua e incansable de poder, ya que cuando obtienen una satisfacción anhelada, otro nuevo deseo surge, produciendo una nueva búsqueda de mayor poder, en un proceso sin fin. Ante la escasez de bienes, esta búsqueda genera

un antagonismo permanente del cual surge la enemistad. Un estado permanente de conflicto, de guerra de todos contra todos.

En este sentido, el egoísmo conduce a los niños a buscar natural y permanentemente la satisfacción de sus intereses particulares, sin considerar los de los demás; sin embargo, al interactuar con sus pares -que buscan lo mismo-, se generan desacuerdos y conflictos que desencadenan comportamientos agresivos, independiente del contexto donde se encuentren.

Entre los factores enmarcados en aspectos familiares, sociales y económicos que han incidido en la agresividad de los niños y niñas de la escuela, se destacan **la ausencia parcial o total de sus madres** durante su crecimiento y desarrollo, **la marginalidad y la pobreza**, como resultado del **desplazamiento forzado** de los padres o abuelos de los niños de sus lugares de origen, asociado a desastres naturales<sup>2</sup> o a hechos de violencia social y vulneración de derechos humanos, tales como expropiación de tierras, masacres, muerte de líderes sociales<sup>3</sup>, **o como producto de la falta de empleo y oportunidades laborales**. En el caso concreto de la población sujeto de estudio, la mayoría de padres o abuelos de los niños y niñas, se han visto obligados a salir de su entorno natural, en procura de nuevos lugares de habitación y nuevas alternativas de ingresos para el sustento de sus familias (Urrea Giraldo F. y Murillo Cruz F., 2000). Mientras tanto, las madres han quedado a cargo de los hijos y posteriormente, muchas de ellas, también por motivación propia u

---

<sup>2</sup> En la mayoría de los casos, los desastres naturales se derivan de fenómenos ambientales que han desnudado alta vulnerabilidad y exposición al riesgo de la población al momento de su ocurrencia. En el caso concreto, gran parte de los hogares que habitan actualmente el barrio Charco Azul de la ciudad de Cali, provienen de la costa pacífica colombiana, producto del desplazamiento masivo de población ocasionado por el sismo y el tsunami acaecidos el 12 de diciembre de 1979 en el Océano Pacífico a 75 kilómetros de Tumaco, que afectó las costas de los departamentos de Nariño y Cauca, especialmente la zona comprendida entre Guapi y San Juan de la Costa. (Redacción Actualidad, 2018).

<sup>3</sup> Estos hechos están asociados fundamentalmente al abandono estatal de la población en regiones donde operan los grupos armados al margen de la ley, como narcotraficantes, paramilitares, guerrillas y organizaciones criminales, que paulatinamente siguen creciendo, tanto en la zona rural como en la urbana.

obligadas por sus parejas, han procurado generar ingresos para ayudar a la economía de sus hogares, a través de trabajos informales como oficios domésticos -continuos o discontinuos- ventas ambulantes, prostitución, venta de sustancias psicoactivas, entre otros.

Como consecuencia de ello, muchos niños han quedado solos y otros a cargo de familiares o de familias cuidadoras. En el primer caso, se incrementa el riesgo de violación de la dignidad de los niños por parte de personas extrañas a ellos, o de familiares; mientras que en el segundo, los cuidadores deben enfrentarse al reto de ejercer su autoridad sobre los niños como responsables de su cuidado, lo cual, en muchos casos, genera rechazo por parte de los infantes y consecuentemente, hostilidad en la relación. En ambos casos, los niños sufren depresión, lo cual afecta su rendimiento académico y les genera ansiedad, irritabilidad, aislamiento, pánico, fobias y comportamientos agresivos en sus relaciones sociales y familiares, y en algunos casos, sentimientos suicidas que motivan intentos de suicidio, retrasándose así su desarrollo intelectual y social. (Fernandez López V., 2022).

Al analizar el contexto geográfico en que crecen los infantes, es importante reconocer que uno de los factores que atenta preponderantemente contra el normal crecimiento y desarrollo de los niños y las niñas, son las deficitarias condiciones de los asentamientos que conforman el **entorno urbano** que sus padres o abuelos se han visto obligados a ocupar y que consecuentemente constituye para muchos de los niños y las niñas, su lugar de nacimiento y/o de crecimiento.

Regularmente, estos asentamientos son subnormales, se han desarrollado mediante procesos de planeación y ejecución informales, deficientes e insuficientes, sin dirección técnica, ocupando zonas de alto riesgo no mitigable o zonas de protección de recursos naturales o de infraestructuras estatales. Desde un principio, carecen de servicios o bienes públicos esenciales

para el desarrollo humano y social de las comunidades que en ellos se asientan, tales como energía, agua potable, saneamiento básico, vías, zonas verdes, escuelas, centros de salud, centros de desarrollo infantil y comunitario, supermercados, droguerías, entre otros. Poco a poco, el estado local los interviene mediante procesos lentos, costosos y complejos de formalización, legalización y de mejoramiento urbanístico. La velocidad de desarrollo de estos procesos de normalización es mucho menor que la velocidad de crecimiento vegetativo de la comunidad, que también crece gracias a la llegada de nuevos migrantes<sup>4</sup>. Esta diferencia de velocidades, acompañada de las deficiencias en la prestación de los servicios por parte del estado y las deplorables condiciones económicas de la comunidad que le impiden acudir a prestadores privados, generan un desbalance importante en los indicadores de bienestar de la población, relacionados con el acceso a servicios y derechos fundamentales y sociales, como la salud, la educación, la recreación, el trabajo, el medio ambiente sano, la alimentación, la seguridad, entre otros. Estas condiciones deficitarias propician tensiones internas en las familias y relaciones sociales hostiles, que impactan los estados de ánimo de los distintos actores en el entorno familiar, escolar y vecinal, que conllevan en la mayoría de los casos, a acciones y reacciones agresivas.

Consecuentemente con el modelo de asentamiento subnormal, **las viviendas** que ocupan las familias no reúnen condiciones básicas de higiene, estabilidad física y jurídica; tampoco reúnen condiciones mínimas para garantizar el bienestar y la salud física, mental y emocional de los niños y sus familias. Dichas viviendas se caracterizan por su mal estado, precariedad de las instalaciones

---

<sup>4</sup> Un gran porcentaje de migrantes provienen de Venezuela, producto de las difíciles condiciones políticas y económicas que han caracterizado en los últimos años al país vecino, aumentando el volumen de personas en situación de calle y el número de ocupantes de las zonas marginales de la ciudad de Cali, entre los que se destaca el barrio Charco Azul.

y los materiales con que son construidas, condiciones de hacinamiento que limitan la locomoción de las personas, la recreación de los niños a su interior y simultáneamente propician condiciones para la vulneración del derecho a la privacidad, la intimidad y la dignidad de las parejas y los infantes, generando en ellos, estrés y comportamientos depresivos o agresivos en los distintos contextos donde interactúan.

Otro factor que se deriva de la marginalidad y la pobreza, que atenta de manera importante contra el normal crecimiento y desarrollo de los niños y las familias, es la **inseguridad alimentaria**, que en época de confinamiento tras la pandemia del Covid-19, se exacerbó e intensificó en los hogares, especialmente en aquellos de mayor vulnerabilidad, como los del barrio Charco Azul. Es muy común entre los padres de familia, que por la falta de recursos económicos deban enviar sus niños y niñas a la escuela, sin siquiera haberles ofrecido un bocado de comida como desayuno, lo cual afecta su estado de ánimo, generándoles irritabilidad, introversión, intolerancia e indisposición para participar de las actividades pedagógicas, sentimientos que en muchos casos son acompañados de comportamientos agresivos al interior de la escuela.

Otros factores que inciden directamente en la agresividad de los niños y las niñas en el aula de clase, como la falta de empleo y oportunidades laborales de sus padres o madres, están asociados a un sistema complejo de causas indirectas, entre las que se destaca la **inequidad social**<sup>5</sup>, que requiere enfoques e intervenciones integrales, multidimensionales, globales y de largo plazo, para ser reducida.

---

<sup>5</sup> Se define como la brecha o la distancia que hay entre los sectores de la población con más ingresos -y por lo tanto, con más oportunidades- y los de menos, que además son quienes menos acceso tienen también a servicios como la educación y la salud.

La inequidad social se caracteriza por generar, por un lado, mucha riqueza para una muy pequeña parte de la población, y por el otro lado, condiciones de extrema pobreza, marginalidad y vulnerabilidad a la gran mayoría, que la han conllevado a desarrollar relaciones hostiles en su entorno familiar y social. La inequidad social es un resultado del capitalismo, modelo socioeconómico imperante en el país y en América Latina, soportado, entre otros pilares, por el enfoque mercantil de la educación y otros factores estratégicos.

El capitalismo, reconocido como un sistema socioeconómico regido por las leyes del mercado, basado en la libre empresa y en la iniciativa individual, cuyo móvil central es la producción, la apropiación y la acumulación de riquezas, ha incidido de manera importante en la generación de comportamientos consumistas y egoístas de los hogares, en los que prima el interés particular sobre el general, la visión cortoplacista en la satisfacción de las necesidades y el alcance de los fines sin importar los medios y las consecuencias sobre la mayoría de la población y el medio ambiente.

Este sistema, apuntalado por un modelo educativo conductista basado en la concepción bancaria<sup>6</sup> (Freire, 1970), expandido globalmente en los años 80 y 90 del siglo XX a partir de la adopción del neoliberalismo y la caída del socialismo, se caracteriza actualmente por la integración del mercado mundial, la transculturización y la movilidad de las inversiones y las mercancías. La expansión global del sistema se ha basado fundamentalmente en el desarrollo de las tecnologías de la información, la comunicación y el transporte, y ha conllevado a una ampliación exacerbada de las brechas sociales y a la reducción de la capacidad de respuesta del estado para evitarlo, como

---

<sup>6</sup> En la visión “bancaria” de la educación, el “saber”, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro.



resultado de la imposición imperial estadounidense, a través de condicionamientos de los organismos financieros multilaterales y la Organización Mundial del Comercio -OMC-, especialmente sobre los modelos educativos de los países, entre otros.

Como consecuencia de ello, el modelo educativo en Latinoamérica y en especial en Colombia, ha privilegiado el diseño y la implementación de currículos orientados primordialmente a formar capacidades en los estudiantes para satisfacer rápidamente las necesidades de consumo de la sociedad -cada vez más personalizadas y superfluas-, por encima de currículos orientados a formar valores y principios para el desarrollo humano y social en armonía con el medio ambiente (Gorostiaga y Tello, 2011).

En relación con este planteamiento, en el prefacio de la obra de Canan (2017), denominada ‘Influencia de los organismos internacionales en las políticas educativas ¿Sólo hay intervención cuando hay consentimiento?’, Pinto de Almeida (2017) señala:

La educación condicionada a la estructura económica y social es sinónimo de contradicción, pues entendida por el sistema capitalista como una extensión de la preparación de la fuerza productiva para el mercado de trabajo, pierde su objetivo central que privilegia el conocimiento, los referenciales teóricos y pasa a actuar de manera pragmática e instrumental, en consonancia con los intereses del mercado.

Para Silvia Regina Canan, las organizaciones internacionales no satisfechas redefinen el papel de la educación, con la crítica de que la que está disponible en el mercado no atiende a las reales necesidades corporativas. Así, pasan a asumir para sí, las directrices y estrategias educativas, en la perspectiva de recibir retornos inmediatos y más [alineados] a sus políticas educativas vigentes en los delimitados momentos histórico-

económicos. Las expresiones pedagógicas están cargadas de contradicciones, antagonismos e intereses, pues teóricamente los conceptos se fundamentan en posibilidades de desarrollo cognitivo, social y político, pero en su aplicación no escapan a la regla, cuya lógica son los intereses del sistema capitalista. (pp. 11-12)

En ese orden de ideas, Canan (2017) señala:

Hoy día, es imposible hablar de políticas educacionales sin que las relacionemos con la acción de los organismos multilaterales. Al tratar sobre ellas no podemos prescindir, igualmente, de hacerlo a partir de un contexto histórico que las determina y que por ellas está determinado. En ese sentido, acontecimientos históricos como la Conferencia Mundial de Educación para Todos, ocurrida en 1990, en Jomtien y la acción de organismos internacionales como el Banco Mundial que, especialmente a partir de la Conferencia, ha sido el gran financiador de programas educacionales para los países de América Latina y Caribe, no pueden ser olvidados. Las carencias económicas de esos países resultaron terrenos fértiles para la práctica de la política imperialista de cuño neoliberal, conduciendo la educación a reducirse a una perspectiva mercantilista que la hace confundir su valor, mientras [ofrece la] posibilidad de construir en el sujeto humano la capacidad de pensar y, por medio de este hecho, entender la historia como guión para el que está intimado a construir e intervenir por la participación y no por la sumisión. (p.19)

Este enfoque del modelo educativo, ha generado en gran medida, seres humanos egoístas, con mayor interés de tener, que seres humanos con interés de ser, de saber y de saber hacer. De ahí se ha derivado una sociedad altamente inequitativa.

En relación con ello, en su informe denominado, ‘Hacia la construcción de una sociedad equitativa en Colombia’, el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial (2021), señala que Colombia “tiene uno de los niveles más altos de desigualdad de ingresos en el mundo; el segundo más alto entre 18 países de América Latina y el Caribe (ALC), y el más alto entre todos los países de la OCDE” (p. 6).

El informe señala que en 2019, previo a la pandemia Covid-19, el nivel de desigualdad de Colombia medido por el coeficiente de Gini (0,53), fue el más alto de los países de la OCDE, y además, se ubica también como el segundo más alto en la región, solo superado por Brasil. Mientras los ingresos del 10 % de la población más rica de los colombianos es 11 (once) veces mayor que la del 10 % más pobre, en la República Eslovaca, el país más equitativo de la OCDE, con un Gini equivalente a 0,24, “el 10 % de la población más rica gana tres veces más que el 10 % más pobre” (p. 6).

El informe también indica que en Colombia, las desigualdades afectan a las personas desde el comienzo de sus vidas, con consecuencias en la acumulación de capital humano y, por lo tanto, en las oportunidades laborales o de obtención de ingresos. Por otro lado, las oportunidades de aprendizaje difieren según el sector poblacional. Las poblaciones afrocolombianas e indígenas pierden el equivalente a 4,7 y 4,5 años de educación, respectivamente, al ajustar los años de escolaridad con los resultados reales de aprendizaje. Estas cifras superan lo que otros grupos pierden en un año completo o más. De igual manera, las brechas entre la escolarización y el aprendizaje están relacionadas en gran medida con las diferencias en la calidad de los docentes y la forma en que éstos son asignados a los colegios.

Según el informe, “Colombia tiene una de las tasas de persistencia de desigualdad más altas entre una generación y la siguiente” (p. 9), lo que quiere decir que las condiciones de vida de los padres y la forma como éstas pasan de una generación a otra, impactan en los niveles de desigualdad de sus hijos. De acuerdo con ello, en el país, si una persona nace de padres que se encuentran en la mitad inferior de la escala de logros educativos, su probabilidad de alcanzar el 25% superior de logros educativos es solo cercana al 10 %.

Como se puede advertir, la mayor responsabilidad del estado colombiano, debilitado por el modelo neoliberal, es resolver los problemas creados por el mercado (la inequidad social, entre otros) como producto de la aplicación del mismo modelo. Esto por definición, es una tarea bastante compleja y difícil de cumplir por parte de los estados en el mediano plazo, al haber sido diezmadas sus capacidades técnicas y operativas, tras la implementación de un sinnúmero de reformas impuestas<sup>7</sup> que gradualmente han generado mayores inequidades sociales y económicas. Como consecuencia de ello y ante la deficiencia del modelo educativo y de los hogares en la formación de valores, en gran parte de la sociedad latinoamericana emergen comportamientos violentos y agresivos de los habitantes, cuando se trata de alcanzar, en condiciones de desigualdad, los bienes y servicios requeridos para satisfacer sus necesidades y expectativas.

Estas condiciones de marginalidad y pobreza extrema en las que subsiste la población sujeto de estudio, asociadas a otra serie de factores sociales, culturales, económicos y ambientales, han incidido en la inserción de esta población en el territorio y la sociedad local, caracterizada

---

<sup>7</sup> Entre estas reformas se destacan las tributarias que benefician a las grandes corporaciones transnacionales y sobrecargan a los sectores populares; las legislativas que reducen la capacidad reguladora del pueblo; las reformas administrativas en las entidades estatales que reducen personal de planta y su capacidad técnica y operativa; reformas pensionales que aumentan la edad de jubilación, reducen las mesadas pensionales y generan más beneficios a los fondos privados administradores de pensiones, que a los pensionados.

fundamentalmente por estigmatizaciones generalizadas, discriminaciones recurrentes y relaciones humanas poco afectivas y en conflicto con el medio ambiente, tras su interacción con el modelo socioeconómico.

Adicionalmente, pese a que no se conoce un estudio que evidencie la relación directa entre las condiciones de marginalidad y pobreza extrema<sup>8</sup>, y el desarrollo de disfuncionalidades en los hogares -como el maltrato intrafamiliar, el abandono y el maltrato infantil-, los niños sujetos de estudio y los mismos padres de familia cuando interactúan entre ellos y con la docente, dejan claro que en sus hogares coexisten al mismo tiempo, este tipo de situaciones. Los niños cuando interactúan con sus familiares, su entorno social y el medio ambiente, imitan las diferentes acciones de los padres, hermanos, docentes y compañeros de escuela. Ellos copian o reproducen modelos sociales violentos promovidos a través de las relaciones interpersonales de sus familiares, vecinos y otros actores sociales, los medios masivos de comunicación, los videojuegos, el cine, entre otros recursos. Además, los niños se defienden de ataques del entorno social y ambiental, con lo cual se desarrollan en gran medida, comportamientos violentos o agresivos, especialmente cuando no ha existido en sus hogares o en la escuela, procesos educativos basados en la formación de valores, o cuando dichos procesos son más débiles que los demás modelos.

Adicional y simultáneamente, el Estado Colombiano, sin proponérselo, también ha jugado un papel relevante en la generación de comportamientos agresivos, como producto del asistencialismo estatal permanente a la población vulnerable. Este asistencialismo, poco a poco, ha venido reemplazando durante décadas, el esfuerzo propio, el mérito, el sacrificio y el

---

<sup>8</sup> Pobreza extrema o penuria es el estado más bajo de pobreza, cuando las personas no pueden satisfacer varias de sus necesidades básicas para vivir, como la disponibilidad de alimento, agua potable, techo, sanidad, educación o acceso a la información. Este estado de pobreza no depende exclusivamente del nivel de ingresos, sino que también se tiene en cuenta la disponibilidad y acceso a servicios básicos.

emprendimiento de los jóvenes en edad productiva como fuente principal de ingresos, por los derivados del subsidio familiar. Esta política asistencialista continuada, además de contribuir al sustento de muchas familias en condiciones de pobreza extrema, también ha traído consecuencias contrarias a las esperadas, como corrupción, dependencia, poco o ningún interés de trabajo e incremento en las tasas de embarazo de mujeres, quienes, ante la ausencia de ingresos derivados del trabajo remunerado, consideran un estímulo económico el nacimiento de nuevos hijos.

La combinación de la dependencia económica del subsidio familiar continuado, con una baja formación de valores de las familias, podría estar generando en los beneficiarios de los subsidios, entre otros efectos, terreno propicio para el tránsito fácil hacia actos agresivos, violentos o delictivos, al intentar rápidamente por estos métodos, generar ingresos para su sustento, cuando por alguna razón, dichos subsidios son suspendidos. Estos comportamientos son potencialmente aprendidos por los niños, quienes a futuro probablemente replicarán estas conductas en su entorno familiar y social.

Pese a esta problemática, asociada a aspectos humanos, familiares, sociales, económicos y culturales en contextos geográficos e históricos específicos, la escuela subsiste. Ella tiene un gran significado para la vida de los niños, representa para ellos un espacio de refugio, de afectividad, de protección y diversión.

Sin embargo, a partir de esta realidad, curiosamente en el caso concreto, los niños más agresivos de transición de la sede educativa sujeto de estudio, son los que más les gusta ir a la escuela, como lo manifiestan en algunos de sus comentarios que aquí se recogen:

En distintas ocasiones, cuando Niño 1 agredía a sus compañeros en el aula, la profesora le preguntaba, “¿Para qué vienes a la escuela, si a ti te gusta pelear?”. Niño 1 contestaba, “Pro, a mi me gusta venir a la escuela por que me gusta jugar”.

Recurrentemente, otro niño, del grado quinto, que también presentaba comportamientos agresivos, después de entrar a su salón, participar un rato de su clase y de ser regañado por su profesora por comportarse agresivamente con sus compañeros, se salía de clase, bajaba al salón de transición y se quedaba observando desde afuera, con mirada triste, el desarrollo de la clase, con el deseo de participar. Al ver esa actitud del niño, la docente de transición le preguntaba “¿por qué no estás en tu salón?” y el niño, después de manifestar su incompreensión con gestos con su rostro, respondía “porque no quiero estar allá”. Ante la respuesta del niño, la docente lo invitaba a ingresar al salón y a participar de las actividades que en esos momentos se estuviesen desarrollando, comunmente con material didáctico y juegos de construcción. La docente le preguntaba ¿qué deseaba hacer? y el niño manifestaba su deseo de dibujar o jugar con bloques lógicos o materiales de construcción, que no estaban disponibles en su aula de clase. La docente le facilitaba el material y el niño dibujaba hábilmente personajes agresivos y/o situaciones de violencia, o se divertía armando robots. Cuando el niño dibujaba este tipo de personajes, la profesora le preguntaba “¿por qué dibujas personajes con rabia?” y el niño respondía “porque me gusta”.

De los comentarios que hacen los mismos niños, sus padres y acudientes cuando interactúan con los docentes, se infiere que esta situación es generalizada y ha implicado de manera recurrente, problemáticas afectivas en los niños y en las relaciones con sus padres y cuidadores, desencadenando situaciones de irrespeto mutuo, desobediencia y mutismo de los niños, represión y/o maltrato de sus padres, cuidadores o vecinos a través de agresiones psicológicas, físicas y

verbales, para lo cual se utiliza vocabulario soez u ofensivo. En algunos casos, estos niños son llevados por sus padres o abuelos al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF para que sean cuidados por dicha institución ante la incapacidad manifiesta de ejercer sobre ellos la autoridad, la protección y el acompañamiento que se requiere.

Estos niños, al llegar al ambiente escolar y enfrentarse a normas, horarios, relaciones de autoridad y de dependencia distintas a las que estaban acostumbrados en sus hogares y en su entorno social inmediato, desarrollan comportamientos agresivos con sus compañeros y docentes como reacción a la incomodidad que les genera el tener que someterse a dinámicas, roles y estructuras distintas y poco flexibles.

Estos comportamientos, ya en la escuela, se manifiestan de diferentes maneras, especialmente cuando algunos niños pretenden adquirir a la fuerza los materiales de juego destinados para compartir entre todos, pese a que, con anterioridad, se hayan establecido acuerdos con ellos en el aula de clase, en relación con el uso compartido de dichos elementos. En estos casos, ellos se niegan a compartir los diferentes materiales, se irrespetan y se agreden física y verbalmente, replicando el vocabulario soez u ofensivo que perciben en su contexto familiar y vecinal. Estas conductas, de alguna manera están ligadas a la realidad de su contexto, el cual se caracteriza también por su alto grado de violencia social, manifiesta en riñas entre vecinos y entre pandillas; venta y consumo de sustancias psicoactivas; homicidios con armas de fuego y armas blancas; raponeo, atracos, hurto a personas, especialmente de celulares y otros elementos de uso personal; prostitución y abusos sexuales especialmente en el círculo familiar y vecinal.

Igualmente es necesario reconocer que, en muchas ocasiones, las madres, sus parejas y vecinos también consumen drogas o se agreden física y verbalmente, de lo cual sus hijos son



testigos. Dichas actitudes comportamentales en el contexto familiar y social convergen en la escuela, donde los niños expresan en sus conversaciones, frases, gestos y actitudes similares y recrean repetida e intencionalmente dichas situaciones en los momentos de juego.

Estas situaciones y comentarios de los niños agresivos, independiente del grado que estuviesen cursando, incidieron y motivaron a la profesora a buscar alternativas que permitieran a los niños mejorar sus comportamientos en la escuela, a permanecer en ella y evitar así, su deserción.

## **Antecedentes**

Las instituciones educativas en América Latina, se caracterizan por presentar algunas manifestaciones de agresividad, violencia e inseguridad que afectan el desarrollo normal de los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como la convivencia escolar. El análisis y abordaje de esta problemática ha sido similar en los distintos países de la región. Su análisis se caracteriza por partir de un enfoque y una denominación inadecuada de la violencia, lo cual se constituye en una barrera en su tratamiento por parte de las autoridades y de la sociedad, ya que como producto de ello, su abordaje termina centrándose en los efectos y no en las causas. A continuación se describe la manera como se ha abordado el análisis y tratamiento de la agresividad y la violencia en distintos contextos:

### **Antecedentes a nivel local y regional:**

En el entendido que la agresividad en el aula de clase de los niños de transición, es base fundamental de otros comportamientos futuros de los estudiantes, más preocupantes y que trascienden el contexto escolar, es importante reflexionar sobre algunas dificultades que se presentan al momento de intentar comprender y dimensionar la problemática y al definir y ejecutar las estrategias para reducirla.

Al respecto, Paredes, Alvarez, Lega y Vernon (2008), indican en su estudio sobre el *Bullying* en la ciudad de Cali, Colombia, que uno entre varios obstáculos en el tratamiento del tema a nivel internacional es “la generalización del término violencia escolar para denominar todos los actos realizados por los jóvenes en edad escolar, que implican algún grado de agresión y en los que se incurre en la escuela o fuera de ella” (p. 299).

Los autores afirman que, la consistencia en la presencia del fenómeno y sus consecuencias en los resultados de tan diversos estudios y países, indica probablemente que este problema contiene una dinámica propia que traspasa culturas y condiciones socio políticas, y plantea la necesidad de conocer lo que sucede al respecto en nuestro país. Al revisar el tema internamente, se concluye que a pesar de ser Colombia un país bastante afectado por hechos violentos y a su vez, tener gran cantidad de estudios e intervenciones sobre violencia, el fenómeno del *bullying* no ha sido explorado como un componente importante que afecta la formación de los y las estudiantes de las instituciones educativas primarias y secundarias. Al no estar claramente definido en nuestro medio el concepto de la problemática presente, se han perdido varios elementos importantes para el diseño e implementación de programas dirigidos a la disminución de agresiones entre pares.

Por otro lado, Ferreira y Linares (2015), en su trabajo de investigación desarrollado en tres grados de transición de la institución educativa Efrain Varela Vaca del municipio de Zarzal, Valle, afirman:

... los comportamientos agresivos no solo se deben comprender en quien los lleva a cabo sino en el conjunto de lo que una sociedad construye en sus formas de relacionarse, en los diferentes ámbitos de la esfera social, donde se puede hacer mención a la escuela y a la familia como actores importantes frente a la creación de normas y dadoras de marcos de referencia para la inserción del ser humano en el mundo social.

Por otro lado, el contexto regional y municipal aporta elementos importantes de su cultura, a la hora de comprender que los comportamientos agresivos pueden ser transmitidos por los seres humanos a través de los procesos de socialización en primaria y secundaria. Cabe resaltar que estos procesos de socialización se encuentran mediados por

factores sociales, económicos, culturales y políticos, donde los niños y niñas se presentan como nuevas generaciones con gran probabilidad de reproducir dichas dinámicas sociales propias del contexto. Por lo tanto, la familia, la escuela y el contexto social, se presentan como aspectos que pueden estar asociados a la aparición de comportamientos agresivos en los niños y niñas, la forma en que estos se manifiestan y la forma en que dichos comportamientos agresivos son percibidos y atendidos por los demás. (p. 13)

Los resultados de la investigación fueron clasificados por categorías analizadas: a) formas de relación que conducen a los comportamientos agresivos que presentan los niños y niñas en el ámbito escolar; b) descripción de los comportamientos agresivos en la jornada escolar; c) aspectos familiares y escolares asociados a los comportamientos agresivos de los niños y niñas; y d) las prácticas de manejo utilizadas por los padres y madres de familia y docentes frente a los comportamientos agresivos de los niños y niñas. En relación con esta última categoría, Ferreira y Linares (2015) concluyeron:

Las estrategias utilizadas por docentes y padres de familia como prácticas de manejo frente a los comportamientos agresivos, se han encontrado desarticuladas en tanto los niños perciben reacciones distintas de los adultos y tiende a constituirse en el niño o niña la creencia confusa sobre lo que es adecuado y lo que no, a la hora de relacionarse con los demás compañeros (p. 101)

De igual manera, de los resultados de la investigación cobra importancia la recurrencia con la que las docentes visibilizan la importancia del papel que desarrollan como responsables de gran parte de la educación de los niños, ya que existe la preocupación sobre el alto número de niños y niñas que se encuentran matriculados en cada salón y que no pueden obtener una atención

adecuada de tiempo completo por parte de la docente, así como tampoco la posibilidad de encontrar un apoyo psicosocial frente a las problemáticas que se presenten en el día a día dentro de la institución, ya que éstas se pasan por alto al no tener ningún tipo de intervención o apoyo profesional que les permita de forma articulada brindar una atención eficaz a las mismas.

Del análisis de estos trabajos de investigación, se destacan como elementos importantes para ser tenidos en cuenta en nuestro proyecto, dos aspectos fundamentales: por un lado, la importancia de caracterizar, diferenciar y comprender las distintas manifestaciones de agresividad y violencia y su interferencia en la formación de los estudiantes de las instituciones educativas, y por otra parte, la necesidad de articular los esfuerzos de los docentes con el de los padres de familia y acudientes, como condiciones indispensables para el diseño y desarrollo de alternativas de reducción de dichas problemáticas.

#### **Antecedentes a nivel nacional:**

Al analizar la agresividad en el ámbito escolar, es necesario reconocerla como una manifestación que puede constituir o no, un hecho violento, con el fin de aproximarse a la determinación y desarrollo de estrategias efectivas para reducirla. Para empezar, Ghiso (2012), afirma:

Todas las violencias del entorno afectan las condiciones de convivencia y aprendizaje; aunque no toda inseguridad o amenaza puede rotularse como ‘violencia escolar’. Esta realidad se torna más compleja y relevante ante la pérdida de confianza mutua entre la institución educativa y la familia, que han dejado de ser instancias referenciales, simbólicas y disciplinadoras ante la inseguridad y la violencia.

Cuando esto sucede, los sujetos jóvenes y adolescentes rompen los frágiles lazos con la institución educativa y se convierten en seres ocultos, sólo visibles en escenas de violencia etiquetadas por los medios de comunicación masiva; mientras las escuelas siguen aisladas, configurando institucionalidades centradas en demandas tecno-burocráticas, incapacitadas para leer críticamente diferentes situaciones de violencia y modos de actuar frente a ellas (p.815).

En torno a esto, se debe reconocer que tanto administradores públicos y políticos, como organizaciones sociales, gremios y medios de comunicación, coinciden en rotular la violencia escolar, con etiquetas mutantes y superficiales, con lo cual se oculta gran cantidad de fenómenos interconectados, situaciones conflictivas, eventos agresivos, comportamientos incontrolables, actitudes desadaptadas y gestos agresivos que irrumpen en la cotidianidad de la vida de las personas y de las instituciones educativas. En su análisis, Ghiso continúa diciendo:

Así, la situación y la construcción social que se esconde bajo nombres comunes, dejan de ser un motivo de interrogación y problematización, lo que impide comprender lo que sucede en nuestras sociedades, porque habitualmente se reducen los sucesos violentos a individuos o a hechos etiquetados, que naturalizan (Ghiso & Ospina, 2010) y vuelven ahistóricas situaciones problemáticas. (p. 817)

Desde otra óptica, Kriger (2011, como se citó en Ghiso, 2012) afirma: “el término violencia escolar se asocia a anomia e inseguridad social creciente” (p. 818). Frente a esta afirmación, Ghiso señala que esta asociación se establece ligando los sucesos a problemáticas o experiencias locales que exigen la aplicación de castigos severos, acercando las posiciones y discursos de docentes y directivos a la de muchos individuos, entidades oficiales y gremios que vienen elaborando y

propagando protocolos de seguridad ciudadana en diversos espacios sociales. Los argumentos que se esgrimen y las medidas que se toman desde estas opciones, habitualmente contradicen sentidos pedagógicos de disciplina, de normas y de sus aplicaciones.

Independiente del enfoque de los análisis de unos y otros, en general y en lo cotidiano, no se reflexiona sobre la violencia escolar, sólo se le describe dando cuenta de los hechos ofensivos. A esta se le mide con datos estadísticos relacionados con la cantidad de casos e individuos afectados o involucrados; se le caracteriza y rotula según la clase social a la que pertenecen los estudiantes implicados y se señalan las posibles causas y consecuencias inmediatas del hecho, haciendo énfasis en la culpabilidad de los sujetos agresores y afectados, sin investigar sus causas indirectas o raíces de su comportamiento.

Ader-Egg (2005, como se citó en Ghiso 2012) afirma que las consecuencias de estas formas estereotipadas y burocráticas de referirse al problema, se centran en dar cuenta de procesos de deterioro crecientes de las condiciones de seguridad en las instituciones educativas, similares a los que ocurren en las ciudades, donde coexisten, tanto el declive y deterioro de lo público, como el señalamiento de las víctimas y victimarios -que normalmente son niños, niñas, adolescentes y jóvenes tildados de violentos, inadaptados y ‘frustrados’-, que a falta de alternativas para sus vidas, recurren al uso de la violencia, para sentirse que son alguien.

De todas formas, usualmente las causas de la agresividad infantil en el aula de clase o la violencia escolar, pareciese que tuvieran las mismas causas indirectas; aquellas que nunca son investigadas por las dificultades que generan los enfoques con que son observados los problemas y por la decisión política cortoplacista de intervenir sus efectos y no sus causas. Por ello, es necesario en nuestro proyecto, abordar los análisis de la problemática con un enfoque amplio e

integral, en el que resulta relevante, conocer y comprender las causas directas e indirectas que la generan.

En un contexto específico y con otro enfoque, Rincón, Mena, Cárdenas, Cruz y Bustos (2009), en su proyecto institucional de ética y valores, impulsado en la I.E José María Carbonel, en el municipio de San Antonio, Departamento del Tolima, describen por un lado, las causas de la agresividad y sus efectos y por otro lado, las responsabilidades de docentes y padres de familia, las dificultades propias de la institucionalidad y las estrategias de intervención.

Según los autores, el comportamiento y la convivencia de la población estudiantil y general, son impactadas por los desajustes y situaciones conflictivas en el trato entre los estudiantes (agresión verbal y física), dificultad de convivencia familiar (maltrato intrafamiliar), inestabilidad emocional, y en general, grandes problemáticas, originadas en el medio donde se desenvuelven, asociadas a hechos de violencia, deficiencias económicas, culturales, sociales y familiares, que propician entre otras consecuencias, desintegración familiar, carencia de afecto, limitada participación de los padres en la formación de los hijos, entre otros. Además existen niños con dificultades en el aprendizaje y necesidades educativas especiales, en un ambiente en donde no se cuenta con medios para contribuir a su formación integral, mucho menos con el personal facultado para llevarla a cabo.

Frente a las problemáticas asociadas al origen de los estudiantes, los docentes refieren:

Las familias de las que proceden los estudiantes, en su gran mayoría, presentan problemas de violencia social, la cual a su vez es inculcada en los jóvenes educandos.

..... proviene la mayoría de un estrato socio-económico bajo. Por la descomposición familiar que existe en estas familias, se ha perdido el horizonte y no se



forma en valores; hay niños y niñas que crecen sin ideales y buscan desde temprana edad conseguir los medios de subsistencia en la calle y así crecen sin sentido de pertenencia, sin afecto y sin quien satisfaga sus necesidades básicas, manifestándose esa carencia en la agresividad de los niños, niñas y adolescentes con sus compañeros, falta de sentido de pertenencia, indiferencia hacia los otros y apatía por las actividades académicas.

Al analizar las estrategias para transformar la realidad, los autores señalan que se debe partir de la promoción de los valores. Éstos, una vez son apropiados por las personas, se convierten en guías y pautas de conducta, orientan sus vidas, forman parte de su cultura -de su sistema de creencias y tradiciones-. Los valores también ayudan a las personas a aceptarse y a estimarse tal como son, facilitan su relación madura y equilibrada con las demás personas y las cosas. Por el contrario, los antivalores los aniquilan y les crean conflictos.

Según los autores, en la formación de valores existe una gran debilidad en el rol que cumplen los padres de familia y acudientes. Pese a que se dice que la comunidad educativa la integran todos los estamentos en los cuales se involucra el proceso enseñanza – aprendizaje de los educandos, la falta de acompañamiento de los padres de familia y/o acudientes en dicho proceso, es notoria. Éstos solo se acercan a la Institución cuando hay entrega de boletines, pero bajo ninguna otra circunstancia, asumen su responsabilidad de estar pendientes de sus hijos o acudidos. En muchas ocasiones, no se conocen quiénes son los padres de familia o los acudientes de los educandos, pues a veces envían a terceras personas (abuela, abuelo, tíos, hermanos, entre otros), argumentando que sus ocupaciones les imposibilita llegar a la Institución.

Para eliminar dicha debilidad, los autores plantean que la problemática exige una organización compartida de la comunidad educativa (equipo docente, directivos, padres de familia

y estudiantes), el compromiso y la participación efectiva y coherente de todos los implicados en su construcción y en el desarrollo de actividades tendientes a mejorar todos estos aspectos, para que la realidad de los estudiantes en todos los ámbitos, sea producto de un continuo reconocimiento y aplicación diaria de los valores aprendidos. Pese a la problemática, los estudiantes tienen cualidades, intereses y actitudes positivas que son aprovechables hacia el cambio y la superación, dada su gran capacidad de adaptación y disposición para mejorar.

La participación comunitaria es una alternativa viable para el rescate de los valores y las normas de urbanidad perdidos. A través de ella, la comunidad logra ser protagonista consciente de su propio desarrollo y superación. Con ella y con su ejemplo, los estudiantes apropian y asumen los valores y moldean sus comportamientos. Para ello, es necesario desarrollar actividades pedagógicas intencionadas, con el fin de reflexionar sobre el sentido y valor que tienen las acciones y actitudes de los estudiantes, sobre la base de que el valor debe manifestarse en actitudes de vida y que la actitud constituye la predisposición sistemática de un individuo hacia una determinada situación.

Como es evidente, estos autores invitan no solamente a determinar la problemática, sus causas y efectos, sino también a comprender, desde la axiología, lo vital que resulta fomentar los valores humanos como herramienta que propicia el mejoramiento de las relaciones interpersonales entre los menores, y entre ellos y los adultos (padres de familia, acudientes, maestros), tal como se busca en este proyecto. Para ello, se requiere la definición clara de roles y el cumplimiento de las responsabilidades familiares, sociales e institucionales en el ciclo de formación de los estudiantes.

### **Antecedentes internacionales:**

Desde otro punto de vista y en otros países latinoamericanos, es importante reconocer la incidencia histórica de otros factores asociados al comportamiento agresivo de los niños y los métodos para abordar su intervención.

