

Análisis del razonamiento ético moral en la resolución de conflictos en el aula, desde las voces de los niños del grado tercero de primaria de la Institución Educativa Luis Fernando González Botero del municipio de La Apartada, Córdoba

Proyecto para optar al título de Magíster en Desarrollo Educativo y Social

Jaime Rafael Álvarez Madera
Alonso Javier Arteaga Cuadrado

Asesora:
Edna Patricia López Pérez

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación
Maestría en Desarrollo Educativo y Social
Bogotá, D. C.
2019

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 6

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado de maestría de investigación
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Análisis del razonamiento ético moral en la resolución de conflictos en el aula, desde las voces de los niños del grado tercero de primaria de la Institución Educativa Luis Fernando González Botero del municipio de La Apartada, Córdoba
Autor(es)	Álvarez Madera, Jaime Rafael; Arteaga Cuadrado, Alonso Javier
Director	López Pérez, Edna Patricia
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 91p.
Unidad Patrocinante	Institución Educativa Luis Fernando González Botero del municipio de La Apartada, Córdoba
Palabras Claves	Razonamiento ético moral infantil; Tramitación de conflictos; Autoridad adulta; Juego de roles; Conflicto en el aula.

2. Descripción
<p>En esta investigación se propuso interpretar desde las voces de los niños y las niñas, el tipo de razonamiento ético moral que aplican los estudiantes en la resolución de conflictos en el aula del grado tercero de básica primaria de la Institución Educativa Luis Fernando González Botero del municipio de La Apartada.</p>

3. Fuentes
<p>Abramovay, M. (2005). "Violencia en las escuelas. Un gran desafío". Revista Iberoamericana de Educación. N.º 38 pp. 53-66. Recuperado de file:///C:/Users/CARLOS/Downloads/rie38a03.pdf</p>
<p>Cubero Venegas, M.C. (2004). La disciplina en el aula: Reflexiones en torno a los procesos de comunicación. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 4, núm. 2. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/447/44740202.pdf</p>
<p>Dankhe, Gordon (1986), Investigación y comunicación, en C. Fernández-Collado y G.L. Dankhe (eds): "La comunicación humana ciencia social" Mc Graw-Hill, México.</p>
<p>Dávila, V. conductora del programa. [Programa radial]. W radio, 27/01/2017 "En Córdoba habrían seis zona rojas por orden público". Recuperado de https://play.wradio.com.co/audio/wradio_lawconvickydavila_20190327_120000_130000/</p>

- De León Sánchez, B. (2011). *La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as*. Recuperado de http://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4440/larelacionfamiliaescuelaysurepercusionenlaautonomiay.pdf
- Duarte D., Jakeline. (2005). Comunicación en la convivencia escolar en la ciudad de Medellín. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 31(1), 137-166. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052005000100008>
- Elkonin, D.B. (1980) *Psicología del juego*. Ed. Pablo del río: Madrid. Recuperado de http://libertario.artebiblioteca/sites/default/files/2017-12/DANIIL%20ELKONIN_.pdf
- Escalera Bourillón, J. (2011). *La educación como proceso de humanización es una alternativa ante la educación básica basada en el enfoque por competencias a nivel primario* (tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, México, D. F., México. Recuperada de <https://upslide.tips/la-educacion-como-proceso-de-humanizacion-es-una-alternativa.html>
- Estrada Molina, Odiel. (2012). El profesor ante la formación de valores. Aspectos teóricos y prácticos. Teoría de la educación. Educación y cultura en la sociedad de la información. 13. 240-267.
- Espinoza I, Ojeda P, Pinillo L, Segura S. (2010). Convivencia escolar en una escuela básica municipal de la reina, Santiago, Chile.
- Fernández Olivera, Lucia (2018). ¿El hombre es bueno o malo por naturaleza? Thomas Hobbes de Malmesbury Jean-Jacques Rousseau y Jean-Paul Charles Aymard Sartre. Recuperado el 7 de Julio de 2019 de <http://critica.cl/pensamiento-juvenil/el-hombre-es-bueno-o-malo-por-naturaleza-thomas-hobbes-de-malmesbury-jean-jacques-rousseau-y-jean-paul-charles-aymard-sartre>
- Forero Alonso, D. y Loaiza Fuquen, J.C. (2013). *El juego de roles: una estrategia para el aprendizaje del inglés de los estudiantes de grado transición de un colegio privado de Bogotá*. (tesis de pregrado). Universidad Libre. Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/7909/ForeroAlonsoDeissy2013.pdf?sequence=1>
- Franco Agudelo, S. (2013). *Momento y contexto de la violencia en Colombia* (revista) *Cubana Salud Pública*. 29 (1), 18-36. Recuperado de http://bvs.sld.cu/revistas/spu/vol29_1_03/spu04103.pdf
- Galindo Olaya, J. (2012). *Sobre la noción de autonomía en Jean Piaget*. “Piaget. Recuperado de: <file:///C:/Users/HP/Downloads/3175-Texto%20del%20artículo-5597-1-10-20150205.pdf>
- Galindo, A. (2013). Beneficios de la Estimulación Temprana, Municipalidad de Guatemala. [Mensaje en blog]. Revista Muni Salud, octubre 2013. Recuperado de: http://munisalud.muniguate.com/2013/09oct/estilos_saludables02.php
- Gallardo Vázquez, P. (s.f). *El desarrollo moral en la educación primaria (6-12 años)*. Rev. ASAEP ISBN: 978-84-691-8548-3. Recuperado de <file:///C:/Users/CARLOS/Downloads/Cap.6.pdf>
- González, M. (2013). *Enseñar normas a los niños*. [publicación en línea]. Disponible desde internet en: <http://www.edu.xunta.gal/centros/eeioareal/?q=node/249>
- Gros Salvat, B. (1998). *Jugando con videojuegos: educación y entretenimiento*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Gross Salvat, B. (s.f.). *Nuevos medios para nuevas formas de aprendizaje: el uso de los videojuegos en la enseñanza*. [Material en blog]. Recuperado de http://reddigital.cnice.mec.es/3/firmas_nuevas/gros/gros_3.html
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (1997). *Metodología de la investigación*. México:

Mcgraw-Hill

Heteronomía de la voluntad (s.f). En Wikipedia. Recuperado el XX de Julio de 2019 de https://es.wikipedia.org/wiki/Heteronom%C3%ADa_de_la_voluntad

Institución Educativa Luís Fernando González Botero (2019). Manual para la convivencia.

Institución Educativa Luís Fernando González Botero (2019). Proyecto Educativo Institucional.

Jaramillo Pérez, Jaime (2006). Manos en el fuego- Editorial ITM. Recuperado el 15 de Julio de 2019 de <https://books.google.com/books?id=j4fCR8>

Jinete Rúa, L.M. y Puerta Cossio, A.M. (2006). *Influencia del juego de roles en el desarrollo del lenguaje oral de niños (as) de cuatro años, en el contexto escolar* (tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Kohlberg, L. (1992). Psicología del desarrollo moral. Bilbao: Desclée de Brouwer

Mae Sincero, S. (May 10, 2011). Condicionamiento Operante [publicación en línea]. Recuperado de <https://explorable.com/es/condicionamiento-operante>

Martínez Narváez, J. (03/03/2008). La teoría de aprendizaje y desarrollo de Vygotsky. [Mensaje en blog]. Revista de innovación pedagógica y curricular. Recuperado de: <https://innovemos.wordpress.com/2008/03/03/la-teoria-del-aprendizaje-y-desarrollo-de-vygotsky/>

Martínez Rojas, J. (22/09/2016). ¿Cómo entender las sanciones en el marco de la disciplina escolar? Colombia. Magisterio.com.co. Recuperado de: <https://www.magisterio.com.co/articulo/como-entender-las-sanciones-en-el-marco-de-la-disciplina-escolar>

Máxima Uriarte, J. (2019, mayo, 17). Diez características de las normas sociales [publicación en línea]. Disponible en: <https://www.caracteristicas.co/normas-sociales/>

Médicos del Programa de Salud Mental (2010). La Estimulación Temprana, un beneficio, [Mensaje en blog] Revista Muni Salud del programa de salud mental de la dirección de salud y bienestar municipal de la municipalidad de Guatemala. Recuperado de http://munisalud.muniguate.com/2010/09sep/estilos_saludables03.php.