Según Camargo, Carrera y Valderrama (2014, p 20-21), en la unidad educativa “Maestro Orlando Enrique Rodríguez” de San Francisco (Estado de Zulia, Venezuela), se realizó un proyecto basado en los “factores que inciden en el comportamiento agresivo de los estudiantes”, el cual fuera desarrollado por Kevin Alberto Boscan Acosta, Maygrelys Carolina Colina Fernández, Daniel Alberto González Martínez, y otros. En dicho proyecto, los autores concluyeron que para los estudiantes, la familia es el primer factor que incide en el comportamiento violento y los diferentes contextos que se encuentran en su entorno familiar. Como segundo factor, se determinó la sociedad y la incidencia de los amigos, los medios de comunicación y los videojuegos. El tercer factor lo constituyen los aspectos biológicos, como el desarrollo de las etapas por las que ha pasado el niño, y por último, los factores personales como son las características propias del ser humano, su forma de ser y actuar.

Este ejercicio brinda elementos para entender como los menores, se ven cobijados por fenómenos del orden biológico, familiar y social que los impulsa a ejercer actos de agresividad; así mismo da a entender que independiente de la intervención a mediana y gran escala del estado, el maestro y la familia son fundamentales para ir disminuyendo este flagelo, como lo hemos abordado en la investigación.

Según Carrillo (2010), aspirante al título de la Licenciatura en Educación Plan 94 de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 098 D.F. Oriente del México D.F., en su proyecto de acción docente, al referirse a la agresividad infantil, afirma:

No nos preocupamos por comprender que esta conducta no es más que algo que el niño está viviendo, refleja su realidad, hace que el niño distorsione actitudes y considere normal realizarlas. Por lo que no es increíble ver como siendo unos niños de apenas entre 4 y 6 años puedan tener actitudes inadecuadas tan frecuentes, dentro del salón de clase y fuera de él donde se escuchan infinidad de diálogos agresivos que interrumpen el proceso de enseñanza-aprendizaje, afectando a sus compañeros, por lo que no hay respeto ni tolerancia (p. 8).

Para intervenir la problemática en el Jardín de niños particular Francisco Gabilondo Soler, ubicado en la colonia Benito Juárez, Cd. Nezahualcóyotl (Estado de México), la docente desarrolló una propuesta metodológica basada en el juego y actividades lúdicas. Según ella, el juego es una actividad lúdica, espontánea, libre, desprovista de interés material, que se desarrolla de manera ordenada, con manifiesta regularidad y consistencia, solo con los límites que la propia trama establece. El juego se promueve, es original, es un espacio liberador, es divertido, es una reproducción de la realidad en el plano de la ficción, es evolutivo y constituye una forma de comunicación. Por estas razones, para el niño, el juego es una actividad vital, un recurso para socializarse, aprender nuevas pautas de comportamiento, memoria, razonamiento, imaginación y creación. El juego propicia al niño el enfrentamiento de sus conflictos y el desahogo de sus tensiones, se convierte en un recurso con el que podrá liberar la energía contenida (agresividad) de una forma sana y socialmente aceptable, con fines preventivos y terapéuticos.

Este planteamiento brinda la posibilidad de reflexionar sobre la importancia del juego, no solo para la construcción y socialización colectiva de saberes, sino también para liberar tensiones y reducir la agresividad, independiente de los factores que la originan.

Bajo estos argumentos, es claro entonces, que este ejercicio es válido y propenderá por identificar las causales de la agresividad en los niños de preescolar, así como las posibles alternativas para disminuir los índices de la misma y su implementación en la escuela y en el entorno familiar.

## Marco Teórico Conceptual

Para el desarrollo de este proyecto, ha sido de vital importancia aplicar un enfoque sistémico<sup>9</sup> en el análisis tanto de la problemática, como de las estrategias que contribuyen a su reducción, partiendo del reconocimiento de que nada es casual y que todo tiene relación con todo. En ese sentido, a continuación se abordarán algunas categorías conceptuales claves relacionadas con el problema y las alternativas de intervención, que resultaron muy útiles para la identificación y el diseño de las estrategias pedagógicas implementadas para reducir la problemática, a partir de la aplicación de los principios de la educación popular.

Dichas categorías de análisis son: La agresividad, el egoísmo, la lúdica, el juego como estrategia pedagógica y práctica educativa, las cuales se analizan a continuación.

### La Agresividad

A continuación se presentan las conceptualizaciones de los diferentes tipos de agresividad más comunes, los cuales están presentes comunmente al interior de la escuela.

#### *La Agresividad Infantil*

El comportamiento agresivo ha sido estudiado desde las distintas escuelas teóricas del desarrollo humano, especialmente enfocado hacia la conducta de los niños. Bandura (1986, como se citó en Ferreira y Linares, 2015) señala que la reacción agresiva es resultado del aprendizaje

---

<sup>9</sup> El enfoque sistémico (también conocido como el *pensamiento sistémico*, el *pensamiento en sistemas* o la **teoría de sistemas**) provee un marco amplio y diverso para orientar el razonamiento analítico y el pensamiento crítico sobre distintos fenómenos, situaciones y problemas. El enfoque sistémico brinda un marco conceptual y filosófico junto con una gama de herramientas y métodos con el fin de posibilitar el análisis holístico e integral de fenómenos y situaciones complejas. Entender las cosas de manera sistémica significa literalmente ubicar las cosas dentro de su propio contexto y establecer las relaciones entre ellas. El pensamiento sistémico, entonces, se caracteriza por un análisis de las *relaciones e interconexiones* que existen entre los elementos, factores y/o actores que constituyen un fenómeno o situación. Esto diferencia el pensamiento sistémico del pensamiento *sistemático*, el cual ancla el análisis de los fenómenos a un proceso metódico y lineal, mediante el cual se desglosa un fenómeno o situación en sus componentes para analizar cada uno de ellos detenidamente y por separado.

social a través de modelos adquiridos por experiencias directas e indirectas que se transmiten de manera intergeneracional mediante recompensas tangibles e intangibles.

De esta forma, los niños aprenden todo lo que ven y escuchan desde los diferentes contextos del entorno que los rodea, si ven amor expresan amor, si ven agresividad muestran su agresividad. Por esta razón, es muy importante tener en cuenta cada una de las actitudes de los niños y su relación con los medios de comunicación a los que están expuestos, ya que imitan y toman como ejemplo todo lo que ven.

Según Avendaño y Ceballos (2017) es importante entender la agresividad como el conjunto de acciones que procuran hacerle daño a una persona, originadas por problemas propios, emocionales, psicológicos que se descargan sobre los demás. Sin embargo, la agresividad es también una respuesta o reacción adaptativa que el ser humano utiliza para defenderse de amenazas externas, que evoluciona a medida que se desarrolla como persona.

Carrasco y González (2006), al comparar las definiciones utilizadas por distintos autores sobre agresión y agresividad, concluyen que agresión es el acto o forma de conducta puntual, reactiva y efectiva, frente a situaciones concretas, de manera más o menos adaptada. Por su parte, la agresividad la conciben como la disposición o tendencia a comportarse agresivamente con la intención de ofender, atacar, faltar al respeto, o provocar a los demás.

### ***Clases de Agresividad***

Según la revisión histórica realizada por Carrasco y González (2006), existen diferentes sistemas y criterios de clasificación de las conductas agresivas, en virtud a la naturaleza multidimensional de la agresión -por la cual, diferentes procesos fisiológicos y mentales se combinan para crearla-. Según dicho trabajo, la agresividad ha sido clasificada a partir de las

tipologías de las formas conductuales puntuales, es decir, la agresión, la cuales se presentan en la tabla 1. Posteriormente, se presentarán otras clasificaciones, así como algunos modelos y aproximaciones teóricas que explican la agresión y la agresividad.

**Tabla 1**

*Clasificaciones de la Agresión*

<b>Criterio de Clasificación</b>	<b>Tipología de la Agresión</b>	<b>Autores</b>
Naturaleza	<b>Física</b> (Ataque a un organismo con armas o elementos corporales, conductas motoras y acciones físicas, el cual implica daños corporales).	Buss (1961); Pastorelli, Barbarelli, Cermak, Rozsa y Caprara (1977); Valzelli (1983)
	<b>Verbal</b> (Respuesta oral mediante insultos o comentarios de amenaza o rechazo, que resulta nociva para el otro).	
	<b>Social</b> (Acción dirigida a dañar la autoestima de los otros, su estatus social o ambos, a través de expresiones faciales, desdén, rumores sobre otros o la manipulación de las relaciones interpersonales)	Galen y Underwood (1997)
Relación interpersonal entre el agresor y la víctima	<b>Directa o abierta</b> (Confrontación abierta entre el agresor y la víctima, mediante ataques físicos, rechazo, amenazas verbales, destrucción de la propiedad y comportamiento autolesivo)	Buss (1961); Valzelli (1983); Lagerspetz et al. (1988); Björkqvist et al. (1992); Crick y Grotpeter (1995); Grotpeter y Crick (1996); Connor (1998); Crick et al. (1999); Crick, Casas y Nelson (2002)
	<b>Indirecta o relacional</b> (Conductas que hieren a los otros indirectamente, a través de la manipulación de las relaciones con los iguales: control directo, dispersión de rumores, mantenimiento de secretos, silencio, avergonzamiento en un ambiente social, alienación social, rechazo por parte del grupo, e incluso exclusión social).	
Motivación del agresor	<b>Hostil</b> (Acción intencional encaminada a causar un impacto negativo sobre otro, por el mero hecho de hacerle daño, sin la expectativa de obtener beneficio material alguno).	Feshbach (1970); Atkins, Stoff, Osborne y Brown (1993); Kassinove y Sokhodolsky (1995); Berkowitz (1996)



Criterio de Clasificación	Tipología de la Agresión	Autores
	<p><b>Instrumental</b> (Acción intencional de dañar por la que el agresor obtiene un objetivo: ventaja o recompensa social o material, no relacionada con el malestar de la víctima).</p> <p><b>Emocional</b> (Agresión de naturaleza emocional, generada por el afecto negativo que un estresor externo activa, produciendo ira y tendencias agresivas).</p>	
Clínica (Actitud del agresor)	<p><b>Pro-activa</b> (Conducta aversiva y no provocada, sino deliberada, controlada, propositiva, no mediada por la emoción, dirigida a influenciarse, controlar, dominar o coaccionar a otra persona).</p> <p><b>Reactiva</b> (Reacción defensiva ante un estímulo percibido como amenazante o provocador a través de agresión física o verbal, acompañada de alguna forma visible de explosión de ira con gestos faciales o verbalizaciones de enfado. Respuesta impetuosa sin evaluación cognitiva de la situación).</p>	Dodge y Coie (1987); Meloy (1988); Price y Dodge (1989); Dodge (1991); Day, Bream y Paul (1992); Pulkkinen 1996; Dodge, Lochman, Harnish y Bates (1997); Kolko y Brown (1997); Scarpa y Raine (1997); Viatro, Gendreau, Tremblay y Oligny (1998); Raine et al. (2004).
Estímulo elicitador que la motiva	<p><b>Predatoria</b> (Por la presencia de una presa natural).</p> <p><b>Inducida por el miedo</b> (Por el confinamiento o acorralamiento y la incapacidad de escapar).</p> <p><b>Inducida por la irritabilidad</b> (Por la presencia de cualquier organismo atacable en el medio y reforzada por la frustración, la privación o el dolor).</p> <p><b>Territorial</b> (Por la defensa de un área frente a un intruso).</p> <p><b>Maternal</b> (Por la presencia de algún agente amenazador para las crías de la hembra, incluidas otras madres de la prole y la ejercida contra los propios pequeños).</p> <p><b>Instrumental</b> (Tendencia a comportarse agresivamente cuando en el pasado esta conducta ha sido particularmente reforzada).</p> <p><b>Entre machos</b> (Por la presencia de un</p>	Moyer (1968)

Criterio de Clasificación	Tipología de la Agresión	Autores
	competidor).	
Signo (Tipo de fin que persigue)	<b>Positiva</b> (Agresión saludable, productiva, que promueve los valores básicos de supervivencia, protección, felicidad, aceptación social, preservación y las relaciones íntimas).	Ellis (1976); Blustein (1996)
	<b>Negativa</b> (Agresión que conduce a la destrucción de la propiedad o el daño personal a otro ser vivo de la misma especie. Induce emociones dañinas para el individuo a largo plazo).	Moyer (1968); Bandura (1973); Atkins et al. (1993)
Consecuencias (Tipo de consecuencias que genera)	<b>Constructiva</b> (Acto o declaración en respuesta a una amenaza para protegerse de la misma)	Mosby (1994)
	<b>Destructiva</b> (Acto de hostilidad hacia un objeto u otra persona, innecesario para la autoprotección-autoconservación)	
Función	<b>Territorial</b> (Para defender el territorio)	Wilson (1980)
	<b>Por dominancia</b> (Para establecer niveles de poder, una jerarquía de prioridades y beneficios)	
	<b>Sexual</b> (Para establecer contacto sexual)	
	<b>Parental Disciplinaria</b> (Para enseñar conductas y establecer límites a los menores por los progenitores)	
	<b>Protectora maternal</b> (Para defender al recién nacido)	
	<b>Moralista</b> (Formas avanzadas de altruismo recíproco pueden dar lugar a situaciones de sutil hostilidad o abierto fanatismo)	
	<b>Predatoria</b> (Para obtener objetos)	
	<b>Irritativa</b> (Inducida por el dolor o por estímulos psicológicamente aversivos)	

Fuente: Elaboración propia con base en información tomada de "Aspectos conceptuales de la agresión: Definición y modelos explicativos". 2006. Revista Acción Psicológica, pp. 7-38, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=344030758001>

Según los autores, existen otras clasificaciones de las tipologías de la agresión menos desarrolladas, basadas en criterios muy diversos, como el grado de control que se posee sobre ella (Controlada vs Impulsiva), el objeto a quien se dirige (Heteroagresión vs Autoagresión), el grado de activación implicada (Activa vs Pasiva) o el sexo del agresor (Masculina vs Femenina).

Igualmente existen distintos modelos y aproximaciones teóricas que explican la agresividad, basadas en diferentes ramas del conocimiento, que van desde la biológica o antropológica a la psicológica. A continuación se relacionan algunos de ellos.

En el marco de los modelos explicativos, se plantean dos teorías, la evolucionista y la dinámica. Desde la teoría evolucionista, la agresividad es un producto natural, consustancial al ser humano, que tendría sus bases en la filogenia<sup>10</sup>. Desde la teoría dinámica y la perspectiva psicoanalítica clásica, la agresión es entendida como una expresión del instinto de muerte al servicio del Eros<sup>11</sup>. Si este instinto es dirigido hacia el interior, se desarrolla depresión y si lo es hacia el exterior, se provoca agresividad.<sup>12</sup>

En el marco de los modelos biológicos, se plantean explicaciones de la agresión, desde dos tipos de modelos: los modelos neuroquímicos, que indican que la agresión se ha relacionado con la presencia de distintos neurotransmisores, especialmente con la Serotonina. Según ellos, bajas concentraciones de este neurotransmisor en el cerebro<sup>13</sup> o una disminución de la actividad de las neuronas serotoninérgicas parecen ser la base de los comportamientos agresivos de animales y humanos. Mientras tanto, desde los modelos neuroendocrinos se plantea que la agresión se ha relacionado con el efecto de las hormonas esteroideas, especialmente la testosterona, la cual juega

---

<sup>10</sup> Origen, formación y desarrollo evolutivo general de una especie biológica.

<sup>11</sup> Conjunto de tendencias e impulsos sexuales de la persona.

<sup>12</sup> Freud (1930, como se citó en Carrasco y González, 2006).

<sup>13</sup> Según Weil-Malherbe, 1971; Persky, 1985, como se citó en Carrasco y González (2006).

un papel crítico en la agresión intraespecífica entre machos de diversas especies. Esto es debido a que esta hormona está íntimamente relacionada con la reproducción y el apareamiento.<sup>14</sup>

De igual manera, desde los modelos neurobiológicos, varios autores han vinculado la agresividad a una disminución de la actividad cerebral en determinadas áreas corticales, como las pre-frontales, a lesiones en el córtex orbitofrontal y el gyrus parietal superior, y a ciertas anomalías en la asimetría cerebral. Otros numerosos estudios destacan el papel del complejo amigdalino o amigdalino<sup>15</sup> en la aparición de diversas reacciones defensivas, entre los que se encuentran la ira o la agresión, y del hipotálamo, encargado de regular las funciones neuroendocrinas relacionadas con la agresión de manera muy específica, ya que tres de las regiones que lo constituyen están implicadas en tres tipos distintos de agresión: la porción lateral se ha relacionado con la agresión predatoria (lucha), la región medial se ha vinculado con la agresión afectiva (miedo) y, por último, la zona dorsal parece estar relacionada con la conducta de fuga.

Adicionalmente, Carrasco y González (2006), han recopilado y reorganizado múltiples clasificaciones que desde otros modelos y aproximaciones teóricas han realizado varios autores sobre la agresividad. Un grupo de teorías corresponde a modelos del drive o impulso, como la teoría de la excitación-transferencia (Zilman, 1979), teoría del síndrome AHA (Spielberg, 1983), teoría de la frustración-agresión (Dollard, Doob, Miller, Mowrer y Sears, 1939; Miller 1941), teoría de la agresión-frustración revisada (Pastore, 1952; Worchel, 1974; Averril, 1982; Weiner, Graham y Chandler, 1982), explican la agresividad como resultado de la transferencia de

---

<sup>14</sup> Según Kandel et al. (2001, como se citó en Carrasco y González, 2006)

<sup>15</sup> El complejo amigdalino es un conjunto de núcleos que se localizan en la profundidad del lóbulo temporal, y que guardan estrecha relación con el sistema límbico. Su alteración se ha asociado a un gran número de procesos psiquiátricos. (Ledo-Varela, M.T., Giménez-Amaya, J.M., Llamas, A. (2006).

excitaciones fisiológicas en una primera, a una segunda situación. Esta transferencia se produce a partir de la generación de adrenalina o emociones en el primer momento, que se mantiene hasta que se produce la actitud agresiva desproporcionada en el segundo momento, como resultado de una molestia generada por un pequeño conflicto o un obstáculo para el cumplimiento de una meta. Estas conductas agresivas se desarrollan a través de mecanismos reactivos a sentimientos de frustración, entendida como la interferencia en la ocurrencia de una respuesta-meta.

Otro grupo de teorías, como la Aproximación Cognitiva Neosocionista (Berkowitz, L., 1983; 1989; 1990; 1993; Ulrich, 1966; Landau y Raveh, 1987; Anderson, 1989), explican la agresividad como la respuesta a acontecimientos aversivos que generan un afecto negativo o sentimiento desagradable, que al vincularse con pensamientos, recuerdos, reacciones expresivas motoras y otras emociones negativas asociadas, generan sentimientos de ira y conductas agresivas contra cosas o personas, o inclinaciones conductuales de escape, cuando el sentimiento derivado del afecto negativo origina temor.

Por su parte, la Teoría Social – Cognitiva de Bandura (1973; 1975; 1986), explica la agresividad como la respuesta a estímulos o condicionamientos ambientales y aprendizajes sociales, a partir de la observación de conductas agresivas o violentas, que se asocian a comportamientos y experiencias previamente vividas, produciéndose una generalización del estímulo. Como ejemplo se puede citar el hecho de que observar conductas violentas en televisión, provocaría la misma respuesta por parte del observador que le generó el estímulo violento original.

En general, la Teoría de Bandura explica en gran medida los efectos de la exposición a la violencia, bien en el seno de una familia agresiva, o a través del visionado de imágenes violentas procedentes de los medios audiovisuales, que además de ofrecer un modelado (aprendizaje vicario)

ejerce una desensibilización a la violencia. Aunque el aprendizaje vicario es hoy ampliamente aceptado, la exposición a la violencia es discutida desde una perspectiva intergeneracional (Jonson-Reid, 1998; Stith, Rosen y Middleton, 2000). Aunque crecer en una familia violenta es un riesgo para el desarrollo de la violencia posterior, la probabilidad de que esta circunstancia acontezca es pequeña, y se ve amortiguada por otras variables como la presencia de una figura de apoyo en la infancia, la participación en alguna actividad terapéutica, la estabilidad y el apoyo emocional, ser mujer, no tener antecedentes clínicos y haber sido sólo testigo de la violencia en lugar de víctima.

Al revisar las distintas definiciones, explicaciones y clasificaciones de las conductas agresivas, las cuales sobrevienen a la actitud o tendencia a comportarse agresivamente, es posible concluir que la agresividad puede agruparse de manera general en dos dimensiones, la constructiva y la destructiva. Esta clasificación nos permitirá entender cuál de ellas es más inherente a la realidad de los niños sujeto de estudio.

**La dimensión constructiva.** Según Porot (1999, como se citó en Avendaño y Ceballos, 2017), esta dimensión articula tendencias activas que el individuo posee, pone a su servicio y proyecta sobre el exterior con el fin de dirigirlo, encausarlo y dominarlo para su propio beneficio, sin detrimento de los derechos e interés de los demás.

**La dimensión destructiva.** Es el impulso o tendencia relacionada con actitudes de carácter hostil, destructor, perverso o mal intencionado, que conduce a la agresión o violencia. Esta dimensión se manifiesta de tres formas:

***La Agresividad Continuada.*** Es aquella en la que el agresor tiene participación insistente, es frío, metódico, racionalizado, prefiere las vías tortuosas e insidiosas. Estas personas suelen presentar profundas crisis y se constituyen como un peligro social.

***La Agresividad Intermitente.*** Las personas se hallan en un estado crónico de tensión y excitación, por el que explotan por motivos mínimos, hostilizando a otras personas; normalmente son sometidas a estrés y ansiedad constantes.

***La Agresividad Impulsiva.*** Se caracteriza por desembocar en el acto agresivo de forma súbita e inopinadamente ante un estímulo poco relevante con reacciones coléricas y pasionales. Porot (1999, como se citó en Avendaño y Ceballos, 2017),

A partir de estos conceptos, resulta relevante poder clasificar y caracterizar los diferentes tipos de agresividad que se presenten en la escuela, para determinar las estrategias pedagógicas que faciliten su promoción cuando se trate de agresividad constructiva, o su control y reducción en el caso de la agresividad destructiva.

### ***La Agresividad En La Escuela***

En Colombia se han realizado varios estudios e investigaciones que incluyen análisis de la agresividad y la violencia escolar, que han servido de referente para comprender las manifestaciones y las causas de esta problemática. Entre dichas investigaciones se destaca la dirigida por Rodrigo Parra Sandoval, cuyo informe final está recogido en el libro “La Escuela Violenta”. Según Parra, González, Moritz, Blandón y Bustamante (1992), en la escuela suceden dos formas de violencia: la violencia tradicional, conocida en la escuela colombiana como endémica, ejercida por el maestro y la institución escolar sobre el niño, debido a la concepción

autoritaria de la educación; y la nueva violencia escolar, aquella ejercida por la comunidad o los estudiantes sobre el docente, entre estudiantes y la derivada de la crisis ética de los maestros.

De acuerdo con dichos autores, la violencia tradicional escolar se caracteriza por la violencia física en la relación maestro-estudiante, omnipresente en la escuela oficial de primaria y secundaria. Esta violencia se lleva a cabo mediante una de tres formas: a) acción física del maestro sobre el estudiante por causas disciplinarias o de aprendizaje, tanto en el aula como fuera de ella; b) el regaño constante<sup>16</sup> a la llegada al colegio, al comenzar las clases del día, a la entrada de los recreos, en las reuniones con padres de familia, en el aula de clase –como manera de explicar y de evaluar o corregir tareas o exámenes- y en el diálogo sobre materias del conocimiento escolar; y c) agresiones verbales a través de la humillación frecuente como una manera de castigar, de hacer sentir la autoridad o como forma extrema del regaño: la humillación como pedagogía.

Aunque algunos maestros aceptan que la violencia ‘pedagógica’ existe en las instituciones educativas, la mayoría afirman que no existe. Los maestros hablan de la violencia como un fenómeno propio de la sociedad colombiana, pero ausente del mundo escolar.

Según los autores, la nueva violencia escolar, se tipifica por: a) la cultura de pandilla<sup>17</sup>, caracterizada por la aplicación en la institución, de códigos y normas que las regulan, contra estudiantes, maestros y directivos, que van desde las meras amenazas de uso de la fuerza hasta su aplicación en casos extremos, como el homicidio; b) la violencia entre estudiantes donde el maestro es en extremo laxo, evasivo y no ejerce su autoridad, c) una actitud del maestro contraria a su profesión, en contra de principios éticos y que atenta contra la formación en valores, y d) la

---

<sup>16</sup> El regaño no es algo aislado, circunstancial, causado por acciones de los alumnos, sino que se ha convertido en una manera de trabajar (regaño como pedagogía).

<sup>17</sup> Extendida en la escuela ante la inoperancia de la justicia en el mundo escolar y la ausencia de mecanismos que decidan legítimamente los conflictos que surgen en la vida estudiantil.



resistencia al cambio que ejercen los maestros hacia sus compañeros más jóvenes, más innovadores y más comprometidos, hecho que los lleva a toda clase de sanciones sociales que evitan o dificultan su labor.

Según Camargo (1992), uno de los aportes más importantes de los autores en su libro ‘La Escuela Violenta’ es que su objeto de análisis se centró en el problema de la formación ciudadana, es decir, en el aporte que la institución escolar cumple al formar individuos para la participación activa, pacífica, democrática y justa en la sociedad civil. Se asume, para la escuela, el encargo de transmitir, distribuir y crear conocimiento, pero a la vez, de proporcionar una formación en valores para la convivencia en la sociedad. De esta manera, la calidad de la educación tiene que apuntar al logro de estos dos objetivos a lo largo de todo el sistema educativo.

A partir de lo analizado por estos autores, es posible comprender que la agresividad escolar tiene múltiples manifestaciones y características; que ésta no solo se da en contra de los estudiantes y entre ellos, sino también en contra de los docentes y directivos. En medio de todas las circunstancias que propician la agresividad, la ausencia o deficiencia de procesos de formación de valores éticos, es quizá uno de los factores más determinadores.

En ese orden de ideas, el aporte más relevante a la investigación desarrollada en la sede educativa del barrio Charco Azul, derivado del análisis de las teorías y los modelos que clasifican y explican la agresividad en general y en la escuela, lo constituye la necesidad de seguir formando al interior de la escuela y de los hogares, seres humanos con base en principios y valores, capaces de aportar a una sociedad menos violenta y con mayor justicia social.

## **El Egoísmo, Condición Inherente a la Agresividad**

En el entendido que el egoísmo del ser humano está directamente asociado a la agresividad en la sociedad, en tanto constituye quizá su mayor factor determinante, es importante mencionar algunas de las distintas interpretaciones que sobre el pensamiento de Thomas Hobbes (1588-1679) relacionado con esta categoría han realizado distintos autores, algunas de las cuales están contenidas en el trabajo de Diego Pinilla y Patricia Sánchez denominado “El egoísmo en el pensamiento de Thomas Hobbes Interpretación y racionalidad cooperativa”, el cual sirvió de base para reconocer la relación de esta categoría con el trabajo de investigación.

Según Pinilla y Sánchez (2020), Thomas Hobbes fue reconocido en la teoría filosófica o política por su visión paradigmática de la naturaleza humana como una naturaleza egoísta, a partir de la cual buscaba una explicación rigurosa, metódica, fundamentada de la naturaleza humana, para comprender las causas de la guerra y las posibilidades de la paz. Hobbes estaba interesado en comprender la tendencia de los hombres a imponer por la fuerza sus deseos y convicciones, generando una guerra de todos contra todos. Entender las causas posibilitaría tomar las adecuadas acciones correctivas.

Hobbes parte de un estudio de la naturaleza humana, la cual define por su tendencia a la auto-conservación. Esta característica innata hace que los hombres sean egoístas, esencialmente en su necesidad de supervivencia, ya que el principio de toda actuación, su móvil exclusivo, es la propia conservación biológica. Es el hedonismo individual, un egoísmo natural, el que explica finalmente el comportamiento humano. La felicidad, en este marco, no será otra cosa que el aumento continuo de los medios que permiten satisfacer de forma adecuada las necesidades de la

propia conservación. No será el bienestar momentáneo, sino el permanente, el que se desenvuelve de deseo en deseo, el que pretenden todos los seres humanos.

En ese mismo sentido, en su estudio de la naturaleza humana, Hobbes también resalta como cada ser humano se percibe como el centro del mundo por la constitución de sus sentidos. Relacionamos y comprendemos todo en relación con nosotros mismos, con nuestra experiencia e intereses. Nuestra naturaleza nos hace percibirnos como el centro del universo, en una situación al extremo personalista.

### ***Clases de Egoísmo***

Según la enciclopedia on line Concepto (2022), existen varias clasificaciones de egoísmo, basados en criterios de la psicología y la filosofía. Adicionalmente existe una clasificación con un enfoque basado en las consecuencias. Estas clasificaciones contribuyen a caracterizar ciertas conductas y a diferenciarlas de otras, así como a explicar de alguna manera el comportamiento de los sujetos de estudio.

**Clases de Egoísmo Según la Psicología.** Según criterios psicológicos, existen tres tipos de egoísmo, el egocéntrico, el neutro y el altruista. A continuación se describen brevemente cada uno de ellos.

***Egoísmo Egocéntrico.*** Es aquel cuyo mundo social del individuo, gira en torno a su ego, es decir, coteja absolutamente todas las cosas con sus deseos. Este tipo de personas tienden al victimismo y a la falta de empatía, ya que en su orden de prioridades solo están las que su propio ego le indican, con lo cual, deja poco espacio libre para los demás.

***Egoísmo Neutro.*** También llamado egoísmo consciente. Es el que antepone las propias necesidades fundamentales a la necesidad de complacer a los demás, pero lo hace de un modo más

racional y moderado, a menudo como parte de un método de autoayuda o de mejoramiento de la autoestima. Este tipo de egoísmo es el fomentado por la doctrina de ‘ayúdate primero’ que establecen la necesidad de cuidar de uno mismo antes de cuidar a los demás, pues de otro modo es imposible ayudar genuinamente.

***Egoísmo altruista.*** Con esta unión de términos contradictorios se conoce a la conducta que persigue el propio beneficio, pero de un modo tal que resulte también beneficiosa para un tercero. Es decir, un egoísta altruista le da prioridad siempre a sus asuntos, pero se esfuerza por realizarlos de un modo que resulte útil para los demás.

**Clases de Egoísmo Según la Filosofía.** Con base en criterios filosóficos el egoísmo se ha clasificado en moral y racional. A continuación se describen brevemente cada uno de ellos.

***El egoísmo moral.*** Vinculado a las doctrinas filosóficas del subjetivismo. El egoísmo moral propone que la única forma de sobrevivir es de un modo egoísta, es decir, la ética social de los individuos siempre debe obrar en su propio interés, lo cual no impide que, al obrar, se genere también un beneficio accidental o secundario a otras personas. El egoísta moral defiende que cada ser humano debe actuar por su propio beneficio, pero también que lo hagan los grupos humanos, ya que las necesidades propias son lo único que realmente conocemos, y al tratar de satisfacer las ajenas podemos hacerles más daño que beneficio.

***El egoísmo racional.*** Vinculado con las doctrinas filosóficas del objetivismo, el egoísmo racional propone que la búsqueda del bienestar propio debe provenir de una evaluación racional, objetiva, lógica y alejada de los aspectos morales que definen, por ejemplo, al egoísmo moral.

**Clases de Egoísmo Según Thomas Hobbes.** De acuerdo con el trabajo sobre el egoísmo en el pensamiento de Thomas Hobbes, realizado por Pinilla y Sánchez (2020), existen varios tipos

de egoísmo: el egoísmo psicológico, el egoísmo de reglas y una combinación de estos dos, a través de la razón, que conduce el egoísmo psicológico al altruismo, por medio del interés propio obtener hasta la reciprocidad.

De estas conceptualizaciones de Hobbes, se destacan las dos primeras (el egoísmo psicológico y el egoísmo de reglas) que resultaron muy útiles, no solo para comprender las actitudes de los niños sujetos de estudio, sino para fundamentar algunas de las estrategias pedagógicas implementadas en el trabajo de investigación para reducir la agresividad destructiva de los niños y aprovechar la agresividad constructiva.

***Egoísmo psicológico. Interés propio y lo que apetece.***

Según esta conceptualización, el egoísmo psicológico propone que ningún hombre puede actuar voluntariamente sin tener como objeto su propio bien personal. Es un egoísmo fáctico, descriptivo, un hecho de la naturaleza incontestable, que indica que el único motivo para la acción humana es el interés propio. El egoísmo es un hecho psicológico que determina que las personas antepongan su interés propio a cualquier otro. Los motivos de la acción voluntaria de una persona, se igualan a sus propios fines o a sus propios deseos. Si esto se generaliza, la humanidad es egoísta por naturaleza.

Según esta interpretación, para Hobbes actuamos efectivamente a partir de nuestros motivos, que surgen de lo que nos parece beneficioso. La naturaleza humana es egocéntrica y auto motivada. Nadie da sino con la intención de hacerse bien a sí mismo, porque la donación es voluntaria y el objeto de los actos voluntarios es, para cualquier ser humano, su propio bien. Una versión fuerte diría que las personas siempre actúan en interés propio, aunque puedan ocultar su motivación bajo el ropaje de la ayuda a otros o con el cumplimiento de un deber.

El egoísmo psicológico también puede describirse como la opinión de que cada acción es causada por un deseo que tiene el ser humano. Estos deseos suelen ser apetitos irracionales que producen una satisfacción a corto plazo, motivados por una permanente búsqueda de una felicidad inalcanzable, siempre diferida. La felicidad es un continuo progreso en el deseo, un continuo pasar de un objeto a otro, que deriva en una búsqueda ‘perpetua e incansable’ de poder. Cuando los hombres obtienen una satisfacción anhelada, surge un nuevo deseo, produciendo una nueva búsqueda de mayor poder, en un proceso sin fin. Frente a unos bienes escasos, esta búsqueda genera un antagonismo permanente del cual surge la enemistad, un estado permanente de conflicto, de guerra de todos contra todos.

El poder asegura el dominio sobre otros, de quienes se espera aceptación y reconocimiento. La vida es una competencia en donde el ser humano desea siempre tener éxito sobre los demás. Cualquiera que sea el objeto de este apetito, será considerado ‘bueno’. Sin embargo, no todo lo deseado puede ser bueno. El egoísmo pone a los hombres en desacuerdo consigo mismo al crear un hambre que no puede satisfacerse, es una fuente constante de enfermedad, asociada a necesidades superfluas y extravagantes. Además, implica auto-ganancia a expensas de los demás. Sus medios son inconsistentes con la autorrealización y el interés propio.

### *Egoísmo de reglas.*

Las diferencias entre interés propio y deseo, han desplegado una versión más sofisticada de la interpretación que se conoce como el egoísmo de reglas. Desde este punto de vista, Hobbes señala que los motivos para realizar actos se deben ajustar a reglas contrastadas en el largo plazo que maximizan el interés. Se intenta de este modo superar el vínculo del egoísmo con ese deseo

irracional que produce satisfacción en el corto plazo, reconstruyendo la relación entre egoísmo e interés propio, por medio de un comportamiento de expectativas adaptativas en el largo plazo.

A veces se tienen motivos para realizar actos que no maximizan el interés propio, pero la idea es seguir reglas contrastadas en el tiempo que si lo hacen. Es una estrategia más efectiva para maximizar el interés propio que tratar de hacerlo de manera individual, caso por caso. La diferencia entre el egoísmo psicológico y el egoísmo de reglas no consiste en que uno tenga en cuenta los efectos en el largo plazo y el otro no, ya que nada impide que un acto egoísta lo sea teniendo en cuenta sus efectos en el corto o en el largo plazo. Más bien, el contraste surge de considerar seguir una regla, porque su acatamiento a lo largo del tiempo (en múltiples ocasiones) maximiza el interés propio del agente. Por el contrario, el egoísmo psicológico solo considera los efectos (en el corto o largo plazo) de un acto individual que se realiza.

En algún sentido, estas reglas podrían considerarse “morales”, pero la razón fundamental para cumplirlas no tendrá nada que ver con ninguna idea de deber con los demás. Se seguirá basando en el interés propio. Los autores que acogen esta interpretación intentan demostrar que seguir varias de estas reglas es la forma más racional de buscar el propio interés personal. Aquí puede ser útil realizar un paralelo entre el egoísmo de reglas y el utilitarismo de reglas. El utilitarismo de reglas, consiste en que solo se deben realizar actos que se describen en una regla que maximiza la utilidad si todos la siguen. En lugar de detenerse en las consecuencias de un acto en particular, se encuentra la mejor regla de conducta a partir de valorar las consecuencias de seguirla. La mejor regla es aquella en la que se prevén las mejores consecuencias generales. Ahora bien, el egoísmo de reglas hace referencia al propio interés de un agente individual que por él, sigue reglas, mientras que el utilitarismo de reglas hace referencia a la utilidad general que genera

el acatamiento de las mismas por todos. El fin a ser maximizado ya no será más el deseo o la apetencia, sino el interés propio o el interés general. El mismo puede ser conseguido por actos individuales, reglas seguidas por un agente, o reglas seguidas por todos. Un egoísmo de acto se enfocaría en el agente individual que maximiza su propio interés. Un egoísmo de reglas se enfoca en las normas seguidas por un agente individual que maximiza su propio interés. Un utilitarismo de reglas se enfoca en reglas seguidas por todos y que intenta maximizar el interés general.

De lo anterior es importante destacar la aplicabilidad de los conceptos señalados en este apartado, en el ambiente escolar, en el sentido de que la determinación de reglas para ser acatadas por todos los niños, como condición para el desarrollo de las actividades individuales o grupales, son garantía de éxito en la satisfacción de los intereses individuales y de los intereses generales, en el corto y en el largo plazo, lo cual genera mayores condiciones para la convivencia y el proceso enseñanza-aprendizaje.

### **La Lúdica, Una Estrategia Liberadora.**

Según la Real Academia Española, el término lúdica proviene del latín “Ludus” que significa juego; perteneciente o relativo al juego. El juego está asociado con la diversión, la recreación física, el placer y la alegría. La lúdica es propia del ser humano, transmite emociones, se puede realizar en cualquier espacio, suele ser motivante, divertida, flexible y desestresante.

En su trabajo final ‘*La lúdica como estrategia didáctica*’, Posada (2014), afirma que todo juego es lúdica, pero todo lo lúdico no es juego. De este modo, la lúdica se debe reconocer como una categoría superior al juego, en donde éste una de sus manifestaciones. Lo lúdico abarca lo juguetón y la espontaneidad del ser humano, está inserto en su ADN. El ser humano, en su búsqueda de experiencias, prefiere las que le brinden felicidad, tranquilidad, serenidad y placidez.



Cuando el ser humano busca certidumbre, encuentra que la vida está llena de incertidumbres y complejidades, las cuales se pueden afrontar desde la lúdica. En el entendido que lo lúdico es resultado de la vida, en tanto actitud positiva y dinámica de apertura a la experiencia, es natural su asociación directa con la placidez, la alegría y la risa, palabras usualmente asociadas a la experiencia lúdica. (pp. 21-27).

Desde otras miradas, el concepto de lúdica ha evolucionado hacia una dimensión transversal que atraviesa toda la vida, como un “proceso inherente al desarrollo humano en toda su dimensionalidad psíquica, social, cultural y biológica. Desde esta perspectiva, la lúdica está ligada a la cotidianidad, en especial a la búsqueda del sentido de la vida y a la creatividad humana.” (Jiménez, 1998, como se citó en Posada, 2014).

Algunos autores consideran que estos conceptos de lúdica asociados exclusivamente a la recreación, la diversión, el placer y la alegría, reducen inapropiadamente su verdadera dimensión. En ese sentido, se aborda como referente, el trabajo *‘Hermenéutica de la Lúdica y Pedagogía de la Modificabilidad Simbólica’*, del docente investigador Héctor Ángel Díaz Mejía, en el cual, entre otros aspectos, se identifica la necesidad de comprender el concepto de lúdica, su origen, su papel en la vida del ser humano y sus distintas expresiones.

Para iniciar, Díaz (2008), afirma que la música, en su naturaleza misma, es una forma de expresión lúdica del sujeto, y que no todos los efectos emocionales generan alegría. Existen melodías estimulantes de la tristeza y, por el contrario, es este estado de ánimo justamente lo expresado a través de la música. Si el concepto se define en función del placer y la alegría, tendríamos que negar, entonces, el carácter lúdico a este tipo de expresiones musicales. Igualmente, si existen momentos y situaciones considerados lúdicos por unos y no lo son para

otros, entonces, lo lúdico es un hecho de absoluta relatividad subjetiva, lo cual no permitiría referirse a una condición lúdica universal en el ser humano.

Para este autor, el fenómeno lúdico es un fenómeno social y cultural. Lo lúdico no es un acto cognoscitivo y, en consecuencia, no genera conceptos; lo lúdico es, fundamentalmente, expresión emocional y simbólica del sujeto. Desde esta perspectiva, a través de la hermenéutica se pretende superar la visión empírica y reductiva del fenómeno lúdico al juego, la recreación o el placer, la cual a su vez, repercute en el modo de asumir la lúdica con fines pedagógicos, por lo cual se le ha dado poca importancia académica para el proceso educativo del ser humano, y a no tener claridad sobre las estrategias pedagógicas basadas en la lúdica, justamente porque se desconoce la dimensión humana y esencial del fenómeno, tan importante para la vida.

El estudio comprende dos momentos fundamentales. El primero constituye la interpretación de la lúdica como expresión simbólica del ser humano -entendida como la facultad de la conciencia de expresar libremente la concepción del mundo y los conflictos de su existencia, especialmente los de la vida y la muerte, a través de representaciones simbólicas- y también como la construcción de un sentido de vida, lo que la emparenta con el mito, el arte, la religión y, en general, con la experiencia estética, como formas de expresión simbólica. El segundo momento busca comprender de manera crítica, la perspectiva de una pedagogía con fundamento en la lúdica, a partir de experiencias de campo realizadas en diferentes ciudades del país, para identificar las posibilidades pedagógicas de la expresión lúdica en el formación de convivencia y ciudadanía. Con base en las experiencias desarrolladas en instituciones educativas de la ciudad de Bogotá, el autor llega a la concepción de modificabilidad simbólica como fundamento de una pedagogía lúdica, con base en la constatación de la relación directa entre sentido de equilibrio producido por

la expresión simbólica y la acción pedagógica. Según la experiencia, el autor señala que la modificabilidad simbólica se produce mediante acciones pedagógicas orientadas hacia la intrasubjetividad y la intersubjetividad de los sujetos. Por este sendero, es inevitable el encuentro con la inteligencia emocional, pero en conexión con la inteligencia simbólica.

Revisando otro concepto, para este autor, la función lúdica es un constructo teórico con el cual se busca comprender y explicar el origen de la expresión lúdica en el sujeto desde las condiciones subjetivas que lo determinan. Con este mismo constructo es importante comprender y explicar dos momentos fundamentales de la lúdica en la vida del ser humano: 1) en relación con la génesis en la conciencia y la subjetividad, lo cual implica comprenderlo como un acto de construcción simbólica y no simplemente como un impulso emocional; y 2) en relación con una función de equilibrio emocional y proyectiva en el sujeto. La condición genética es comprensible en relación con un complejo sistema que involucra las emociones y la simbolización, el movimiento, la alteridad, la normatividad y el ritual. Como función de equilibrio emocional, la expresión lúdica constituye el mecanismo a través del cual, el sujeto supera el conflicto emocional con la existencia y lo proyecta en vida. Ambos procesos están regulados por un principio de identidad del yo o autorreconocimiento del sujeto.

Igualmente, es necesario distinguir ciertas características de los sujetos lúdicos. No todos los sujetos son generadores de formas lúdicas, éstos son una minoría. Existe el otro sujeto lúdico que se expresa a partir de formas, o encuentra en ellas su identidad. La obra dramática no existe sin un público y, en general, así sucede con la obra de arte, o un espectáculo deportivo. Todas adquieren sentido en una conciencia colectiva, en interacción con los otros y, por esto mismo, tienen el carácter de ritual. Si se va al teatro o al espectáculo, o se percibe la obra de arte, en ello

se manifiesta el principio de identidad del yo, aflora lo sublime y el sujeto se proyecta en ese tipo de representaciones simbólicas. En este espectáculo de la subjetividad, aparece el sentido de la fantasía y la epifanía, donde la conciencia, o mejor, el inconsciente, ven aparecer el símbolo del placer o del autorreconocimiento. En el espectáculo se produce la aparición, el fenómeno que genera satisfacción, sensación de libertad, y emancipación del espíritu del encadenamiento de lo reprimido. Esto no significa que el sentido lúdico no exista en el plano individual. Quien escucha música, por ejemplo, se equilibra emocionalmente, evoca recuerdos, sublima el espíritu, etc., pero el sentido producido en este acto se da en un contexto determinado.

En este entramado de relaciones estructurantes reside la complejidad de la lúdica. Serán estas las condiciones del proceso educativo del sujeto, a tener en cuenta para la sustentación de una pedagogía con fundamento en la lúdica y la expresión simbólica.

De los anteriores conceptos, se destaca la interpretación unificada de los distintos autores, de que la lúdica es una categoría superior que incluye varias tipologías de actividades que propician la distención, la diversión, el entretenimiento, el goce, el disfrute, entre las cuales el juego hace parte, así como el ocio, las pausas activas o pasivas, las artes, la recreación, entre otras.

Desde un enfoque educativo, sin desconocer el grado superlativo de la dimensión humana y la significación simbólica de la lúdica, es importante considerar que cualquier actividad de aprendizaje puede y debe ser lúdica, en el sentido de entretenida, motivante y flexible, más aún si los sujetos lúdicos son niños. Por ejemplo, salir al patio a observar las diferentes clases de seres vivos, es una actividad lúdica que aporta al logro de un objetivo de exploración del entorno natural. Transportar en parejas balones, sorteando obstáculos, es una actividad lúdica, apropiada para un objetivo de corporalidad y movimiento. En ese propósito, este tipo de actividades están integradas

en los referentes técnicos de la primera infancia y transición, oficializado en el documento 'Bases curriculares de la Primera Infancia y Transición' del Ministerio de Educación Nacional, como estrategias pedagógicas fundamentales para el desarrollo de los niños. Es así, como estos referentes técnicos o actividades rectoras como el juego, la literatura, el arte y la exploración del medio, entre otras, son vistas como esenciales para el desarrollo del niño. Es en esta etapa inicial, donde los hemisferios del cerebro hacen mayor conexión de los estímulos recibidos que permiten potenciar las habilidades y capacidades para su vida en el futuro.

### ***Beneficios de la lúdica***

Las expresiones lúdicas, generan muchos beneficios a los diferentes sujetos lúdicos, independiente de su forma de vinculación a ellas. En los niños y adolescentes, la práctica de un ejercicio lúdico es indispensable para su crecimiento personal y social, además de ser vista como una alternativa de ocio saludable. Sin embargo, más allá de la recreación y desde un enfoque pedagógico, el método lúdico sugiere actividades formativas que estén de acuerdo a la edad de los estudiantes, al contenido del currículo y a los valores educativos que se deseen impartir.

A partir de esta claridad, a continuación se enuncian algunos beneficios que generan las actividades lúdicas en niños y adolescentes: aumento de la autoestima; desarrollo de la creatividad y pensamiento; estimulación de la socialización; exploración de las posibilidades sensoriales y motoras; preparación al estudiante para el trabajo; ampliación de la expresión corporal; estimulación de la concentración y agilidad mental; mejoramiento del equilibrio y la flexibilidad; aumento de la circulación sanguínea; ayudan a que el cerebro libere endorfina y serotonina, dos neurotransmisores que generan bienestar; estimulan la inclusión social.

### ***Clases de Actividades Lúdicas***

Según Díaz (2088), las manifestaciones lúdicas se clasifican en al menos, tres tipos de expresiones: a) las expresiones lúdico estéticas; b) las expresiones lúdico recreativas y competitivas; y c) expresiones lúdicas asociadas al azar (aleatorias).

Independiente del tipo de expresiones lúdicas a las cuales pertenezcan, a continuación se relacionan una serie de actividades lúdicas que expresan emociones y representan símbolos significativos, que comúnmente son realizadas por niños, jóvenes y adultos de manera individual o grupal, conciente o inconsciente, que son utilizados o no con fines pedagógicos, y que generan beneficios emancipadores. Algunas de estas actividades son: ejercicio físico con fines recreativos, deportivos y/o competitivos; bailar, participar de juegos de mesa, videojuegos, juegos al aire libre, juegos de destreza mental; participar de actividades o eventos artísticos como el cine, teatro, danza, música, literatura, escultura, pintura, entre otras, sea como protagonista o espectador; realizar deportes extremo o de aventura; montañismo; ir a la playa; viajar; hacer manualidades; cocinar; asistir a eventos sociales, entre otras. Todas estas actividades propician en los sujetos lúdicos, mayores capacidades, sentido de vida y símbolos significativos.

### **El Juego Como Estrategia Pedagógica**

Como se menciona en la categoría anterior, el juego es una de las estrategias lúdicas pedagógicas que, así como involucra los sentimientos y emociones de los niños, también involucra en su desarrollo los principios de la educación popular, como son la construcción colectiva de conocimiento, el diálogo y la participación, a partir de la realidad de los estudiantes y la articulación entre teoría y práctica. Esta estrategia permite mejorar las relaciones sociales, familiares y escolares, porque sustituye momentos difíciles o tristes en la relación de las familias

por otros con tertulias amenas, divertidas y de sana competencia, acompañadas de reglas claras, que permitan la interacción y el aprendizaje colectivo de roles y relaciones sociales.

Al respecto, Paredes (2003) afirma que el juego es algo inherente a la especie humana, la identidad de un pueblo está fielmente unida al desarrollo del juego, que a su vez es generador de cultura. El juego es un fenómeno antropológico que hay que tener en cuenta para el estudio del ser humano, siempre ha estado unido a la cultura de los pueblos, ha servido como vínculo entre ellos y ha facilitado la comunicación entre los seres humanos. Algunos teóricos señalan el juego como elemento antropológico fundamental en la educación. Desde un prisma antropológico, el juego potencia la identidad del grupo social, contribuye a fomentar la cohesión y la solidaridad del grupo y por tanto favorece los sentimientos de la comunidad. El juego aparece como un mecanismo de identificación del individuo y del grupo (p.11).

Para entender la importancia que tiene la lúdica y el juego en la vida de los niños y en la interacción con sus pares, a continuación se describe la estrategia utilizada diariamente por la docente, para distensionar los ánimos de los estudiantes y disponerlos para el desarrollo de las actividades pedagógicas. Como parte de la rutina inicial, la docente coloca en los rincones de juego existentes en el aula, materiales y juegos didácticos, para que los estudiantes escojan libremente los de su interés, compartan, jueguen y desarrollen actividades lúdicas de manera individual o colectiva, en las que los estudiantes libre y espontáneamente ‘dejan volar’ su imaginación y creatividad. Complementariamente, la docente lleva los estudiantes al restaurante escolar, para que desayunen y satisfagan su hambre, gracias al programa de alimentación escolar que otorga el estado. De esta manera, al iniciar las actividades pedagógicas, los niños han recobrado su interés

en ellas y su capacidad de atención, mejorándose ostensiblemente el proceso enseñanza-aprendizaje.

### ***Importancia Del Juego***

El juego es de vital importancia en el desarrollo del ser humano, en especial en su infancia y a través de él se interactúa con el entorno y la sociedad. Al respecto, Duran (2020), en su webinar denominado “Juego y Construcción de Mundo”, plantea que el Juego es fundamental para el desarrollo integral del niño y por ende fundamental para su aprendizaje, porque le permite reconocerse quién es él, comunicarse e interactuar con sus amigos tanto en la escuela como en sus otros contextos familiares y sociales. El juego es importante porque contribuye al desarrollo integral del niño, enriquece procesos de socialización, aporta a los procesos de comunicación, ayuda a la resolución de problemas, moviliza el pensamiento lógico matemático y el pensamiento científico, es un escenario para reconocer avances, logros y aspectos a trabajar en los niños y las niñas.

Hay que tener en cuenta que el juego es para los niños, como los cuentos que al abrirlos, hojearlos e interpretar sus imágenes, pueden leer en ellos su realidad y comprender el mundo, reflejando su cultura y la sociedad a la que pertenecen. A través del juego, el niño representa lo aprendido o lo entendido de una situación. Por ejemplo, en los juegos de roles, los niños juegan a imitar a sus padres y a través de la representación de su vida cotidiana, expresan lo que entienden de ellos, de sus relaciones con ellos mismos, con los demás y con su entorno. Estos patrones los representan mentalmente, lo cual los ayuda en su proceso de aprendizaje.

Los niños sienten placer cuando juegan, no importa con qué juegan y a qué juegan. Para ellos, cualquier objeto que ven en cualquier momento es su juguete, por eso lo experimentan; es



su imaginación y creatividad lo que los lleva a convertirlo en su juguete preferido en un mundo real. Cuando no se le permite a los niños jugar, se ralentiza su proceso de desarrollo, ya que la realidad de ese momento es su necesidad e interés de reflejar su vida, viéndose afectados al coartar la posibilidad de expresarla. Situación similar es la que enfrenta el adulto cuando no le permiten contar sus problemas, si su necesidad o interés en esos instantes es ser escuchado.

La importancia del juego para el niño, en este proceso, va más allá de ocupar el tiempo; se enmarca en saber explotar sus potencialidades y en asumir comportamientos propios de un individuo que tiene buenas relaciones interpersonales con los demás.

**Beneficios del Juego.** En el juego se aprende a partir de los saberes específicos del contexto donde el niño o la niña se desenvuelven, no necesariamente en el espacio físico. El niño construye sus relaciones con otros niños, con su familia, compañeros de clase, amigos de barrio, entre otros, en distintos momentos y aprovechando los lugares, elementos, materiales, mascotas y plantas que haya a su alrededor. En esos contextos, se desarrollan procesos individuales y colectivos de enseñanza y aprendizaje, a partir de diferentes acciones pedagógicas, entre las que el juego resulta ser la más significativa para ellos, porque es la que más disfrutan.

Según Durán (2020), el juego genera muchos beneficios en el ser humano. Su comprensión permite acercarse a la realidad del papel que éste juega en nuestro medio. A continuación se describen algunos de ellos:

***El juego como reflejo de la cultura y de la sociedad.*** El juego le permite al niño y a la niña reconocerse así mismos, construyendo su propia identidad dentro de una sociedad y su cultura.

***El juego como estrategia para leer, elaborar y explorar.*** Facilita la lectura de la realidad del niño en la medida en que juega, cuestiona su entorno e interpreta sus problemáticas.

***El juego como escenario privilegiado para la participación infantil.*** Permite a los niños interactuar, tomar decisiones y llegar a acuerdos, fortaleciendo su autonomía.

***El juego como mecanismo para afianzar la formación.*** En el juego, el niño puede sentir placer, como también angustias y frustraciones cuando se enfrenta a situaciones o problemáticas que no puede resolver. Dichos desplaceres lo llevan a otros retos, al de elaborar y reelaborar los juegos según sus necesidades y así logra comprender el mundo. De esta manera se corrobora el juego como herramienta pedagógica donde se aprende, donde se generan relaciones interpersonales y donde se pregunta entre otras cosas: ¿quién soy?, ¿con quiénes vivo?, ¿con quiénes estoy?, ¿qué siento?, ¿qué vivo?, ¿con quiénes me relaciono y fortalezco vínculos afectivos? Estos cuestionamientos le van a permitir al niño construir y enriquecer sus propios conocimientos.

***El juego como canal de liberación de emociones.*** Según Heller (1977) “el juego le permite al niño expresar la agresión y los sentimientos ocultos, y puede construir un puente entre fantasía y realidad”. En otro sentido, el juego también le permite al niño crear, asumir retos, cambiar sus estados de ánimo, potenciar sus habilidades y fortalecer sus debilidades, en la medida en que lo interioriza e interactúa con sus juguetes y su entorno.

En general, para el niño y la niña, el juego es un vehículo, una herramienta, un escenario permanente de construcción, de imaginación, creación, aprendizaje, enseñanza e interacción con el entorno y consigo mismo; contribuye fundamentalmente a su desarrollo emocional, espiritual, intelectual y físico. Esto le va a permitir, como ser humano, utilizar sus energías en cosas productivas, útiles para su propio beneficio y de los demás, mejorando así sus relaciones sociales.

**Características del Juego.** El juego es un vehículo de aprendizaje y comunicación ideal para el desarrollo de la personalidad y de la inteligencia emocional del niño. Divertirse a la vez que aprender, sentir y gozar en el aprendizaje hace que el niño crezca, cambie y se convierta en lo más importante del proceso educativo. La importancia y necesidad del juego como medio educativo es ir más allá del reconocimiento; se convirtió en un derecho inalienable de los niños, como se indicó en el marco de la Convención sobre los Derechos del Niño de la ONU (2006): “1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes” (p. 23).

Con base en estas potencialidades, no solo identificadas y suficientemente argumentadas por los docentes e investigadores, sino evidenciadas en nuestra práctica educativa y pedagógica, las acciones restaurativas implementadas en el marco del proyecto se basaron en el juego como eje estructurante. El juego es el motor que impulsa a otras prácticas pedagógicas, en las que el educando, su familia y el educador son protagonistas que interactúan triangularmente, desarrollando un proceso permanente de aprendizaje, en el que se destaca el aprendizaje significativo. Este aprendizaje es divertido y generador de alegría en todos los protagonistas que participan de él, especialmente en los niños cuando evidencian que sus familias elaboran o contribuyen en la elaboración y desarrollo de los juegos en cualquier momento o etapa de sus vidas, permitiéndoles fortalecer sus vínculos familiares y afectivos.

En relación con este planteamiento, en el prefacio de la obra de Oppenheim (1992), denominada ‘Los juegos infantiles’, la Doctora en Filosofía, Edna K. Shapiro, expresa:

... disfrute de sus hijos y diviértase con su diversión, recordando que el juego forma una parte importante de la vida, tanto de los niños como de los padres.

A menudo, los adultos dan por sentado el juego de sus hijos. Parece como si ellos lo hicieran de un modo natural. Solemos olvidar que el juego no significa situarse en un estado neutral, pues las acciones del juego representan bienestar. Cuando los niños (o adultos) se sienten enfermos o deprimidos, no juegan. El juego es una actitud activa y no pasiva, implica a la persona, no la deja aparte, y refleja un compromiso emocional, físico e intelectual con el mundo (p. 9).

Con base en estos conceptos, se puede entonces inferir que el juego en la vida del niño es vital para su desarrollo físico, emocional y mental, así como lo es la alimentación y la protección de sus padres. El juego también contribuye al desarrollo humano y social del adulto, en especial, cuando éste lo comparte con sus hijos. Al respecto, Shapiro en Oppenheim (1992), afirma que "... cuando los padres juegan con sus hijos no sólo contribuyen a aumentar el placer de los pequeños, sino que también enriquecen sus propias vidas" (p. 10).

En ese orden de ideas, es posible decir que algunas de las características del juego son: a) motiva una actitud activa y divertida; b) implica sentimientos y emociones; c) ofrece la oportunidad de explorar e interactuar con el entorno; d) enriquece la vida de quienes lo disfrutan; e) potencia habilidades y fortalece debilidades de los jugadores; f) facilita la comunicación y la interacción social; g) propicia la enseñanza y el aprendizaje; h) contribuye al desarrollo físico, intelectual, espiritual y social del niño y del adulto; i) desarrolla la autodisciplina y la autonomía; j) potencia la creatividad, la innovación y la imaginación; k) contribuye al establecimiento y al respeto de normas y promueve la formación de valores; l) genera confianza y seguridad de los

jugadores, mejorando la autoestima; m) permite experimentar la ganancia y la pérdida, como escenarios naturales y posibles de la interacción humana.

Bajo este escenario, se evidencia en los resultados obtenidos, que valió la pena no escatimar esfuerzos en este proceso, pues queda claro que el juego afianzó desde estas dimensiones, otras actitudes comportamentales en los pequeños. Para ello se aprovechó el poder que tiene el juego de propiciar la celebración y cumplimiento de pactos y reglas entre los niños y niñas que implican la declinación parcial y momentánea de una parte de sus intereses particulares para considerar los de los demás y maximizar el interés general, a partir de la motivación que genera en ellos, la posibilidad de hacerse su propio bien, de satisfacer su interés propio o deseo, de obtener los fines que le brindan momentáneamente felicidad, indistintamente que sean ‘buenos’ o ‘convenientes’.

**Clases de Juegos.** De acuerdo con las conceptualizaciones de distintos autores, existen muchos criterios y métodos diferentes para clasificar los juegos. Para tener una idea más cercana al tipo de clasificaciones que se han realizado, se ha tomado como referencia el análisis realizado por Restrepo E. y Puche N. (2003 pp. 71-81) en su trabajo de compilación ‘¿Y del respeto qué? Juegos y humor como estrategia de prevención de los malos tratos’.

Las compiladoras mencionan que la clasificación de juegos se puede realizar desde la sociología, por el contenido, o desde la psicología, por la complejidad del funcionamiento cognitivo.

Según ellas, desde una perspectiva sociológica, la gran cantidad y variedad de juegos complican el establecimiento de un criterio de comparación. De hecho, se encuentran versiones que toman como criterio la distribución y características de los objetos que se utilizan para jugar; otras, la cualidad que exige el juego; el número de jugadores; y el espacio de diversión. Algunos

autores desde un enfoque sociocultural, presentan como criterio de clasificación, la relación entre la actividad lúdica -incluida el juego-, y la vida cultural; estos incluyen el papel del adulto en la actividad. Desde esa perspectiva, se reconoce que los juegos son prácticas sociales a través de procesos históricos específicos, los cuales persisten en el tiempo y son transmitidos intergeneracionalmente. Según las compiladoras, Roger Callois (sf), propone una clasificación desde la sociología, consistente en cuatro categorías de juegos: competencia, azar, simulacro y véritgo. Esta clasificación surge a partir de dos mecanismos de funcionamiento. El primero es un principio común de diversión, de turbulencia, de libre improvisación y de despreocupada plenitud, mediante el cual se manifiesta cierta fantasía desbocada. El segundo es el opuesto, se manifiesta usando artimañas estorbosas para impedir el desarrollo de los eventos, por una necesidad creciente de desplegar convencionalismos arbitrarios, imperativos y molestos a propósito.

Desde una perspectiva psicológica, Piaget (1932, 1946), presenta una tipificación del juego a partir del criterio del desarrollo, para cuyo estudio, se utilizan las actividades lúdicas. A partir de esta tipificación, señala cuatro etapas estrechamente relacionadas con los niveles de desarrollo cognitivo del niño: sensoriomotor, simbólico, de reglas y de construcción.

Desde estas clasificaciones, las compiladoras sugieren que toda propuesta educativa que recurra al juego como un escenario de intervención, debe trabajar dos planos: en primer lugar se deben analizar los juegos como hechos sociales que permiten acercarse al contexto de una comunidad específica y a su desarrollo histórico cultural. En segundo lugar, las prácticas lúdicas se deben analizar como escenarios de desarrollo, donde es posible acercarse a los sujetos de la intervención y a las posibles transformaciones de las prácticas cotidianas.

Esta conclusión de las compiladoras están en la misma línea de pensamiento, dentro de la cual se realizó este proyecto de investigación. Justamente éste, se desarrolló a partir del juego como estrategia pedagógica, que, en tanto conjunto de hechos sociales, permitió acercarse al contexto social e histórico de los niños y, en tanto escenarios de desarrollo, permitió incrementar el conocimiento de éstos y contribuir a la transformación de su cotidianidad, lo cual se vio reflejado en la reducción de sus comportamientos agresivos en la escuela y en el hogar.

En la tabla 2 se muestran las distintas categorías en que se clasifican los juegos, desde la perspectiva sociológica de Roger Caillois (1913-1978) y la perspectiva psicología de Jean Piaget (1896-1980), con sus respectivas descripciones y los distintos juegos específicos que en ellas se encuentran:

**Tabla 2**

*Clasificaciones de los juegos*

<b>Autor / Perspectiva</b>	<b>Clase de juego</b>	<b>Descripción</b>	<b>Algunos Juegos</b>
Roger Callois / Perspectiva Sociológica	Competencia	Son aquellos donde aparece una contienda en igualdad de oportunidades, creadas artificialmente para que los antagonistas se enfrenten en igualdad de condiciones. Se trata de una rivalidad en torno a una cualidad (rapidez, resistencia, etc.), que se ejerce dentro de límites definidos y sin ayuda exterior, de tal forma que el ganador aparezca como el mejor en su categoría.	Carrera de carros; Saltos; Laberintos; Carreras de un lugar a otro.
	Azar	Llamados 'de suerte'. Son aquellos que se resuelven en una decisión que no depende de los jugadores, por lo que no se trata de vencer al rival, sino de imponerse a las circunstancias del azar. Cuando hay rivalidad, uno(s) de los jugadores resulta ganador y los otros,	Parqués; Dominó; Bingo; Loterías; Juego de escalera.

Autor / Perspectiva	Clase de juego	Descripción	Algunos Juegos
		perdedores.	
	Simulacro	Estos juegos suponen la aceptación temporal de una ilusión de un universo cerrado, convencional y en ciertos aspectos, ficticio. Se apoyan en el hecho de que el sujeto juega a creer, a hacerse creer o a hacer creer a los demás, que es distinto en sí mismo. El sujeto olvida o disfraza temporalmente su verdadera personalidad, para fingir otra.	Imitación de personajes; Superhéroes; Disfraces.
	Vértigo	Con estos juegos se intenta destruir, por un instante, la estabilidad de la percepción y de infligir a la conciencia, una especie de pánico voluntario. En cualquier caso, se trata de alcanzar una especie de espasmo, de trance o aturdimiento que provoca la aniquilación de la realidad, a través del afrontamiento de retos.	Saltos desde superficies altas; Saltos desde un asiento a otro.
	Sensoriomotor	En este tipo de juegos, el cuerpo es el protagonista. El niño y la niña, entran en contacto consigo mismos y con el medio que los rodea, a través del movimiento y los sentidos. Esta vivencia da paso a la imitación, en la que se ejecuta una acción que el niño reproduce de manera diferida; por ejemplo, simulan que están durmiendo.	Botella de agua; Manipulación de plastilina; Ensartado; Plegado; Pintura.
	Simbólico	Este tipo de juegos aparece aproximadamente al segundo año de edad, momento en el cual, los niños utilizan objetos como si fueran otros, crean objetos y le atribuyen propiedades, fingen personajes y situaciones. Con estos juegos, se crean nuevas formas de relacionarse con el mundo físico y social. Se inicia de manera solitaria <sup>18</sup> y evoluciona hacia aspectos socio dramáticos donde el niño adopta un papel y sigue un guión <sup>19</sup> . Al asumir un papel, la conducta del niño se supedita a ciertas reglas ligadas a él como un hecho social <sup>20</sup> .	Juego de roles; Casa de muñecas; Carros; Juguetes varios; Cojines; Cuentos; Telas.

<sup>18</sup> Dunn (1987, como se citó en Restrepo E. y Puche N., 2003)

<sup>19</sup> Perinat (1988, como se citó en Restrepo E. y Puche N., 2003)

<sup>20</sup> Vigotsk (1934, como se citó en Restrepo E. y Puche N., 2003)



Autor / Perspectiva	Clase de juego	Descripción	Algunos Juegos
Jean Piaget (Perspectiva Psicológica)		Estos juegos permiten resignificar los objetos y darles un uso diferente; por ejemplo, una caja que convencionalmente es usada para guardar objetos, puede convertirse en una casa para las muñecas.	
	De Reglas	<p>Estos juegos tienen como factor central, la competición. Los niños deben obedecer unas normas y coordinar sus acciones en torno a ellas. Sin embargo, las reglas sufren modificaciones a lo largo del desarrollo de los niños. Aunque al principio el niño conoce muy poco el sistema regulativo, este adquiere un carácter de obligatoriedad, que no es entendida como una convención entre los jugadores, sino como una verdad absoluta.</p> <p>Con la práctica, los juegos se van haciendo más complejos y los niños manifiestan mayor interés por la codificación de las reglas, se discute la aplicación de cada una a situaciones concretas y se admite su modificación, si es acordada por la mayoría de los jugadores que intervienen en la actividad. La regla tiene el sentido que el grupo quiera darle<sup>21</sup>.</p>	<p>Dominó; Escalera; Bingo de números; Bingo de fonemas; Loterías; Rayuela; Busca la pareja; Rondas.</p>
	De Construcción	Estos juegos presentan múltiples ventajas para el desarrollo de los alumnos de todas las edades. Fomentan la creatividad y la imaginación, a la vez que mejoran las habilidades motrices, la coordinación y potencian el razonamiento lógico y cerebral. Ofrecen a niños y niñas un universo de imaginación y entretenimiento. Agudizan la inteligencia espacial y visual; fomentan el aprendizaje de conceptos geométricos y matemáticos básicos; refuerzan la autoestima; ayudan a la comprensión del funcionamiento de las cosas a su alrededor y se adaptan a su crecimiento; permiten el trabajo de habilidades	Legos; Bloques lógicos; Armatodos variados, Material reutilizable

<sup>21</sup> Piaget (1932, como se citó en Restrepo E. y Puche N., 2003)

Autor / Perspectiva	Clase de juego	Descripción	Algunos Juegos
		sociales, la resolución colectiva de problemas y el refuerzo positivo del logro.	

*Fuente:* Elaboración propia con base en información tomada de “¿Y del respeto qué? Juegos y humor como estrategia de prevención de los malos tratos. 2003. Centro de Investigaciones en Psicología, Cognición y Cultura Universidad del Valle.

Como se puede apreciar en la tabla, las clasificaciones de los juegos no son excluyentes, es decir, un mismo tipo de juego puede estar incluido en dos o tres clasificaciones, sin que esto signifique que su inclusión en alguna de ellas sea incorrecta. Los diferentes tipos de juego han sufrido modificaciones en sus diseños, reglas, objetivos, funcionamiento, que han surgido por iniciativa de los mismos jugadores para adaptarlos a las condiciones particulares de los contextos culturales y territoriales donde se utilicen. De este modo, además de generar entretenimiento, diversión y felicidad, permiten el desarrollo motriz, emocional y cognitivo de los jugadores, como sus protagonistas principales, pero también a quienes los dirigen u observan como espectadores. A continuación se describen algunos juegos mencionados en dichas clasificaciones, que desde su intencionalidad permitieron la disminución de los índices de agresividad en la escuela.

**Parqués.** Es un juego de persecución grupal, en el que el niño en su rol de jugador no se debe dejar atrapar. A la vez, debe intentar llegar primero a la meta, con cada ficha. Con este juego se fortalecen valores como el respeto y la convivencia y capacidades como la concentración, la memoria, la resolución de problemas y la aceptación de reglas.

**Dominó.** Es un juego de ubicar las fichas según la cantidad de puntos o figuras. A partir de la interacción grupal se ayuda a respetar los turnos, tener en cuenta las reglas de juego, dialogar, solucionar problemas, movilizar el pensamiento para poder enfrentarse a los obstáculos y resolverlos.

***Lectura e Interpretación de Cuentos.*** Los niños juegan a leer relatos cortos con base en imágenes y dibujos, al igual que interpretan poemas. Todo se hace a partir de la observación de imágenes que expresan con voces e imitando los personajes divertidos para ellos. Estas interpretaciones les permiten a los niños interactuar, comunicarse e iniciar su aprendizaje de lectoescritura de manera libre y evocando sus realidades.

***Juego de Roles.*** Aquí, el niño o la niña se enfrenta a un dilema de representar un personaje o a imitar a sus padres, quienes son sus primeros referentes. Lo hacen mentalmente y es así como comprenden y comunican lo que significa su personaje. De igual manera, este juego le permite al niño o niña interactuar grupalmente y fomentar los valores de amistad, solidaridad, respeto, cooperación y tolerancia.

***Juego Simbólico.*** Con este juego el niño y la niña evocan personajes; reconocen el lugar de su contexto. Este juego les permite vivir con emoción los momentos, expresarse y realizar movimientos. Los niños le colocan nombre a lo que hacen y a lo que les pasa en la cotidianidad, por ejemplo: el caso de la pandemia, los servicios médicos y el rol de profesora, etc. Según Vigotsky (como se citó en Carrillo, 2010), este juego es característico de la primera infancia y hace intervenir al pensamiento individual, casi puro y con el mínimo de elementos colectivos, constituyendo una actividad real del pensamiento esencialmente egocéntrico. Según Ladrón de Guevara (como se citó en Gutiérrez, 1991, como se citó en Carrillo, 2010), en este tipo de juegos aparecen deseos insatisfechos o conflictos sin solucionar, como también muchos deseos reprimidos en la realidad se satisfacen plenamente en el juego.

***Juegos de Construcción.*** En este tipo de juego se destacan los bloques de construcción y los bloques lógicos. Con ellos, el niño reflexiona y moviliza el pensamiento, aprende colores,

formas, principios de las matemáticas; entiende que el mundo está en construcción y que, en dicho proceso, él puede participar relacionando el espacio con los juguetes, entiende los volúmenes de los objetos.

**Juego de Pelota.** Es el juguete más utilizado por los niños en su contexto social, es un juego de precisión, moviliza el pensamiento, ejercita la motricidad gruesa y fina, la direccionalidad y el equilibrio. Permite la resolución de problemas y propicia los acuerdos grupales, a la vez que fomenta valores de tolerancia, respeto, solidaridad, trabajo en equipo y amistad.

**Canciones y Rondas.** Para los niños, las rondas y canciones son muy divertidas. Estos juegos ligados a ciertas melodías, además de propiciar el aumento del vocabulario de los niños, les permite sentir placer por el ritmo musical. A medida que realizan movimientos corporales, interactúan con sus pares y ejercitan la memoria. El juego moviliza el pensamiento y la ubicación en el espacio, permitiendo un aprendizaje más placentero para la convivencia.

**Juegos con su Entorno.** Los niños juegan con los materiales existentes en su entorno, entre los cuales se destaca el material reciclado, cajas, tarros, telas, retales de maderas, recipientes de cocina, botellas plásticas, llantas, etc. Estos elementos les permiten a los niños movilizar el pensamiento para construir o convertirlos en vehículos, dispositivos tecnológicos, instrumentos musicales, entre otros, con los cuales generan nuevas actividades y personajes que los invitan a inventar historias y nuevas narrativas.

**Triqui.** Es un juego de atención, concentración, direccionalidad y ubicación espacial. El juego es divertido y como herramienta pedagógica permite la resolución de problemas. Consiste en ubicar fichas en un tablero de 3 x 3 cuadros, hasta completar una secuencia de tres en línea del

mismo jugador. Mientras un jugador intenta completar su línea, el otro intenta interrumpir la secuencia, ocupando con sus fichas, los espacios que el otro trata de ocupar.

**Rompecabezas.** Para los niños armar y desarmar rompecabezas es muy útil, pues permite desarrollar capacidades fundamentales en su desarrollo cognitivo; permite centrar la atención y concentración, aumenta la habilidad, la motricidad fina y la capacidad de resolver problemas, ejercita la memoria y la imaginación, a la vez que permite compartir y mejorar la convivencia a nivel grupal.

Desde la visualización de los tipos de juegos que se enmarcaron en este ejercicio, queda claro que cada uno de ellos, de alguna manera, propiciaron espacios y momentos para que el educando, trabajando de manera individual pero también en colectivo, pudiera ejercer la participación, el diálogo y la construcción de conocimiento, todos ellos tendientes a fortalecer lazos de amistad y de buen trato.

### **Práctica Educativa**

Según Torres (2017), la práctica educativa se constituye en el espacio y el tiempo, en la interacción social cotidiana de los sujetos en un contexto específico y permite a éstos desarrollar acciones intencionadas. Constituye la unidad funcional de la educación, con una lógica de producción y construcción específica cuyo centro se ubica en la intención de transformar. Se concibe como un campo de estudio, reflexión y acciones intencionadas que se despliegan en niveles y dimensiones diversas de los procesos de interacción que desarrollan los sujetos en el contexto socio-histórico.

A esta interpretación contribuyen varios autores, cuyas expresiones se citan a continuación:

Matthew Lipman (1998, como se citó en Torres, 2017) considera que se entiende por “práctica” cualquier actividad metódica que se realiza con convicción, pero sin grado intencional de investigación o de reflexión. La práctica además, se sitúa en un contexto socio histórico específico donde los sujetos hacen un despliegue de sus conocimientos, habilidades y valores.

De otra parte, Sacristán (1998, como se citó en Torres, 2017), indica que la práctica “es una acción orientada, con sentido, donde el sujeto tiene un papel fundamental como agente, aunque insertado en la estructura social”. En el mismo sentido, es educativa porque su intención propicia que los sujetos se formen.

Maurice Tardif (2004, como se citó en Torres, 2017) identifica tres concepciones fundamentales de la práctica educativa que provienen de nuestra cultura: la primera está relacionada con un arte, ya que se basa en disposiciones y habilidades naturales, en hábitos específicos desarrollados y confirmados por la práctica y por la experiencia de un arte concreto. La segunda está relacionada con una técnica guiada por valores, porque moviliza dos grandes formas de acción: una guiada por normas e intereses que se transforman en finalidades educativas y la otra es una acción técnica e instrumental que busca basarse en un conocimiento objetivo y en un control axiológicamente neutro de los fenómenos educativos. La tercera concepción tiene que ver con una interacción, donde la actividad educativa está relacionada con la comunicación y la interacción como proceso de formación y expresión del discurso dialógico o retórico.

Para Kemmis (1999, como se citó en Torres, 2017) entender la práctica tiene que ver con la resolución del problema en la relación teoría-práctica. Plantea que un modo de comenzar a resolverlo consiste en pensar la práctica como algo construido en los planos social, histórico y

político, más allá de pensarla como “mera actividad”, además de entenderla de forma interpretativa y crítica.

Según (Durkheim, 1976, como se citó en Torres, 2017), las prácticas educativas que realizan los sujetos no son hechos aislados unos de los otros, sino que, para la misma sociedad, se encuentran ligados en un único sistema de educación adaptado a unos contextos y unos tiempos determinados.

Carr (1999, como se citó en Torres, 2017) plantea que realizar una práctica educativa, no es posible llevarla a cabo de manera inconsciente o mecánica. La práctica educativa es una actividad intencional, desarrollada conscientemente, inteligible en relación con los esquemas de pensamiento, a menudo tácitos y, en el mejor de los casos, parcialmente articulados por los profesionales dando sentido a sus experiencias.

A partir de dichas interpretaciones, Torres (2017) concluye que la práctica educativa es una práctica social compleja, porque remite a la necesidad de diferenciar distintos niveles y dimensiones que permiten analizarla y porque se asienta en una idea en la que se encuentran imbricados cultura y conocimiento. Dicha imbricación, a su vez, implica una aproximación a la práctica educativa como totalidad vivida por sujetos que se manifiesta a través de su subjetividad. Es decir, “la práctica se hace visible en incontables secuencias de discurso, de comportamiento, de formas de organización que ponen de relieve el pensamiento y la acción humana que se tornan específicos en tiempos y espacios concretos”.