Mejía Jiménez, M. (2016). Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural: ejes de las pedagogías de la educación popular: una construcción desde el sur (revista) *Educación en Revista*. 61, 37-53. doi: 10.1590/0104-4060.47205

MEN (s.f.). Política Educativa para la Formación Escolar. Recuperado el día 5 de Julio de 2019 de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-90103_archivo_pdf.pdf

Miguel Ángel; González Calderón, María José (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos *Acción Psicológica*, vol. 4, núm. 2, junio-, 2006, pp. 7-38 Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid, España

Montoya, V. (2017). *El autoritarismo escolar*. [publicación en línea]. Disponible desde internet en: <http://otrasvoceeneducacion.org/archivos/240885>

Moreno, A. (2009). La estimulación Temprana, revista digital Innovación y experiencias educativas. Recuperado de: http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/AMALIA_MORENO_1.pdf

Ordenanza No. 007. Gaceta del departamento de Córdoba. Montería, 6 de mayo de 1997. Recuperado de

http://www.cordoba.gov.co/cordobavivedigital/CordobaTuristica_ZonaSanJorge_LaApartada.html

Ortiz, A. (s.f.). *Bases neuropsicológicas de la conducta agresiva*. Recuperado de <https://www.ramajudicial.pr/Miscel/Conferencia/6ta/Bases-Neuroosicologicas-Conducta-Violenta-Dra-Alejandrina-Ortiz.pdf>

Ortiz, C. (2014). *El autoritarismo*. [publicación en línea]. Disponible desde internet en: <http://www.repo.funde.org/939/7/AUTORITARISMO.pdf>

Palomo, A. M. (1989). Laurence Kohlberg: Teoría y práctica del desarrollo moral en la escuela. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 4, 79-90. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/117615.pdf>

Pérez Reynoso, M. (s.f) El concepto de exclusión educativa a partir de los dispositivos de definición de sujetos formados para atender las diversidades socioeducativas. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_10/ponencias/1076-F.pdf

Perrusquía Reséndiz, A. (2010). *Premios y castigos en la educación. ¿Barreras o estrategias para aprender?* Revista Iberoamericana de Educación n.º 53/5. Recuperado de www.rieoei.org/jano/3900Perrusquia.pdf

Peters, R. S. (1984). *Desarrollo moral y educación moral*. México: Fondo de Cultura Económica

Pottier, Bernard. *Teoría y análisis en lingüística*. Madrid. Gredos, 1992.

Prats, J. (2007). Favor de la detección precoz e intervencionismo moderado: ¿hasta qué punto es efectiva la estimulación temprana? De la revista Neurología. Recuperado de <http://www.neurologia.com/pdf/Web/44S03/xS03S035.pdf>

Prensa Libre (2010). La Estimulación a temprana edad: algo fundamental, de la sección buena vida, noviembre 2010. Recuperado de: <http://www.prenalibre.com/familia/estimulaciontemprana-fundamental-0-233976725>

Prensa Libre (2011). El Ejercicio Físico Estimula la Mente de los Niños, de la sección salud, diciembre 2011. Recuperado de: <http://www.prenalibre.com/salud/ejercicio-fisico-estimulamente-ninos-0-614338781>

Prieto, T. (27/04/2018 Diversidad de definiciones sobre mediación.).[Mensaje en un blog]. Asmediar News. Recuperado de <https://www.amediar.info/diversidad-de-definiciones-sobre-mediacion/>

Quintana, J. M. (1995). *Pedagogía moral. El desarrollo moral integral*. Madrid: Dykinson.

Rohn, J. (2016, Mayo, 21). Conferencia: Las tres reglas para tener disciplina. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=1wHkXsSYDzA>

Rohn, J. (2016, Mayo, 21). Conferencia: Las tres reglas para tener disciplina. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=1wHkXsSYDzA>

Ruiz Martínez Pedro Antonio (2017). *Comunicación Asertiva: Propuesta de solución de conflictos*. En Revista Iberoamericana Divulga. Recuperado el 10 de Julio de 2017 de <https://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/?Comunicacion-Asertiva-Propuesta-de-solucion-a-Conflictos>

Sarah_Mae_Sincero (May 10, 2011). *Condicionamiento Operante*. Sep 09, 2019 .Obtenido de Explorable.com: <https://explorable.com/es/condicionamiento-operante>

Torres Jiménez, C. (2011). *La comunicación una necesidad social*. Recuperado de:

<https://expresionesdeintelectuales.blogia.com/2011/022505-la-comunicaci-n-una-necesidad-social.php>

Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa.

Vera, Héctor, “Diferencias teóricas y prácticas de la información y la comunicación”. En Re-Representaciones. Periodismo, Comunicación y Sociedad. Año 1, Número 1, junio-diciembre. Santiago de Chile. Escuela de Periodismo. Facultad de Humanidades. USACH, 2006.

Zalba, Estela María (2012). La comunicación como proceso semiótico. Recuperado el día 10 de Julio de 2019. http://whetu.co/wp-content/uploads/2016/10/ZALBA_Estela_La-comunicacio%E2%95%A0%C3%BCn-desde-una-perspectiva-semio%E2%95%A0%C3%BCtica.pdf

4. Contenidos

En el capítulo I, se presentan a manera de ensayo los elementos a través de los cuales se llegó al objeto a investigar. Se narra porqué el objeto de estudio se constituye como un problema de investigación; de qué modo tiene que ver con el tema educativo y desarrollo humano. Asimismo, se citan las bases teóricas que sustentan el tema de indagación; del mismo modo, se hace referencia a las perspectivas de corte hermenéutico y enfoque cualitativo con el cual se aborda la investigación. Además, se indican los instrumentos que se emplearon para recolectar información y finalmente se menciona el problema o pregunta de investigación junto con los objetivos: general y específicos.

En el capítulo II, se exponen las categorías teóricas a través de tres ejes temáticos: “La Comunicación para la convivencia y resolución de conflictos”, “Formación ético moral a través de la comunicación y la resolución de conflictos” y “Se nace violento o se aprende a serlo”; con los cuales se sustenta el tema de investigación en relación al análisis del razonamiento ético-moral que aplican los estudiantes del grado tercero de básica primaria en la resolución de conflictos en el aula de la Institución Educativa Luis Fernando González Botero del municipio de La Apartada, Córdoba.

En el capítulo III, se da a conocer el marco metodológico con el cual se logra cumplir con el objetivo de la tesis. En un primer momento se revela teóricamente en qué consiste un diseño Metodológico y los tipos de investigación. Seguidamente se formula la pregunta y se describe el escenario donde se desarrolla la investigación. Posteriormente, se dan detalles de las técnicas de recolección de datos; que para este caso, se hacen referencias de las técnicas Juego de roles y rejilla de anotación, así como de las etapas de preparación, aplicación, registro y organización del juego de roles.

En el capítulo IV, se sistematizan los análisis y hallazgos de la investigación en las siguientes categorías: autoridad adulta y tramitación de conflictos; que dan cuenta del trabajo de campo realizado por los investigadores.

Finalmente en el capítulo V, se plantean las conclusiones que generó este trabajo en los investigadores con los aportes que hicieron los niños y niñas de grado tercero A de la Institución Educativa Luis Fernando González Botero del municipio de La Apartada, Córdoba, a partir de sus propias voces.

5. Metodología

Este proceso investigativo se llevó a cabo en La Institución Educativa Luis Fernando González Botero del Municipio de La Apartada, ubicada en la subregión del Bajo San Jorge; sur del departamento de Córdoba, con niños y niñas del grado tercero de primaria de este centro educativo oficial. Esta indagación se enmarca en el enfoque cualitativo de tipo descriptivo, abordado desde la metodología hermenéutica-interpretativa, con miras a valorar, interpretar y teorizar diversos aspectos, dimensiones o componentes del razonamiento ético moral en la resolución de conflictos en el aula, desde las voces de los niños y niñas

6. Conclusiones

Para aproximarse a una conclusión satisfactoria de la meta general de investigación planteada, la cual apunta a: analizar el razonamiento ético moral en la resolución de conflictos en el aula, desde las voces de los niños y niñas del grado tercero de primaria de la Institución Educativa Luís Fernando González Botero del municipio de la Aparta, es necesario sintetizar los hallazgos concretos alcanzados en cada uno de los objetivos específicos formulados. Desde esa aclaración se enuncia entonces cada uno de estos.

Un primer objetivo formulado es el de analizar las perspectivas teóricas de (tipo ético moral en) la gestión de conflictos del ámbito educativo en la edad escolar. El análisis realizado, desde las voces de los niños y niñas, lleva a concluir que:

Las principales causas de conflicto infantil en el ambiente escolar son de dos tipos: disruptivo, en atención a bromas (retirar la silla para que el otro se caiga), episodios de matoneo (molestar al más pequeño, apodos, quitarle los útiles); y las de tipo: desinterés académico, debido a la poca significación del estudiar, es decir, no se forja en los niños y niñas de manera clara el valor de la cultura académica. Se va a la escuela porque los “adultos mandan”, pero ¿a qué se va al colegio? Es una pregunta de la que no tienen conciencia, por eso jugar y hacer amigos parece ser lo más propio de un espacio donde solo encuentran “órdenes” y “regañones”. Y dentro de esos “juegos”, molestar al otro parece ser un acuerdo tácito entre ellos.

Elaborado por:	Jaime Rafael Álvarez Madera; Alonso Javier Arteaga Cuadrado
Revisado por:	Edna Patricia López Pérez

Fecha de elaboración del Resumen:	12	10	2019
--	----	----	------

Nota de aceptación

Presidente de Jurado

Jurado

Jurado

Bogotá, septiembre de 2019

Contenido	
CAPITULO I	10
Presentación	10
II. CAPÍTULO	18
Marco Teórico	18
2.1 La comunicación para la convivencia y resolución de conflictos	18
2.2 Formación ético moral a través de la comunicación y la resolución de conflictos	21
2.3 Se nace violento o se aprende a serlo	24
III. CAPÍTULO	27
Marco Metodológico	27
3.1 Diseño Metodológico	27
3.2 Tipo de investigación	28
3.3 Definición de la pregunta	29
3.4 Escenario	29
3.5 Técnicas de recolección de datos	30
3.5.1 El juego de rol.	30
3.5.2 Etapas de preparación, aplicación, registro y organización del juego de roles.	32
IV. CAPITULO	35
Análisis y Hallazgos	35
4.1 Matriz de análisis de la categoría: Autoridad adulta	35
4.2. Análisis de la categoría: autoridad adulta	57
4.3 Matriz de análisis de la categoría: tramitación de conflictos	60
4.4 Análisis de la categoría: tramitación de conflictos	77
V. CAPITULO	79
Conclusiones	79
Referencias	84
LISTADO ANEXOS	91

Dedicatoria

A Dios,

Por darnos la sabiduría necesaria para poder cumplir a cabalidad con este proyecto académico y permitirnos crecer tanto a nivel personal como profesional.

A nuestras familias,

Por el apoyo y comprensión durante el proceso de formación, a ellos les otorgamos parte de este éxito: Helena, Alejandro y Kiara, así como a Viviana, Paula y Javier. A nuestros padres y hermanos por sus oportunos consejos, que nos impulsaron a conquistar esta meta.

A los amigos,

Que coadyuvaron de una u otra manera en la consecución de este propósito; a ellos les ofrecemos este triunfo, en especial a: Carlos Arias Villegas, Carlos Álvarez, los hermanos: Manuel, Luz Margarita y Eduardo Arteaga; Numidia Cuello y Hemel Romero.

Jaime y Alonso

Agradecimientos

Expresamos nuestros más sinceros agradecimientos:

Al Dios omnipotente por darnos durante la permanencia en los estudios de maestría con la Universidad Pedagógica Nacional y de **CINDE**, salud, fortaleza, entendimiento y las capacidades suficientes para hacer realidad uno de los tantos sueños que tenemos cumplir.

A nuestros núcleos familiares, nuestra gratitud por brindarnos afectos de amor y compañía permanente durante nuestro recorrido en la formación profesional como maestrante.

A la Universidad Pedagógica Nacional y al **CINDE**, por brindarnos las herramientas necesarias para recibir una formación integral, poniendo como ejemplo a sus tutores quienes con su ética y profesionalismo moldearon a buen fin las nuevas promesas de la educación en Colombia.

A los acreditados docentes y talento humano de **UPN-CINDE** que compartieron con nosotros en el tiempo de vida como estudiantes de maestría, elevamos nuestros agradecimientos; en especial a nuestra directora de tesis: magíster Edna Patricia López Pérez por su generosidad, colaboración y las valiosas asesorías que nos permitieron alcanzar con éxito la ejecución de nuestro proyecto de grado.

A todas aquellas personas que de diferentes formas nos apoyaron durante el transcurso de este proceso para hacer posible la culminación de esta meta, agradecemos su aporte.

Los autores

Introducción

En el campo académico, específicamente en la escuela, se presentan situaciones de contrariedades en la convivencia entre estudiantes que pueden ser objeto de indagación, exploración, interpretación y de análisis para las ciencias sociales, y son precisamente estas situaciones las que llevaron a los investigadores de este proyecto a analizar sobre el tipo de razonamiento ético moral que emplean los estudiantes en la resolución de conflictos en el aula, del grado tercero de básica primaria de la Institución Educativa Luis Fernando González Botero del municipio de La Apartada, Córdoba. El razonamiento ético moral de los niños y niñas ha sido un tema que ha preocupado a investigadores como Vygotsky, Piaget y Kohlberg, entre otros, y cuyos aportes no terminan de esclarecer todo lo que es necesario conocer para poder tener un acercamiento efectivo con los niños y niñas, con miras a la convivencia pacífica en el ambiente escolar.

Este proceso investigativo se llevó a cabo en La Institución Educativa Luis Fernando González Botero del Municipio de La Apartada, ubicada en la subregión del Bajo San Jorge; sur del departamento de Córdoba, con niños y niñas del grado tercero de primaria de este centro educativo oficial. Esta indagación se enmarca en el enfoque cualitativo de tipo descriptivo, abordado desde la metodología hermenéutica-interpretativa, con miras a valorar, interpretar y teorizar diversos aspectos, dimensiones o componentes del razonamiento ético moral en la resolución de conflictos en el aula, desde las voces de los niños y niñas. El documento tiene la siguiente ruta organizacional:

En el capítulo I, se presentan a manera de ensayo los elementos a través de los cuales se llegó al objeto a investigar. Se narra porqué el objeto de estudio se constituye como un problema de investigación; de qué modo tiene que ver con el tema educativo y desarrollo humano. Asimismo, se citan las bases teóricas que sustentan el tema de indagación; del mismo modo, se hace referencia a las perspectivas de corte hermenéutico y enfoque cualitativo con el cual se aborda la investigación. Además, se indican los instrumentos que se emplearon para recolectar información y finalmente se menciona el problema o pregunta de investigación junto con los objetivos: general y específicos.

En el capítulo II, se exponen las categorías teóricas a través de tres ejes temáticos: “La Comunicación para la convivencia y resolución de conflictos”, “Formación ético moral a través de la comunicación y la resolución de conflictos” y “Se nace violento o se aprende a serlo”; con los cuales se sustenta el tema de investigación en relación al análisis del razonamiento ético-moral que aplican los estudiantes del grado tercero de básica primaria en la resolución de conflictos en el aula de la Institución Educativa Luis Fernando González Botero del municipio de La Apartada, Córdoba.