En el contexto específico de la investigación, se desarrollaron ciertas estrategias, como la realización de talleres para padres, la integración familiar y la integración de estudiantes de distintos grados en la elaboración de juegos en casa y en la escuela, respectivamente, con el fin de

que a partir de otras prácticas educativas inherentes a la labor de un educador popular<sup>22</sup>, se fortalecieran los vínculos afectivos y se promoviera el juego en familia y en la escuela, para mejorar la convivencia.

Bajo esta concepción, la investigación puso de manifiesto que el deseo de forjar otras prácticas educativas, generó acciones, momentos y espacios que favorecieron la retroalimentación de varias dimensiones del ser humano, en especial en los aspectos cognitivo, emocional y motriz.

En ese orden de ideas, es preciso entender que las prácticas educativas deben estar ligadas a los saberes del educando, del educador y de los padres de familia como en este caso; es decir, vinculando los saberes propios de los participantes y su intervención en juegos individuales y grupales, como los antes mencionados. Dichas prácticas, en este proceso, favorecieron la construcción colectiva de normas, comportamientos y actitudes, es decir, se desarrolló un proceso de construcción colectiva de conocimiento. Al respecto, Freire (2004) plantea:

No es posible respetar a los educandos, su dignidad, su ser en formación, su identidad en construcción, si no se toman en cuenta las condiciones en que ellos vienen existiendo, si no se reconoce la importancia de los conocimientos hechos de experiencia con que llegan a la escuela. (p. 30)

Con base en estas reflexiones podemos concluir que desde lo práctico y las experiencias cotidianas, se puede construir conocimiento que adquiere una mayor importancia cuando se hace

---

<sup>22</sup> Se reconoce como Educador Popular, aquel maestro que a través de la sensibilización de la población y el proceso enseñanza-aprendizaje, desarrolla su práctica pedagógica y realiza una apuesta política para contribuir a la emancipación de la población vulnerable y a la transformación de la realidad, aplicando los principios de la educación popular, tales como el reconocimiento de los saberes previos, los intereses y las necesidades de los educandos, el diálogo de saberes, la reflexión y la observación crítica, el trabajo colectivo, la construcción colectiva de conocimiento, la participación activa de los diferentes actores que conforman la comunidad educativa y algunos agentes externos, el reconocimiento del contexto y el momento histórico como punto de partida de la reflexión sobre sus propias realidades.



recurrente e implica transformaciones efectivas. Estas transformaciones en nuestro escenario objeto de estudio, estuvieron marcadas por la intencionalidad de reducir los altos índices de agresividad, a través de prácticas educativas basadas en el juego, como una estrategia pedagógica posible para su disminución.

## **Metodología**

Para cumplir los objetivos planteados, fue necesario comprender su alcance, determinar, conocer y posicionarse en el paradigma orientador del proyecto de investigación, así como determinar el enfoque desde el cual se desarrollaría. Definir la metodología a utilizar, fue importante para abordar la investigación y la práctica educativa. También fue necesario el diseño y desarrollo de estrategias pedagógicas orientadas al cumplimiento de los principios y los fines de la educación popular y, en especial, al de contribuir en el mediano y largo plazo, a la emancipación de la población vulnerable y a la transformación estructural de la sociedad en eventos ligados a ella, como es la agresividad.

Adicionalmente, fue importante considerar que la intervención de los sujetos (los niños de transición de la Sede Charco Azul de la I.E. Humberto Jordán Mazuera de Cali), a través de estrategias pedagógicas basadas en el juego, con el fin de reducir su agresividad y mejorar la convivencia en el aula de clase, es de hecho, una tarea muy compleja por naturaleza; y que a partir de ella, se procura incidir en el desarrollo cultural, social y económico de la población. Esta intervención implicó el fomento y el desarrollo de otras prácticas educativas que facilitaron la implementación de métodos cualitativos, críticos, flexibles y significativos de investigación, enseñanza y aprendizaje. De esta manera, a partir de la reflexión y acción, se propicia la generación de conciencia y la construcción colectiva de conocimiento con base en los saberes previos de los participantes y la interacción social.

Para comprender mejor el desarrollo del proyecto, fue necesario hacer referencia a la población abordada, a los paradigmas, enfoques y al método de investigación escogido, a las

prácticas educativas desarrolladas, a los instrumentos de recolección de datos y al análisis de la información.

### **Los Paradigmas de la Investigación**

Según Ramos (2015), antes de iniciar cualquier proyecto de investigación es necesario que el investigador tenga una clara percepción y conocimiento de qué paradigma orienta la aproximación que tiene sobre el fenómeno de estudio. En ese propósito, es importante en primer lugar, tener claro el concepto de paradigma y posteriormente, entender los distintos paradigmas que orientan los enfoques investigativos.

En general, un paradigma engloba un sistema de creencias sobre la realidad, la visión del mundo, el lugar que el individuo ocupa en él y las diversas relaciones que esa postura le permitiría considerar de lo existente. Es una especie de gafas que permitirá al investigador, definir la forma cómo abordaría el desarrollo de su proceso investigativo desde una perspectiva determinada.

De acuerdo con Guba y Lincoln (1994, como se citó en Ramos, 2015), son cuatro los paradigmas que orientan los procesos investigativos, el positivismo, el post positivismo, la teoría crítica y el constructivismo. Según estos autores, para que un investigador se posicione en uno de ellos debe responder a tres interrogantes: una pregunta ontológica “¿Cuál es la forma y naturaleza de la realidad?”, una pregunta epistemológica “¿Cuál es la naturaleza de la relación entre el conocedor o el posible conocedor? y qué es aquello que puede ser conocido?” y una pregunta metodológica “¿Cómo el investigador puede descubrir aquello que él cree puede ser conocido?”.

Teniendo en cuenta lo anterior, se realizó la escogencia del paradigma bajo el cual se orientó la investigación, el enfoque con el cual se hizo la observación y la metodología utilizada

para su desarrollo. Para ello, fue necesario precisar las diferencias entre los distintos paradigmas y enfoques de investigación social, lo cual se muestra en la tabla 3.

**Tabla 3**

*Comparativo entre Paradigmas*

Pregunta	Paradigmas Cuantitativos		Paradigmas Cualitativos	
	Positivismo	Post-positivismo	Teoría crítica	Constructivismo
<b>Ontología:</b> ¿Cuál es la forma y naturaleza de la realidad?	Realidad absoluta y totalmente susceptible al ser humano.  Leyes y mecanismos naturales rigen la realidad.  Se puede determinar factores diversos que se encuentran alrededor de un fenómeno de estudio. Ej: causales, mediadores o moderadores. <sup>23</sup>	La realidad no es ingenua. Esta es reflexiva.  La realidad es existente, e imperfectamente susceptible a fenómenos incontrolables, porque el ser humano es imperfecto. <sup>24</sup>	Realidad basada en la historia.  Realidad influenciada por factores sociales, políticos, culturales, económicos, étnicos, de género, y otros.  Influencia plasmada en las diferentes estructuras sociales que conforman lo real. <sup>25</sup>	No intenta controlar, predecir o transformar el mundo real.  La realidad se reconstruye según percepciones individuales.  Múltiples formas y realidades, acorde con la mentalidad del individuo y su determinado grupo humano.  No hay realidades únicas y determinadas. <sup>26</sup>
<b>Epistemología</b> ¿Cuál es la naturaleza de la relación	Relación entre el conocedor y lo que puede ser conocido:	Relación mediante un dualismo modificado y un	Hay interacción entre el investigador y el objeto	Relación entre el investigador y el objeto de estudio es subjetiva.

<sup>23</sup> Field (2009, como se citó en Ramos 2015, p. 11).

<sup>24</sup> Hernández et. Al. (2010, como se citó en Ramos 2015, p. 12).

<sup>25</sup> Según Guba y Lincoln (2002, como se citó en Ramos 2015, p. 13).

<sup>26</sup> Flores (2004, p.5, como se citó en Ramos 2014).

Pregunta	Paradigmas Cuantitativos		Paradigmas Cualitativos	
	Positivismo	Post-positivismo	Teoría crítica	Constructivismo
entre el conocedor o el posible conocedor y qué es aquello que puede ser conocido?	<p>dualismo y objetivismo.</p> <p>Relación entre investigador y el objeto de estudio son independientes.</p> <p>Se debe evitar sesgos en el proceso investigativo.</p> <p>Los hallazgos son reales y generales.<sup>27</sup></p>	<p>objetivismo.</p> <p>-Resultados probablemente verdaderos.<sup>28</sup></p>	<p>investigado.</p> <p>Constante participación de los miembros de una comunidad, para generar los cambios planeados.</p> <p>Prioridad en los conocimientos del investigador, las vivencias y habilidades de los miembros del grupo investigados.<sup>29</sup></p>	<p>Existe una interacción entre el investigador y el investigado.</p> <p>Resultados como producto de la construcción colectiva.</p> <p>La realidad se encuentra dentro de los significados que un grupo humano construye.</p> <p>Interacción subjetiva entre los actores del fenómeno.</p> <p>El investigador es un individuo activo en el proceso investigativo.<sup>30</sup></p>
<b>Metodología:</b> ¿Cómo el investigador puede descubrir aquello que él cree puede ser conocido?	<p>Mediciones sobre el fenómeno de estudio.</p> <p>Métodos experimentales válidos.</p> <p>VARIABLES independientes en diversos niveles de</p>	<p>Pregunta resuelta mediante la falsación de las hipótesis de forma experimental.</p> <p>Uso de métodos cuasi-experimentales y métodos</p>	<p>Se requiere un diálogo entre el investigador y el investigado.</p> <p>Eliminar la ignorancia y los errores.</p> <p>Construcción de conciencia informada.</p>	<p>Construcciones individuales derivadas y refinadas, comparadas y contrastadas dialécticamente.</p> <p>Creación de consensos sustanciales.</p>

<sup>27</sup> Guba & Lincoln (2002, como se citó en Ramos 2015, p.11).

<sup>28</sup> Hernández et. al (2010, como se citó en Ramos 2015, p. 12).

<sup>29</sup> Martens (2003, como se citó en Hernández et al. 2010, como se citó en Ramos 2015, p. 13).

<sup>30</sup> Guba y Lincoln (1994, como se citó en Ramos 2015, p. 14).

Pregunta	Paradigmas Cuantitativos		Paradigmas Cualitativos	
	Positivismo	Post-positivismo	Teoría crítica	Constructivismo
	<p>experimentación</p> <p>Métodos estadísticos descriptivos e inferenciales para verificar la hipótesis. Ej: medidas de dispersión, comparación de grupos, correlaciones, estudios causales, regresión lineal, análisis factoriales.<sup>31</sup></p>	<p>cualitativos: análisis de contenido, generar hipótesis de la realidad mediante la codificación axial, selectiva y la explicación de un fenómeno mediante el paradigma codificado.<sup>32</sup></p>	<p>Comprensión de cómo pueden cambiar las estructuras de una sociedad, desde acciones necesarias para el cambio.</p> <p>Diseño de investigación clásico: cualitativo de investigación acción.</p> <p>Individuos del grupo humano se emancipan ante una determinada forma de violencia.<sup>33</sup></p>	<p>Descripción e interpretación del diálogo en conjunto.</p> <p>Confrontación de ideas para crear nuevas realidades en conjunto.<sup>34</sup></p> <p>Diseños de investigación cualitativa.</p> <p>Estudios etnográficos para describir los significados de procesos comunitarios.<sup>35</sup></p> <p>Teoría fundamentada y sustantiva para interpretar la subjetividad del estudio.<sup>36</sup></p>
Características principales <sup>37</sup>	<p>La realidad es absoluta y medible.</p> <p>Relación entre investigador y caso de estudio controlada.</p>	<p>Realidad susceptible de forma imperfecta por la propia naturaleza del ser humano.</p>	<p>Realidad como producto de un historicismo social.</p> <p>Relación investigador-grupo humano</p>	<p>Realidad construida mediante el interaccionismo simbólico en un grupo social.</p> <p>Teoría sustantiva resultante de la</p>

<sup>31</sup> Field (2009, como se citó en Ramos 2015, p. 11).

<sup>32</sup> Creswell, 2014; Fernández, 2002; Guba y Lincoln, 2002 (como se citó en Ramos, 2015, p. 12).

<sup>33</sup> Guba y Lincoln (2002, p. 127, como se citó en Ramos, 2015, p. 13 y 14).

<sup>34</sup> Flores (2004, como se citó en Ramos, 2015 p. 15).

<sup>35</sup> Hernández et al. (2010, como se citó en Ramos, 2015, p. 15).

<sup>36</sup> Creswell (2014, como se citó en Ramos, 2015, p. 15).

<sup>37</sup> Ramos (2015, pp 16-17).

Pregunta	Paradigmas Cuantitativos		Paradigmas Cualitativos	
	Positivismo	Post-positivismo	Teoría crítica	Constructivismo
	Evitar influencias y viciar los estudios.	Hallazgos probables.	esencial para la modificación de las estructuras sociales.	interacción investigador-grupo humano.
	Uso de métodos estadísticos inferenciales y descriptivos.	Uso de métodos cuantitativos como cualitativos desde el positivismo.	Uso de la Investigación-Acción como método principal.	Teoría fundamentada emergente como método más usado.

*Fuente:* Elaboración propia con base en información tomada de “*Los Paradigmas de La Investigación Científica*”, Revista Unife, pp.10-16. <http://revistas.unife.edu.pe/index.php/avancesenpsicologia/article/view/167>

Una vez aplicado este análisis al proyecto, se determinó que el paradigma más adecuado para orientar la investigación era la teoría crítica, por cuanto, es el que más se ajusta a la naturaleza del mismo, a las circunstancias que lo rodean y a la intencionalidad de la docente de contribuir a la transformación estructural de la realidad.

La Teoría crítica, a diferencia de los demás paradigmas analizados, no solo permite reconocer y comprender la realidad, sino transformarla. Dicha realidad, influenciada por distintos factores sociales, políticos, económicos, ambientales, culturales, étnicos, entre otros; se basa en hechos históricos acaecidos en contextos específicos. Para ello, la teoría crítica utiliza como método principal la Investigación Acción, el cual se fundamenta en el conocimiento previo de los actores involucrados, el diálogo de saberes, la interacción permanente entre ellos y el desarrollo de acciones para el cambio. Esta metodología evolucionó posteriormente hasta convertirse en I.A.P (Investigación, Acción Participativa) sobre la base de garantizar la participación activa de los actores involucrados, en la transformación de su realidad.

Por la problemática abordada, sus antecedentes, las características de las relaciones docente-estudiante y docente-familiares, las características específicas de la población, su ubicación en el contexto social, el nivel de dependencia y de subordinación de las demás estructuras sociales -entre las que se incluyen algunas de naturaleza violenta-, se adoptó la decisión de contribuir a la transformación de la realidad, como propósito de la investigación. Para ello se requería un método que facilitara la construcción de conciencia informada, la implementación de acciones necesarias para el cambio y la generación de procesos emancipadores, a través de la participación social.

En ese orden de ideas, resultaba entonces fundamental, concebir la investigación bajo un paradigma que contribuyera a alcanzar el propósito propuesto, como lo es la teoría crítica, el cual reúne todas las características que lo garantizan.

### **Enfoques de la Investigación Social**

Después de definir el paradigma, fue necesario seleccionar el enfoque, para lo cual se estudiaron los enfoques cualitativos más importantes, con base en las concepciones de destacados pensadores como Weber, Dilthey, Habermas, Popkewitz, Arnal, Carr y Kemmis, Guba y Lincoln, entre otros. Se analizó el enfoque histórico hermenéutico, concebido como un método para interpretar y comprender el objeto de estudio, el enfoque crítico social o socio crítico, concebido como un interés emancipatorio y de transformación social, el humanismo y el constructivismo, concebidos como enfoques que orientan la práctica educativa. De ellos se estudiaron sus características, el énfasis en la observación, el método para recaudar y analizar la información y el alcance de los resultados a obtener.



A partir de dicho análisis y buscando armonía con el paradigma seleccionado, se determinó el crítico social o socio crítico, como el enfoque bajo el cual debíamos observar nuestro objeto de estudio. A continuación, se hace una breve descripción sobre su concepción y se detallan algunas de sus características relevantes.

### **Enfoque Crítico – Social o Socio Crítico, Un Interés Emancipatorio y Un Fin Transformador**

Este enfoque persigue la transformación de la realidad, a partir del interés legítimo de liberar la población más vulnerable de aquellas circunstancias que la oprimen. Al respecto, Mateo (2001, como se citó en Ortíz 2015) afirma:

Bajo esta denominación se agrupa a una familia de enfoques de investigación que surge como respuesta a las tradiciones postpositivistas y constructivistas y que pretende superar el reduccionismo de la primera y el conservadurismo de la segunda, admitiendo la posibilidad de una ciencia social que no sea ni puramente empírica ni únicamente interpretativa. (p. 19)

Según Ortíz (2015), la finalidad de los principios de este enfoque, es la transformación de la estructura de las relaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por éstas. Se apoya en la filosofía crítica de la Escuela de Frankfurt, en el neomarxismo, en la teoría social crítica de Habermas y en los trabajos de Freire, Elliot, Carr y Kemmis, entre otros epistemólogos. Algunos de sus principios son recogidos por Popkewitz (1988, p. 75, como se citó en Mateo, 2001; p. 11-12), los cuales se relacionan a continuación: 1) Conocer y comprender la realidad como praxis. 2) Unir teoría y práctica, conocimiento, acción y valores. 3) Orientar el conocimiento a emancipar y liberar al hombre. 4) Implicar al docente a partir de la autorreflexión (p. 19).

Al respecto, Alvarado y García (2008) en su trabajo denominado ‘Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas’, señalan que para Arnal (1992), el paradigma socio-crítico adopta la idea de que la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica, ni tampoco, es solamente interpretativa; sus aportes se alimentan de los estudios comunitarios y la investigación participante. Su objetivo es promover las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos presentes en las comunidades, pero con la participación de sus miembros.

En el mismo sentido, según las autoras, Habermas (1986, 1988, 1994), sostiene que “el conocimiento nunca es producto de individuos o grupos humanos con preocupaciones alejadas de la cotidianidad”; por el contrario, se constituye con base en intereses que surgen a partir de las necesidades naturales de la población y se configuran por las condiciones históricas y sociales. Considera que los intereses son las orientaciones básicas de la sociedad humana en torno al proceso de reproducción y autoconstitución del género humano, es decir, las orientaciones básicas que rigen dentro de la dimensión técnica y la dimensión social, el desarrollo histórico de la sociedad.

Desde una perspectiva histórica, el conocimiento del ser humano sobre la naturaleza lo condujo a lograr el conocimiento técnico sobre ella, lo cual dio origen a las ciencias naturales, lo que Habermas denomina orientación básica de interés técnico. Por otro lado, el estudio y la comprensión de las relaciones entre los seres humanos, y el estudio de su entendimiento mutuo, dio paso al desarrollo de las ciencias hermenéuticas partiendo de la orientación básica que él llama interés práctico. Ahora bien, con la opresión causada por una naturaleza externa al ser humano no dominada y una naturaleza propia deficientemente socializada, aparece una tercera “orientación

básica” que él denomina interés emancipatorio, que se identifica con el proceso de auto constitución histórica de la sociedad humana. La emancipación es un interés primario que impulsa al ser humano a liberarse de las condiciones opresoras, tanto de la naturaleza externa como de los factores internos de carácter intersubjetivo e intrasubjetivo (temores, aspiraciones, creencias, entre otros), aunque encuentre obstáculos para lograrlo.

En síntesis, según las autoras, para Habermas, el saber es el resultado de la actividad del ser humano motivado por necesidades naturales e intereses. Se constituye desde tres intereses de saberes llamados por él, como técnico, práctico y emancipatorio. Cada uno de esos intereses constitutivos de saberes, toma forma en un modo particular de organización social o medio, y el saber que cada interés genera da lugar a ciencias diferentes (pp. 191-193).

En general, del análisis del enfoque crítico – social o socio – crítico y de la teoría crítica, que hacen los distintos autores citados, es posible inferir que la aplicación de sus principios ideológicos en procesos de investigación y en prácticas educativas está determinada claramente por el interés emancipatorio de la población implicada a partir del conocimiento, como condición necesaria para transformar la realidad social.

Ahora bien, si se trata de determinar cuáles concepciones y metodologías de investigación científica están orientadas por este enfoque, es preciso mencionar que en su análisis, Ortiz (2015) afirma que, en este enfoque podemos ubicar a la concepción científica sociológica de Boaventura de Sousa Santos (2009; 2010), denominada Epistemología del Sur<sup>38</sup>, refiriéndose a la búsqueda de conocimientos y de criterios de validez que visibilicen y otorguen credibilidad de las prácticas

---

<sup>38</sup> Aquí se usa el sur como una metáfora del sufrimiento humano sistemáticamente causado por el colonialismo y el capitalismo, no sólo en el Sur global geográfico, sino además, en el Sur del Norte global geográfico, el llamado Tercer Mundo interior de los países hegemónicos.

cognitivas de las clases, de los pueblos y de los grupos sociales que han sido históricamente victimizados, explotados y oprimidos por el colonialismo y el capitalismo globales (p.20).

De igual manera, considerando los análisis de los autores anteriores y reconociendo la filosofía que las orienta y sus propias características, podemos afirmar que en este enfoque se ubican la Educación Popular de Paulo Freire y la Investigación-Acción Participativa I.A.P., de Orlando Falls Borda, como metodologías educativas y de investigación social. Al respecto, Torres-Carrillo (2010) en la presentación del capítulo 1. Educación Popular y Producción del Conocimiento, de la primera parte “Tres Miradas a la Educación Popular” afirma:

Si bien es cierto que la identidad y el campo de acción de la Educación Popular (en adelante, EP) es lo educativo, es decir, en la medida en que se ha configurado en una corriente pedagógica, la preocupación por la producción de conocimiento ha estado presente a lo largo de su trayectoria histórica. En efecto, su intencionalidad de formar sujetos para y en la transformación social (Núñez, 2008) ha implicado preguntarse acerca de las características de los sujetos educativos, de sus contextos, saberes y modos de aprendizajes, así como sobre las propias prácticas educativas y su relación con los movimientos sociales, la cultura y la política. Es por ello que uno de los ámbitos de interés y acción permanentes de la EP ha sido la investigación, en particular la incorporación y generación de enfoques y metodologías investigativas coherentes con su intencionalidad política emancipadora y sus criterios pedagógicos; así, propuestas como la Investigación Acción Participativa, la recuperación colectiva de la historia, los diagnósticos participativos y la sistematización de experiencias han estado presentes en los discursos y prácticas de la EP en su casi medio siglo de existencia. (p. 8)

### **El Método: Implementación de la I.A.P. en el Caso Específico**

A partir del reconocimiento de que la Investigación Acción Participativa I.A.P., es una metodología orientada por el Paradigma de la Teoría Crítica y el Enfoque Crítico Social, que aplica los principios de la Educación Popular, se determinó utilizar esta metodología para el desarrollo de la investigación y la práctica educativa con los niños y niñas del grado transición de la sede Charco Azul de la I.E. Humberto Jordán Mazuera de Cali y sus familiares, durante los años 2019 y 2020.

La I.A.P., es un método de investigación y aprendizaje colectivo de la realidad, basado en el análisis crítico y la participación activa de los grupos y actores implicados, orientada a estimular la práctica transformadora y el cambio social, que permite la expansión del conocimiento y la generación de respuestas concretas a problemáticas que se plantean los investigadores cuando deciden abordar una interrogante, temática de interés o situación problemática y desean aportar alguna alternativa de cambio o transformación.

Al respecto, Fals Borda (2008, p. 3, como se citó en Colmenares, 2012, p.104) al referirse a la I.A.P en el I Simposio Mundial de Investigación Activa realizado en Cartagena (Colombia) en 1977, afirmó que la I.A.P. fue definida en dicho evento como “una vivencia necesaria para progresar en democracia, como un complejo de actitudes y valores, y como un método de trabajo que dan sentido a la praxis en el terreno”.

Según Torres (2007, como se citó en Ortíz y Borjas, 2008), la I.A.P. surge en el marco de una corriente amplia de pensamiento que se fue gestando en América Latina entre 1960 y 1970,

en la que confluyeron la Educación Popular, la Teología de la Liberación, la Comunicación Alternativa, la Investigación Acción Participativa y la Filosofía de la Liberación.

Según Ortiz y Borjas (2008), esta corriente estaba orientada por lo que hoy se conoce como “paradigma emancipatorio”, ya que sus prácticas tenían una clara intencionalidad política de fortalecer las capacidades de los grupos sociales para generar cambios. Dicha corriente de pensamiento latinoamericano está atravesada por dos ejes fundamentales: un eje de carácter epistémico, pero en una perspectiva crítica, reconociendo que la producción de conocimiento responde a la situación y a los intereses de los sujetos que lo producen desde su base social. El segundo eje lo constituye la acción, en tanto sea participativa y se funda con la investigación para transformar la realidad. La vinculación de estos dos ejes han generado diferentes tensiones. La primera es la tensión entre teoría y práctica que conduce a un diálogo entre saberes teóricos y saberes empíricos convirtiendo al investigador en un educador que aplica el principio freiriano de la ‘concientización dialógica’. Desde esta tensión se comprende el ritmo de la reflexión y acción, que debe acompañar los procesos de investigación en un camino de ‘espiral’, en palabras de Kemmis (1989), quien encontró en esta modalidad de investigación, el fundamento de una ciencia social crítica, en la que la teoría y la práctica no van separadas como dos etapas o dos momentos separados, sino que se funden en un proceso común, pero siempre priorizando la práctica y poniendo el conocimiento teórico al servicio del mejoramiento de la práctica. La segunda tensión es la existente entre el sujeto que conoce y el objeto por conocer, que se convierte en una relación horizontal entre sujetos, que juntos construyen conocimientos e inventan nuevos caminos. En este aspecto, Fals Borda considera importante la ‘devolución sistemática’ a los participantes de lo que se va avanzando en el conocimiento de la situación en la que están involucrados ‘los educadores

investigadores'. De este modo, la investigación adquiere una función pedagógica, en la que toma relevancia el deber de expresar lo que se aprende, a través de los distintos lenguajes (comics, audiovisuales, documentos descriptivos y explicativos), dependiendo del nivel de desarrollo político y educativo de los grupos involucrados.

Entre las características particulares más importantes de la I.A.P., se puede citar la manera como se aborda el objeto de estudio, las intencionalidades o propósitos, el accionar de los actores sociales involucrados en la investigación, los diversos procedimientos que se desarrollan y los logros que alcanzan.

En relación con el objeto de estudio, Martínez (2009, p 239, como se citó en Colmenares, 2012, pp. 105-106) afirma “analizando las investigaciones en educación, como en muchas otras áreas, se puede apreciar que una vasta mayoría de los investigadores prefieren hacer investigaciones acerca de un problema, antes que investigación para solucionar un problema” y agrega que la investigación-acción cumple con ambos propósitos.

Sobre las intencionalidades o propósitos, el accionar de los actores sociales involucrados, los diversos procedimientos que se desarrollan, existen varios planteamientos. De una parte, Latorre (2007, p. 27) afirma que el propósito fundamental de la investigación-acción no es tanto la generación de conocimiento, sino cuestionar las práctica social y los valores que las integran con la finalidad de explicitarlos. Además afirma que las metas de la investigación-acción son: mejorar y/o transformar la práctica social y/o educativa, a la vez que mejor su comprensión; articular permanentemente la investigación, la acción y la formación; acercarse a la realidad, vinculando el cambio y el conocimiento; hacer protagonistas de la investigación al profesorado. En el mismo

sentido, Kemmis y McTaggart (1988, como se citó en Latorre, 2007, p. 27) afirman que “la investigación-acción se propone mejorar la educación a través del cambio y aprender a partir de las consecuencias de los cambios.”

Colmenares (2012) señala que, de igual manera, a través de la I.A.P., “los actores sociales se convierten en investigadores activos, participando en la identificación de las necesidades o los potenciales problemas por investigar, en la recolección de información, en la toma de decisiones, en los procesos de reflexión y acción” (p. 106). Así mismo participan en la ejecución de los procedimientos y discusiones. Muchos de estos elementos se abordaron en este proceso y se convirtieron en herramientas fundamentales para nuestro propósito.

Según Pring (como se citó en Latorre, 2005, p. 28) las características que presenta la I.A.P., son cuatro: *cíclica*, *recursiva*; *participativa*; *cualitativa*, y *reflexiva*. Es cíclica, porque sus pasos tienden a repetirse en una secuencia similar; es participativa, porque los involucrados en el problema se convierten en investigadores y en tomadores de decisiones para resolverlo; es cualitativa, porque el análisis se fundamenta en características y cualidades, no en datos cuantitativos; es reflexiva, porque la reflexión crítica sobre el proceso y los resultados son importantes y condición en cada ciclo.

Ahora bien, después de reconocer algunas características de la I.A.P., en este caso, se desarrolló un proceso de investigación fundamentado en la observación y reflexión crítica sobre la agresividad que manifiestan los estudiantes en el ambiente escolar y familiar; comprendiendo los hechos y las circunstancias en que se desarrollaron las posibles causas y mensajes ocultos que podría haber en ellos y su relación con los actores sociales involucrados, así como sus formas de



expresión y comunicación y las relaciones de poder. Se implementaron acciones restaurativas en el contexto escolar y familiar, basadas en la participación activa de los estudiantes y padres de familia o acudientes, a partir de sus saberes previos, intereses, preferencias y expectativas. El desarrollo de estas acciones ha fortalecido y generado nuevas capacidades y actitudes autocríticas, tanto en los niños como en sus padres y/o cuidadores, ha implicado en ellos ciertos cambios actitudinales notorios en sí mismos y en su relacionamiento con los demás, lo cual permitió avanzar poco a poco en la transformación de su realidad.

Algunas acciones restaurativas se trabajaron desde la presencialidad enmarcadas en actividades con participación directa y bajo la dinámica del trabajo colectivo, creativo y solidario. Otras estuvieron afectadas por el confinamiento de los grupos familiares y el aislamiento social ordenado y recomendado por el gobierno nacional, departamental y local para controlar la propagación del coronavirus Covid 19. Sin embargo, la flexibilidad del método utilizado, no sólo permitió adaptar algunas acciones a las nuevas circunstancias de trabajo (enseñanza - aprendizaje en casa), tanto de docentes como de estudiantes y familiares, sino que se aprovechó tal situación al interior de los hogares para implementar el juego como estrategia pedagógica para: 1) fomentar valores, 2) estimular varias dimensiones en el desarrollo del niño, 3) fortalecer los vínculos socio afectivos y 4) mejorar la convivencia y las relaciones familiares, escolares y sociales, todas estas enmarcadas en algunos principios de la educación popular como la participación; el diálogo de saberes (el cual se visualiza muy bien en los resultados); la reflexión crítica; la observación; el trabajo colaborativo, la construcción colectiva de conocimiento; direccionadas desde otras prácticas pedagógicas. Al conjugarlas, ellas favorecieron la reducción de los niveles de agresividad como veremos más adelante.

Tanto los saberes previos de los sujetos involucrados (educandos, docentes, padres de familia, acudientes, asesores y vecinos) como sus expectativas, intereses, preferencias y necesidades, fueron supuestos necesarios para su participación en el análisis colectivo de la problemática, la identificación de sus causas, la definición y el desarrollo de las estrategias pedagógicas para abordar dicha problemática y las acciones implementadas en el proceso de enseñanza - aprendizaje para su disminución. Bajo ese orden metodológico, este proceso pudo contribuir en la generación de conciencia, empoderamiento y capacidad de transformación de la realidad de los actores, logrando de paso la comprensión de la práctica pedagógica y su mejoría en el ambiente escolar y en los entornos familiar y social.

Es así, que para la aplicación de la I.A.P., fue necesario desarrollar el proceso en tres momentos, pero conservando flexibilidad en su ejecución, partiendo de la base que algunas actividades correspondientes a un momento, pudieran realizarse de manera simultánea con las pertenecientes a otro momento, fundamentalmente porque en aplicación de los principios de la Educación Popular, mientras se avanza en la observación y reflexión sobre el problema, a partir de la participación de los actores involucrados, también se avanza en la definición y desarrollo de las acciones restaurativas. Para mayor claridad conozcamos el proceso implementado:

### ***Determinación del Objeto de Estudio.***

Para iniciar, fue preciso determinar el problema que afecta los sujetos de interés. Esto se hizo a partir del conocimiento previo que la docente investigadora tenía sobre la estigmatización de la escuela y el barrio Charco Azul, vistos como lugares que se caracterizaban por la agresividad de los niños y jóvenes, lo que afectaba la vinculación de los niños, niñas y docentes a la sede educativa. Después de reflexiones críticas sobre la situación, partiendo de conocimientos previos,

de la observación directa y del diálogo con los distintos agentes educativos, la docente determinó como objeto de estudio la agresividad de los estudiantes en el ambiente escolar, para lo cual decidió desarrollar un proyecto de investigación que permitiera profundizar en el conocimiento sobre ella e implementar acciones que contribuyen a reducir sus niveles de incidencia.

### ***Determinación de los Sujetos de Estudio y su Contexto Sociocultural.***

Los sujetos de estudio de esta investigación, son los niños del grado Transición de la I.E. Humberto Jordán Mazuera de Cali, sede Charco Azul. Este es un grupo que consta de 14 estudiantes distribuidos en 8 niños y 6 niñas, con una edad de 4,5 y 5 años. Algunos de los estudiantes, antes de llegar a la escuela no habían estado escolarizados. Como su mayor acercamiento a la institucionalidad, algunos habían estado bajo el cuidado de madres comunitarias y otros provenían del Centro de Desarrollo Infantil C.D.I.

Los estudiantes pertenecen a familias de escasos recursos económicos, que viven en condiciones de pobreza, cuyos padres o acudientes han llegado al barrio como desplazados de la Costa Pacífica y de Venezuela, quienes, para satisfacer de alguna manera su necesidad de vivienda, algunos de ellos se han ubicado en los asentamientos subnormales del barrio, especialmente en el sector denominado ‘Sardi’, mientras que los demás han logrado asentarse en el barrio formalizado.

Por lo general, los padres o acudientes llegan a buscar el cupo de los hijos para matricularlos en la institución educativa, cuando el año escolar ha iniciado. La población proveniente de la Costa Pacífica, traen consigo una libertad muy amplia -por encima de la típica de la ciudad-, característica de su cultura y de su relación con el territorio, que se manifiesta en algunos de ellos, en la falta de control previo de sus actuaciones por parte de sus padres.

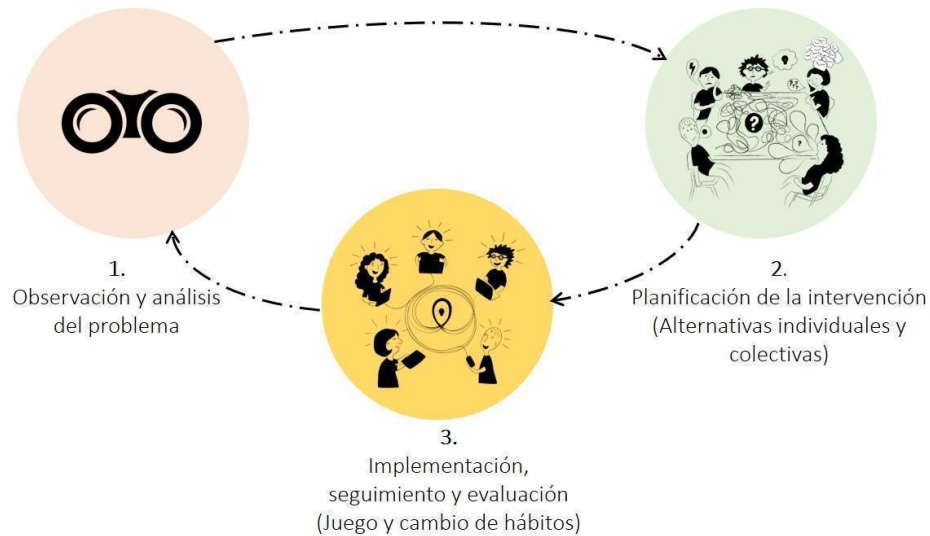
Para la investigación, la población vinculada como sujeto de estudio y como participante activa, fue la totalidad del grupo de estudiantes y en el desarrollo de la misma, se fueron vinculando poco a poco sus padres, madres o acudientes. De los estudiantes observados, se evidenciaron 6 niños con problemáticas de agresividad e intolerancia.

### ***Desarrollo del Proceso.***

La investigación fue desarrollada en tres momentos, de manera cíclica y ‘en espiral’, siguiendo la siguiente lógica. Una vez se termina el primer ciclo, inicia el segundo en la misma línea del primer momento (en el que se evalúa el avance del primer ciclo), pero a una altura superior, a partir del reconocimiento que al ejecutarse un ciclo, la situación original evoluciona. Luego, en el segundo momento, en un punto un poco más arriba, se planifican los ajustes a las desviaciones identificadas en el primer ciclo y las acciones correspondientes al segundo ciclo; y en el tercer momento, en un punto aún más elevado, se ejecutan los ajustes y las acciones planificadas correspondientes al segundo ciclo y se evalúan; y así sucesivamente, se van ejecutando los ciclos que en el año lectivo sean necesarios para lograr los niveles pretendidos, dependiendo de las circunstancias. De este modo, cada vez que se cumple un ciclo (observación y reflexión, planificación de estrategias, e implementación y evaluación), la situación original evoluciona, en mayor o menor grado, dependiendo de las circunstancias que hayan rodeado el ciclo. Este proceso siempre tuvo la participación activa de los distintos actores, entre los que se destacan los estudiantes y sus familiares o acudientes como se muestra en la figura 1.

**Figura 1**

*Secuencia metodológica de la investigación*



*Fuente:* Elaboración propia.

**Momento 1. Observación y análisis de la situación problemática.** Con base en el conocimiento previo sobre la problemática, se abordó un proceso de observación y reflexión crítica más profunda y más amplia sobre el comportamiento de los niños y las niñas del grado de transición de la escuela Charco Azul, tanto en el aula de clase, como en su interacción con su contexto escolar y familiar. Esto permitió profundizar en el conocimiento del problema, caracterizarlo, precisar sus causas y efectos, no solo a nivel general del grado, sino también a nivel individual y en su interacción con los demás.

La observación se realizó directa e indirectamente sobre algunas situaciones espontáneas y otras programadas a través de encuentros individuales y colectivos con los estudiantes y el desarrollo de talleres pedagógicos basados en los principios de la Educación Popular, con los niños y padres de familia y en algunas ocasiones, con otros actores de su entorno inmediato a nivel

familiar y social. Se recogió información relativa a las relaciones funcionales, comportamentales y de asociatividad de los niños con sus compañeros de aula, con compañeros de grados superiores, con sus padres o acudientes y con otros niños de otras sedes educativas y del entorno social; esto se hizo durante el desarrollo de actividades ordinarias y especiales en el aula de clase, durante el descanso, en talleres de construcción colectiva y en salidas pedagógicas.

La observación se desarrolló de manera permanente durante la investigación, para lo cual se realizaron, entre otros, los siguientes tipos de actividades: 1) Lectura de cuentos durante la clase ordinaria; 2) Clase ordinaria; 3) Descansos; 4) Talleres de construcción colectiva; 5) Juegos libre y dirigidos; 6) Diálogos con padres de familia y/o acudientes; 7) Diálogos con los niños y las niñas; 8) Otras actividades lúdicas distintas al juego.

Para la recolección de la información en el momento 1, se utilizaron las técnicas y los instrumentos relacionados en la tabla 4.