En el capítulo III, se da a conocer el marco metodológico con el cual se logra cumplir con el objetivo de la tesis. En un primer momento se revela teóricamente en qué consiste un diseño Metodológico y los tipos de investigación. Seguidamente se formula la pregunta y se describe el escenario donde se desarrolla la investigación. Posteriormente, se dan detalles de las técnicas de recolección de datos; que para este caso, se hacen referencias de las técnicas Juego de roles y rejilla de anotación, así como de las etapas de preparación, aplicación, registro y organización del juego de roles.

En el capítulo IV, se sistematizan los análisis y hallazgos de la investigación en las siguientes categorías: autoridad adulta y tramitación de conflictos; que dan cuenta del trabajo de campo realizado por los investigadores.

Finalmente en el capítulo V, se plantean las conclusiones que generó este trabajo en los investigadores con los aportes que hicieron los niños y niñas de grado tercero A de la Institución Educativa Luis Fernando González Botero del municipio de La Apartada, Córdoba, a partir de sus propias voces.

Se concluye la tesis con los materiales de referencias y anexos que soportan la credibilidad del trabajo investigativo, tales como: rejilla de anotación, transcripción de los audiovideos y formato de consentimiento informado a padres de familia para grabación de uso público.

Se espera que este trabajo sea la base para continuar indagando en esta línea de pensamiento en Córdoba y el resto del país, con miras a tener mejores aproximaciones al perfil ético moral de los niños y niñas en edad escolar, a la vez que darle aplicación práctica a los hallazgos recuperados para potenciarlos en la construcción de mejores climas de convivencia escolar, en todas las instituciones educativas del país.

El presente trabajo no es concluyente, es solo una aproximación a una realidad bastante compleja, como lo es la formación de la personalidad ético moral del niño, tópico que sin dudas

requiere de más indagaciones en distintos escenarios y bajo modalidades diferentes de investigación; de manera que los resultados solo son válidos para esta comunidad educativa, lo que no impide que algunas regularidades puedan repetirse de manera análoga en otros contextos educativos.

Resumen

En esta investigación se propuso interpretar desde las voces de los niños y las niñas, el tipo de razonamiento ético moral que aplican los estudiantes en la resolución de conflictos en el aula del grado tercero de básica primaria de la Institución Educativa Luis Fernando González Botero del municipio de La Apartada. El enfoque metodológico es cualitativo, el cual se apoya en el juego de roles como estrategia para observar y recuperar información en la población objeto de la investigación. Los resultados demuestran que los niños y niñas enfrentan y resuelven sus conflictos desde la influencia e incorporación de esquemas de autoridad y sentido de justicia de los adultos y cuidadores; asimilados en sus contextos familiar, comunitario y escolar. La construcción de la moralidad en los niños y niñas está mediatizada por un profundo problema de comunicación y ausencia de consensos, aspecto que lleva al niño y a la niña a tramitar sus conflictos de forma autoritaria y violenta como una forma de actuar “*correctos*”, de acuerdo con su realidad.

Palabras clave:

Razonamiento ético moral infantil, Tramitación de conflictos, Autoridad adulta, Juego de roles, Conflicto en el aula.

Abstract

In this investigation it was proposed to interpret, from the voices of the boys and girls, the type of moral ethical reasoning that the students apply in the resolution of conflicts in the classroom, of the third grade of primary basic of the Educational Institution Luis Fernando González Botero of the municipality of the Apartada. The methodological approach is qualitative, which is based on the role play as a strategy to observe and retrieve information in the population under investigation. The results show that the child faces and resolves their conflicts from the influence and incorporation of authority and sense of justice schemes of adults and caregivers, assimilated in their family, community and school contexts. The construction of childish morality is mediated by a deep problem of communication and lack of consensus, an aspect that leads the child to process their conflicts authoritatively and violently, as a way of acting “right”, according to their reality.

Key words:

Children's moral ethical reasoning, conflict management, adult authority, role play, classroom conflict.

CAPITULO I.

Presentación

Una escuela sin retos es un lugar diferente a un espacio de aprendizaje donde confluyen diferentes personalidades, cada uno con su historia y su forma de ver el mundo, es decir, los desafíos y contradicciones son connaturales a los procesos de educar y aprender que se dinamizan en un centro educativo, por consiguiente el conflicto es uno de esos retos que hacen de la escuela el lugar clave para ayudar al estudiante a racionalizar sus actos y de paso, a desarrollar en mayor grado su condición humana de sujeto social.

Los investigadores coinciden con el postulado de asumir la educación como una “negociación cultural” Mejía Jiménez, M. (2016, p.40), pero para hacer realidad este principio se hace necesario comprender los imaginarios que traen los niños y niñas de su ambiente familiar y barrial, para acceder al nivel de significaciones que estos tienen, y de esa forma, iniciar un diálogo de saberes previos que permita establecer relaciones vinculares edificantes de todo orden: cognitivas, sociales, cívicas, ecológicas y políticas; entre los miembros de la comunidad educativa. Es evidente que, el imaginario que trae el estudiante de su ambiente o contexto sociofamiliar al aula de clases es desconocido para el docente e incluso, entre los mismos niños y niñas. Este imaginario o “código social” que usan los escolares para enfrentar y resolver diferencias con los pares, es preciso que la escuela lo conozca, no solo para entender la racionalidad que lo sustenta, sino para formular acciones de intervención, alternativas que contribuyan a mejorar la calidad de la convivencia escolar.

El equipo investigativo asume que, el desconocimiento de esos imaginarios o “códigos sociales” que usan los niños y niñas para operar o resolver diferencias con los demás, es lo que lleva al surgimiento de conflictos al interior del aula, los cuales por su recurrencia y manifestaciones violentas, complejizan y enrarecen el clima escolar, dificultando de paso el aprovechamiento académico de los actores en conflicto, así como de los participantes pasivos o testigos de los hechos. Las consideraciones anteriores llevan a asumir que se está frente a un problema de investigación.

En este orden de ideas, Vasilachis de Gialdino, I. (2006), propone en cuanto a la construcción del conocimiento científico desde un problema de investigación, que “es a partir de los datos que se puede crear teoría, pero es también a partir de ellos, cuando son provistos por «otros» a los que consideramos como iguales a «nosotros», que es posible el intento de modificar los presupuestos ontológicos y, a partir de allí, proponer una distinta epistemología. En esa Epistemología, que denominamos del Sujeto Conocido, el que conoce abandona el lugar que le confiere el conocimiento científico y que lo separa de aquellos a quienes conoce, y asume un otro lugar que lo identifica con ellos, que los hace iguales”. Es a partir de esa igualdad que la distancia se acorta, desaparece, y el que conoce se encuentra en su mismidad con aquel que está conociendo.

El enfoque cualitativo que orienta esta investigación asume al “otro” no como objeto sino como sujeto de investigación, un par válido en cuanto poseedor de una información necesaria para crear un puente: docente investigador-estudiante investigador, que además de hurgar en una problemática común, permita redimensionar una nueva forma de construir conocimiento y de ampliar la visión misma del ser, posicionándolo más allá de los estrechos límites del individuo en función de normas e instituciones, cuando deberían ser estas las que estén al servicio de las necesidades de trascendencia inherentes a la persona humana. Una búsqueda de esta naturaleza permitiría entonces provocar el surgimiento de un nuevo enfoque epistemológico que consulte la lógica o lógicas propias de la realidad que se ha propuesto indagar y en dicho descubrimiento, se provoquen develamientos sorprendentes que contribuyan a resignificar la condición aparente de sujetos indóciles, con destinos comunes a pesar de las diferencias, pero inevitablemente destinados a construir humanidad y fraternidad.