**Tabla 4**

*Relación de Instrumentos y Técnicas de Recolección de Información Durante el Momento de Observación y Reflexión*

<b>Actividad</b>	<b>Código</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Sujetos Observados</b>	<b>Técnica</b>	<b>Instrumento</b>
Escucho e Identifico mis Emociones - Lectura Del Cuento “Mio Mio”	M1CLA01	Captar la expresiones de los niños, sus gustos y disgustos ante diferentes situaciones y emociones e identificar ciertos comportamientos en ellos con	Todos los niños y niñas de transición	Observación participante	Rejilla 1 (ver apéndice 1)

<b>Actividad</b>	<b>Código</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Sujetos Observados</b>	<b>Técnica</b>	<b>Instrumento</b>
		relación al momento de la lectura y los gustos que esto les ocasiona en el aula de clase			
Clase Ordinaria	M1CLA02				Rejilla 2 (ver apéndice)
Descanso	M1DES03				Rejilla 3 (ver apéndice)
Aprendo Dialogando y Explorando	M1TCC04	Evaluar las actitudes y comportamientos de los niños cuando están en contacto con otros docentes	Todos los niños y niñas de transición	Observación pasiva	Observador de campo
Soy Autónomo y Participativo - Juego Libre en el Aula de Clase y Ludoteca	M1JUE05	Observar las conductas y emociones de los niños frente al juego libre y la ludoteca.	Todos los niños y niñas de transición	Observación pasiva y participante	Observador de campo
Te Identifico y me Reconoces - Juego de Roles en el Aula de Clase	M1JUE06	Reconocer los diferentes juegos que agradan a los niños, identificar sus roles y observar su comportamiento.	Todos los niños y niñas de transición	Observación pasiva	Observador de campo
La Escuela Soñada - Cartografía Social	M1TCCL07	Identificar las preferencias, expectativas e intereses de los niños en relación con las	Todos los niños y niñas de transición	Observación pasiva y participante	Rejilla 4 (ver apéndice)

<b>Actividad</b>	<b>Código</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Sujetos Observados</b>	<b>Técnica</b>	<b>Instrumento</b>
		características de la escuela y el papel social que cumple			
Diálogo con padres de familia	M1DIA08	Conocer mejor el contexto, su vínculo familiar y su relacionamiento	Algunos padres de familia	Combinación de entrevista estructurada y semiestructurada	Entrevista (ver apéndice 1)
Diálogo con niños	M1DIA09	Conocer y comprender sus vivencias, relaciones y expresiones	Algunos niños y niñas	Combinación de entrevista semiestructurada y no estructurada	Entrevista (ver apéndice 1)
Otras Actividades Lúdicas	M1OTL10	Captar sus expresiones, emociones, sentimientos, intereses, preferencias, expectativas y comportamientos, al interactuar con sus pares, compañeros de otros grados y de otras sedes educativas, en distintos contextos	Todos los niños y niñas de transición	Observación pasiva y participante	Observador de campo y Rejilla 5 (ver apéndice 1)

*Fuente:* Elaboración propia.



**Momento 2. Planificación de la Intervención.** Con base en la categorización<sup>39</sup>, codificación, teorización y triangulación<sup>40</sup>, se realizó un primer acercamiento a la interpretación, análisis y reflexión crítica de la información recopilada sobre la problemática en el momento de observación, se determinaron las necesidades, las prioridades de intervención, las prácticas pedagógicas y/o las acciones restaurativas. Las actividades realizadas para planificar la intervención fueron las siguientes: 1) análisis de las partes involucradas; 2) determinación de los participantes en cada actividad; 3) diseño y preparación de las prácticas pedagógicas y las acciones restaurativas; 4) diseño y elaboración de los instrumentos de recolección de información para el seguimiento y evaluación de las acciones a realizar durante la implementación.

**Momento 3. Implementación, Seguimiento y Evaluación del Proceso.** De conformidad con lo planificado se implementaron las diferentes acciones previstas, así como el seguimiento y evaluación de las mismas, garantizando la ejecución de los ajustes pertinentes para asegurar la corrección de las desviaciones y obtener el avance esperado. Esta fase se cumplió a través de diferentes estrategias, aplicando la técnica de la observación (pasiva o participante) y distintos instrumentos de recolección de datos, como se describen a continuación:

*Estrategias.* Se desarrollaron nuevas prácticas pedagógicas basadas en el juego, a partir de las cuales se fortaleció la afectividad entre pares y entre padres e hijos; se propició el cumplimiento de normas, principios éticos y valores humanos. Estas estrategias se desarrollaron a través de las

---

<sup>39</sup> “Este proceso consiste en la identificación de regularidades, de temas sobresalientes, de eventos recurrentes y de patrones de ideas en los datos provenientes de los lugares, los eventos o las personas seleccionadas para un estudio. La categorización constituye un mecanismo esencial en la reducción de la información recolectada” (TORRES, 2002, p. 110, como se citó en Romero, 2005).

<sup>40</sup> La triangulación es un método y herramienta de comprobación cruzada a través de fuentes múltiples para buscar regularidades en los datos de investigación (O’Donoghue y Punch, 2003, como se citó en Charres, Villalaz y Martínez, 2018).

siguientes actividades: 1) talleres de sensibilización sobre la agresividad y/o maltrato infantil; 2) talleres relacionados con los derechos de los niños; 3) vinculación del programa “Mi Comunidad Escuela”; 4) taller de fomento de lazos afectivos entre padres e hijos; 5) elaboración de muñeco de tela por parte de los padres de familia para su niño o niña; 6) festival de integración del día de los niños y niñas con padres de familia; 7) adecuación de espacios de juegos para los niños y niñas de transición y otros estudiantes con participación de los padres de familia; 8) elaboración de juegos de mesa con los niños y niñas; 9) préstamo y donación de juegos de mesa a los niños y niñas, para el disfrute en casa con sus familias, en especial durante la pandemia; 10) elaboración en casa con participación de la familia, de juegos y otras actividades lúdicas durante la pandemia.

Para el desarrollo de algunas actividades lúdicas y pedagógicas fue relevante la vinculación de entidades oficiales como el centro de salud y la secretaría de educación municipal, empresarios locales y organizaciones comunitarias. Aquí se visualiza cómo la escuela trasciende a otras instancias sin perder su papel fundamental de formar, en este caso de la mano de otros colectivos.

***Observación de niños y padres.*** Un elemento redundante en este tipo de investigación es la observación, la cual está ligada al propósito de despertar sentido en el observador para recoger las expresiones y realidades de los observados. Con ese sentido se abordó la observación en el momento de la implementación, seguimiento y evaluación, en las clases ordinarias, durante el descanso y el desarrollo de algunas actividades lúdicas especiales realizadas al interior de la sede educativa y en el contexto vecinal, con el fin de conocer con mayor profundidad el comportamiento y los sentimientos de los niños y las niñas al interactuar con sus pares de clase, con sus compañeros de grados superiores, con sus padres o madres y con los estudiantes de otras sedes educativas por fuera del contexto escolar y establecer los avances en el logro de los objetivos planteados. Para

ello, se utilizó la técnica de la observación pasiva o participante, dependiendo del objetivo de la observación y del tipo de actividad.

***Instrumentos de recopilación de datos.*** El momento de la implementación, seguimiento y evaluación, implicó la utilización de algunos instrumentos que permitieron el registro y análisis de información relevante sobre hábitos, comportamientos<sup>41</sup> y conductas<sup>42</sup> de estudiantes y sus padres o cuidadores, durante el desarrollo de algunas actividades realizadas, con el fin de establecer variaciones respecto de los identificados durante el momento de observación inicial. La información se registró en rejillas diseñadas para tal fin, o en el ‘observador de campo’, plasmando en él, el tema y el objetivo de la observación, el lugar y la fecha en que se realizó, los recursos utilizados y el detalle de lo observado durante el desarrollo de cada actividad, incluyendo el comportamiento y los sentimientos de los actores. (Ver apéndices 1.1 y 1.2).

En la tabla 6 se relacionan las técnicas y los diferentes instrumentos de recopilación de información utilizados.

**Tabla 5**

*Relación de Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información Durante el Momento de Implementación, Seguimiento y Evaluación.*

<b>Actividad</b>	<b>Código</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Sujeto Observado</b>	<b>Técnica</b>	<b>Instrumento</b>
Re-Creemos la Mente - Lectura del	M3CLA11	Fomentar la observación asertiva y el	Todos los niños y niñas de transición	Observación participante	Rejilla 6

<sup>41</sup> Según conceptos desarrollados por diferentes autores, el comportamiento es el conjunto de respuestas y acciones que un sujeto toma frente a las condiciones ambientales en las que se encuentra. Estas respuestas se derivan de los estímulos que un ser vivo recibe del ambiente exterior o interior.

<sup>42</sup> Conducta es el actuar o reaccionar de un sujeto ante cualquier estímulo en un contexto. La conducta es observable y se manifiesta en el mundo exterior.

<b>Actividad</b>	<b>Código</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Sujeto Observado</b>	<b>Técnica</b>	<b>Instrumento</b>
Cuento “Tigre y Ratón”		valor del respeto en los niños mediante la lectura de cuentos.			
Estimulemos el Cuerpo - Partido de Fútbol	M3JUE12	Fortalecer en los niños desde el trabajo en colectivo, ciertos lazos de amistad y el respeto por las reglas mediante el juego de balón pie.	Todos los niños y niñas de transición	Observación pasiva	Observador de campo
Comparto, Aporto y Disfruto - Elaboración de Juegos de Mesa por Parte de Los Niños	M3TCC13	Promover desde la dimensión estética, la participación activa y el trabajo colectivo en los niños, como estrategia para fomentar el sentido de pertenencia hacia los bienes de la escuela.	Todos los niños y niñas de transición, interactuando con los de otros grados	Observación participante	Observador de campo
Hago Parte de la Escuela – Taller Lúdico para Padres de Familia	M3TCC14	Sensibilizar a los padres de familia sobre las incidencias que tiene el juego en el proceso de aprendizaje del menor, así como identificar su visión sobre la agresividad y la	Madres de algunos niños y niñas de transición	Observación participante	Observador de campo

Actividad	Código	Objetivo	Sujeto Observado	Técnica	Instrumento
		violencia familiar			
Me Comunico e Interactúo: Correo De La Amistad	M3TCC15	Fomentar lazos de amistad, comunicación y respeto entre los niños.	Todos los niños y niñas de transición	Observación participante	Observador de campo
Me Vacuno contra la Intolerancia y Vivo la Democracia	M3TCC16	Fomentar valores humanos y democráticos, como la paz, el respeto, la tolerancia y la participación, entre otros	Todos los niños y niñas de la escuela	Observación pasiva y participante	Observador de campo
Manto de Emociones (Reflexiono, Me Vacuno y Proyecto mis Hijos) - Taller con Madres de familia	M3TCC17	Generar espacios de acercamiento con padres de familia para identificar ciertas problemáticas al interior del núcleo familiar	Madres de algunos niños y niñas de transición	Observación participante	Observador de campo

Fuente: Elaboración propia.

**Técnicas e Instrumentos de Análisis de la Información.** Para analizar la información recaudada durante la investigación, se utilizaron las siguientes técnicas: 1) Clasificación de información por momento y por tipo de actividad desarrollada; 2) Categorización y codificación de las actividades, a partir del momento y el orden consecutivo en que fueron realizadas; 3) Categorización y codificación de la información registrada, con base en el momento, el tipo de actividad y las unidades de análisis que de la información emergió en cada una de ellas. 4) Análisis preliminar de la información sintetizada de cada categoría, generando conclusiones particulares

sobre los aspectos más relevantes en cada una, intentando establecer las diferencias entre el momento de la observación y análisis de la problemática y el momento de la implementación de las estrategias pedagógicas. 6) Triangulación de las conclusiones sobre las diferentes categorías, con ayuda de comparaciones y yuxtaposiciones. 7) Construcción y verificación de conclusiones generales a partir de la teorización sobre la realidad observada.

Para desarrollar el procedimiento y aplicar las técnicas señaladas anteriormente, se utilizaron tablas de consolidación de información, mapas conceptuales y gráficas.

La categorización se abordó, en primer lugar, diferenciando y agrupando los relatos recaudados en los distintos momentos (de observación y reflexión sobre la problemática; de implementación de las estrategias), a través de la observación directa de la docente en cada una de las actividades desarrolladas y de las entrevistas realizadas a los sujetos de estudio. Para la investigación resultaba interesante, establecer categorías, inicialmente desde los momentos en que se desarrollaron y en segundo lugar, desde las tipologías de las actividades desarrolladas.

Para las actividades correspondientes al momento de observación y reflexión sobre la problemática, se identificaron cuatro categorías: 1) juegos; 2) talleres de construcción colectiva; 3) clases; y 4) entrevistas. Con base en esta categorización y al analizar preliminarmente la información contenida en los instrumentos de recolección de datos, se logró definir códigos de expresiones (diálogos y conductas), lo cual resultó clave para diferenciar el tipo de intereses, sentimientos y emociones que expresaron los sujetos de estudio (estudiantes y padres, madres o acudientes), a través de ellas. En los relatos y actitudes de los sujetos en las entrevistas y en las clases, se evidenciaron claramente, con mayor fuerza, las expresiones de egocentrismo, intolerancia, agresividad y ansiedad; mientras que con menor fuerza, se evidenciaron expresiones

asociadas a valores como la colaboración, el respeto, la tolerancia y la diversión. Contrariamente, en las actividades lúdicas o talleres de construcción colectiva y en los juegos, especialmente en los estudiantes, se evidenció con mayor fuerza, el interés de participar, de ser escuchado, de expresar sus ideas, de divertirse, de aprender; de colaborar, de respetar reglas y tolerar. Con menor fuerza se evidenciaron relatos agresivos y conductas egoístas e intolerantes.

Para el momento de implementación, se identificaron tres categorías: 1) juegos; 2) talleres de construcción colectiva; y 3) clases. A partir de esta categorización, al codificar las expresiones de los sujetos se evidenció que sus relatos y actitudes durante las clases, estuvieron más o menos equilibradas, en el sentido de que pese a que hubo motivación de la totalidad de los estudiantes para participar activamente de la clase, también se expresaron actitudes de confrontación, de no aceptación y de agresión, que obligaron a la intervención de la docente para controlar la situación.

De manera distinta se manifestaron las expresiones en las actividades lúdicas o de construcción colectiva y de juego. Con mayor fuerza, se evidenciaron actitudes de motivación, recursividad, diversión, disfrute, agilidad, sentido de pertenencia, trabajo colaborativo, respeto, amistad, tolerancia, pertenencia y reconocimiento de los demás. Sin embargo, durante estas actividades cuando se desarrollaban conjuntamente entre madres e hijos, afloraron en las primeras, expresiones de añoranza, sueños y reconocimiento de errores y actitudes agresivas, que motivaron su compromiso de cambio.

Posteriormente, al comparar las expresiones de los sujetos de estudio evidenciadas en el momento de observación y reflexión sobre la problemática, con las expresadas en el momento de implementación, quedó claro que se produjo una evolución en sus intereses, sentimientos,

emociones y actitudes. De igual manera, se evidenció una evolución en el relato de la docente, de los docentes de los demás grados y de los familiares de los estudiantes.

*Aspectos Éticos para Recopilar y Utilizar la Información de los Sujetos de Estudio.* En virtud a la necesidad de respetar los valores éticos de los sujetos de estudio, proteger su identidad y de cumplir la normatividad vigente relativa al uso de datos personales, en especial, cuando entre ellos existen menores de edad, la docente investigadora tramitó ante la Universidad del Cauca, como institución de educación superior orientadora y beneficiaria del proyecto de investigación, el formato de consentimiento informado que cada padre, madre o acudiente, en su propio nombre y como responsables y representantes legales de los niños que hicieron parte de él, debían firmar para ser considerados protagonistas y partícipes de la investigación y así posibilitar su desarrollo.

Del mismo modo, previa explicación suministrada de manera clara y amplia por parte de la docente investigadora, cada padre, madre y acudiente, firmaron dicho documento, aceptando su participación en el proyecto de investigación y la de los niños y niñas representados. Con su firma, los padres, madres o acudientes aceptaron la utilización, por parte de la docente investigadora y de la Universidad del Cauca, tanto de la información escrita, gráfica, fotográfica, auditiva y audiovisual, que ella y el personal de apoyo hubiesen tomado o tomarían en el transcurso de la investigación, como de la suministrada voluntaria y conscientemente por ellos, la cual será confidencial y usada solo para los fines previstos en la investigación. Así mismo, los sujetos de estudio y protagonistas de la investigación, con su firma, aceptaron la inclusión de la fotografías tomadas de los niños y niñas participantes, como evidencia de su participación, en los documentos que conforman los informes parciales y final de la misma, así como en la requerida para su sustentación ante los jurados asignados por la Universidad, quienes evaluarán el cumplimiento de



los requisitos y estándares académicos preestablecidos, para determinar su aprobación o desaprobarión. Como constancia de ello, entre los apéndices del informe final de la investigación, se incluye uno de los consentimientos informados, debidamente firmado por el padre, madre o acudiente respectivo, con el ocultamiento previo de su identidad. Ver apéndice. (consentimiento firmado)

De igual manera y en el mismo sentido, la docente tramitó ante las directivas de la institución educativa “Humberto Jordán Mazuera”, donde se desarrolló la investigación, el aval del rector, como condición necesaria para que ésta fuese desarrollada en el marco institucional, durante el tiempo que fuese necesario. Dicho documento fue suscrito por el Rector, Licenciado Erazmo Mina, el día 25 de noviembre de 2019. Ver apéndice. (aval de rector).

## Resultados Obtenidos

El desarrollo del proyecto permitió en gran medida, la ejecución de las actividades pedagógicas y las acciones restaurativas previamente definidas, en el marco de la colectividad y la concertación comunitaria, aplicando los principios de la Educación Popular. Estas actividades generaron muchos momentos de reflexión crítica y cambios comportamentales en los sujetos de estudio y en los docentes. A continuación se describen algunas de ellas, con sus respectivas conclusiones particulares, a través de una descripción que cobija la intencionalidad de esta experiencia en diferentes momentos.

### Momento de Observación

A continuación se describen brevemente las diferentes estrategias utilizadas para recoger información sobre la problemática.

#### *Actividad 1 - MICL01: Escucho e Identifico mis Emociones - Lectura Del Cuento*

##### *“Mio Mio”*

**Dimensiones.** Socio afectiva, corporal, ética espiritual y comunicativa.

**Objetivo.** Captar las expresiones de los niños, sus gustos y disgustos ante diferentes situaciones y emociones e identificar ciertos comportamientos en ellos, con relación al momento de la lectura y la satisfacción que ésta les ocasiona en el aula de clase.

**Descripción.** Los niños sentados sobre el piso formando una media luna, se dispusieron a escuchar la lectura del cuento. La profesora les preguntó “¿Sabén qué quiere decir Mio, Mio? ¿Qué será eso de Mio?”

El niño 1 dijo: “Pro, pues que es mío”, a lo que la profesora preguntó “si, pero, y ¿qué es suyo?”. La niña 2 dijo: “maestra, pues que la mamá le da a uno algo y eso es mío”.

Un momento después, la profesora les cantó una canción introductoria de la clase, que invita a los niños a estar atentos a la lectura; de inmediato les mostró el cuento y les preguntó: “¿qué observan en la carátula?, ¿les gustaría saber de qué trata?”. Continuó diciendo: “Bueno, escuchen con atención, recuerden los acuerdos establecidos por ustedes” e inició la clase.

Después de la rutina de juego del día, la profesora pidió a los niños que se sentaran a escuchar la lectura del cuento y luego les preguntó: “¿qué cuentos les han leído en casa?”, pero ninguno contestó. Sin embargo, algunos de ellos iniciaron contando un cuento o historias cortas que les ha narrado la mamá o el abuelo, o se las han inventado cuando han visto que otro amiguito ha contado alguna historia.

La profesora les dijo: “muy bien, vamos a iniciar”. Retomó y les mostró la carátula del cuento que iba a narrar y los niños hicieron una descripción de lo observado. Luego les preguntó: “¿de qué creen ustedes que trata el cuento?, ¿qué están haciendo los animales del cuento?”, a lo que los niños describieron lo que se imaginaron. Uno dijo “el cocodrilo está enojado porque los amigos le quieren quitar los juguetes”. Otro niño dijo “el cocodrilo no quiere compartir, profesora”. Una niña dijo “Profe, son malos amigos, no quieren compartir”.

Acto seguido, la profesora hizo la lectura del título subrayando con el dedo la expresión “MIO, MIO”.

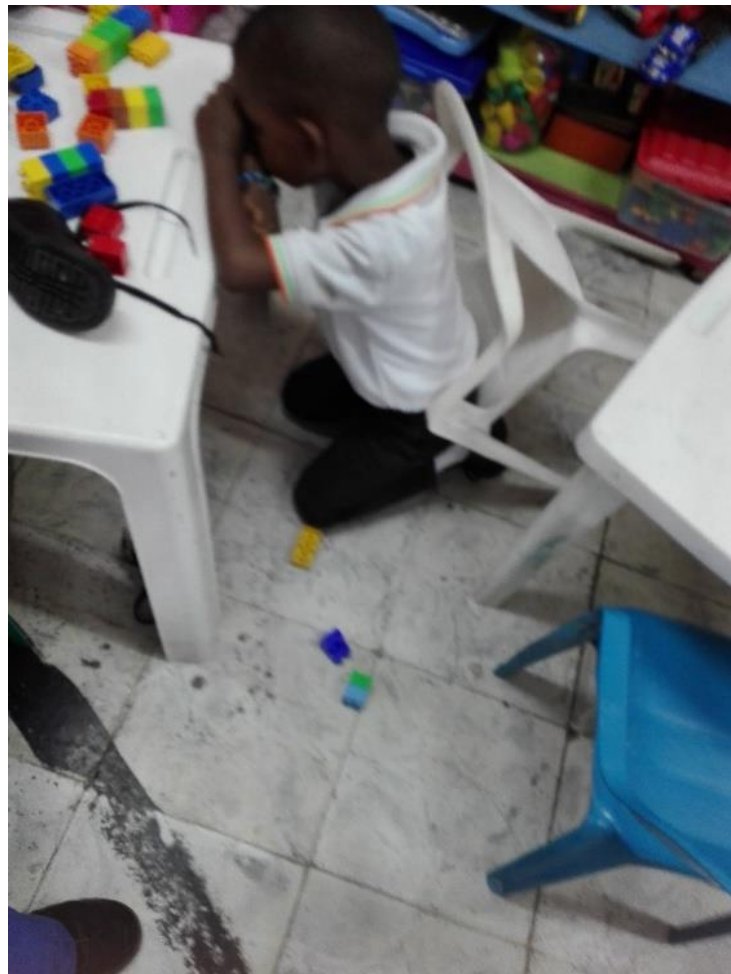
Mientras la docente leyó frente al grupo, el niño 1 con la mano golpeó en la espalda a niña 7, quien reaccionó de inmediato se levantó llorando y le tiró una patada al niño 1; éste a su vez que estaba en el piso, le agarró la pierna y la hizo caer. La profesora suspendió la lectura y separó

al niño 1 y lo aisló del grupo para evitar que fuera agredido por los compañeros, quienes le reclamaban y le gritaron: “eres malo, siempre nos pegas, suspéndalo profesora para que ese niño no venga más”. La profesora les pidió que se calmaran mientras revisaba a la niña 7, quien lloraba intensamente por el dolor en su hombro.

La docente envió al resto de niños al restaurante, mientras solicitó al niño 1 y a niña 7 se quedaran para saber el motivo de la pelea. La docente separó al niño 1, quien con enojo lloraba, como se expresa en la figura 2, mientras ella revisaba a niña 7.

## Figura 2

*Lectura Del Cuento “Mio Mio”*



*Fuente:* Captura de imagen propia de un sujeto de estudio, con base en el consentimiento informado suscrito por sus padres o acudientes como representante legal.

Ante la propuesta de conciliación por parte de la profesora, los estudiantes presentaron sus argumentos.

La docente les preguntó “¿ustedes creen que está bien lo que hicieron?” Los dos niños se quedaron callados y solo se miraron. La docente les dijo que no se podían agredir así, porque se estaban maltratando el cuerpo e irrespetando a sus compañeros. Ante esto, la maestra les dijo: “Le deben una disculpa al resto del grupo porque ellos están disgustados por su maltrato en clase. Piensen y ahora hablamos con sus compañeros, deben ir a lavarse las manos, vayan a comer el refrigerio”.

Los niños regresaron al aula para continuar la clase, la docente les pidió que se sentaran, porque sus compañeros, niño 1 y niña 7 tenían algo para decirles.

El niño 1 dijo “Yo les pido a ustedes y a la niña 7 que me disculpen por no dejarlos escuchar el cuento, yo no vuelvo a pelear”.

La niña 7 expresó: “yo les ‘pido’ que no vuelvo a pelear con mis amigos para que juguemos, pero no le digan a mi primo, porque me hace pegar”.

La docente continuó la narración del cuento, hizo una reflexión sobre los personajes del cuento que también peleaban porque no les gustaba compartir los juguetes ni los juegos del parque.

Al respecto, niña 7 dijo: “Pero profesora, yo si voy a compartir los juguetes con mis amiguitos y no voy a pelear ¿oyó?”.

La docente le contestó “eso está muy bien, porque los juegos hay que compartirlos y debemos respetar”.

**Conclusiones Particulares.** Al inicio de la actividad los niños se mostraron interesados en escuchar la lectura de los cuentos y motivados por poder expresar sus ideas, ser escuchados, más aún cuando han sido ellos los que han narrado las vivencias del día a día de sus familias.

Sobre el conflicto presentado durante la clase, fue clara la intolerancia y agresividad producto de situaciones que los niños viven cotidianamente y que en la mayoría de los casos son insignificantes para los adultos, pero importantes para los niños.

En estos casos, se debió buscar la manera de direccionar a los niños teniendo en cuenta la simetría de los roles, conminando a los niños para que acepten su enojo y reconozcan la falta frente al grupo. Esto sólo se logró mediante el diálogo.

La docente debió buscar la manera de conocer las causas que están afectando la conducta de los niños de manera individual, para esto se hizo necesario dialogar con los padres de familia o cuidadores de los menores y buscar posibles soluciones para la buena convivencia.

Es claro que el papel de la familia en el proceso educativo es fundamental, no sólo para cumplir con los compromisos académicos sino para afianzar principios y valores necesarios en el desarrollo del ser humano. Es ahí donde cobra relevancia este tipo de actividades con escenarios que permiten detectar el rol de la familia desde el diálogo. Cuando la familia padece situaciones adversas, necesita que los educandos como parte de dicho núcleo, vean en la escuela una alternativa de diversas estrategias de formación, para de alguna manera, disminuir flagelos como la agresividad, la violencia y el maltrato.

### ***Actividad 2 – MICLA02: Clase Ordinaria***

**Objetivo:** Identificar los comportamientos de los niños en aula de clase.

**Descripción:** El día de hoy llegan como a la escuela, los niños entran al salón, descargan sus maletines y se disponen a jugar; cada uno agarra los juguetes según su interés, los niños sobre todos los niños buscan la pelota con ansiedad para jugar mientras llegan los demás, es una actividad libre.

Niño 1, como de costumbre llega tarde, suelta su mochila al lado de la puerta y se dispone a jugar, la docente les permite jugar de 7 a 8 am, mientras atiende a los niños que llegan llorando, porque sus padres les pegan porque no se querían levantar por acostarse tarde.

Después de los niños y las niñas jugar, la docente les enseña una canción de buenos días, y luego, pregunta al grupo, ¿por qué llegan tarde?, de inmediato Niño 1 dijo: “Es que me acosté tarde, estaba en una fiesta”. Niño 4 dijo “porque estuve viendo televisión por la noche”. El resto del grupo no expresó nada.

Niño 1, se dispone a participar de la clase, cuando la docente dice que debe iniciar la oración de agradecimiento. Niño 1 se motiva y lo hace.

Luego, los niños y niñas se sientan a trabajar con entusiasmo, a colorear la ficha para realizar el esgrafiado que les entregó la docente. Cuando Niño 9, su compañero de mesa, coge un color de la caja grupal de los colores, Niño 1 le pega un puño en la cabeza. Niño 9 reacciona y le lanza un color y sale a correr, ya que Niño 1, con rabia va a golpearlo de nuevo. De inmediato, la docente los toma de las manos y les pregunta “¿por qué se agreden?”, ellos se miran y no contestan. La docente los sienta separados, pero dentro del salón, les explica el valor del compartir, les recuerda que los colores son para todos, ya que son de la escuela, así como los juguetes y el material didáctico.

Acto seguido, la docente les hace reflexionar, y les pregunta: “¿qué piensan sobre el comportamiento y la forma como se están tratando los niños por los problemas que se están presentando en el aula de clase?”, a lo que Niña 2 dijo “maestra, ¿por qué no los castiga?, castigue a Niño 1”, a lo que la profesora le respondió; “no, primero hay que saber la causa del problema, dialogar con los niños y buscar soluciones, pero cuando estén calmados”. Terminada la clase, los niños se dispusieron a comer la lonchera y a jugar estuvieron calmados.

Al final de la clase, se realizó la asamblea grupal sentados en el piso, se les solicitó a los niños que cada uno expresaran lo que les había gustado y lo que les disgustó.

Niño 9 levantó la mano y dijo “no me gusta que su amigo Niño 1, nos pegara, eso es muy aburridor”. Luego, Niña 2 dijo “si, la próxima vez que nos pegue Niño1, no lo dejamos jugar”, la profesora intervino y les preguntó a Niño 1 y a Niño 9 “¿Quieren decir algo a sus compañeros?”. Niño1 dijo, “bueno profesora, yo no les vuelvo a pegar a mis amigos, pero que no me jodan”; “no molesten, dijo la docente”. Niño 1 reaccionó diciendo “si, pero que no me molesten porque yo le digo a la profesora y a mi papá para que les pegue un pepazo”.

Luego, Niño 9 expresó

“Profesora, es que yo no le pegué, yo solo cogí el color no más y él comenzó y me pegó, y yo le tiré el color, no más; y me quería pegar otra vez, eso es lo que no me gusta a mi, porque son muy peleones”.

**Conclusiones Particulares.** Las problemáticas evidenciadas durante la clase, dejan ver el egocentrismo que tienen los niños en la etapa del preescolar, su control de emociones está en desarrollo, por estos motivos ‘resuelven’ con golpes y maltratos a sus compañeros(a) de clase, cuando se sienten afectados por éstos; los niños son el centro de atención en su entorno familiar.



Cabe anotar que en estos casos los niños están enfretándose a un nuevo espacio, tienen sentimientos de ansiedad que les produce el tener que socializar y compartir e interactuar con sus pares; donde ellos esperan ser tratados como son tratados en su círculo familiar, como seres únicos y especiales donde todo gira alrededor de ellos.

### ***Actividad 3 - MIDES03: Descanso***

**Objetivo:** Reconocer las conductas de los estudiantes de los grados superiores en la hora de descanso.

**Descripción.** Los niños de transición comían lonchera en el descanso; los que terminaban buscaban con qué jugar. Al sonar el timbre, los estudiantes de los grados superiores de 1° a 5°, salen al patio también a descanso; unos consumen sus refrigerios, mientras que otros comienzan a jugar a empujarse. De pronto, un estudiante de grado 3°, se abalanzó sobre su compañero, a pegarle, porque este le dio una patada muy fuerte que le causó mucho dolor; mientras tanto, el profesor lo grababa, pero no le decía nada, ya que cuando les informan a sus padres sobre el comportamiento de sus hijos, ellos lo desmienten, y las madres dicen que su hijo no pelea, comúnmente no aceptan, se enojan, dicen sarcásticamente “es que todo lo que pasa en la escuela es culpa de mi hijo”.

Grabar la pelea, es la estrategia que utiliza el docente para evidenciarle a los padres el comportamiento agresivo de sus hijos en el descanso, para que acepten los llamados de atención que se les hace a los niños por tales comportamientos. La docente, frente a esta manera de jugar los estudiantes, decide entrar a los niños al aula de clase y continuar el descanso dentro y así evitar que golpeen a los niños pequeños con sus juegos, ya que el espacio del patio es pequeño.

Estos comportamientos de los estudiantes grandes son presenciados por los niños de transición, quienes repiten las acciones y expresiones frente a sus compañeros de aula, en las

interacciones entre pares. Ante esta situación, la docente solicita al coordinador, la autorización para realizar el descanso de los niños de transición una hora antes, al de los demás grados, solicitud que fue aceptada.

**Conclusiones Particulares.** Los comportamientos de los estudiantes en la escuela, durante los descansos, el darse golpes y empujones, para ellos es un juego. Sin embargo, cuando éstos les causan dolor, dejan de ser un juego y afloran emociones de rabia y rencor que satisfacen sólo cuando logran devolver el golpe a quien los golpeó (vengarse); no se quedan tranquilos, muchas veces estos conflictos los continúan después de terminar la jornada escolar y los ‘resuelven’ en las afueras de la escuela, pues no quieren ser burla de sus compañeros.

#### ***Actividad 4 – MITCC04: Aprendo Dialogando y Explorando***

**Objetivo.** Evaluar las actitudes y comportamientos de los niños cuando están en contacto con otros docentes.

**Dimensiones.** Comunicativa, corporal, socio afectiva, artística, ética y axiológica.

**Descripción.** La actividad consistió en la visita de las funcionarias de Primera Infancia de la Secretaría de Educación, con el fin de realizar dos actividades con los estudiantes y dos madres de familia.

La actividad inició con el saludo a los estudiantes y la realización de rondas, por parte de la maestra. Seguidamente una de las funcionarias realizó un diálogo de saberes con los niños sobre algunas plantas que les mostró rápidamente. Algunos niños empezaron a empujar a otros, tratando de coger las plantas, por lo que la funcionaria les preguntó “¿cuáles son los acuerdos que se tienen en clase?”. Algunos niños respondieron “Respetar a los amigos y escuchar cuando les hablan”. La funcionaria prosiguió. Los niños se sentaron en círculo en el patio, alrededor de uno de los carretes

utilizados como mesa, donde la funcionaria colocó unos recipientes con diferentes plantas, dos materas pequeñas y frascos.

Los niños observaron con curiosidad y luego, trataron de coger las plantas, mientras que la profesional les decía “Estoy esperando que se sienten y hagan silencio”. Acto seguido les preguntó “¿a qué les huelen estas plantas?, ¿conocen algunas?”, los niños expresaron “huele a limón” dijo un niño, otro dijo “cilantro”, mientras que otro dijo “cebolla”.

Niño 1 expresó “Esa huele feo, a marihuana; si, así huele cuando fuman por mi casa”. La profesional le preguntó “¿y tú la conoces?”. El niño respondió “no, huele a cigarrillo”.

### Figura 6

*Niños explorando olores y formas de las plantas*



*Fuente:* Captura de imagen propia, con base en el consentimiento informado suscrito por los padres o acudientes de los estudiantes, como sus representantes legales.

Niña 2 dijo, “la otra huele a lo que le echa mi mamá a la sopa”.

La profesional les dijo “recuerden que esos cigarrillos ustedes no los deben coger, así se los den, porque le hace daño a sus cuerpos y a sus vidas”. “Si, eso los pone locos” dijo niña 6.

Luego, la profesional tapó los ojos a los niños con pañuelos y acercó a sus rostros algunos frascos con miel, limón, sal y azúcar. Los niños saborearon y expresaron lo que conocían. Luego les pasó otros frascos con fragancias y los niños mencionaron los diferentes olores. Todos ellos se mostraron emocionados, se expresaban en voz alta. La profesional les decía “no me gusta que griten”, pues se mostraba preocupada por la manera como los niños gritaban para hablar.

“Nosotros no estamos peleando, ¿cierto amiguito?” dijo Niño 5 a Niño 1.

Niño 1 respondió “No, mi pro dice que somos inteligentes y ya no peleamos, esto es divertido”.

La profesional sonrió y les dijo “¿a ustedes les gustaría decorar el salón?” y ellos emocionados gritaron “si”. La profesional les dijo “Bueno, vengan, ayuden a las profesoras a sacar los juguetes del salón, los vamos a lavar”. Inmediatamente los niños corrieron a sacar todo, se mostraron felices, todos querían ayudar. Niño 1 decía “pro, eso es divertido y estamos jugando sin pelear” y los demás repetían lo mismo cada rato.

En el segundo momento, los niños lavaron los juegos y limpiaron estantes mientras se mojaban. Las funcionarias y una madre de familia que estaba en la escuela colaboraron para decorar con telas el salón, ambientando los espacios del aula.

Al finalizar, los niños expresaron “quedó bonito, maestra”, “si pro, no lo vamos a ensuciar ¿oyó? pro, le vamos ayudar todos los días”.

Entonces, las profesionales le dijeron a los niños “recuerden que es para ustedes, para que tengan un salón más bonito”, ellos dijeron, “si, mi profe nos hace cosas bonitas y nos enseña a no pelear y ya no peleamos ¿cierto pro?”.

### Figura 7

*Reacciones de los estudiantes sobre la actividad*



*Fuente:* Captura de imagen propia, con base en el consentimiento informado suscrito por los padres o acudientes de los estudiantes, como sus representantes legales.

**Conclusiones Particulares.** Se evidencia la no interiorización completa de los valores del respeto y la tolerancia por parte de los estudiantes, al inicio de las actividades diarias en la escuela, independiente de los actores que las estén orientando. Ello, probablemente esté asociado a la discontinuidad en el proceso de formación de dichos valores en el hogar y en el contexto vecinal,

lo que sugiere la necesidad de que, desde la escuela, se fortalezcan dichos valores entre los padres de familia para que ellos continúen la promoción hacia los niños en la casa.

Los niños evidencian motivación para participar en la organización y acondicionamiento de su aula de clase, gracias a lo importante, divertido y significativo que puede resultar la actividad para ellos, especialmente cuando los docentes u orientadores les fomentan la colaboración, el respeto, la organización y el sentido de pertenencia tanto en la escuela como en la casa.

Este tipo de actividades propicia el juego, la interacción entre ellos y con su contexto, la comunicación y el diálogo de saberes entre los niños, fortaleciendo lazos de amistad, potenciando la exploración, la creatividad y el intercambio de conocimiento.

Ese contacto del grupo con otros adultos diferentes a sus padres y maestros, permitió en los niños mostrar avances, al poner en práctica varios de los buenos modales y comportamientos adecuados que en el proceso han venido asimilando. El respetar al compañero desde las normas establecidas, va generando un clima más favorable en el proceso de enseñanza aprendizaje con los agentes educativos pertenecientes a su entorno y con otros externos.

***Actividad 5 – MIJUE05: Soy Autónomo y Participativo - Juego Libre en el Aula de Clase y Ludoteca***

**Dimensiones.** Socio afectiva, comunicativa, ética, cognitiva y corporal.

**Objetivo.** Observar las conductas y emociones de los niños frente al juego libre y la ludoteca.

**Descripción.** Los niños llegaron a la escuela y cada uno escogió los juegos de su agrado; jugaron con los materiales y juegos dispuestos en los diferentes rincones; se divirtieron

alegremente y compartieron los juguetes colocados estratégicamente en el espacio disponible. El desarrollo de la actividad central se dividió en dos momentos, a saber:

**Encuentro 1.** Estando en esta actividad se recibió la visita de las estudiantes de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, quienes saludaron y se presentaron frente a los niños, que al llamado de la docente, se sentaron en el piso. La actitud de Niño 1 fue la de enamorar a las estudiantes y coquetearles, utilizando palabras como: “Mamacita, yo me la llevo y me la como”, mientras mueve su cuerpo de forma sensual. Durante el tiempo en que las estudiantes estaban hablándoles, él se emocionaba y se tiraba al piso sobando sus genitales. Niño 5, que estaba al lado de él, le dijo “no, así no digas” y le manoteó para que se callara. Niño 1 lo miró con ira y se volteó a pegarle pero las estudiantes universitarias le dijeron “no vayas a pelear”. La profesora dijo “Ustedes son amigos no deben pelear, recuerden las normas”, a lo que Niño 1 contestó “está bien pro, no voy a pelear”. En ese momento, fue necesario suspender la actividad, porque los niños debían ir al restaurante para tomar el refrigerio.

Ya en el restaurante, Niño 1 siguió expresando el mismo vocabulario y gemidos sensuales frente a sus compañeros quienes se rieron al escucharlo. Por su parte, las estudiantes universitarias no salían de su asombro y le dijeron “pero tú eres un bebé, no debes hacer eso”. Él les contestó “no, yo soy un varón, soy grande”. En ese mismo instante, la ludotecaria llamó a los niños para ir a la ludoteca y las estudiantes se desplazaron a las otras aulas.

Vemos como se evidencian ciertos niveles de agresividad reflejados en comportamientos inadecuados en algunos niños cuando llegan agentes externos a la escuela (Niño 1) pero también se visualiza como otros expresan buenos modales. Es tarea entonces de la escuela procurar que

esto cambie. Precisamente con actividades y espacios como los aquí planteados, se ha logrado minimizar dicho flagelo con actividades como la que a continuación se describe.

**Encuentro 2.** Ya en la Ludoteca se les permitió a los niños el juego grupal de apilar fichas de madera y luego se les presentó el video “El elefante Dumbo y su Mamá”. Ellos motivados vieron y escucharon la película, pero Niño 1, queriendo estar de primero en la fila, se abrió paso empujando con la mano a su compañera, Niña 2, quien se volteó a darle un golpe. La docente alcanzó a tomarlo de la mano y les recordó a todos los niños, los acuerdos y las normas para estar en la ludoteca, a lo que el Niño 1 respondió “Está bien, profe”.

Finalmente se hizo la reflexión sobre la película, especialmente sobre ¿cómo se sentían los niños al ver las escenas?, ¿cuáles eran sus expresiones?

Niño 1 manifestó “Mi tío también está así como el elefante. Y no lo dejan salir porque hizo algo malo”. En seguida, Niña 2 dijo “La mamá está triste porque no puede estar con su hijo. Cuando mi mamá me carga yo me pongo feliz” y Niña 7 manifestó “Ah, yo también estuve con mis hermanos en una casa y no nos dejaban salir”

Posteriormente, la docente preguntó “¿dónde estaban paseando?”

Niña 6 contestó “No profesora, unos señores nos llevaron en un carro de Bienestar, porque mi mamá nos dejó solos y se demoró muchos días”. Inmediatamente niña 7 replicó dirigiéndose a niña 6 diciéndole “No, mentira, chismosa. Usted no sabe”.

Después de su interlocución, Niña 7 le tiró del cabello a Niña 6, quien inmediatamente la golpeó con la muñeca que tenía entre sus manos y corrió a esconderse.



### Figura 3

*Argumentación de los niños sobre su comportamiento agresivo.*



*Fuente:* Captura de imagen propia, con base en el consentimiento informado suscrito por los padres o acudientes de los estudiantes, como sus representantes legales.

**Conclusiones Particulares.** La actividad sirvió para ampliar el conocimiento de la problemática en otros contextos, en especial el familiar, ya que permitió relacionar las expresiones de los niños y las niñas con sus vivencias en otros contextos diferentes al escolar. Se percibieron sus emociones y reacciones, se escucharon sus relatos y se relacionaron con sus problemáticas de vida.

Los estudiantes se mostraron agresivos, sus reacciones fueron airadas, se ofendieron de manera verbal o se agredieron físicamente como una manera de afrontar y actuar en defensa de

sus familias. Estas conductas se aumentan en la medida en que los niños las observan constantemente en los diferentes contextos, en las relaciones de pareja, en las relaciones familiares, sociales y escolares.

Este tipo de actividades se aprovecha para fomentar el valor del respeto escolar en cada momento, como en el juego y en la lúdica. En ellos, se permite el diálogo y la escucha entre los estudiantes. Se reconoce que con el diálogo y no con la crítica destructiva, todas las personas, incluidos los niños y las niñas, pueden vivir sin agredirse, pese a las diferentes problemáticas que los agobian y que éstas tienen solución tanto en la escuela como en el contexto familiar, siempre y cuando los sujetos puedan expresarse con tranquilidad. Se deja de manifiesto que el papel del educador es trascendental ya que sus educandos, como en este caso, creen en él. El educador es un guía y orientador, es un consejero; se esfuerza por proponer otras prácticas educativas tendientes a formar mejores seres humanos.

***Actividad 6 – MIJUE06: Te Identifico y me Reconoces - Juego de Roles en el Aula de Clase***

**Dimensiones.** Socio afectiva, cognitiva, corporal, ética y valores.

**Objetivo.** Reconocer los diferentes juegos que agradan a los niños, identificar sus roles y observar su comportamiento.

**Descripción.** La actividad consistió en el juego de roles, en la que los niños escogieron diferentes juegos y los personajes con los que se identifican. Cada niño tomó la iniciativa de jugar de manera independiente y proponer las actividades que le emocionaban, identificando su contexto y utilizando el lenguaje propio de cada rol.

La actividad se inició con un diálogo entre la docente y los niños sentados en círculo. La docente les preguntó a los niños “¿qué es lo que más les gusta?, ¿a qué les gusta jugar o a qué personaje les gusta parecerse?”. Cada niño mencionó el juego que quería jugar y el personaje al que le gustaría parecerse.

La docente les dijo “Bueno, ustedes van a jugar lo que más les guste, eso sí, recuerden los acuerdos establecidos”.

“Bueno”, respondieron los niños 1, 3, 4 y 5 quienes manifestaron que querían jugar a la peluquería. Los demás niños también fueron indicando los juegos de su preferencia y acordaron los roles a representar.

#### **Figura 4**

##### *Juego de roles - Peluqueros y Clientes*



*Fuente:* Captura de imagen propia, con base en el consentimiento informado suscrito por los padres o acudientes de los estudiantes, como sus representantes legales.

Los niños 1, 3, 4 y 5 dispusieron dos pupitres y bloques lógicos de colores que utilizarían como máquinas de peluquear. Niños 3 y 5 asumieron el papel de peluqueros, mientras dialogaban con sus “clientes” (Niños 1 y 4) sobre las figuras decorativas que hacían los jugadores de fútbol en sus cabezas y que ellos querían representar.

La actividad de estos niños duró 10 minutos y luego se dirigieron al patio para jugar a los masajes, actividad a la cual, dos niñas, 6 y 8, solicitaron unirse. La solicitud fue aceptada por Niño 3 y Niño 4. Éstos se mojaron las manos y sobaron la espalda a las niñas con tranquilidad, quienes pedían que los masajes fueran suaves y que no les hicieran cosquillas.

## **Figura 5**

### *Juego de roles - Masajistas y Clientes*



*Fuente:* Captura de imagen propia, con base en el consentimiento informado suscrito por los padres o acudientes de los estudiantes, como sus representantes legales.

Mientras se desarrollaba el masaje a las niñas, Niños 1 y 5 cambiaron de actividad. Empezaron a jugar fútbol con una tapa, sin mencionar a futbolista alguno. Al correr, Niño 10 le metió zancadilla a Niño 11, lo hizo caer y se burló de él, por lo que la profesora le llamó la atención y le dio a entender las consecuencias negativas que su actitud agresiva puede traer. Niño 10 respondió “yo no lo quise hacer, solo metí el pie para hacer galleta y él se cayó”. La profesora le dijo a Niño 10 “bueno, por favor no te burles, explícale a tu amigo lo que querías hacer y discúlpate con él”. Niño 10 le dijo al compañero, “amigo, yo solo quería hacer el gol, ¿me disculpas?”. Niño 11 dijo “bueno, pero no patees tan duro, juguemos”. Niño 10 asintió diciendo “bueno amigos, está bien, somos amigos ¿cierto? juguemos” y continuaron jugando más tranquilos.

En otra zona del patio, las niñas jugaban en la casita con juguetes y telas de colores, imitando a los miembros de sus familias. Durante ese tiempo, algunos niños del grado primero que transitoriamente se inmiscuyeron en el juego mientras iban al baño, halaban las telas de la casita, se reían de ellas y se escondían. Las niñas les gritaban y les perseguían para pegarles, pero no lograron su objetivo. Aun así, se divirtieron acatando las reglas de juego, mientras imitaban a los diferentes miembros de sus familias.

Al mismo tiempo, otros niños del grupo, jugaban con las fichas de armado construyendo casas, imitando sin mencionar a trabajadores de la construcción.

Todos estos roles, que van siendo identificados por los educandos desde el juego, les va afianzando a los estudiantes, desde conductas adecuadas, sus lazos de fraternidad en la escuela, en familia y en la sociedad en general. En últimas, se quiere fortalecer la formación de buenos

ciudadanos comprometidos con un mejor futuro, sin violencia y con procesos de cambio y de transformación al interior de su comunidad.

**Conclusiones Particulares.** Estas actividades propiciaron protagonismo en los niños. Ellos se sentían motivados por el papel desempeñado durante la interacción con sus pares, expresando los acuerdos y desacuerdos, pero al mismo tiempo evidenciando su capacidad para la resolución de los conflictos que se presentaron mientras jugaban libremente, sin la intervención de la docente.

En esta actividad y en otras anteriormente ejecutadas, se evidencia claramente la flexibilidad de los planes de aula y de área que realizó la docente para el año escolar, saliéndose de los límites que el proyecto educativo institucional establece, cuyo enfoque es más académico y no promueve las prácticas lúdicas pedagógicas y el aprendizaje significativo.

Es importante considerar que, para los niños es relevante que se les brinden oportunidades de aprender jugando. Mediante el juego, los niños van construyendo sus propios conceptos de acuerdo con su contexto; ellos escogen sus juegos según sus gustos e intereses, con ellos se identifican sin sentir prohibiciones y negativas.

Se puede observar que, en la medida en que los comportamientos agresivos de los niños les sean confrontados de manera inmediata, se les posibilita que ellos identifiquen las causas de los conflictos que generan y puedan reflexionar con los demás niños sobre sus consecuencias, las cuales recaen y afectan a sus pares y a ellos mismos. Cuando identifican en medio del juego o en otros escenarios sus conductas inadecuadas, en ellos mismos se abordan las reglas del juego para que vayan aprendiendo a cambiar de actitud. Ejemplos de ello, hemos mencionado en las diferentes actividades anteriormente.

El adulto debe recordar que, para los niños, las soluciones a los conflictos que se generan deben darse en el acto, no se trata de quejarse solamente de las situaciones presentadas, sino actuar para que el niño pueda interiorizar sus actos, sean buenos o malos y para que se den cuenta que éstos a su vez, afectan positiva o negativamente a sus pares.

### ***Actividad 7 – MITCC07: La Escuela Soñada - Cartografía Social***

**Objetivo.** Identificar las preferencias, expectativas e intereses de los niños en relación con las características de la escuela y el papel social que cumple.

**Dimensiones.** Comunicativa, socio afectiva, cognitiva, artística.

**Descripción.** “¿Por qué no nos compran un parque, maestra?”, es una de las preguntas y expresiones que se escuchan de los niños con emoción, mientras dibujan y colorean sobre el pliego de papel que la maestra les entregó previamente y después de que les pidiera que dibujaran lo que les gustaría tener en la escuela.

Ante la pregunta, los niños no se dejaron esperar:

Niña 6 respondió “maestra, ¿por qué no nos compra un parque con juegos para montar, con resbalador?”.

Niña 7 complementó “y una rueda, columpios y que tenga árboles, que se vea bonito, es divertido”.

Niño 3 se sonrió y le dijo a Niño 1, “si, uuuy sería bacano ¿cierto parce?”.

Niño 5 manifestó “ja, si lo compran yo monto todos los días, no me voy de la escuela”.

Niño 9 dijo “si maestra, Usted nos dice, hagan una fila y primero montan las niñas y luego los niños, y el que pelee pues no monta ¿oyó Pro?”.

Así, poco a poco los niños y niñas fueron plasmando sobre el papel, los dibujos que representaban sus sueños relacionados con la escuela deseada.

### Figura 8

#### *Construcción colectiva del parque soñado*



*Fuente:* Captura de imagen propia, con base en el consentimiento informado suscrito por los padres o acudientes de los estudiantes, como sus representantes legales.

**Conclusiones Particulares.** Esta actividad deja entrever las necesidades que hoy padecen la mayoría de escuelas públicas del país, donde el Estado no ha asumido con responsabilidad la obligación social que le compete. Los niños no solo evidencian aquí sus necesidades materiales,



sino que hablan con la esperanza de que algún día será diferente. La diferencia parte de alguna manera de opciones como la desarrollada en este proceso.

Escuchar los intereses y necesidades que plasmaban los niños al pintar sus sueños, que solo se quedan en ello, es muy importante en el proceso enseñanza-aprendizaje. En las manifestaciones de los niños se evidencia la añoranza de tener un parque donde jugar. La escuela se convierte para muchos niños, en un lugar seguro donde pueden estar sin el cuidado de sus padres, donde no corren riesgo de quedar en medio de los conflictos entre pandillas.

Ante la escasez de un espacio físico en la escuela para la recreación, esparcimiento y el fomento de la actividad física de los estudiantes, es clara la necesidad de buscar otras estrategias de juego para los niños, que si bien, no suplirán totalmente sus intereses, si les propiciarán diversión; juegos que sean de su agrado, sean durables y puedan ser utilizados por todos los grupos en los momentos libres, en el descanso y estén ubicados en el pequeño patio de la escuela.

#### ***Actividad 8 – MIDIA08: Diálogo con padres de familia.***

**Objetivo:** Conocer particularidades de los padres, madres o acudientes de los estudiantes, relativas a sus relaciones familiares y sociales, sus condiciones habitacionales y hábitos de entretenimiento.

**Descripción:** Durante la exploración sobre la problemática, se realizó el diálogo con los padres de familia, utilizando la técnica de la entrevista en profundidad. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a 12 de los 14 padres de familia de estudiantes del grado transición, con el objetivo de indagar sobre aspectos relevantes sobre su origen, tiempo de permanencia en la ciudad y en el barrio, conformación de sus hogares, sus relaciones familiares y vecinales, su actividad económica, la tipología y algunas condiciones de habitabilidad de sus viviendas, las actividades

que desarrollan sus hijos, su relacionamiento con los vecinos y la utilización de dispositivos tecnológicos para el entretenimiento. Para recopilar la información se utilizó la técnica de la entrevista en profundidad, a la que padres o madres respondieron cautelosamente de manera verbal y en algunos casos, con temor de suministrar información que los pudiera perjudicar. Para ello, se combinaron dos tipologías de entrevista, estructurada y semiestructurada, al utilizar un instrumento guía, pero las preguntas se hicieron de forma un poco distinta para evitar presiones indeseables a los entrevistados, conservando el orden en que estaban definidas. La información fue registrada en el mismo instrumento, en virtud a que su diseño previó los espacios para tal fin. (Ver apéndice 1.1).

**Conclusiones Particulares.** Realizar las entrevistas a los padres fue una tarea bastante difícil por su temor a suministrar información que evidenciara maltrato infantil hacia sus hijos, teniendo en cuenta que con frecuencia, al barrio Charco Azul asisten funcionarios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, que podrían ser informados de ello.

De la información consolidada se concluye que la composición familiar promedio de estos grupos es de 4,9 personas por hogar, el cual supera ampliamente el promedio del barrio, de la comuna 13 y de la ciudad<sup>43</sup>, algunos de los cuales habitan en el asentamiento informal de Sardi. De los 12 hogares, 10 están encabezados por mujeres, que laboran como empleadas de servicio doméstico o vendedoras informales. El 50% de los padres o madres entrevistadas, no supera el nivel básico de escolaridad y de los que lo superan, solo uno ha llegado a nivel de técnico.

---

<sup>43</sup> El promedio de personas/hogar en el barrio Charco Azul, asciende a 3,24; en la Comuna 13, asciende a 3,28 y en la Ciudad de Cali, a 2,97, según datos del Censo Nacional de Población y Vivienda del año 2018, suministrados por el Departamento Administrativo de Planeación Distrital.

Se evidencia un buen nivel de aceptación de las condiciones de habitabilidad de las viviendas y de su entorno por parte de los padres y madres entrevistados. Diez de los doce hogares entrevistados (83,33%), manifestaron que se sienten bien donde viven, no tienen problema alguno con los vecinos, ni con el(la) propietario(a) de la vivienda, mientras que uno manifestó sentirse mal y otro regular.

En torno al ejercicio de autoridad en la casa, se evidenció que en general, los niños no acatan órdenes o instrucciones de sus padres en el contexto familiar, de manera recurrente. Solo dos de los entrevistados manifestaron que sus hijos les obedecen siempre, mientras que ocho, obedecen algunas veces y otros dos no contestaron. Para lograr acatamiento de las instrucciones, solo dos de los padres o madres acuden a concientización de los niños basada en valores, siete acuden a la autoridad y la amenaza de castigo, mientras que tres manifestaron acudir a sus padres o rogar a Dios.

Ante la desobediencia, cinco de los padres manifestaron que castigan físicamente a sus hijos, tres les prohíben salir o realizar alguna actividad de su agrado y tres los regañan. Esto demuestra que la estrategia de corrección a sus hijos, o de ejercicio de la autoridad por parte de los padres y madres, está basada en el castigo, el cual implica agresión física (41,66%) y verbal.

### ***Actividad 9 – MIDIS09: Diálogo con niños.***

**Objetivo:** Conocer particularidades de los niños, relativas a sus actitudes, sentimientos y comportamientos en casa y cuando interactúan con su familia y amigos en momentos de juego.

**Descripción:** Al inicio del proceso investigativo, se realizaron diálogos con 8 estudiantes (5 niños y 3 niñas) que presentaban recurrentemente comportamientos agresivos en la escuela, con

el fin de tomar información relevante sobre sus comportamientos, en especial sus reacciones en torno a los resultados obtenidos en los juegos en los que participaban y frente al trato que recibieron de sus padres, sobre la frecuencia y preferencias de juego y otras actividades de entretenimiento; igualmente sobre sus sentimientos derivados de sus comportamientos agresivos con sus compañeros o familiares. Para ello se utilizó la técnica de la entrevista en profundidad, combinando dos tipologías, la semiestructurada y la no estructurada, empleando un instrumento guía, que sirvió igualmente para consignar en él las respuestas suministradas por los niños. El instrumento, fue aplicado de manera abierta, tranquila y relajada, en medio de conversatorios donde la docente se ubicó al nivel de los estudiantes, utilizando para ello algunos juguetes como ayudas técnicas para lograr su atención y permanencia mientras conversaban. La información recopilada fue consolidada en la tabla diseñada para tal fin. Ver apéndices 1.2 y 1.3.

**Conclusiones Particulares.** Se evidencia que los niños y niñas que son recurrentemente castigados o maltratados en sus grupos familiares, son los que presentan mayores niveles de agresividad en el ambiente escolar. Se caracterizan por ser intolerantes; reaccionan fácil, rápida y espontáneamente ante cualquier amenaza de afectación de sus intereses personales o familiares. Es importante considerar que estos niños y niñas imitan en su interacción con sus pares, las acciones o comportamientos de los integrantes de sus familias y de los personajes que visualizan en los programas de televisión, que en muchas ocasiones, se emiten en horarios no adecuados para niños, después de las 8:00 pm.

La visualización de televisión hasta altas horas de la noche (10 u 11 p.m.) inciden en la reducción de horas de sueño de los estudiantes, afectando su disponibilidad para atender las clases y comportamiento en el ambiente escolar.

Estos estudiantes juegan activa y frecuentemente por fuera de sus casas, en espacios abiertos (cancha, parque), donde perciben también comportamientos agresivos e intolerantes de sus amigos, actitudes que en la mayoría de los casos, replican en la escuela.

Llama la atención que de los 8 estudiantes entrevistados, a la pregunta si eran castigados en sus casas, solo uno contestó que no lo castigan, dos no contestaron, mientras que a uno de ellos lo hacen arrodillar sobre semillas de maíz como castigo. Esto evidencia el nivel de agresividad en la casa por parte de sus padres, que no ven otras formas de corrección de sus hijos.

***Actividad 10 – MIOAL10: Otras Actividades Lúdicas Distintas al Juego.*** Adicional a las actividades descritas en este informe, se realizaron varias actividades lúdicas y académicas, durante las cuales se realizó observación directa a los niños y niñas, con el fin de captar sus expresiones, emociones, sentimientos, intereses, preferencias, expectativas y comportamientos, al interactuar con sus pares, compañeros de otros grados y de otras sedes educativas, en distintos contextos. Para ello se utilizó la técnica de la observación pasiva o participante, dependiendo de las circunstancias de la actividad y el objetivo de observación. Los aspectos observados se registraron en el observador de campo o en la rejilla universal diseñada para ser aplicada en cualquier tipo de actividad lúdica, de clase o de juego, consignando en ellas, los aspectos más relevantes de cada situación. Ver apéndices 1.1, 1.2 y 1.3.

### **Momento de Implementación**

***Actividad 11 – M3CLA11: Re-Creemos la Mente - Lectura del Cuento “Tigre y Ratón”***

**Dimensiones.** Comunicativa, socio-afectiva, corporal y ética espiritual

**Objetivo.** Fomentar la observación asertiva y el valor del respeto en los niños mediante la lectura de cuentos.

**Descripción.** La actividad se inició desde el momento en que los niños ingresaron a la escuela; en la medida en que iban llegando, cada uno iba tomando la iniciativa de jugar libremente con el material que estaba dispuesto en los diversos rincones. Se les permitió jugar durante unos 15 minutos y luego se les ordenó guardar los juegos para dar el inicio a la clase.

En esos momentos, todos querían continuar jugando y se demoraron en guardar, pero se les recordó que ya había unos acuerdos establecidos y aceptados por ellos, que se debían respetar. Se les invitó a que después de la actividad podían jugar nuevamente, si así lo quisieran, por lo que los niños accedieron y guardaron los juguetes.

Se hizo una ronda rápida en la que se les invitó a sentarse en el círculo que está demarcado en el piso. Seguidamente uno de los niños dio la acción de gracias.

La docente pidió a los niños sentados en círculo, que canten: “En forma de cuento o en una canción ya viene el nicho pongan atención...”. En esos momentos, se pretendía que los niños se mostraran motivados y se dispusieran a escuchar la lectura en silencio; de igual manera se les recordó los acuerdos del aula establecidos al inicio del año lectivo, como levantar la mano para pedir la palabra, respetar y escuchar al compañero que habla. Estas normas se repitieron diariamente hasta que los niños las interiorizaron.

Posteriormente se propició un diálogo de saberes previos con los niños, con relación a los cuentos que posiblemente tengan en casa y a la observación de sus textos e imágenes. La maestra les preguntó: “¿Ustedes tienen cuentos en sus casas?, ¿les leen?, ¿quién de la familia les lee?, ¿qué cuentos o historias les cuentan o leen?, ¿en qué momento les leen?”, a lo que los niños responden

de forma negativa. Se evidencia aquí que para las familias no es prioridad el hábito de la lectura y las enseñanzas positivas que ésta pueda generar.

Luego, la maestra les mostró el cuento “Tigre y Ratón” y les preguntó: ¿Qué creen que es?, ¿Qué imágenes ven?, ¿Qué están haciendo?, ¿Qué dice ahí? ¿De qué hablará?

Se observó atención y concentración de los niños en el momento en que la maestra les orientó la actividad a desarrollar. Al inicio levantaron la mano para pedir la palabra, algunos querían expresar algo, pero otros interrumpían y con la mano golpeaban a sus compañeros. La maestra les aclaró que todos son importantes y que pueden hablar, pero deben esperar que el compañero termine de expresarse para que puedan hablar sin necesidad de agredirse. No se les coarta la participación, pero se les aclara que deben asumir ciertos hábitos. Se observó que tres estudiantes se escabulleron por el piso para acercarse a los juguetes, su tiempo de escucha fue corto. Como se puede ver, hay comportamientos que generan cierto desorden y que pueden llevar a la agresividad.

Seguidamente se realizó la lectura del cuento y después se hicieron preguntas a los niños sobre el mismo: “¿Quiénes son los personajes del cuento?, ¿Qué son ellos?, ¿Qué estaban haciendo?, ¿Por qué se pelearon?, ¿Cómo creen que se sintió el ratón con lo que le hizo el tigre?, ¿Crees que está bien?, ¿Será que así se comportan los amigos?”

Los niños respondieron que Tigre y Ratón eran amigos, pero que el Tigre era malvado porque le dañó el castillo al Ratón, que éste le gritó, no quiso ser más su amigo y se fue a jugar solo.

Se hizo la reflexión grupal del cuento sobre el comportamiento de los personajes. Se hizo la comparación de lo que sucedió en el cuento con relación a lo que sucedió en el aula, frente a lo

cual, algunos niños identificaron a Niño 1 y a Niño 3. Éstos de inmediato reaccionaron molestos, dándole un golpe con la mano a los compañeros que los nombraron, mientras decían que era mentira, manifestando rabia. De inmediato la maestra los separó y les explicó que sólo estábamos preguntando, no juzgando. De igual manera, les aclaró que se está hablando de la conducta que tuvo el Tigre, quien tenía su amigo pero que por el maltrato lo había perdido.

Niña 2 dijo “por eso es que no jugamos con ellos, maestra”. La maestra indicó a los niños, que lo que debían tener claro, es que en ocasiones algunos se han comportado así, pero lo más importante es darse cuenta si lo que hicieron a sus compañeros está bien o mal. Aquí se visualiza entonces la conducta agresiva que existe al interior del grupo.

Niño 3 hizo una mueca, gesticulando como si quisiera expresar su enojo y salió del aula sin decir nada.

Al finalizar la reflexión, la maestra instruyó a los niños para que dibujaran lo que más les gustó del cuento y lo colorearan a su gusto. Se trabajó la interpretación en ellos y se posibilitó la participación en el grupo, realizando el trabajo con mucho agrado. De acuerdo con las apreciaciones descritas, se puede inferir que los estudiantes, al compararse con los personajes del cuento, reconocieron que algunos de sus comportamientos agresivos con sus compañeros, conllevan a su rechazo en los momentos de juego. Estas reflexiones de grupo condujeron a compromisos de buen comportamiento por parte de los niños y las niñas en el aula y durante el juego, como se muestra en la figura 9.



## Figura 9

*Motivación de los niños, para expresar sus opiniones*



*Fuente:* Captura de imagen propia (personal de apoyo), con base en el consentimiento informado suscrito por los padres o acudientes de los estudiantes, como sus representantes legales.

**Conclusiones Particulares.** En la actividad se evidenció la intolerancia de algunos niños al ser señalados por sus pares debido a sus comportamientos y quienes respondieron con golpes. Es necesario observar con más profundidad las emociones que los niños manifiestan, mediante las cuales puedan expresar situaciones y experiencias propias que les genera molestias. Es en esos momentos donde se hace necesario intervenir de manera inmediata para fortalecer el valor del respeto por el otro, el valor de la amistad y del compartir con sus compañeros de grupo.

Este tipo de actividades, que son fundamentales en nuestra aula de clase, dejan claro que compartir espacios colectivos es necesario para afianzar desde la lectura, el compañerismo y el

respeto, pero también la capacidad de escucha y de compartir desde el diálogo. Recordemos que el diálogo, el trabajo colectivo y la crítica son principios básicos en la educación popular, de ahí el imperativo de fomentarlos desde temprana edad a nuestros educandos con actividades como las anteriormente planteadas.

### ***Actividad 12 – M3JUE12: Estimulemos el Cuerpo - Partido de Fútbol***

**Dimensiones.** Socio afectivo, corporal, ética espiritual y comunicativa

**Objetivo.** Fortalecer en los niños desde el trabajo en colectivo, ciertos lazos de amistad y el respeto por las reglas mediante el juego de balón pie.

**Descripción.** Los niños y niñas se dispusieron a jugar, pero antes de iniciar la maestra les recordó los acuerdos establecidos por ellos mismos para este tipo de actividades, a lo que contestaron que van a jugar sin pelear. La actividad inició con la escogencia de dos líderes, uno por equipo, quienes a su vez seleccionaron sus compañeros, poniéndose de acuerdo en la conformación de los equipos; quedando finalmente un equipo con 4 niños y 2 niñas y el otro con 3 niños y 2 niñas.

Mientras Niño 1, uno de los líderes, organizó los grupos, Niño 3, cogió el balón y lo pateó tan duro que cayó al techo del segundo piso de la escuela. Fue imposible para ellos bajarlo, por la altura. En ese momento los niños se disgustaron y gritaron a su compañero: “Por tu culpa no podemos jugar. Ahora la profesora nos entra”, lo persiguieron para agredirlo y lo ofendieron con palabras soeces. Niño 1 le dijo “marica”. En ese instante la maestra les hizo sonar el pito y los niños la miraron; ella les dijo “Bueno niños, ya no hay balón ¿qué hacemos?, si no hay balón, no hay juego”. De inmediato el líder corrió y agarró una botella plástica de jugo y dijo “juguemos con

esto”, las niñas dijeron “no, con eso no jugamos” y se fueron, ante esta decisión los niños contestaron “no importa, nosotros sí” y empezaron a jugar con la botella plástica.

### Figura 10

*Niños y niñas jugando fútbol*



*Fuente:* Captura de imagen propia, con base en el consentimiento informado suscrito por los padres o acudientes de los estudiantes, como sus representantes legales.

A partir de ese momento la actividad se dividió en dos, la maestra se dirigió hacia las niñas y les preguntó: “¿Ustedes que van a jugar?”.

La niña 2 contestó: “maestra, pues jugamos en el salón con la casita (tipi) y con los juguetes”; “bueno, está bien” contestó la profesora, “pero recuerden los acuerdos”.

Ante esto, ellas contestaron “maestra, nosotros no peleamos”, “eso está bien” dijo la profesora.

Estando el grupo dividido en dos, la maestra observó con más frecuencia a los niños, quienes continuaban jugando fútbol con la botella plástica. Sus voces se escuchaban “este si es petardo”, la profesora les reiteró “acuérdense de no ofenderse”; los niños solo la miraron, pero

nada dijeron y continuaron jugando. Esta actividad a pesar de las discordias iniciales, terminó de buena manera.

Seguidamente la profesora observó a las niñas, quienes se habían dividido los roles; mientras unas jugaban utilizando muñecas, otras lo hacían con otros juguetes, haciendo uso del vocabulario que refleja la realidad de su entorno familiar y que pone de manifiesto acciones negativas al interior de él, reflejadas algunas de ellas en el entorno escolar como lo muestra las figuras 11 y 12.

### **Figura 11**

#### *Expresiones en el juego de roles*



*Fuente:* Captura de imagen propia, con base en el consentimiento informado suscrito por los padres o acudientes de los estudiantes, como sus representantes legales.

Mientras las niñas organizaban los muñecos en las sillas, seguían jugando hasta que las llamaron para almorzar porque después de ello debían irse para la casa.

La maestra volvió a intervenir y les preguntó: ¿cómo les pareció la actividad? Los niños, con su vocabulario concluyeron:

## Figura 12

### Conclusiones de los niños y niñas sobre la actividad



*Fuente:* Captura de imagen propia, con base en el consentimiento informado suscrito por los padres o acudientes de los estudiantes, como sus representantes legales.

Niño 1: “Fué divertido pro, porque jugamos y yo metí muchos goles. Le hice goles a niño 5”

Niño 5 dijo:

Pero mae, niño 1 me pegó aquí y yo no lloré porque soy fuerte... Mae, mi mamá me dijo que si me pegan, pegue, pero yo no lo hice, porque fué sin “disculpa” de niño 1, no ve que él quería hacer goles y yo le metí el pie.

La profesora le dijo a Niño 5 “eso está muy bien, muy bien, tu compañero no te quería pegar, él quería meter un gol y tú lo tapaste”. Niño 5 dijo “ajá” y se fue. Niño 1 preguntó “Pro, ¿ahora volvemos a jugar, sí?”, movió su cabeza y guiñó los ojos con una suave sonrisa. La profesora respondió “no, mañana volvemos a jugar porque ya se deben ir”.

La profesora después del espacio de recreación, les dijo, “van a lavarse las manos, deben ir al restaurante, ya se van a ir a casa”.

Se evidencia cómo los niños tienen cierta identidad por su género masculino y asumen actitudes de acuerdo a lo que vivencian en sus hogares, no descartan el poder relacionarse con el género opuesto, pero dejan claro su afinidad entre hombres. Algo similar pasa con las niñas. Ellas dejan entrever cómo el género femenino de este grupo es afín, se reconocen y tienen sus propios espacios. No apartan la existencia de los niños, pero si bien es cierto, comparten muchos momentos con ellos, guardan y defienden los suyos. Entre ellas hay menos agresividad.

**Conclusiones Particulares.** Los niños mostraron motivación frente a la actividad propuesta inicialmente (el juego de Balón Pie) y luego mostraron su recursividad al decidir jugar con una botella plástica como balón, ante la situación que se presentó con él. Esa actitud demuestra las iniciativas y habilidades de los niños ante su interés fundamental como es el juego; las niñas no aceptaron jugar con la botella, pero decidieron utilizar otros juegos como la casa (tipi), muñecos, asientos, etc. Aquí se evidenció como la actividad a pesar de que se dividió por géneros

no perdió su esencia. Bajo el seguimiento, se logra ocupar el tiempo en actividades útiles que alejan a los educandos de comportamientos agresivos.

En este escenario se pone de manifiesto que algunos niños ejercen poder de liderazgo y son autónomos en muchas ocasiones en las decisiones que toman. Desde la intencionalidad de esta investigación, se busca precisamente que se afiancen estos aspectos que son inherentes a los propósitos de la educación popular; se quiere una escuela donde los educandos tengan espacios de participación, donde el niño ejerza liderazgo y tome decisiones trascendentales, eso sí pensando siempre en el colectivo.

Igualmente es importante mencionar, desde los roles de género, lo que sucede en algunos escenarios con las niñas. El desarrollo de la nueva actividad por parte de las niñas, en lugar del fútbol, evocó en ellas un lenguaje ofensivo, durante el rol que asumieron de su familia en ese caso (mamá e hija). Imitaron expresiones de sus madres; mostraron sentimientos y emociones como la rabia, dejando ver a través del juego como se evidencia en su círculo familiar un lenguaje soez y agresivo ante situaciones generadas en las relaciones conflictivas de pareja que, en este tipo de actividades, los niños exteriorizan. Bajo estas circunstancias, es claro que se tiene que seguir interviniendo desde la escuela para interiorizar lo que pasa al seno de las familias y comprender mejor el accionar de los educandos. Corregir el vocabulario soez, tomar buenas decisiones y afianzar las relaciones interpersonales, no solo son necesarios, sino que visibilizan la labor de los maestros comprometidos con la formación de mejores seres humanos, que, sin importar sus condiciones de vida, pueden forjar por un mejor mañana al interior de sus comunidades. Es por eso que, desde la educación popular, seguimos haciendo un llamado a nuestros menores, a la eticidad, al respeto por el otro y a la fraternidad.

***Actividad 13 - M3TCC13: Comparto, Aporto y Disfruto - Elaboración de Juegos de Mesa por***

***Parte de Los Niños***

**Dimensiones.** Socio afectiva, artístico, cognitiva y corporal.

**Objetivo.** Promover desde la dimensión estética, la participación activa y el trabajo colectivo en los niños, como estrategia para fomentar el sentido de pertenencia hacia los bienes de la escuela.

**Descripción.** La actividad consistió en que los niños de la escuela contribuyeran en la decoración de carretes de madera y en convertirlos en juegos de mesa para ser utilizados durante el recreo y en su tiempo libre. Esta actividad es propicia para crear y compartir, no solo posibilita el aprovechamiento adecuado del tiempo libre de los niños y alejarlos de comportamientos inadecuados, sino que adicionalmente los va afianzando en su trabajo autónomo y en el colectivo.

La actividad inició cuando la docente del grado transición informó e invitó a los estudiantes y docentes de la escuela para decorar artísticamente los carretes de madera, de diferentes tamaños.

Los niños conformaron grupos y la docente le asignó a cada grupo un carrete a pintar, explicándoles que de ellos dependía el cuidado de los mismos para su respectiva conservación. Aquí se fortaleció el sentido de pertenencia y más aún, cuando el elemento material hace parte del esfuerzo de quien interviene en él.

Los estudiantes de los grados superiores, después del descanso y motivados por la actividad, se encargaron de repartir las pinturas entre los diferentes grupos de niños de transición. Los orientaron sobre la aplicación de la base de pintura a los carretes y posteriormente ellos se encargaron de dibujar libremente a su gusto. Ese espacio de interrelacionar grados en ciertos momentos, fortaleció la unidad escolar y propició el ir y venir de emociones; convocó a la utilidad



de recibir conocimientos de otros y suscitó expectativas entre los niños al participar de otro tipo de prácticas.

### Figura 13

*Construcción colectiva de juegos, con participación de estudiantes de otros grados*



*Fuente:* Captura de imagen propia, con base en el consentimiento informado suscrito por los padres o acudientes de los estudiantes, como sus representantes legales.

Se observó la motivación de los niños de grados superiores que presentan alto grado de agresividad, compartiendo y disfrutando de la actividad programada. Cabe anotar que durante el desarrollo de la actividad no se presentaron peleas. Cuando la escuela es pensada como un todo

donde convergen patrones de trabajo similares, concentrados desde principios como los que invita la educación popular, se logran grandes avances que convergen en buenos hábitos, en comportamientos conductuales adecuados y en especial en la construcción colectiva de conocimiento.

Los estudiantes solicitaron cortar y pegar círculos sacados de cajas de cartón para dibujar los diferentes juegos, como triqui o la vieja (como se denomina en Venezuela), parques, escalera y damas chinas.

De igual forma, se les propuso que, si sabían elaborar otro juego que a ellos les gustara, lo hicieran. Esto motivó a algunos niños del grado transición para pedirles a sus padres que elaboraran y donaran a la escuela canchas pequeñas de fútbol, construidas con tablas de madera, piola y puntillas simulando los jugadores. Estos juegos son usados por los niños durante el descanso y el tiempo libre entre clases, para lo cual los docentes se encargan de distribuir las fichas a sus estudiantes, siguiendo las instrucciones de la docente de transición.

**Conclusiones Particulares.** La participación de los estudiantes de los diferentes grados evidenció su emoción al realizar actividades que les permitió plasmar y expresar sus pensamientos, elaborando juegos que son de su agrado, sobre todo, que son para su uso y que se deben cuidar. Esto contribuye al desarrollo del sentido de pertenencia. Así mismo se demuestra que el trabajo colaborativo es esencial en la escuela y que existen momentos y espacios que son de mucho agrado para los educandos. Esos escenarios se deben seguir afianzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es importante mejorar el juego de los niños en las horas de descanso para que sean del disfrute de todos como loterías, dominó, parques, etc. Este tipo de juegos, despiertan la creatividad,

la agilidad y el raciocinio, pero además afianzan el respeto, la capacidad de escucha, el diálogo y en general los valores. Así mismo, su uso en la orientación de ciertos contenidos, hace más agradable la clase magistral.

De la misma manera, esta actividad permitió a los estudiantes generar nuevas alternativas, crear colectivamente juegos de interés individual y grupal, con base en sus necesidades, contribuyendo también al desarrollo de la imaginación, al fortalecimiento de las habilidades creativas y al respeto por las propuestas del otro. Adicionalmente, esta actividad permitió integrar a los docentes de los grados superiores, en la promoción del uso, cuidado y control de los juegos.