Cualquiera sea el código ético-moral o razonamiento lógico que emplean los niños y niñas para resolver sus diferencias, no es accesible para el observador casual; la naturaleza psíquica profunda del mismo amerita recurrir a una metodología científica que a través de la lúdica del juego de roles, por ejemplo, posibilite que el niño o niña proyecte o externalice la forma como asume la resolución de conflictos en el aula. La sola complejidad de este de por sí, lo caracteriza como un problema de investigación que es urgente realizar para mejorar las condiciones de convivencia y de bien-estar de los niños y niñas en su paso por la escuela, y de aportar al edificio valoral que le permita insertarse con éxito en la sociedad, como sujeto cívico y ciudadano idóneo del nuevo orden que demanda la modernidad.

La educación como tal se ha concebido como un proceso de humanización (Escalera Bourillón, J. 2011, p. 49; 113) que favorece el desarrollo de dimensiones diferentes a la cognitiva, no es ya una educación para sí mismo sino también para entender y respetar al otro con todas sus diferencias, de igual forma entender e integrarse de forma armónica con el entorno. La propuesta de investigación visiona este aspecto, desde la perspectiva de indagar en el imaginario del estudiante y entenderlo desde su propia lógica y en un diálogo de “significaciones”, llevarlo a la comprensión de sus actuaciones así como del proceder de los otros, para una puesta en común que dé forma a un espacio de relaciones e interacciones más amplio y aporte a la formación de mejores seres humanos.

Esta propuesta de investigación se articula con las reflexiones que la línea de investigación en educación y pedagogía de la maestría en desarrollo educativo y social generó en los últimos dos años. “Se plantea un lugar privilegiado en el análisis de lo educativo, lo escolar y el contexto sociopolítico”; para nadie es ajeno el panorama de inestabilidad social sobre la cual se ha construido la sociedad colombiana y las complejas dudas históricas para llegar a un acuerdo frente a las desigualdades y la violencia que paralelamente han existido a lo largo de la historia.

De acuerdo con Díaz, (2014), el contexto nacional y local se ha caracterizado por distintas expresiones de violencia y sobre este panorama se desarrollan los procesos educativos y se construye socioculturalmente la escuela.

Reconocer las realidades educativas y sociales de los estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa Luis Fernando González Botero del municipio de La Apartada, Córdoba, llevó a los investigadores a preguntarse, cómo aquellas situaciones que cotidianamente se viven en la escuela y que en muchos casos son tipificados como conflictos desde la mirada adultocéntrica, expresados en su gran mayoría en el Manual de Convivencia, eran reconocidos y ¿por qué no? tramitados de una manera distinta por los estudiantes que desde la comprensión de la norma, sus experiencias y la forma de vivir este cotidiano, estaban en condiciones de resolver aquello denominado *conflicto*.

De esta manera el planteamiento del problema de investigación sugiere que desde un enfoque cualitativo de corte hermenéutico, permita:

Interpretar, desde las voces de los niños y niñas, la forma cómo estos juzgan el valor de las cosas, es decir, desde su imaginario qué pensamientos, palabras y acciones consideran “correctas” o “incorrectas”, y qué sistema de “castigo” o “recompensa” aplican los estudiantes del grado tercero de básica primaria de la Institución Educativa Luis Fernando González Botero del municipio de La Apartada, para resolver conflictos en el aula.

Para conquistar esta búsqueda se hace necesario operacionalizarla en un **objetivo general**, cuya propuesta directa apunta a:

Interpretar desde las voces de los niños y las niñas, el tipo de razonamiento ético moral que aplican los estudiantes en la resolución de conflictos en el aula, del grado tercero de básica primaria de la Institución Educativa Luis Fernando González Botero del municipio de La Apartada.

El anterior objetivo general se dinamizará en varios **objetivos específicos**:

1. Analizar las perspectivas teóricas de la gestión de conflictos en el ámbito educativo en la edad escolar.
2. Describir las expresiones de los niños y niñas que revelan criterios morales o éticos en situaciones de resolución de conflictos en el ambiente escolar.
3. Analizar los criterios morales o éticos empleados por los niños y niñas en el ambiente escolar, frente a situaciones de resolución de conflictos.
4. Identificar las relaciones que tienen los niños y niñas en la constitución de asuntos éticos morales en el contexto sociocultural en el cual se desenvuelven.

Para resolver el problema de investigación planteado se requiere de un proceso de aguda observación en las actuaciones y consideraciones que hacen los niños y niñas frente a situaciones de conflicto en la vida escolar, en otras palabras, es preciso descubrir la forma cómo los niños y niñas agencian sus diferencias para enfrentar “al otro” o a “los otros”, cuando en su interactuar cotidiano estos “otros” entran en choque con su “espacio” o su “mundo”, por enunciarlo de alguna forma. Por esta razón en la parte metodológica se profundizará en detalle los métodos y técnicas a emplear para el logro de este cometido.

Una segunda acción sugiere la revisión de perspectivas teóricas acerca de la gestión de conflictos, haciendo énfasis en los postulados de Vygotsky, Kohlberg y Piaget, quienes aportan

fundamentos teóricos desde la pedagogía, la psicología y la sociología, que ayudan a esclarecer la forma como el sujeto construye conocimiento, identidad yoica y esclarece sus relaciones sociales y otras simbologías claves en la construcción del conocimiento y de la formación moral. Estos supuestos son los referentes claves para entrar a analizar y triangular la información: la que aportan los niños y niñas como sujetos de estudio, la que aportan los teóricos en mención y la interpretación que hacen los investigadores sobre los hallazgos habidos en el proceso.

Una vez encontrada la lógica que da cuenta de los “códigos” y “actuaciones” de los niños y niñas en la resolución de sus diferencias, se creará un espacio de reflexión entre ellos y los investigadores, donde el estudiante pueda “leer-se” en la interpretación que hacen estos sobre sus acciones y reacciones en la resolución de conflictos en el aula de clases. Lo anterior tiene varias implicaciones y propósitos, las cuales se detallarán como acciones mejoradoras o de intervención, al final del documento.

Por otro lado es importante tener en cuenta la realidad o contexto situacional en el que se desenvuelven los niños y niñas objeto de esta indagación. Una idea que sostienen los investigadores sugiere, semejante a la teoría del inconsciente colectivo junguiano, pero sin el carácter universal de esta, la existencia de una herencia generacional o cultural que las naciones o pueblos heredan a su gente sobre la forma de vivir y resolver sus diferencias. Este “legado cultural” se refuerza a través de la historia escrita, contada, vivida o actualizada a través de los medios de comunicación masivos y vigentes en el folclor y en la misma cotidianidad. Por ello se hace necesario indagar un poco en el pasado nacional que ha configurado el presente actual que se vive en la nación.

Colombia es una nación forjada en medio de la guerra, signo trágico del cual pareciera no despertar. Este ambiente de guerras históricas convergió en la actualidad en conflagraciones civiles, guerrillas y grupos violentos que han ido forjando, sin proponérselo, una cultura de la violencia donde las diferencias se zanan por las vías de hecho y no por las del diálogo civilizado o la mediación legal. En medio de estas formas intransigentes, y en ocasiones brutales, de dirimir las diferencias, se han ido heredando a las jóvenes generaciones este modelo contradictorio de imponer la “paz” por la fuerza o con actos agresivos, en todos los órdenes sociales, desde el nivel macro como el caso del Estado, hasta el nivel micro a nivel de familia o pares. En concordancia con lo anterior Franco Agudelo, S. (2003) propone en su ensayo “Momento y contexto de la violencia en Colombia, su preocupación por:

(...) el incremento de ciertas formas de violencia, como la familiar y el maltrato psicológico y por el efecto de la violencia sobre la salud mental, en especial de los niños y niñas. Sin pretender convertir las alteraciones psicopatológicas en la gran explicación de la violencia, y señalando que a veces la propician, pero que con frecuencia son también consecuencias de historias y climas de violencia, parece claro que hay en ellas un campo muy grande tanto de acción como de investigación (p.32).