Es oportuno entonces manifestar que en la escuela, donde se apropian otro tipo de prácticas educativas como ésta, no sólo se afianzan conceptos sino que es posible fortalecer lazos de hermandad y consolidar otros momentos donde educandos y sus familias pueden ser partícipes importantes. Esa responsabilidad compartida entre educadores y padres de familia, permite el trabajo en equipo y afianza de la mejor manera el logro de metas propuestas, en este caso, disminuir los índices de agresividad en los niños. La educación popular como una corriente pedagógica, siempre ha estado pensada en trabajar con el otro, en aprender del otro, en compartir saberes y en general, en reivindicar a los más desprotegidos, sus capacidades y sus motivaciones.

El hecho de ir vinculando a los padres de familia en este ejercicio, fomenta la afectividad en el núcleo familiar y afianza su participación en el ámbito escolar; el menor se siente acompañado en el proceso de enseñanza-aprendizaje y aprende de sus padres, valores y comportamientos adecuados cuando los expresa, entendiendo que los padres de familia de nuestro entorno, también muestran aspectos negativos. En este proceso, dichos comportamientos tienden a recoger lo que es bueno para permear desde ahí lo negativo y lograr cambios.

### ***Actividad 14 - M3TCC14: Hago Parte de la Escuela – Taller Lúdico para Padres de Familia***

**Objetivo.** Sensibilizar a los padres de familia sobre las incidencias que tiene el juego en el proceso de aprendizaje del menor, así como identificar su visión sobre la agresividad y la violencia familiar.

**Descripción.** La actividad se realizó en 2 encuentros, a saber:

***Encuentro 1. En el Lugar del Otro.*** En esta fase la actividad consistió en un diálogo de la docente y la profesional de apoyo, con los padres de familia sobre el juego, para lo cual se hicieron preguntas como: ¿A qué jugaban ellos cuando eran pequeños?, ¿Con quién jugaban?, ¿Dónde jugaban?, ¿Qué era lo que más les gustaba jugar?.

A los padres de familia también se les hizo preguntas sobre algunos conceptos como la agresividad, violencia, tolerancia, paciencia y amor, actitudes y valores relevantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las madres, quienes son las que normalmente asisten a los llamados de la escuela, provienen mayoritariamente de Buenaventura, Nariño, Chocó, Cauca y Venezuela. Ellas expresaron aspectos como:

Madre 1 dijo: “Profesora, nosotros jugábamos con lo que encontrábamos en el Chocó, piedras, palos, conchitas, lazos, tapas, muñecos pequeñitos”. Madre 2 indicó: “Nosotros jugábamos con muñecos y juguetes, a la cocinita, a la mamá y al papá”.

Madre 5 señaló:

Bueno, nosotros jugábamos antes con la doble cuerda, pelota, tejitas, piedras, policías y

ladrones, a la vieja<sup>44</sup>, ludo<sup>45</sup>, dominó.

## Figura 14

### *Remembranzas de la niñez de las madres*



*Fuente:* Captura de imagen propia, con base en el consentimiento informado suscrito por quienes participan de la actividad.

Madre (abuela) 3 dijo: “Nosotros jugábamos a la comitiva, a las escondidas; participábamos cuando hacían varas de premio”.

---

<sup>44</sup> Forma como se le denomina al juego de triqui en Venezuela.

<sup>45</sup> Forma como se le denomina al juego de parques en Venezuela.

“¿Eso qué es pues?”, preguntó Madre 5, a lo que Madre 3 contestó: “Un palo grueso de madera bien alto con premios en la punta del palo y los hombres que se suben, si alcanzan a llegar hasta arriba, se ganan los premios”.

Madre 4 dijo: “A mi si me tocó jugar a las muñecas, a la lleva, al papá y a la mamá”.

La docente preguntó de nuevo “¿Cómo se sienten al recordar a qué jugaban?”

Madre 1 contestó: “Pues bien, yo me acuerdo que jugué mucho”.

Madre 4 respondió: “Yo jugaba mucho con mis primas y me sentía bien”.

Madre 5 dijo: “Yo si jugué bastante, me volaba a jugar y me daban una trilla, porque yo salía a correr, pero como me le reía a mi mamá, más me pegaban”.

Madre 2 respondió: “Jugaba a las casitas, a las ollitas, yeimi, jazz y también me gustaba jugar en la lluvia”.

La docente volvió a preguntar “¿Les gustaría volver a jugar? ¿A qué les gustaría jugar?”. En ese momento las madres de familia se quedaron calladas y sólo se miraban pensativas, hasta que Madre 5 dijo: “Venga, yo juego maestra, pero con las muñecas en la casita”.

Acto seguido Madre 5, haciendo el papel de niña fue hasta la casita y se metió a jugar con las muñecas. Mientras le peinaba el cabello a la muñeca y le quitaba la ropa y luego la vestía, dijo “Vea mae, ¿quién iba a pensar que yo iba a jugar con las muñecas?; hace muchísimos años, no jugaba con una muñeca”.

Ese encuentro de madres de familia dejó entrever la significancia tan grande que ellas tienen en el proceso educativo, no solo asisten a la escuela a recibir informes académicos, sino que ya asimilan lo fundamental de compartir otros momentos en la escuela; muestran añoranza y

reflejan las difíciles condiciones de la realidad en la que crecieron, pero sin olvidar que el juego fue y es un elemento fundamental en el desarrollo psicomotriz de una persona, de sus hijos.

***Encuentro 2. Diálogo de Saberes.*** En primera instancia hay que aclarar que algunas preguntas y respuestas estaban relacionadas con los juegos didácticos y recreativos que se elaboraron en la escuela con participación de los educandos y sus padres de familia. Dichos juegos fueron llevados por los menores a sus casas para su uso en época de confinamiento debido a la pandemia del Covid 19. Igualmente, muchos de los aspectos que a continuación se plantean, tienen que ver con el buen uso o no de esos elementos.

La docente preguntó: “¿Cómo se siente jugando con muñecos?”

Madre 5 respondió:

Bueno, uno se siente raro y le da pena que lo vean porque ya uno es adulto, pero yo creo que así son los niños ¿no?, porque mae, mi hijo, Niño 5, quiere a todo momento es jugar y hacer bulla, y a mí eso me fastidia porque me hace doler la cabeza, y por más que yo le diga que no haga ruido, es como si le mandara hacer más ruido y eso me enfurece y le pego. Aquí se evidencia la realidad al interior de las familias, permeada por emociones y actos de violencia, que se han ido cambiando con esta intervención.

La docente preguntó “¿Qué es el Juego para ustedes?”.

Madre 2 respondió:

Bueno, el juego es algo que alegra, es divertido, a mí me gusta jugar mucho con mis niñas, pero eso lo he aprendido, cuando usted maestra nos explicó en la primerita reunión, que era importante que los niños jugaran mucho, y yo creo que sí es verdad, porque mire que yo me pongo a jugar con ellas en la casa y ellas salen con unas cosas, ahora que estamos

en pandemia jugamos mucho a inventar y yo las dejo; hacen muchas cosas bonitas y bueno, yo también les explico otras que aprendí o que usted manda en los talleres y con el juego de parqués que la escuela nos prestó, pues ya sabe bien los números.

Aquí se evidencia el diálogo de saberes y la construcción colectiva, reflejados en el accionar entre padres e hijos.

Madre 5 dijo:

Pues mire maestra, bueno, la verdad, yo no jugaba con mi hijo porque desde que nos vinimos para acá, ha sido duro que me den trabajo y pues yo lo dejo acá en la escuela y me voy al semáforo para hacerme algo para comer, pero ahora está más duro porque no puedo salir y con lo que nos dan en la escuela, pues hice lo que usted me dijo, que si no me gustaba algo del mercado lo cambiara; eso estamos haciendo con unos vecinos, pues no es mucho, pero sirve; y entonces yo, pues juego un rato, pero es que ese chino todo el tiempo quiere es jugar y yo me estreso y me enojo con él.

Claro, yo sé que él es muy inteligente, pero no ve la hora de venirse a la escuela, y cuando me dio el virus, las vecinas me pasaron hojas de matarratón para la fiebre y con los remedios que me hice me sentí mejor. En el centro de salud me dijeron que fuera al hospital Carlos Holmes, pero yo no tenía plata y no quise irme porque me daba miedo y con lo que me ayudaron mis vecinos, compré una droga y a mi niño también le daba para que no se fuera a enfermar. Pero si, he tratado de jugar y dedicarle más tiempo al niño pues porque no podemos salir.

Aquí se evidencia la realidad contextual y la intervención en ella por parte de ciertos sujetos para cambiar realidades.



Madre 1 dijo:

Ay profe, yo si no juego con ellos, pa' qué le voy decir que sí, no ve que él llega, come y pasa enseguida a jugar con los amigos de al lado y ve televisión y a veces se queda dormido allá, pero es que a Niño 1 le gusta mucho estar en la calle y yo le pego, pero ni así le vale. Yo sé que él es muy inteligente, así como me dice Usted, pero yo lo dejo que salga, porque si no pelea con su hermana y se agarran duro. Pero así y todo se escapa. Ahora que vino el primo, ya se mantiene más con él jugando, como ya no tenía con quien jugar.

### Figura 15

*Juego en familia, en casa*



*Fuente:* Captura de imagen propia, con base en el consentimiento informado suscrito por la madre, en su propio nombre y en representación de su hijo.

También me ha gustado que con la mesa de parqués ya puedo jugar con él, y viera como le gusta porque me dice que él me enseña porque yo no sé jugar y jugamos un buen rato,

pero ya no está peleando, así como peleaba antes con Niña 2, ni con los hermanos, ahora está más alegre.

Aquí se evidencia el compartir de saberes, juegos, gustos y emociones entre padres e hijos.

Madre 3 (abuela) dijo:

No profe, yo si no juego con el niño, él juega es con su primo, pero a veces se agarran a pelear y yo les pego y les quito los juguetes y así se calman cuando me ven enojada.

Se nota como el castigo es un elemento notorio en las familias para generar disciplina. Es necesario entonces preguntarse ¿Este será el camino?... Se invita desde nuestro quehacer a que eso cambie y se utilicen otras estrategias. Precisamente en este caminar se vienen generando otras opciones desde el diálogo y que pueden replicarse en los hogares.

Madre 4 dijo:

Profesora, yo no jugué cuando pequeña, no sé por qué, pero no jugué y yo no juego con el niño, yo lo dejo jugar y le explico las tareas, pero no lo dejo salir, no me gusta, de pronto le pasa algo, usted sabe, es peligroso, es por eso.

Madre 6 dijo: “No profesora, yo no juego nada porque no me gusta, pero yo lo dejo jugar y ver televisión”.

**Conclusiones Particulares.** La vinculación de los padres de familia en el quehacer de la escuela es fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos, en el que el diálogo, como un principio esencial de la educación popular, debe estar presente en todo momento.

En este caso, el diálogo permitió a los padres expresar libremente cómo jugaban en su niñez. Algunas sentían y expresaban su emoción cuando contaban las historias de vida, las vivencias durante su niñez, así como también lo apartadas que se han sentido de sus hijos cuando

se les explicó lo que se perdían de divertirse con ellos, pues para los padres prima -y es esencial- la situación económica.

Cabe decir que durante el confinamiento algunos padres se han involucrado más con sus hijos, ayudándoles con los talleres lúdicos pedagógicos elaborados con criterios de flexibilidad para propiciar la participación e interacción entre niños y familia. Todo esto, con el objetivo de seguir disminuyendo los índices de agresividad y hacer partícipes a los padres de familia del proceso.

De igual manera, se conocieron las diferentes situaciones que han padecido algunas madres, que constituyen las razones de sus actitudes frente a los momentos de juego de sus hijos y la réplica de algunas actuaciones de ellos en los momentos de interacción y socialización en la escuela.

La educación popular con sus principios, debe reconocer realidades del contexto y entender que éste llega a la escuela; es claro que hay violencia y que ésta ha permeado a los niños. De ahí el papel social de nuestra escuela que busca con propuestas como esta, formar a los futuros adultos de la localidad, pero con hábitos y valores propios de un buen ciudadano.

#### ***Actividad 15 - M3TCC15: Me Comunico e Interactúo: Correo De La Amistad***

**Dimensiones.** Socio afectiva, cognitiva, comunicativa y artística.

**Objetivo.** Fomentar lazos de amistad, comunicación y respeto entre los niños.

**Descripción.** La actividad inicia con los niños sentados, quienes cantaron la canción de la hormiguita y su amigo el grillo, quien estaba enfermo y después murió.

Seguidamente se estableció un diálogo con los niños, se reflexionó sobre la canción y se les preguntó: “¿De qué trataba la canción? y ¿Quiénes eran amigos?”.

Ante la primera pregunta, Niña 2 dijo “maestra, pues de la hormiguita que tenía un amigo y se enfermó y ella no lo visitó y se murió y se puso triste”.

La profesora preguntó: “¿Ustedes tienen amigos en su barrio?, ¿Pelean con ellos?”, “¿Aquí en la escuela tienen amiguitos?, ¿Por qué pelean con sus amiguitos en la escuela?”

Niño 4 dijo:

Profe, yo tengo un amigo más grande que yo, y juego con él. Un día fuimos a Casagrande, a Villa del Lago y nos robamos un celular y salimos corriendo en la bicicleta y casito que nos pillan, pero nosotros nos escondimos.

La profesora pregunta “¿y tu mamá sabía que estabas por allá?”.

Niño 4 respondió: “No, ella estaba trabajando y yo estaba con mi abuela y ella me dejó salir”.

La profesora pregunta a Niño 4 “¿Tú crees que estuvo bien lo que hiciste con tu amigo?”

Niño 5 dijo “mentira profesora, él dice mentiras”. Niño 4 reacciona y le dice “¿Que no?, ¿Que no? y si no, pregúntenle a mi primo y verá que hasta él sabe” y le pega a Niño 5 con una tapa del tarro de jugo que él estaba consumiendo.

Niño 3 se le ríe a Niño 4 y corre. Niño 4 se enfurece, lo persigue y le da un golpe en la espalda a Niño 3.

La profesora le llama la atención al niño y le recuerda que no debe agredir a su compañero, que ella cree lo que él dijo. Lo llama aparte para explicarle que lo que ha hecho con su primo no está bien porque eso se llama robar.

## Figura 16

### *Experiencia de un niño con su amigo*



*Fuente:* Captura de imagen propia, con base en el consentimiento informado suscrito por los padres o acudientes de los estudiantes, como sus representantes legales.

La profesora pregunta a los niños “¿Cómo te sientes cuando peleas en la escuela con tus amigos?; ¿Cómo se puso la hormiguita al saber que su amigo murió?; ¿Ellos peleaban?; ¿A qué jugabas con tus amigos en el barrio?; ¿Para Ustedes qué significa la amistad?; ¿Se les ha muerto algún amigo?, ¿Cómo se sienten ahora que ha muerto?”.

Al hacer estas preguntas, cada niño expresa lo que significa para ellos tener amigos: “porque profe”, dice Niña 2 “cuando uno tiene amigos uno no le pega, porque uno se respeta”.

Niño 5 dice “si, pro, yo no voy a volver a pelear y voy a ayudarle a mi hermana para que mi mamá no me pegue, porque así, mis amigos me dejan jugar”.

Niño 1 dijo “uuuy si amigo, yo también no peleo ¿oyó parce?”.

La profesora les dijo a los estudiantes: “Le entrego a cada estudiante, dos pedazos de hoja de papel silueta para que, con uno, elaboraren con la técnica de plegado, un sobre y con el otro pedazo, dibujen o escriban un mensaje a sus amigos”.

Seguidamente la profesora le explicó a cada niño el plegado, y dijo: “el que termine guarda el mensaje en el sobre y lo pega en la cartelera”. Al finalizar, cada niño introdujo su mensaje en el sobre y lo pegó en la cartelera.

Niño 1 dijo: “yo hice un balón a mi amigo porque él juega conmigo fútbol”.

Niña 6 dijo: “yo le hice una flor a mi abuela porque ella me quiere y que no me peguen”.

Niño 5 expresó: “yo le dibujé un corazón a Niña 7 porque es mi novia”.

Niña 7 respondió: “es mentira maestra” y se molesta. Los niños se rieron repitiendo en coro “son novios, son novios”.

La profesora les dijo, “ya no los molesten... bueno, entreguen las cartas”.

Niño 1 dijo: “se la quiero dar a mi amigo Niño 5” y en seguida, le entregó la carta.

Niña 2 llama a Niña 6 y dirigiéndose a la profesora, dijo: “amiga, ella es mi amiga, ya no peleamos ¿cierto, amiguita?” y ambas niñas se sonríen.

Otros niños dejaron la carta en la cartelera, mientras que Niña 2 expresó “profesora, quiero darle una a mi hermana, ¿puedo?” La profesora le entregó más sobres para que la elaborara. En ese momento llegan los padres por ellos y se despiden rápidamente.

**Conclusiones Particulares.** La canción que se utilizó para llevar a los niños a expresar libremente sus emociones, fue muy pertinente, especialmente para escuchar sus voces e identificar una serie de situaciones que están afectando su desarrollo cognitivo, su integridad emocional y física y sus relaciones sociales. Se expresaron emociones sobre las vivencias que tienen con sus

amigos, tanto de la escuela como de su entorno, detectándose que muchos de los padres ignoran lo que les sucede a sus hijos.

De igual manera, la actividad final de la carta fue muy útil para fortalecer el respeto, la amistad y la solidaridad, como valores fundamentales para la sana convivencia, así como reconocer y valorar a sus amigos con los que se identifican. Después de esta y otras actividades, se ha observado mejor trato en clase entre los niños. Es importante destacar que algunos niños (Niña 2 y Niño 3) decían “amigos, no podemos pelear porque somos amigos, no podemos pelear”.

Esta actividad fue muy significativa para los niños, ya que el solo hecho de reconocer sus comportamientos agresivos, les permite fortalecer los valores fomentados en los momentos de juego, logrando bajar el grado de agresividad en la escuela. Los niños comprendieron que los mensajes de amistad no sólo los pueden escribir para sus pares en el aula de clase, sino que los pueden llevar a los contextos familiares y sociales donde se evidencia que a pesar de los conflictos, manifiestan amor por sus familias.

Reconocerse y reconocer al otro como importante es fundamental en la escuela; el compartir emociones se hace necesario para comprender que estamos vivos; el tener afinidad con alguien nos hace sentir que no estamos solos y que somos importantes. Si expreso con respeto lo que siento, me identifico con el grupo y tengo pertenencia con él. El poder sentirme parte de un grupo, me genera esperanza de que entre todos podemos hacer cambios trascendentales en aspectos negativos como la agresividad.

### ***Actividad 16 - M3TCC16: Me Vacuno contra la Intolerancia y Vivo la Democracia***

**Objetivo.** Fomentar valores humanos y democráticos, como la paz, el respeto, la tolerancia y la participación, entre otros.

**Dimensiones.** Comunicativa, cognitiva, socio afectiva, ética y axiológica.

**Descripción.** La actividad consistió en articular dos proyectos institucionales, “Democracia” y “Ética y Valores”.

Inicialmente se organizó la mesa de votación en el patio para escoger el personero, con una caja como urna donde se introducirían las papeletas.

Se inició la actividad con el himno nacional y seguidamente se sentaron en el piso todos los niños de los grados de transición a quinto. La profesora del grado 5° explicó la importancia de elegir a un estudiante de último grado que los represente y exija los derechos de los estudiantes ante la Institución, de acuerdo con sus propuestas previamente informadas por cada uno.

Con la ayuda de la profesora respectiva se realizó la reflexión sobre las propuestas y posteriormente cada niño, de manera independiente marcó su voto y lo introdujo en la urna. De igual manera, al aprovechar la actividad democrática y la disposición mobiliaria, se realizó la jornada de vacunación simbólica a los niños, en la que se les explicó sobre la intolerancia, las agresiones y el maltrato que ellos tenían con sus compañeros, cuando jugaban en el descanso y en clase. Se les enfatizó que por ese motivo se les vacunaría para que aprendieran a compartir, para que fueran respetuosos y trataran bien a sus compañeros en la escuela y a sus amigos en el barrio.

La vacuna consistió en entregar a cada estudiante, un dulce mensaje. La profesora les decía al momento de pasar a la mesa de vacunación asistida por dos niñas del grado 5° “Recibe la semilla del amor y el buen trato, para que cuando juegues con otros niños, no pelees”, a la vez que les entregaba el confite, ante lo cual los niños expresaban su felicidad.

Posterior y permanentemente, durante las actividades de juego que desarrollan los niños, la profesora les refuerza el hecho de que fueron vacunados con la semilla del amor y contra la



intolerancia, con el fin de afirmar el buen trato y el respeto. Durante la retroalimentación con otros docentes, la profesora ha recibido comentarios sobre los niños, en torno a la mejoría en su comportamiento en los momentos de juego colectivo.

### **Figura 17**

*Jornada de vacunación de niños y niñas*



*Fuente:* Captura de imagen propia (personal de apoyo), con base en el consentimiento informado suscrito por los padres o acudientes de los estudiantes, como sus representantes legales.

**Conclusiones Particulares.** La lúdica y la simbología son vitales en la promoción de valores, especialmente cuando éstos deban ser aplicados en la interacción con los demás.

Los impactos de la promoción de los valores de la democracia, el respeto y la tolerancia, podrán ser exitosos en la medida en que sean reforzados y evaluados frecuentemente mediante la recordación y la reflexión autocrítica, en los cuales los estudiantes tengan la oportunidad de evaluar su desempeño frente a los valores inculcados.

Esta relación del ejercicio democrático con relación a actitudes propias del educando, favorece su sentido de pertenencia institucional y el hecho de vacunarlos contra el rencor y la agresividad, hace que vaya entendiendo que el lenguaje y los comportamientos propios del amor, permean mejores relaciones al interior del grupo y de la escuela. La participación autónoma del menor en estos escenarios de elección estudiantil, no solo lo va guiando en el ámbito de decisiones representativas en la escuela, sino que le va mostrando lo importante que es su voz y su voto en un ambiente de cordialidad, de trabajo colectivo y sin violencia.

***Actividad 17 - M3TCC17: Manto de Emociones (Reflexiono, Me Vacuno y Proyecto mis Hijos)***  
***- Taller con Madres de familia.***

**Objetivo.** Generar espacios de acercamiento con padres de familia para identificar ciertas problemáticas al interior del núcleo familiar.

**Descripción.** Se invitó al taller de emociones a los 14 padres de familia de los niños de transición, pero sólo asistieron 7 madres, por dificultades asociadas a la pandemia del Covid 19.

Al iniciar la actividad, se sugirió a cada madre de familia tomar un globo al cual le debían dar un nombre según los problemas que acarrear por causas asociadas a la pandemia y el confinamiento. Para “romper el hielo”, se les explicó a las mamás que todas las personas tenemos problemas que afectan a nuestras familias. Se les invitó a que cada una lanzara su respectivo globo

sobre una manta que entre todas sostenían extendida, sin dejarlo caer al suelo, al tiempo que mencionaba el nombre asignado al mismo.

### Figura 18

#### *Manto de emociones*



*Fuente:* Captura de imagen propia, con base en el consentimiento informado suscrito por las mismas madres participantes.

Todas las mamás tomaron sus globos, les asignaron sus respectivos nombres y los fueron lanzando a la manta ordenadamente, a la vez que hicieron comentarios sobre ellos. Los problemas fueron representados como se indica en la tabla 6.

### Tabla 6

#### *Problemas representados con los globos*

Madre	Color Globo	Nombre
A	Negro	Virus
B	Rosado	Problemas económicos

C	Verde	Problemas con el esposo
D	Blanco	Los niños
E	Azul	Problemas familiares
F	Rojo	El cobrador
G	Naranja	Enfermedades

Durante la actividad, las madres de familia expresaron risas y comentaron sus problemas a medida que sacudían la manta haciendo rebotar los globos sin dejarlos caer al suelo. Cada una fue manifestando sus vivencias en su residencia, manifestaron sentirse agobiadas por todo lo que les está pasando.

### Figura 19

*Lo que desean las madres de sus hijos en el futuro*



*Fuente:* Captura de imagen propia, con base en el consentimiento informado suscrito por las mismas madres participantes.

La mayoría son madres cabeza de familia y el hecho de no poder salir a trabajar las ha limitado mucho, les ha causado estrés, rabia y frustración; manifestaron que no es fácil, pues los niños necesitan de su tiempo, pero también deben suplir las necesidades básicas de sus familias. Dijeron no tener paciencia con los pequeños; indicaron que ellos no entienden lo que está pasando, pero les recalcan que su maestra si la tiene. Ellas señalaron que no entienden cómo lo hace.

Seguidamente, la docente entregó a las madres una hoja de papel donde cada una debía dibujar cómo proyectaba a su hijo en el futuro. Luego, condujo a las madres a reflexionar sobre los problemas que ellas manifestaron, haciendo énfasis en la necesidad de afrontarlos y en el hecho de que algunas consideran a sus hijos un problema, situación que explica la agresividad sobre ellos.

## Figura 20

*Vacunación a padres de familia contra la intolerancia*



*Fuente:* Captura de imagen propia (personal de apoyo), con base en el consentimiento informado suscrito por las mismas madres participantes.

La docente reflexionó sobre la necesidad de revertir tal situación, de demostrarles su amor como actitud necesaria para que ellos puedan alcanzar sus sueños. Posteriormente, les aportó algunas frases para compartir con sus hijos, así como para autocontrolar sus emociones.

Final y complementariamente, la docente entregó a cada madre, a manera de vacuna, un confite y el folleto “Cómo criar a un hijo feliz”. Se aprovechó el momento para entregarles simultáneamente los talleres o centros de interés que habían sido programados para el período correspondiente, con el fin de que realizaran el trabajo en casa y en familia con los niños.

**Conclusiones Particulares,** Se resalta con preocupación el hecho de que, para algunas madres, sus hijos son considerados un problema; esto se deriva del estrés, por sus dificultades económicas, por las emociones que manifiestan como la tristeza, la rabia, la ansiedad, el miedo y la incertidumbre, por la atención que los niños requieren de ellas y que no todo el tiempo tienen la disposición para atenderlos.

Las madres manifiestan que los talleres realizados y el confinamiento les permitió reflexionar sobre el mal trato que ellas le daban a sus hijos, haciéndolos agresivos. Ahora se dan cuenta que pueden participar de las actividades lúdico pedagógicas, que fueron planeadas de manera flexible por la docente, para que ellas y los niños las realicen. Igualmente se han dado cuenta que el juego resulta ser un elemento fundamental para la enseñanza-aprendizaje, lo reconocen como necesario para propiciar una estadía agradable y divertida de los niños en casa, generando relaciones familiares placenteras para el bienestar de todos.

Con este tipo de actividades se evidencia que el ambiente familiar se ve reflejado en la escuela; al interactuar los niños y la docente con los padres de familia (en este caso madres) se identificaron muchas situaciones adversas que permean la escuela. Cuando el niño ve agresividad

en casa o es maltratado, asume conductas similares en su espacio académico, pues el vínculo casa-escuela es estrecho. Dicho vínculo pone a los educadores y padres de familia a reflexionar sobre su papel en el proceso de formación del menor; recordemos que el modelo de familia llega al aula de clase; de ahí la imperiosa necesidad de seguir afianzando proyectos como el nuestro que invitan a que esas relaciones entre padres, de padres con sus hijos, entre los menores y de ellos con sus educadores, mejoren.

La escuela definitivamente es uno de los escenarios posibles para seguir apostándole a formar mejores seres humanos, buenos ciudadanos y con ideales que los alejen de fenómenos negativos como la violencia.

## Impactos

A continuación, describiremos los impactos y efectos que el proyecto ha generado hasta la fecha entre los diferentes integrantes de la comunidad educativa, tanto en el ámbito escolar como en el entorno familiar y vecinal de los estudiantes.

De las actividades lúdico-pedagógicas realizadas en el marco de este proyecto, se han evidenciado algunos comentarios y actitudes concluyentes en la comunidad académica, las familias y la vecindad que indican mejoras en el comportamiento de los niños en su día a día.

### Apreciaciones de los docentes

Con el transcurso de dos años lectivos, incluyendo el periodo de la pandemia, algunos de los docentes en la Institución Educativa Humberto Jordán Mazuera - Sede Charco Azul han identificado una evolución lenta pero significativa en el comportamiento de los niños de transición, que permeó a los educandos de primero, con los que se ha realizado este trabajo investigativo.

Algunos han considerado relevante el hecho de que los niños a través del juego hayan podido reflexionar sobre sus realidades cotidianas y de igual manera, que las familias hayan reflexionado sobre sus relaciones internas, su influencia preponderante en el comportamiento de sus hijos y el rol de la escuela en su formación.

En ese sentido y ejemplarizando un poco, a continuación describiremos algunos comentarios explícitos de algunos docentes:

Docente 1, del grado 1º dice:

La verdad compañera, te digo que estos juegos si han ayudado mucho para que los niños en la hora del recreo no se golpeen, ellos cuando suena el timbre me piden juguetes y utilizan, unos las mesas y otros me piden las fichas, ya no hay tanto desorden ni golpes



como antes, además entendí también que los niños siguen jugando como lo hacían en transición, pero además participan en las clases y terminan rápido para poder salir a descanso, eso me parece chévere, tenemos que comprar otros para variar, realizar otros juegos que los niños conozcan y que deseen que tener en la escuela.

Docente 2, responsable del Grado 2° y 4° afirma:

Profe, te agradezco por tu proyecto de los juegos, porque nosotros no sabíamos qué hacer con los niños en la hora del descanso, era muy aburridor estar separando peleas por la manera como jugaban los niños, y que a veces la seguían en el salón con su mirada rayada, que no la toleraban y seguían insultándose.

Ahora ha mejorado la tolerancia entre ellos, salen y comparten los juegos cuando usted le entrega las fichas y otros juegos que usted les presta, porque, en el Grado de Transición encuentran de todo, lo que ellos muchas veces no tenían ni jugaban en sus casas. En la parte académica están mas tranquilos, ya acatan normas, responden sobre todo en matemáticas, son más hábiles para los cálculos mentales y se expresan mejor, también los niños han presentado cambios en su comportamiento y en las relaciones con sus pares, ya no se ven las peloterías a la salida de la escuela, ni fuera de ella.

Los niños han mejorado a la hora del descanso, ya no se agreden ni tiran patadas, siempre van al aula de Transición y piden las fichas para utilizar las mesas de juego donde juegan contentos y calmados, comparten alimentos, y algo importante es que regresan con responsabilidad las fichas prestadas, cosa que no hacían antes, estas actividades me han servido mucho porque cuando ingresamos al aula de nuevo, prestan más atención a las clases y cumplen con las actividades pedagógicas.

Docente 3, responsable de los Grados 3° y 5°, dice:

Hola Luz, con respecto a lo que tú me dices, la verdad es que ha mejorado mucho la hora del descanso, porque más o menos del 2019 y 2018 hacia atrás, los niños mantenían un juego muy brusco, demasiada agresividad, muchas patadas y peleas; la verdad es que era desesperante a veces uno sacarlos a descanso, porque uno no podía estar tranquilo, y a cada rato era, separe y separe peleas y peleas; con los nuevos juegos que trajiste y trajimos a la escuela, con las mesas y la forma como se han implementado los juegos, ha cambiado el comportamiento de los niños mucho; ha mermado la agresividad, en lo único que debemos hacer más, es que los niños no saben cuidar los juegos, ellos no saben qué es coger un juego, utilizarlo, luego guardarlo y ponerlo en su sitio, sino que a veces lo dejan tirado y eso hace que las cosas se pierdan, pero si hemos visto mucho cambio, ellos han mejorado, algunos se han vuelto más responsables, igual, no deja de haber unos pocos que todavía siguen con su agresividad, pero el cambio ha sido bastante notorio.

Los docentes evidencian el gran beneficio que ha generado la habilitación de la ludoteca y la promoción de actividades lúdico-pedagógicas con participación activa, donde el diálogo ha sido fundamental para la resolución de conflictos entre los estudiantes, al comparar la situación actual con la que se presentaba cuando estaban en transición. Se evidencia mayor cordialidad en sus interacciones y uso frecuente del juego en la hora de descanso, reduciendo el ambiente hostil anterior, esto se ve reflejado en la comunidad, al punto que ha aumentado la cantidad de estudiantes. Por esa razón, el rector y el coordinador de la sede, están pensando en la posibilidad de dividir algunos grados, donde se manejan en estos momentos dos grados por docente. Esta división se inició precisamente con el grado de transición y primero, con una cantidad de 35 niños

en el año 2017, que la docente debió manejar como docente titular al llegar a la sede. Estos grados fueron divididos por orden de la Subsecretaria de Primera Infancia de la Secretaría de Educación de Santiago de Cali. Actualmente son 25 niños del grado transición.

### **Apreciaciones y experiencias de las familias**

Algunos padres de familia se han involucrado con mayor frecuencia en las actividades curriculares y han propuesto de manera voluntaria nuevos espacios de transferencia de conocimientos tradicionales y expresiones culturales para mejorar la relación con sus hijos y con otras personas del barrio, en otras palabras están de acuerdo con la necesidad de implementar otras prácticas educativas con didácticas propias y donde se permee la participación de los distintos agentes educativos. Apuestan a que el juego es una herramienta didáctica fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y creen que sus hijos con momentos como estos van entendiendo y consolidando mejor su formación como ciudadanos de bien, ciudadanos con buenos propósitos, ciudadanos hijos de la comunidad, la cual a futuro los va a necesitar.

Este es el caso de una madre de familia, que preocupada por el comportamiento agresivo de su hija y de sus compañeros de clase en el ámbito familiar y en el entorno social, propuso el desarrollo de una actividad lúdico pedagógica entre madres e hijos, que además de propiciar momentos de diversión, generó un proceso significativo de enseñanza-aprendizaje a partir de la preparación y consumo de cocadas en familia.

El encuentro entre las familias de los niños permitió fortalecer el vínculo afectivo y social entre padres e hijos. Ver el video fue muy gratificante; observar sus expresiones y escuchar sus voces llenas de emoción, al ser integrados a las actividades rutinarias en el ambiente familiar y con

sus compañeros, fue sorprendente para ellos, mucho más, al ser reconocidos en el contexto social, lo cual poco se ve entre familias del barrio.

Este tipo de experiencias es muy significativo, especialmente por el aprendizaje que deja el intercambio de saberes y el disfrute de ellas tanto en los niños como en las madres, quienes no salían del asombro de ver la felicidad de sus hijos. De igual manera estas experiencias reducen los conflictos y propician la aplicación de valores y acuerdos fomentados desde la escuela.

En el contexto familiar es donde las familias reconocen los intereses y necesidades de los niños e identifican como comparten y participan de las actividades con respeto. Es claro, que si desde la escuela fomentamos la participación familiar en el proceso enseñanza-aprendizaje y concientizamos a las familias de la importancia de crear espacios y estrategias con diversas actividades lúdico pedagógicas basadas en el juego, a partir de las necesidades e intereses de los niños, a futuro la convivencia y el rendimiento escolar entre ellos mejorará.

Adicionalmente, la estrategia propició ese encuentro entre culturas, donde la transmisión de conocimientos gastronómicos ancestrales de la región pacífica fue importante; también estimuló el interés de madres e hijos en la preparación de alimentos típicos; ofreció una alternativa distinta de aprovechamiento del tiempo libre de los involucrados. Promovió principios y valores humanos y democráticos como la inclusión, la participación, el respeto, el trabajo en equipo y la colaboración, generando alegría entre los niños y reduciendo sus niveles de agresividad, al menos durante su desarrollo. Ver en apéndice 2, descripción de la actividad denominada “Dulce Aprendizaje en Familia - Construcción Colectiva de Conocimientos en el Entorno Familiar y Social, a Partir de una Receta de Cocadas”.

Al respecto, es importante destacar al menos un comentario de algunos de los padres de familia en los que se refleja su percepción sobre la transformación de su realidad.

Madre 1 afirma:

Bueno a mi , me encantó realizar los juegos con mis hijos en la casa, y ahora que los niños volvieron a la escuela, he notado que están más tranquilos, ellos quisieran correr por todo el patio, pero como es tan pequeño y son muchos niños, se tropiezan o chocan entre ellos; claro, los profesores les indicaron que deben tener cuidado y les prestan fichas para jugar con los juego de mesa y siempre mi hijo me dice que a ellos les gusta pedirle prestado a la profesora de Transición los rompecabezas, las niñas de quinto le piden las cocinitas y muñecas, eso me dicen mi niño de tercero y mi niña de primero. Ya no se ven esas peleas que se veían en la calle cuando salían de la escuela, eso me gusta y muchas mamás, cuando estamos afuera esperando los niños comentan que la escuela ha cambiado bastante

### **Apreciaciones de los niños**

Los estudiantes vinculados a este proceso investigativo, desde su perspectiva, han evidenciado mejoría en el comportamiento de algunos compañeros de clase que previamente habían sido identificados como generadores de acciones hostiles y actitudes agresivas dentro y fuera de la escuela, por la manera como se relacionaban con sus pares. De esta forma, los niños han iniciado un proceso reflexivo sobre las razones de sus acciones y sobre cómo desde el diálogo y el juego, pueden interactuar con otros compañeros, estando de acuerdo o en desacuerdo sobre situaciones puntuales al interior del aula de clase o por fuera de ella, pero de una manera más cordial, partiendo del respeto y la tolerancia.

Como evidencia de ello, registramos lo manifestado por Niño 1 a la docente, producto de sus propias reflexiones

Pro, yo ya no peleo con mis amigos aquí en la escuela, porque yo juego con mis amigos con las fichas que usted nos regaló, para jugar en el patio; y mi hermana le dice a mi mamá, que yo soy raro. ¿cierto que yo no soy raro?.

La docente le respondió “claro que no, tú no eres raro, solo que aprendiste a divertirte y compartir con tus amigos”.

Otros niños manifiestan que han mejorado su relación con sus familias y sus vecinos. Ellos manifiestan que incluso sus juegos han cambiado y han surgido nuevas formas de divertirse sin tener que recurrir a la agresividad.

Por su parte, Niña 2 manifestó:

Maestra nos cambiamos de casa pero yo le dije a mi mamá que yo no quiero que me cambie, porque ahora si me gusta venir a la escuela a jugar con mis compañeras y porque usted es muy buena con nosotros y nos presta los juegos para jugar aquí y a mi hermana también le gusta venir, porque todo está más bonito y ya los niños grandes no nos golpean. Gracias maestra, usted es la más buena del mundo, la quiero mucho..

Por otra parte, Niño 5 dice:

Pro, yo antes, cuando estaba con usted, le pegaba a mis amigos y a mi también me pegaban, pero ahora, ya con mis amigos no peleamos y el profe 3 nos dice que compartamos, porque es bonito tener amigos y jugar con ellos, ¿no ve que yo juego futbol con ellos en el parque todos los días, nos gusta ir a la escuela, a mi me gusta ir a la escuela y así llueva yo le digo a mi mamá , “*má, me voy a la escuela*”. A veces ella me dice “*Ay, esta lloviendo*”, pero

yo le digo “no má, no ve que sino no voy, no aprendo, ja, es que usted no quiere que yo gane el año?” y ella me mira y no dice nada.

Niña 7 dice:

A mi me gusta mucho ir a la escuela porque juego y comparto con mis amigos, ya no me pegan como antes y veo que los niños están más animados y tranquilos para ir a la escuela, ahora que hay más juegos, somos más amigos y jugamos mucho. Mis amigos ya no se mantienen peleando como antes. Cuando las mesas están ocupadas, nosotras pedimos a la maestra de Transición que nos presten las cocinitas y los juguetes y es más divertido porque jugamos mucho.