Todo el territorio nacional, pero muy particularmente la zona del San Jorge cordobés y Bajo Cauca antioqueño, son epicentro de múltiples confrontaciones armadas entre las fuerzas del Estado y grupos ilegales; así como las luchas territoriales entre estos por el control de los corredores de la droga, la tutela extorsiva, el hostigamiento y eliminación sistemática de la población civil.

Con frecuencia en el municipio de La Apartada, se produce un crimen por parte de actores armados al margen de la ley, hecho que no solo conmociona a la población, sino que va imprimiendo un modelo accidental de comportamiento homicida en el imaginario de los niños y niñas, quienes en sus juegos, conversaciones y lenguaje empiezan a denunciar esa influencia. De lo anterior se concluye que toda esta violencia generacional hace “cultura” en las mentes infantiles y fija patrones de resolución de conflicto que bien vale la pena investigar a fondo.

La región del San Jorge desde hace décadas viene siendo señalada por las autoridades militares y gubernamentales, como “Zona Roja”: por la recurrencia de encuentros bélicos y de la alta tasa de homicidios violentos. Así lo ratifican algunos medios como la emisora W radio en la emisión del (27/01/2017) bajo el título: “En Córdoba habrían seis zonas rojas por orden público”... “Aquí hay unos municipios que están priorizados en total son seis, tres del alto San Jorge, dos del Alto Sinú y Canalete en lo que respecta al orden público”, puntualizó el secretario del Interior y Participación Ciudadana de Córdoba Juan José González”.

Este nivel de derramamiento de sangre ha llegado a ser “familiar” y hasta “normal” para la mayoría de los lugareños, quienes tratan dichos temas en sus hogares como un acontecimiento cotidiano. De esta práctica beben los niños y niñas, de lo que se infiere que, a partir de estas y demás relaciones vinculares en la familia, elaboran sus imaginarios de “justicia”, “acuerdos”, “castigos”, entre otros, temas que se mirarán a fondo en el análisis del registro que hacen los niños y niñas al momento de resolver conflictos en el aula.

Importante señalar que la estigmatización de “Zona Roja”, no ayuda en nada a una población, en su mayoría campesinos sin tierra, que luchan día a día por proyectos de desarrollo que mejoren las condiciones de vida y traigan mejores oportunidades para sus hijos. De manera que, en vez de mejores escuelas, parques de diversión, bibliotecas o lugares de esparcimiento, lo que se aprecia es el aumento del pie de fuerza de personal militar que patrullan el pueblo, pero cuya presencia no impide que las matanzas continúen, lo que lleva a generar suspicacias sobre el papel del Estado en los hechos de violencia que enlutan la nación.

La principal actividad económica de los habitantes del municipio de La Apartada es el comercio de bienes y servicios, donde destaca la informalidad en actividades como la reventa de productos agrícolas y mercancías; el mototaxismo, la venta de comidas y bebidas. El nivel de empleo es bajo y solo se da de manera temporaria, lo que explica el auge masivo del trabajo informal, tanto en hombres como en mujeres.

El municipio de La Apartada nació a orillas de la Troncal de Occidente, como un lugar de paso que, para muchas familias se hizo permanente, y creció exponencialmente desde que se independizó de los municipios de Montelíbano y de Ayapel e inició su propio proceso de autonomía administrativa, como lo demuestra la ordenanza No. 007 de 6 de mayo 1997. Su ubicación estratégica lo hacen ideal para generar proyectos industriales, agroindustriales, comerciales y turísticos, al ser epicentro entre las regiones del San Jorge y Bajo Cauca, sin embargo, la clase dirigente política, no ha sido capaz de enrumbar esta localidad en procesos de gran envergadura, que ayuden a mejorar las condiciones de vida de la población.

A nivel general, este es el escenario social, político y económico que sustenta la escuela en cuanto a la realidad escolar y familiar. Casi todo el personal docente que labora en la zona del San Jorge es de otras regiones, lo que sitúa a este como una especie de “forastero” en medio de la comunidad educativa. Muy seguramente los niños y niñas así lo perciben, lo que lleva a suponer que por razones de seguridad o poca confianza con el docente, desarrollen “códigos” o formas únicas de comunicación con sus pares, así como esquemas propios para dirimir sus diferencias, las cuales no están al alcance de un maestro extraño a su realidad. Esta es sin duda la principal razón para adentrarse a este proceso investigativo en la Institución Educativa Luis Fernando González Botero del municipio de La Apartada, y develar las convenciones bajo las que actúan los niños y niñas en la resolución de sus diferencias, así como el razonamiento ético moral que la sustenta.

La intencionalidad con esta propuesta investigativa es la de contribuir a interpretar los imaginarios de los niños y niñas frente a su concepción de justicia y el empleo de esta en la resolución de conflictos, para dotar al docente de referentes válidos a la hora de intervenir como mediador en los conflictos de la vida escolar. Saber cómo piensa el otro, cómo asume los criterios de “correcto” o “incorrecto” y juzga el valor de las situaciones para proceder en consecuencia, revela a los adultos presentes (docentes, padres de familia, tutores) patrones de comportamiento y posibilita la formulación de pautas de arbitraje frente a las situaciones de choque que puedan darse en la escuela.

La experiencia habida en los lugares de trabajo de los investigadores, como docentes y directivos docentes, lleva a concluir que la aplicación de “correctivos disciplinarios” apoyados solamente en lo contemplado en un Manual para la Convivencia, es una forma arbitraria, errónea y hasta violenta de resolver un problema del que se desconoce la lógica interna que lo sustenta. En otras palabras, intervenir en un conflicto entre niños y niñas cuyo código es construido y aprendido en su entorno cotidiano, aplicando normas “públicas” o “institucionales”, es incitar a peores formas de violencia o al rechazo de las prácticas de la vida escolar, porque desconoce las razones fundamentales de los involucrados en dichos conatos. No consulta su código, no hay ninguna referencia a su sentido de “justicia” y de paso, se desconocen sus criterios morales o la razón por la cual se actuó de una u otra forma. Es necesario una puesta en común entre la “moralidad infantil” que traen los niños y niñas de su contexto familiar y barrial y los modelos éticos y comportamentales que plantea la institución en sus manuales y códigos cívicos.

El modelo educativo que se busca reivindicar con la presente propuesta es el de una *Escuela Consciente*, esto es, una práctica pedagógica que consulte el “imaginario” de la población infantil con sus códigos y criterios morales con los que establece relaciones vinculares con el resto de la comunidad educativa, para que en un diálogo incluyente y público, se construya consenso en torno a múltiples y mejores formas de resolver diferencias con los otros. Apuntar a esta meta, es devolver el papel protagónico de la escuela en la promoción de una cultura de paz y convivencia que contribuya a la paz y la reconciliación nacional.

II. CAPÍTULO

Marco Teórico

2.1 La comunicación para la convivencia y resolución de conflictos

Los seres humanos somos sociales porque necesitamos relacionarnos unos con otros para poder vivir. Por lo tanto, en esa vida social surge la necesidad de dar a conocer y requerir informaciones, expresar la vida emocional, los sentimientos, desarrollar la creación en el campo científico y literario. Pero, además es una manera de integrarse a la comunidad y afirmar la personalidad es decir, necesitamos comunicarnos. (Torres Jiménez, C.2011).

En esa necesidad de intercambios diálogos, la comunicación juega un papel muy importante en el desarrollo humano tanto en pequeñas colectividades como en las grandes comunidades; sin embargo, ésta puede favorecer o afectar las relaciones interpersonales o sociales dependiendo de las emociones, actitudes y modos en que este se emplea; generando así, acercamiento o distanciamiento entre los individuos o grupos sociales. En otras palabras, lo anterior se puede relacionar con una frase de Luther King, M. (2018), en la que decía: “Hemos aprendido a volar como los pájaros, a nadar como los peces; pero no hemos aprendido el sencillo arte de vivir como hermanos”.