Por otro lado, a través de este proceso investigativo se ha evidenciado la necesidad de propiciar y garantizar el acceso de los niños a espacios de recreación y goce en la escuela, como un parque o una zona de juegos. En este sentido, el proceso mostró que hay necesidades que desde la organización comunitaria se van a poder ir trabajando. Esta es una aspiración que los niños manifestaron en repetidas ocasiones, como fundamentales para compartir con sus pares y expresarse individualmente. Es importante para ellos, contar con un lugar alterno dentro de un contexto seguro que les facilite comprender, afrontar y resignificar situaciones similares de la vida cotidiana.

### **Apreciaciones de la Secretaría de Educación de Cali**

La Subsecretaría de Educación Inicial de la Secretaría de Educación del Distrito de Cali, ha manifestado un progresivo apoyo y reconocimiento a la labor desarrollada por el cuerpo docente de la institución educativa, en su exploración e implementación de prácticas lúdico-pedagógicas para la promoción del diálogo y la resolución de conflictos en la escuela. Dicho por funcionarios

de la secretaría distrital, en los procesos de evaluación y seguimiento permanente de las prácticas académicas, se ha denotado una evolución en la relación estudiante-escuela-familia, siendo esta un vínculo necesario para el desarrollo del niño y su rol en la sociedad. De esta manera la secretaría ha generado algunas articulaciones de programas sectoriales con las dinámicas de la escuela, facilitando la adecuación y mejoramiento de espacios lúdicos y dotación de materiales para la práctica educativa. Este hecho, deja entrever que cuando se trabaja con principios comunitarios enmarcados desde la Educación Popular, se puede lograr la reivindicación y el bienestar de la comunidad, en este caso específico para con los niños de la escuela, del sector.

Adicionalmente, como orientadora de este ejercicio investigativo, he sido invitada a compartir en diversos escenarios, los aprendizajes y experiencia adquirida en la práctica académica, en los que se ha evidenciado la articulación de ésta con programas sectoriales ya en curso por el municipio, para lograr un mayor impacto en la escuela y en su entorno inmediato, como ha sucedido con el programa “Mi Comunidad Escuela”. Cuando la escuela sobrepasa sus límites geográficos, demuestra que va más allá de lo cotidianamente establecido; se va convirtiendo en una escuela de puertas abiertas y de proyección comunitaria.

En estos espacios, los funcionarios de la Secretaría de Educación recomendaron a los docentes y asistentes, seguir expandiendo y replicando propuestas similares del uso del juego como estrategia lúdico pedagógica para mejorar la comunicación, el relacionamiento y la convivencia escolar entre estudiantes en condiciones de vulnerabilidad y con otras instituciones de la ciudad, donde también se evidencian cifras significativas de violencia intrafamiliar y agresividad escolar, entre otras situaciones.



### **Replicabilidad y Continuación del Proceso**

En el entendido que la agresividad de los estudiantes es una problemática compleja y multicausal y que en gran medida su reducción es factible si se interviene de manera temprana en la primera infancia, infancia y adolescencia, es importante extender algunas estrategias pedagógicas a los grados subsiguientes a los que los estudiantes sean promovidos, con el fin de que el trabajo realizado en el grado transición pueda ser continuado y monitoreado por parte de los docentes y profesionales correspondientes. En ese contexto, sería importante desarrollar indicadores que permitan evaluar, al menos en el nivel básico, el desempeño de las estrategias y su impacto en la población sujeto de estudio a largo plazo.

Adicionalmente, es relevante que algunas estrategias lúdico pedagógicas sean extendidas en el ambiente familiar y en el entorno social, a efectos de que se reduzcan los niveles de agresividad en dichos ambientes. Para ello, ya se han realizado las siguientes actividades: 1) socialización de la experiencia significativa entre los docentes y directivos docentes de la Institución Educativa Humberto Jordán Mazuera; 2) socialización de la experiencia significativa entre funcionarios de la Secretaría de Educación Distrital y del Ministerio de Educación Nacional y 3) instrucción a una madre de familia, a petición de ella, para replicar algunas estrategias lúdico pedagógicas en el entorno social inmediato a su vivienda y en el parque del barrio Charco Azul.

Por otra parte, es importante evaluar la pertinencia de la réplica de estas acciones lúdico pedagógicas, especialmente las basadas en el juego, en otros espacios fuera de la escuela y su articulación con otros programas sectoriales liderados por las autoridades locales. Entre estos, debería considerarse la articulación de este tipo de iniciativas con programas de las secretarías de cultura, recreación y deporte, desarrollo territorial y bienestar social; pudiendo lograr mayores

impactos en las dinámicas sociales de los niños y sus familias. De esta forma a través del juego y otras acciones interdisciplinarias y colaborativas, se puede transformar significativamente las relaciones sociales entre los habitantes de sectores en condición de vulnerabilidad en el territorio.

### **Conclusiones Generales**

Los ejercicios metodológicos, el juego y las demás prácticas lúdico pedagógicas implementadas en el marco de este proyecto de grado de la maestría en Educación Popular en la Sede Charco Azul de la Institución Educativa Humberto Jordán Mazuera de la ciudad de Cali, han traspasado los límites de la institución y se han extendido a las familias de los niños y a un sector de su entorno.

Dicha inclusión del juego y otras prácticas lúdico pedagógicas en la práctica educativa, ha permitido, por un lado, despertar el interés de los niños, sus familias y vecinos del barrio en hacerse parte activa y propositiva de cambios y mejoras de sus relaciones interpersonales en el contexto social. Por otro lado, tanto la lúdica en general, como el juego y el diálogo de saberes, en especial, han permitido en primera instancia, la reflexión individual de los niños y de sus familias sobre la manera en que ellos se relacionan con sus pares y las consecuencias futuras que se pueden desencadenar en caso de no cambiar sus patrones de comportamiento. En segundo lugar, han propiciado desarrollar procesos internos de reparación y liberación, al ofrecer disculpas o solicitar perdón a sus compañeros por su comportamiento agresivo y al ser disculpados o perdonados por éstos.

En este sentido, cabe mencionar a Freire (2004), en *Pedagogía de la Autonomía*, cuando decía “enseñar exige estética y ética”, y reitera que estar por fuera de la ética es una transgresión. Aquí, el maestro Freire invita a que los contenidos que se enseñan, no pueden estar alejados de la formación moral del educando. En ese orden de ideas, es importante reconocer que, este ejercicio permitió la liberación (en nuestro caso reflejada en el perdón), sin negar el derecho a la rabia (visibilizada en este ejercicio en varios escenarios) como también lo menciona este gran pensador.

Este proceso de investigación acción participativa, se convirtió en un determinante de cambio de comportamientos y patrones de relaciones interpersonales entre los estudiantes, la escuela y sus familias. La investigación permitió el acercamiento de las familias y el barrio a la escuela, mejorando de manera progresiva la relación tripartita familia-escuela-barrio, que contribuyen a conformar entornos protectores y más saludables para el desarrollo individual del niño y su interacción en el desarrollo social.

De igual manera, el desarrollo del proyecto de investigación ha despertado el interés de algunos padres de familia y otros vecinos del barrio para replicar y crear otros espacios de transferencia de conocimientos culturales que las familias del sector consideran de alto valor social e identitario. A su vez, ha contribuido a evidenciar la necesidad de consolidar y fortalecer infraestructuras públicas como parques, la calle, el salón comunal y la escuela, que a partir de su uso sistemático, faciliten a la comunidad fortalecer su desarrollo individual y colectivo.

Como resultado del uso del juego como instrumento idóneo para la reducción de la agresividad en el aula de clase, se puede afirmar que éste ha sido útil a padres, estudiantes y docentes. El juego ha permitido identificar y reflexionar sobre las problemáticas que los agobian y sus causas. Actualmente, estudiantes y familias, son conscientes de sus actitudes y comportamientos agresivos así como del perjuicio que éstos han causado a sus pares, familiares, vecinos y a sus relaciones. La necesidad de otras prácticas educativas, propició mayor gusto por las clases dirigidas, dejando entrever que la educación popular, invita a que el proceso enseñanza-aprendizaje sea más participativo, dialógico y constructor de posibilidades de transformación..

La generación de conciencia se ha constituido en un hecho liberador para agresores y agredidos a través del trámite de procesos reparadores como el perdón, la disculpa y la promesa y

cumplimiento de la no repetición. En la medida en que los agresores explican durante la reflexión, las causas de sus sentimientos de rabia e intolerancia, los agredidos escuchan y comprenden tales comportamientos e incluso, algunos justifican sus causas. Como consecuencia de ello, agresores y agredidos se disponen de una manera más tranquila a cerrar ciclos adecuadamente, a concertar futuras actividades, a determinar sus reglas y a proponerse mutuamente a cumplirlas, sin agresiones ni comportamientos violentos. De esta manera, se configuran procesos cíclicos de resolución, transformación y/o cierre de conflictos y de apertura de nuevas actividades y relaciones en comunidad con distintos actores.

El juego como instrumento idóneo para tramitar problemáticas de convivencia escolar, ha sido un claro ejemplo de cómo se podrían abordar, resolver y/o reducir problemáticas sociales mucho más complejas que están latentes en el diario vivir de las comunidades. Los conflictos cotidianos y la forma reactiva de los niños en contextos vulnerables, es un claro reflejo de la manera en que la población en general, tiende a resolver sus diferencias en la mayoría de las ocasiones, incrementando su tamaño o generando otros conflictos.

La falta de diálogo y de espacios de reflexión, sumado a los contextos hostiles y personas vulneradas históricamente, conlleva a acciones reactivas y agresivas de la comunidad envueltas en situaciones de conflicto; sin embargo, el juego y las estrategias pedagógicas basadas en el juego, como se mostró en este estudio, propiciaron alternativas de resolución de conflictos, facilitando el diálogo, la reflexión, la crítica, la autocrítica, la transmisión y construcción colectiva de conocimientos y narrativas socioculturales entre los diferentes actores, como condiciones previas y necesarias para el desarrollo de procesos reparadores y liberadores.

Dichas estrategias pueden ser similares e igualmente valiosas como lo ha sido la actividad simbólica de la “olla comunitaria” en el marco del Paro Nacional que recientemente desarrolló una parte importante de la sociedad colombiana. La “olla comunitaria” se constituyó en un atenuante a una problemática desencadenada por la crisis social como es la inequidad; ha sido también un detonante y promotor de la solidaridad y la convergencia de diferentes pensamientos para la búsqueda de consensos en torno a propósitos de beneficio común. Aspiramos a que nuestros niños vayan entendiendo lo importante de convocarse como grupo, como colectivo y puedan pensarse alrededor de un fogón con una gran olla comunitaria.

Tanto la observación directa, como el diálogo, fundamentales en la educación popular, fueron permanentes con estos agentes educativos, de conformidad con la intencionalidad de este proceso. En ese orden de ideas, la investigación llevada a cabo, en el orden expresado en la metodología, generó información relevante que fue analizada y utilizada para determinar acciones a desarrollar con los distintos actores involucrados y para auspiciar posturas, sentimientos, reflexiones e ideas, que ya se están reflejando a través de algunas transformaciones de sus realidades.

“SOLO CUANDO NUESTRA ALMA MIRA AL NIÑO A SU INTERIOR, LO COMPRENDEMOS Y ACTUAMOS DEJANDO HUELLA EN SU CORAZÓN”.

Luz Mery Vivas Ocampo.

“SOÑEMOS Y JUGUEMOS; RIAMOS CON ESPERANZA; LLOREMOS CON  
AMARGURA PERO SIN DESFALLECER ..... CONVOQUÉMONOS Y PENSEMOS QUE  
HABRÁN OTROS ENCUENTROS, OTRAS POSIBILIDADES”

Jimmy Fernando Muñoz Muñoz

### Referencias Bibliográficas

- Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, Año 9, No. 2.*
- Avendaño Gómez, J., Ceballos Castañeda P.A. (2017). *Agresividad en el aula de clase en la Institución Educativa Liborio Bataller en el Municipio de Segovia* [Proyecto Pedagógico, Universidad de San Buenaventura, Colombia].
- Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial, (2021). *Hacia la construcción de una sociedad equitativa en Colombia*. Washington D.C. Estados Unidos de América. <http://www.bancomundial.org/>
- Camargo Abello, M. (1992). *Revista Colombiana de Educación*, No. 25, Universidad Pedagógica Nacional.
- Camargo Pacheco, S., Carrera Alvarez, y Valderrama López, E. (2014). *La Agresividad Como Factor Que Incide En El Comportamiento De Los Niños Del Nivel Preescolar En El Liceo Infantil El Mundo De Los Niños* [Trabajo de grado Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad del Tolima. San Francisco, Venezuela].
- Canan S, (2017). *Influencia de los organismos internacionales en las políticas educacionales ¿Sólo hay intervención cuando hay consentimiento?*. Editorial Mercado de Letras.
- Carrasco Ortiz, M.A., González Calderón, M.J. (2006). *Aspectos conceptuales de la agresión: Definición y modelos explicativos*. *Revista Acción Psicológica*, Vol 4, num. 2, junio 2006,



pp. 7-38, *Universidad Nacional de Educación a Distancia*, Madrid, España.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=344030758001>

Carrillo, M. (2010). *Proyecto De Acción Docente: Actividades Lúdicas para Disminuir la Agresividad en el Aula Preescolar*. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 098 D.F. Oriente.

Charres, H. Villalaz, J. y Martínez. J.A., (2018). Triangulación: Una herramienta adecuada para las investigaciones en las ciencias administrativas y contables. *Revista FAECO sapiens*, 1(1).

<http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/221/2211026002/index.html>

Colmenares E, A.M. (2012). *Investigación-Acción Participativa: Una Metodología Integradora del Conocimiento y la Acción*. Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, Vol. 3, No. 1, 102-115. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Concepto. (1 de octubre de 2022). *Egoísmo*. <https://concepto.de/egoismo/>

Convención sobre los Derechos del Niño de la ONU. (Junio de 2006). *UNICEF Comité Español*.  
[www.unicef.es](http://www.unicef.es)

Díaz Mejía, H. A. (2008). *Hermenéutica de la Lúdica y Pedagogía de la Modificabilidad Simbólica*. Colección Aula Abierta. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá.

Duran Chiappe, S. (28 de julio de 2020). *El Juego y Construcción de Mundo*. Contacto Maestro.  
<https://contactomaestro.colombiaaprende.edu.co/webinars/webinar-juego-y-construccion-de-mundo>

Fernandez López V. (2022). <https://www.webconsultas.com/mente-y-emociones/familia-y-pareja/causas-y-consecuencias-de-la-depresion-infantil-12306>

- Ferreira Serna, L.M. y Linares Montes, C.V., (2015). *Aspectos Asociados a los Comportamientos Agresivos de los Niños y Niñas en Grado Transición de la I.E. Efrain Varela Vaca Del Municipio De Zarzal, Valle*, Universidad del Valle, Zarzal.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. (1ª edición: 1970). Rio de Janeiro: Paz e Terra, pp. 50-68.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía*. Editorial Paz y Tierra. Sao Paulo.
- Ghiso, A. M. (2012). *Algunos límites de las respuestas frente a la violencia y la inseguridad, en las instituciones educativas*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 10 (2), pp. 815-824.
- Gorostiaga, J. y Tello, C. (2011). Globalización y reforma educativa en América Latina: Un análisis intertextual. *Revista Brasileira de Educação* v. 16 n. 47. pp. 363-383
- Heller, A. (1977). *El juego, en sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, Península. pp. 372-376
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Grao, de IRIF, S.L.
- Ledo-Varela, M.T. y Giménez-Amaya, A. (2007). *El complejo amigdalino humano y su implicación en los trastornos psiquiátricos*. Anales del Sistema Sanitario de Navarra vol.30 no.1 Pamplona ene./abr. 2007.
- [https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1137-66272007000100007#bajo](https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1137-66272007000100007#bajo)
- Oppenheim, J. (1992). *Los Juegos Infantiles*. Editorial Printer Latinoamericana Ltda. Bogotá.
- Ortíz, M. y Borjas, B. (2008). La investigación acción participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular. *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología*. 17(4), 615-627.

- Ortíz Ocaña, A. (2015). *Enfoques y Métodos de Investigación en las Ciencias Sociales*. Ediciones de la U. Bogotá.
- Paredes, M.T., Alvarez, M.C., Lega, L.I. y Vernon, A. (2008). *Estudio exploratorio sobre el fenómeno del “Bullying” en la ciudad de Cali, Colombia*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6 (1), pp. 295-317.
- Paredes Ortiz, J. (2003). *Juego, Luego Soy*. Wanceulen Editorial Deportiva, S.L.
- Parra Sandoval. R., González A., Moritz O. P., Blandón A. y Bustamante R. (1992). *La Escuela Violenta*. Tercer Mundo Editores en Coedición con la Fundación para la Educación Superior, FES. Colombia.
- Pinilla, D. y Sánchez, P. (2020). *El egoísmo en el pensamiento de Thomas Hobbes Interpretación y racionalidad cooperativa*. *Cinta moebio* 69: 241-254. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2020000300241>.
- Pinto de Almeida (2017). *Influencia de los organismos internacionales en las políticas educacionales ¿Sólo hay intervención cuando hay consentimiento?*. Editorial Mercado de Letras.
- Posada González R. (2014). *La lúdica como estrategia didáctica*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
- Ramos, C. (2015). Los Paradigmas de La Investigación Científica. *Revista Unife*, Enero – Julio 2015. pp.10-16.  
<http://revistas.unife.edu.pe/index.php/avancesenpsicologia/article/view/167>

- Redacción Actualidad (2018). *Colombia recuerda el poderoso terremoto del 12 de diciembre en Tumaco*. Diciembre 12. <https://www.colombia.com/actualidad/nacionales/colombia-recuerda-el-poderoso-terremoto-el-12-de-diciembre-en-tumaco-213597>
- Restrepo Espinosa, O. y Puche Navarro, R. (2003). *¿Y del respeto qué? Juegos y humor como estrategia de prevención de los malos tratos*. Artes Gráficas del Valle Editores Impresores Ltda. Tomo I. *Centro de Investigaciones en Psicología, Cognición y Cultura Universidad del Valle*.
- Rincón Ruiz, L. A., Mena Murillo, R.E., Cárdenas Cruz, D., Cruz Quiverio, M.C., y Bustos Cative, D. (2009). *Rescatemos Nuestros Valores En Pro De Una Sana Convivencia* [Proyecto pedagógico de ética y valores Institución Educativa José María Carbonell. San Antonio, Tolima].
- Romero Cháves, C. (2005). La Categorización un Aspecto Crucial en la Investigación Cualitativa. *Revista de Investigaciones Cesmag*, 11(11) pp. 113-118.
- Torres-Carrillo, A. (2010). Educación Popular y Producción de Conocimiento. Mirando Hondo: Reflexiones del Estado de la Educación Popular. *La Piragua, Revista Latinoamericana de Educación y Política*, 32, (pp.8). <https://studylib.es/doc/8443942/mirando-hondo--reflexiones-del-estado-de-la-educaci%C3%A9n-y-pol%C3%ADtica>.
- Torres Hernández, A. (24 de Mayo de 2017). La Práctica Educativa. *Apuntes Pedagógicos. Milenio*. [www.milenio.com/opinion/alfonso-torres-hernandez/apuntes-pedagogicos/la-practica-educativa](http://www.milenio.com/opinion/alfonso-torres-hernandez/apuntes-pedagogicos/la-practica-educativa).
- Urrea Giraldo F. y Murillo Cruz F. (2000). *Dinámica de poblamiento y algunas características de los asentamientos populares con población afrocolombiana en el oriente de Cali*, CIDSE,



Centro de Investigaciones y Documentación Socioeconómica.

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/cidse-univalle/20121113125431/art4.pdf>.

## Apéndice A – Aval de la Institución Educativa



Santiago de Cali, 25 de noviembre de 2019

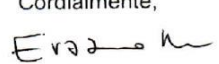
Señores  
Consejo de Facultad  
Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación  
Universidad del Cauca

Asunto: Aval Investigación en la Institución Educativa.

Cordial Saludo.

En mi calidad de rector de esta institución educativa, me permito informar que otorgo aval para que se realice la siguiente investigación durante el tiempo que sea necesario:

Nombre de la investigación:	EL JUEGO COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA, UNA POSIBILIDAD PARA REDUCIR LA AGRESIVIDAD DE LOS NIÑOS DE TRANSICIÓN EN EL AULA DE CLASE DE LA ESCUELA CHARCO AZUL DE LA I.E. HUMBERTO JORDAN MAZUERA DE CALI.
Programa:	Maestría en Educación Popular, Segunda Cohorte
Sede donde se hará la investigación:	Charco Azul
Docente responsable de la investigación:	LUZ MERY VIVAS OCAMPO
Documento de identidad de la docente:	31.880.665 de Cali

Cordialmente,  
  
Lic. ERAZMO MINA  
Rector

## Apéndice B – Consentimiento Informado de los Padres, Madres o Acudientes



UNIVERSIDAD DEL CAUCA  
Maestría en Educación Popular

Consentimiento Informado para Participantes en proyecto de Investigación

FECHA		
25	02	2019

Yo, Luz Edilda Bastida identificado(a) con el documento 25397679 Cauca  
de Cauca por voluntad propia doy consentimiento para la participación en proyecto de investigación  
que está llevando a cabo la LUZ MERY VIVAS OCAMPO en calidad de estudiante de la Maestría de educación Popular

La participación en este estudio es voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Si tiene alguna duda sobre la investigación puede consultarla a las/os integrantes del equipo de investigación  
Manifiesto que recibí una explicación clara y completa del objeto del proceso de participación y su propósito. También recibí información sobre las diferentes actividades que se desarrollarán para registrar información, tales como toma de fotografías, grabación y registro escrito de entrevistas a mí y a mi hijo(a) y la forma en que se utilizarán dichos documentos.  
Si tiene alguna duda sobre esta investigación puede hacer las preguntas que necesite a las/os integrantes del equipo de investigación en cualquier momento.

Doy mi consentimiento para que los resultados sean conocidos por parte de la UNIVERSIDAD DEL CAUCA

Desde ya agradecemos su participación.

Hago constar que he leído y entendido en su totalidad este documento, por lo que en constancia firmo y acepto su contenido.

Número de contacto: \_\_\_\_\_

Correo: \_\_\_\_\_ Institución: I.E. Humberto Jordan Masera

FIRMA DEL PARTICIPANTE
<u>Luz Edilda Bastida</u>

AVISO LEGAL: La información contenida en este documento será para uso exclusivo del investigador - estudiante de la Maestría en educación Popular de la Universidad del Cauca; quien será responsable de su custodia y conservación en razón de su carácter confidencial y privilegiado.

## Apéndice C – Instrumentos de Recolección de Información



Maestría en Educación Popular  
Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación.  
Grupo de Educación Popular

**PROYECTO: "EL JUEGO COMO ESTRATEGIA PARA REDUCIR LA AGRESIVIDAD DE LOS NIÑOS DE TRANSICIÓN EN EL AULA DE CLASE DE LA ESCUELA CHARCO AZUL DE LA I.E. HUMBERTO JORDAN MAZUERA DE CALI."**

### ENTREVISTA A NIÑOS

Nombre completo del Niño (a): [REDACTED] Edad 5 años

1. ¿Qué sucede si en un partido de fútbol te golpean en el juego cuando hay choques?

Yo le digo a mi profe y si él esta no le pego y si el no esta le pego un balonazo

2. ¿Cómo reaccionarías si en el juego de rompecabezas toca compartir y tus compañeras son rápidas al jugar?

Yo me enoja y lo reviento porque ellos ganan porque yo soy más rápido que todos.

3. Cuando juegas a la hora de descanso y tus compañeros te golpean, ¿qué haces?

Yo le digo a la profesora y si no me dicen nada le pego una traquesita.

4. En un partido de fútbol el equipo al que tu perteneces pierden, ¿cómo asumes esta pérdida?

Pues nada yo le digo ganaron y no les pego.

5. ¿Cuántas veces juegas con tus amiguitos del barrio y en dónde?

muchas veces, en la arena, colompio, y como helado

6. ¿Cuáles programas de televisión te gusta ver y hasta qué horas te dejan verlos?

Me gusta Ben 10, los titanes, Cosa vampiros, veo tele vision con mi mamá, veo hasta las 10 y me veo la novelas





7. ¿Con quién te quedas y dónde, cuando no hay clases en la escuela?

Con mi mamá me quedo y con mi hermana

8. Cuando juegas con tus amigos del barrio, si éstos te golpean en grupo o individualmente, ¿qué harías?

Yo le digo usted no me golpee amigo, y si no para yo lo golpeo

9. ¿Qué sientes cuando tus padres te castigan?

Me pongo triste porque peleo y no hago caso

10. ¿Qué sientes cuando tú golpeas a otro niño o niña, o cuando agredes a tus hermanos o tus padres?

Yo siento algo y cuando le pegó lo veo llorar yo le digo disculpe porque mi profe me dice disculpe

Santiago de Cali, 25 de febrero de 2019

Preparado por:

LUZ MERY VIVAS OCAMPO

Licenciada en Educación Preescolar



Maestría en Educación Popular  
 Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación.  
 Grupo de Educación Popular

TEMA DEL PROYECTO: "AGRESIVIDAD DE LOS NIÑOS DE TRANSICIÓN EN EL AULA DE CLASE DE LA ESCUELA CHARCO AZUL DE LA COMUNA 13 DE LA CIUDAD DE CALI"

ENCUESTA A PADRES DE FAMILIA

1. Nombre completo del Niño (a): [Redacted] Edad 6.
2. Nombre completo del Padre / Madre: [Redacted]
3. Documento de Identificación: Tipo: C.C. \_\_\_\_\_ C.E.  R.C. \_\_\_\_\_ Pasaporte \_\_\_\_\_  
 No. [Redacted] de [Redacted]
4. Sexo: F  M \_\_\_\_\_
5. Condición Sexual: Meterossexual: \_\_\_\_\_ LGTBI: \_\_\_\_\_
6. Dirección de Residencia: Calle 72' H' Carretera 23 P Barrio: Charco Azul
7. Lugar de Nacimiento: Sector Urbano:  Sector Rural: \_\_\_\_\_ Vereda: \_\_\_\_\_  
 Corregimiento: \_\_\_\_\_ Municipio: Leonardo Infante  
 Departamento: Guarico País: Venezuela
8. Fecha de Nacimiento: Día: 27 Mes: 10 Año: 1997
9. Personas que viven con el(la) niño(a): Papa, tío, tía, Mama,

Nombre Completo	Parentesco con el(la) niño(a)	Sexo	Edad	Último Grado Alcanzado	Ocupación
Jose Enrique Gonzalez	Papa	M	25	Bachiller	Construcción
Armando Jose Silva	tio	M	30	" "	Herrero
Joneidy Sosa	tia	F	25	" "	Cocinera
Paola Rodriguez	Mama	F	23	Bachiller	Amadora



10. Tiempo de convivencia con la pareja actual: \_\_\_\_\_
11. Tiempo de residencia en Calle: 2 años En el barrio: Charco En la casa: \_\_\_\_\_
12. A qué actividad(es) se dedica?: Ama de Casa
13. De dónde derive sus ingresos?: del trabajo de mi esposo
14. Cuáles actividades realiza en su tiempo libre?: \_\_\_\_\_
15. Tiene familiares que residen en el mismo barrio? Si  No  Cuántos? 1
16. Dónde vive usted y su grupo familiar? En casa  En una pieza \_\_\_\_\_ En la calle \_\_\_\_\_ En otro sitio \_\_\_\_\_  
Cuál? \_\_\_\_\_
17. Vive en casa propia? \_\_\_\_\_ En arrendamiento  En comodato \_\_\_\_\_ Otro \_\_\_\_\_  
Cuál? \_\_\_\_\_
18. De qué consta el lugar donde vive?  
una habitación un Baño, sala pequeña  
Cocina.
19. Cómo se sienten donde vive?  
a. Usted: Bien Por qué? por la tranquilidad.  
b. Su grupo familiar: Bien Por qué? \_\_\_\_\_  
c. El(la) niño(a): Bien Por qué? \_\_\_\_\_
20. Cómo logra usted que su(s) hijo(s) haga(n) lo que usted pide?  
trato de tenerle mucha Paciencia y  
Pues el es muy obediente.
21. Su(s) hijo(s) le hace(n) caso? Siempre \_\_\_\_\_ La mayoría de las veces  Algunas veces \_\_\_\_\_  
Pocas veces \_\_\_\_\_ Nunca \_\_\_\_\_
22. Qué hace usted, si su(s) hijo(s) no le hace(n) caso? lo castigo con no dejarlo salir
23. Cómo reacciona(n)? Se pone allorzar pero se da cuenta que  
no se estaba portando bien
24. Cuánto tiempo permanecen su(s) hijo(s) en su lugar de residencia después de llegar de la escuela? todo el día  
aveces lo saca al parque a comer helada



25. Cuando usted no va a estar en su lugar de residencia en la tarde, con quién(es) y dónde queda(n) el(los) niño(s)?

Con una vecina

26. Cuánto tiempo permanece(n) su(s) hijo(s) solo(s) en su lugar de residencia, cuando usted no está? \_\_\_\_\_

27. Qué actividad(es) realiza(n) su(s) hijo(s) cuando está(n) solo(s) en su lugar de residencia?

juega, pinta, juega con la perrita,  
ve la tele, juega con mi teléfono

28. Su(s) hijo(s) ven televisión? Si  No \_\_\_\_\_ Cuánto tiempo diario? diario

29. Qué tipo de programas de televisión ven su(s) hijo(s)? Comiquitas de

discoveri Kis, Disney Chanel, 44 gatos  
el hombre araña, mini paquer roter, jóvenes titani

30. u(s) hijo(s) acceden al celular suyo o el de algún adulto? Si  No \_\_\_\_\_ Cuánto tiempo diario? <sup>Papa</sup> a veces

31. Qué tipo de actividad realizan con el celular? juega de carros, motos

32. Cómo y dónde se relaciona(n) sus hijo(s) con los vecino(s)?

juega con los hijos de mi  
vecina de al lado.

33. Cuántas horas comparten su(s) hijo(s) con sus vecinos?

Lunes \_\_\_\_\_ Martes \_\_\_\_\_ Miércoles \_\_\_\_\_ Jueves  Viernes  Sábado  Domingo \_\_\_\_\_

34. Cuáles actividades realizan su(s) hijo(s) con sus vecinos? juegan al fútbol

o con carros o patinan

Santiago de Cali, 25 de febrero de 2019

Preparado por:

LUZ MERY VIVAS OCAMPO

Licenciada en Educación Preescolar







**MOMENTO 1 - OBSERVACIÓN A NIÑOS EN LA ESCUELA Y OTROS CONTEXTOS**

**4. Rejilla No. 4 – Actividad: LA ESCUELA SOÑADA - CARTOGRAFÍA SOCIAL**

**Objetivo:** Identificar las preferencias, expectativas e intereses de los niños en relación con las características de la escuela y el papel social que cumple

**Lugar:** \_\_\_\_\_ **Fecha:** \_\_\_\_\_

**Aspecto a Observar:** Expresiones, dibujos y bocetos que reflejaran los sentimientos y sueños de los niños y el respeto por la palabra

Estudiante	Sentimientos	Comportamientos	Observaciones



**MOMENTO 1 - OBSERVACIÓN A NIÑOS EN LA ESCUELA Y OTROS CONTEXTOS**

5. Rejilla No. 5 – Actividad: \_\_\_\_\_

Objetivo: \_\_\_\_\_

Lugar: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Aspecto a Observar: \_\_\_\_\_

Estudiante	Sentimientos	Comportamientos	Observaciones









## Apéndice D – Instrumentos de Análisis de Información



Maestría en Educación Popular  
Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación.  
Grupo de Educación Popular

Proyecto: "EL JUEGO COMO ESTRATEGIA PARA REDUCIR LA AGRESIVIDAD DE LOS NIÑOS DE TRANSICIÓN EN EL AULA DE CLASE DE LA ESCUELA CHARCO AZUL DE LA I.E. HUMBERTO JORDAN MAZUERA DE CALI"

MOMENTO 1 - CONSOLIDACIÓN DE INFORMACIÓN - DIÁLOGO CON NIÑOS - ENTREVISTA

NIÑOS/AS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10					
No.	EDAD	¿Qué sucede si en un partido de fútbol te golpean en el juego cuando hay choques?	¿Cómo reaccionarías si en el juego de rompecabezas toca compartir y tus compañeras son rápidas al jugar?	Cuando juegas a la hora de descanso y tus compañeros te golpean, ¿qué haces?	En un partido de fútbol el equipo al que tu perteneces pierden, ¿cómo asumes esta pérdida?	¿Cuántas veces juegas con tus amiguitos del barrio?	¿En dónde?	¿Cuáles programas de televisión te gusta ver?	¿Hasta qué horas te dejan verlos?	¿Con quién te quedas y dónde, cuando no hay clases en la escuela?	Cuando juegas con tus amigos del barrio, si éstos te golpean en grupo o individualmente, ¿qué harías?	¿Qué sientes cuando tus padres te castigan?	¿Cómo te castiga?	¿Por qué te castigan?	¿Qué sientes cuando tú golpeas a otro niño o niña, o cuando agredes a tus hermanos o tus padres?
RESPUESTAS			RESPUESTAS			RESPUESTAS									
1	5	Le digo a mi profesora y le pego un balonazo a quien me golpeó	Le digo a mi profesora y le pego un balonazo a quien me golpeó	Le digo a mi profesora y si no me dice nada, le pego una traquetisa	Yo les digo ganaron y no les pego	Muchas veces	En la arena y el columpio	Ben 10, los titanes, casa vampiros, novelas	Hasta las 10 pm.	Con mi mamá y mi hermana	Yo le digo: usted no me golpee amigo y si no para, yo le pego	Me pongo triste		Porque peleo y no hago caso	Yo siento pesar, cuando le pego y lo veo llorar, le digo disculpe
2	5	Lloro y le pego a quien me golpeó para que no vuelva a pegar	Yo también soy rápida y les gano más a todos	Yo le quito los juguetes y si me pegan lloro, pero también les pego para que no jodan	No juego más	Mi abuela no me deja salir a jugar, pero yo me salgo y ella me pega		Los muñequitos, el cerdito, su papá cerdito y su mamá cerdita		Con mi abuela, mis primos y mis primas	Yo les pego	Yo le digo que no me pegue, lloro, salgo a correr y me enojo	Mi abuela me pega duro		Me da rabia
3	5	Yo no lloro, yo lo empujo	Yo armo el rompecabezas, se los presto a mis amigos y me voy a jugar	Me enojo y les tiro patadas a quienes me golpeen	Me da rabia. Yo le digo al profesor con el que entreno, que ganaron y que nosotros perdimos.		En la cancha de Sardi (la invasión)	Piña y Candy; Titanes al ataque; novela la piloto; el Señor de los cielos;	Hasta las 11 pm.	Con mi abuela, mi tía y mi tío	Yo les pego	Lloro	Mi mamá me arrodilla en el maíz y duele mucho	Porque soy desobediente	Yo no siento nada, me arrodillo a mi tío o a mi mamá
4	5	Le pego a quien me golpeó	Yo comparto	Yo le pego para que aprenda a no pegarme	No juego más	Todo el día		Jhon Weyn	Hasta que todos se acuestan	Con mi mamá	No juego más	Me pongo triste	A mí no me pegan		Yo me disculpo
5	5	Yo no juego más con ellos, porque me duele	Yo les gano porque los hago primero porque yo ya se	Yo le pego para que aprenda a no pegarme	Pues bien y ya			Los muñequitos, la doctora juguete y la rosa de guadalupe		Con mi abuela y mi primo	Yo les pego, pero mi abuela me pega cuando peleo	Grito mucho		Me vuelvo de la casa y no hago caso	Nada
6	5	Me siento mal, me pongo triste	Bien, pero yo también armo rápido y luego cojo otro rompecabezas	Yo me enojo y lloro	Yo lo meleo, se la quito y luego ganamos	Muchas veces	Cerca a la casa	Los muñequitos, Spiderman		Con mi mamá y mi hermana	No juego más	Yo lloro y me enojo mucho	Me pegan		Mi mamá me pega y no juego más
7	5	Yo me enojo y no juego más	Cojo otro juguete y juego	Yo le pego también	Nada	Juego mucho con mi hermano Wilder		No veo. No tenemos televisor. A veces veo los muñequitos cuando visitamos a mi tía		Con mi mamá y cuando ella se va a trabajar, me quedo con mi hermanito Wilder	Yo le digo a mi hermano para que le pegue	Yo lloro y me enojo mucho	Me pegan duro		Nada
8	5	Libro y le pego a quien me golpeó	Yo comparto	Nada (la respuesta no corresponde a la realidad porque el niño es agresivo e intolerante)	Me pongo triste	Muchas veces		Películas, muñequitos, pequeños actores, el señor de los anillos		Con mi mamá	Peleo y nos damos golpes	Me pongo triste	Me pegan duro		Me gusta

Consolidado por:  
Lic. Luz Mary Vivas Ocampo  
Docente Grado Transición  
I.E. Humberto Jordán Mazuera  
Sede Charco Azul

**CATEGORIZACIÓN DE ACTIVIDADES DESARROLLADAS EN LOS MOMENTOS DE OBSERVACIÓN E IMPLEMENTACIÓN**

<b>Momento</b>	<b>I.D.</b>	<b>Actividad Origen</b>	<b>Categoría de Actividad</b>	<b>I.D.</b>	<b>Consecutivo</b>	<b>Código</b>
Observación	M1	Escucho e Identifico mis Emociones - Lectura Del Cuento “Mío Mío”	Clase	CLA	01	M1CLA01
		Clase Ordinaria	Clase	CLA	02	M1CLA02
		Descanso	Descanso	DES	03	M1DES03
		Aprendo Dialogando y Explorando	Taller de construcción colectiva	TCC	04	M1TCC04
		Soy Autónomo y Participativo - Juego Libre en el Aula de Clase y Ludoteca	Juego	JUE	05	M1JUE05
		Te Identifico y me Reconoces - Juego de Roles en el Aula de Clase	Juego	JUE	06	M1JUE06
		La Escuela Soñada - Cartografía Social	Taller de construcción colectiva	TCC	07	M1TCCL07
		Diálogo con padres de familia	Diálogo	DIA	08	M1DIA08
		Diálogo con niños	Diálogo	DIA	09	M1DIA09

Momento	I.D.	Actividad Origen	Categoría de Actividad	I.D.	Consecutivo	Código
Observación	M1	Otras Actividades Lúdicas Distintas al Juego	Otras Actividades Lúdicas	OAL	10	M1OAL10
Implementación, Seguimiento y Evaluación	M3	Re-Creemos la Mente - Lectura del Cuento "Tigre y Ratón"	Clase	CLA	11	M3CLA11
		Estimulemos el Cuerpo - Partido de Fútbol	Juego	JUE	12	M3JUE12
		Comparto, Aporto y Disfruto - Elaboración de Juegos de Mesa por Parte de Los Niños	Taller de construcción colectiva	TCC	13	M3TCC13
		Hago Parte de la Escuela – Taller Lúdico para Padres de Familia	Taller de construcción colectiva	TCC	14	M3TCC14
		Me Comunico e Interactúo: Correo De La Amistad	Taller de construcción colectiva	TCC	15	M3TCC15
		Me Vacuno contra la Intolerancia y Vivo la Democracia	Taller de construcción colectiva	TCC	16	M3TCC16
		Implementación, Seguimiento y Evaluación	M3	Manto de Emociones (Reflexiono, Me Vacuno y	Taller de construcción colectiva	TCC



Momento	I.D.	Actividad Origen	Categoría de Actividad	I.D.	Consecutivo	Código
		Proyecto mis Hijos) - Taller con Madres de familia				