No obstante, la comunicación se presenta como un proceso que posibilita opiniones, ideas, inquietudes y sentimientos, a través de la cual se logra también escuchar y llegar a acuerdos para la resolución de conflictos en el ambiente escolar.

En efecto, la comunicación cohesionan individuos, grupos y comunidades para resolver problemas en todos los ámbitos de interacción incluyendo naturalmente el escolar y social comunitario donde interactúan los educandos de manera oral, escrita y mediada por las nuevas tecnologías informáticas y comunicaciones.

Por lo anterior, se dice que la comunicación vincula a los seres humanos consigo mismo, con el entorno y con sus relacionados, en el caso de los niños y niñas en la etapa escolar con los docentes, directivos, compañeros de aula y comunidad educativa. Incidiendo ésta en la convivencia y consecuentemente en el desarrollo socioafectivo, emocional, intelectual, moral y ético que lleva a interacciones que ocasionalmente provocan conflictos, los cuales en esencia no son del todo malos al poder construir espacios donde sea posible la diversidad y la diferencia, lo cual se debe aprovechar para crecer como personas.

De manera que, la comunicación sirve para percibir a través de sus distintos medios de difusión cómo los niños y niñas interpretan, asimilan y solucionan sus conflictos. Una técnica que permite evidenciar la resolución de conflictos en el aula (a través del lenguaje y otros sistemas simbólicos) es el juego de roles; porque ventila los agravios, los sentimientos y las diferencias de opinión, de modo que el conflicto pueda servir para un propósito útil que acceda a los estudiantes obtener una nueva comprensión de sus conductas.

Así las cosas, se está de acuerdo con Duarte (2005), quien sostiene que: “Los procesos comunicativos son constitutivos de convivencia escolar y deben ser objeto de reflexión por parte de los actores educativos con el fin de generar ambientes más propicios para la formación integral de los estudiantes y para la construcción de una sociedad más civilizada” (p.1).

Por otro lado, se debe tener en cuenta que, en el caso de los niños y niñas, la escuela se convierte en un contexto comunicativo posibilitador de la convivencia donde la interacción cotidiana es la comunicación como también lo son las clases y los mismos actos pedagógicos en los que se llega a expresar y compartir aprendizaje, necesidades y aspiraciones. Por lo que se ha dicho que la comunicación humana en la escuela debe darse en condiciones de reciprocidad.

En este orden de ideas, la Institución Educativa, directivos y docentes deben incluir, articular y posibilitar una comunicación positiva y asertiva donde el lenguaje, la semántica y lo semiótico se conviertan en procesos claves para la convivencia y la resolución de conflictos.

No obstante, se reconoce que la comunicación es clave para la convivencia, ésta debe reunir ciertas características como sería ser asertiva; viéndose ella como una conducta aprendida y así mismo debe ser positiva estando de acuerdo que la asertividad por sí misma no resuelve conflictos, sin embargo posibilita como tal la convivencia al lograrse mediante ésta, y si bien no resuelve por

si misma el conflicto o dificultades, ciertamente permite expresar necesidades, pensamientos y sentimientos con sinceridad y sin rodeos... así mismo fomentar el crecimiento y realización personal. Ruiz Martínez, P. (2017).

Por lo que la comunicación asertiva se constituye en una forma de expresión para propiciar, mantener y mejorar la convivencia en el contexto escolar al dotar a los niños y niñas de capacidades y habilidades sobre la manera cómo abordar y resolver los conflictos con sus pares.

Así mismo, en la comunicación para la convivencia en los contextos escolares, es muy importante considerar lo semántico comunicativo y los códigos del lenguaje en la modernidad. Por tanto, se debe ver la semiosis como una práctica social que posibilite que los educandos le den sentido a las diferentes expresiones verbales y no verbales valiéndose de palabras, gestos y movimientos y así significar y comunicar. Estando de acuerdo con Vera, H. (2006. p.11) quien argumenta que “sin saber la intencionalidad de los sujetos no se puede hablar de comunicación. Esta relación intencionada está detrás del enunciado o de los actos comunicativos”.

De acuerdo con lo expresado el autor, en la apuesta investigativa “La Resolución de Conflictos en el Aula: desde las voces de los niños y las niñas” busca precisamente que se dé significado y se comunique lo que se siente frente a un hecho o acción cotidiana de conflicto en la escuela y así mismo se tramita necesidades e información con verdadero sentido, observando lo semántico-comunicativo sin descuidar lo semiótico discursivo y no olvidar que es tan importante tanto “el querer-decir (expresar)” de uno y el “poder-comprender” del otro (Pottier, B. 1992).

De igual manera, se hace énfasis en la aceptación y utilización de nuevos códigos de lenguaje en la modernidad al momento de la resolución de conflictos al ser las Tics un nuevo medio de comunicación donde se constituyen redes que como tales se convierten en instituciones generadoras de sentido; la comunicación es la clave para la convivencia y los recursos del lenguaje son ajustados a una nueva dinámica, presentación y estilo; en el que las palabras son convertidas en muchos casos en anacronismo o singulares abreviaturas que además se recurre a emoticones, signos y memes para expresar mensajes y estados de ánimo, elementos que deben considerarse en la resolución de conflictos en el aula: desde las voces de los niños y niñas en la medida en que la mediación tecnológica y la virtualidad han hecho compleja la interacción humana que “requiere de una nueva ‘logística’ de instrumentos y estrategias cognitivas inéditas”. Zalba, E. (2012, p.12), los cuales deben incorporarse a la comunicación para la convivencia.

Así mismo, no se debe descartar la comunicación de los niños y niñas nivel familiar como tampoco la comunicación familia-escuela en la medida en que éste contexto complementario es donde el niño y niña se prepara día a día para enfrentar y resolver el conflicto en el que igualmente se visibilizan los efectos del mismo; por lo que se espera que en familia se identifiquen las problemáticas que enfrenta el estudiante y que puede ser no detectada por los docentes y equipos de orientación; en ese sentido, se requiere de una acción participativa de todos los agentes educativos si se quiere formar hombres y mujeres de bien, dispuestos a resolver sus conflictos desde lo más interno de su ser.

2.2 Formación ético moral a través de la comunicación y la resolución de conflictos

El ser humano por su misma naturaleza y propio albedrío está en continuo aprendizaje y tomando decisiones a partir de la experiencia, contexto y cotidianidad frente a la realidad, necesidades y deseos que enfrenta para lo que ha aprovechado la comunicación en busca de acuerdos y resolución de los conflictos propios de su interacción en los diferentes ámbitos en especial en el familiar y escolar donde se forma ética y moralmente para enfrentar los retos de la vida.

De acuerdo al panorama descrito, se debe tener en cuenta que la institución familiar es el nicho donde el niño se empieza a formar en lo ético y moral, aspecto que se visibiliza a través de la forma en que se comunica, interactúa y resuelve conflictos a partir de lo que se le “enseña” delineándose en gran manera a su comportamiento y conducta como también su posición frente a la resolución de conflictos, en la medida en que no se puede negar que los niños y niñas suelen seguir el ejemplo de sus familiares y conocidos y aunque tienen la posibilidad de decidir grandemente sus vivencias y principios éticos y morales aprendidos en sus hogares.

En este sentido, se destaca la importancia de la Teoría de los Valores de Piaget con su enfoque conductista y por otra parte Vygotsky con el enfoque histórico-cultural, considerando que la familia y escuela son las instituciones donde el niño se apropia del constructo ético y moral que visibilizará en los demás contextos; destacándose lo dicho por Piaget que el hombre construye el conocimiento a partir de dos mecanismos “la asimilación, que no es más que los esquemas que dan sentido al mundo; y la acomodación que permite al sujeto efectuar cambios en sus esquemas para responder a situaciones nuevas”. Estrada Molina, O. (2012, p.6). En ese mismo sentido la teoría

de Turiel (1983), propone que los niños y niñas comienzan a distinguir desde muy temprano la diferencia entre los criterios de actuación basados en el interés personal, los que se basan en las convenciones morales y los que tienen un carácter intrínsecamente moral, citado por Gallardo Vázquez, P. (s.f., p. 109).

De acuerdo a lo dicho, los periodos de formación ética y moral se circunscriben en la infancia y etapa escolar donde la familia y la escuela coadyuvan a esta fundamentación tal y como lo estableció Kohlberg, al hacer referencia a los periodos del desarrollo moral, preconventional, convencional y posconvencional donde la comunicación y resolución de conflictos terminan por demarcar los comportamientos y conductas estipuladas por las normas externas que dictan sus familiares, donde también se toma la decisión de ser buena persona y acatar el orden social e igualmente el examen y discusión de reglas a las que se enfrentan los niños y niñas en su casa y que suelen reproducir en la escuela. Estableciendo este autor como factores de una moral pronosticable: la inteligencia, el conocimiento moral (reglas sociales), la tendencia a prever eventos, la capacidad para mantener una atención concentrada, la capacidad para controlar las fantasías no socializadas y la autoestima. Peters, R. S. (1984).

Por lo tanto, el personal docente debe conocer el nivel de desarrollo moral de sus estudiantes en relación a la manera cómo utilizan la comunicación para la resolución de conflictos, pero también lo que fomenta su crecimiento, es decir, la creación de un ambiente de clase que asegure el desarrollo moral (Palomo, 1989). De manera que la educación no puede ser ajena a la moral, lo que implica modificar la estructura actual de las clases para lograr la participación de los estudiantes, mediante la maduración del sentido ético propiciando la comunicación y la resolución de conflictos (Quintana, 1995). Esto es lo que Kohlberg (1992) llama método de enseñanza ética, a lo que añade el diseño de una forma de escuela que asemeje la vida escolar a una comunidad justa con una estructura democrática de participación, en la que el derecho a la libertad de cada uno sea compatible con el de los demás individuos y en la que reine la imparcialidad y reversibilidad. Lo que dio origen a los Gobiernos escolares, manuales de convivencia y diferentes comités donde se resuelven problemas de convivencia, disciplina y rendimiento académico, promoviéndose la acción participación y la vinculación de todos los estamentos y actores.

De igual manera, Vygotsky, citado por Estrada Molina, O. (2012), considera que lo ético-moral se encuentra influenciado por muchas circunstancias históricas, sociales y culturales que

influyen en las familias y en los niños antes de ir a la escuela por lo que terminan actuando de una u otra manera de acuerdo con su transitar en la vida. Toda vez que “los valores no son adquiridos de forma pasiva, sino que están condicionados a la historia individual”. Estrada Molina, O. (2012). Bajo esa perspectiva es válido afirmar que, si el diálogo y la resolución de conflictos se cultivan en casa, el niño, en diferentes ambientes: escolar, barrial, religioso y otros escenarios; pueden a partir de ese aprendizaje razonar y moldear sus referentes y actuaciones morales y éticas.

Es desde esta perspectiva, vista esta situación en el contexto nacional, que el gobierno nacional desde el MEN y otras organizaciones como la Federación Colombiana de Educadores (FECODE), vienen apostando a la creación de un clima escolar adecuado a la convivencia pacífica, apuntalando estas iniciativas en los planes de desarrollo territoriales, de la mano de las instituciones educativas, demás autoridades y actores educativos. Es por ello por lo que se han venido implementando estrategias y programas para vincular y comprometer a los padres de familias en las decisiones de la vida escolar. Desde la parte normativa y organizativa entonces, están dados los espacios para que la familia y la escuela realicen un trabajo en equipo en el proceso de la formación de la ética y moral de los niños, con miras a que la resolución de conflictos en la vida escolar sea un acto fraterno y civilizado, mediado por el diálogo y las buenas maneras.

Desde lo expresado anteriormente, se entiende entonces que la comunicación y resolución de conflictos está asociada a la formación ético-moral, desde procesos que van de la heteronomía a la autonomía, asumiendo y resignificando valores, actitudes y comportamientos que posibilita en los niños y niñas la construcción de un clima familiar y social de sana convivencia.

En ese orden de ideas, el quehacer docente debe estar a la expectativa de reforzar los valores éticos y morales de los niños y niñas de acuerdo con las necesidades sociales y espirituales de la sociedad, en procura de que estos cimienten comportamientos y conductas donde la razón, el diálogo y la solidaridad marquen la convivencia y la resolución de conflictos.

Así las cosas, se debe considerar desde el hogar y la escuela la formación en valores a través de la comunicación y la resolución de conflictos tal y como se lo ha propuesto en Colombia la Política Educativa desde la normatividad en educación en tiempos en que el país se torna violento se hace necesario desde la escuela educar “para cualificar las relaciones sociales y humanas para vivir en armonía y para terminar adecuadamente las desavenencias” (MEN, s.f.).

Otro aspecto para considerar es que la escuela según la Ley 115 del año 1991, en su artículo 5, es considerada, como un escenario privilegiado “para el pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, no es la única responsable en el tema de la formación en valores de los niños, niñas y jóvenes”. En una mirada que intenta ser sistémica familia, escuela y estado se comprometen de manera conjunta a favorecer la educación “como un derecho de la persona y un servicio público” con ella se busca entre otras “el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura”. En esa mirada sistémica la Constitución Política de Colombia le ha designado la responsabilidad a estas tres instituciones para favorecer que en el proceso de formación se haga énfasis “en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia”.

En conclusión, la formación ético moral a través de la comunicación y resolución de conflictos es una necesidad y prioridad de los sistemas educativos en el mundo, que posiciona a la familia como la primera e inmediata responsable de la tarea de formar personas y ciudadanos idóneos para vivir en comunidad, de la mano de la escuela y resto del colectivo social. Eso explica por qué en los nuevos ejes temáticos resurgen áreas como la educación cívica, democrática y la solución de conflictos, y asimismo la invitación a implementar programas como la Escuela de Padres. Es por lo que todo el sistema educativo viene formulando y estructurando proyectos para mejorar la convivencia y los modelos tradicionales de autoridad, disciplina y la pedagogía convencional, lo que exige a la vez transformar actitudes de docentes, directivos y padres de familia formando los nuevos hombres y mujeres con base en la comunicación y resolución de conflictos.

2.3 Se nace violento o se aprende a serlo

En tiempos de la llamada *modernidad*, surge un debate a causa de las reacciones violentas, conflictos y problemas que se enfrentan en la cotidianidad en los diferentes contextos de interacción humana por lo que se cuestiona si se nace violento o se aprende a serlo. La respuesta, requiere un análisis desde varias perspectivas, pues de la misma manera que se dice que el hombre es violento, también se argumenta que es sociable por naturaleza y que se tiene una agresividad innata que sirve para defenderse, para reaccionar ante peligros “lo que se traduciría en diferentes comportamientos que afectarían a la territorialidad, a las relaciones con el otro sexo, al intento de

dominio del grupo y a la manera de resolver los conflictos”. (Carrasco, 2006). En este caso se podría decir que esa violencia no es mala. Lo que sí es seguro es que ésta no surge de la nada, dependiendo del medio, la violencia puede desarrollarse por supervivencia, para alcanzar el poder y protagonismo e incluso para construir un mundo mejor.

Si bien Rousseau considera al hombre como “un ser biológico que nace bueno y la sociedad lo corrompe”, también es posible considerar que el sujeto desarrolla procesos autónomos a través de los cuales se forman los criterios ético morales.

En correspondencia con lo expuesto, es deseable que desde la práctica docente y desde cada escenario de la vida escolar, se deba escuchar y aclarar con los niños y niñas, todas las situaciones posibles donde la moralidad y el sentimiento de justicia quede en entredicho, así como las normas acordadas para tramitar los conflictos que se presenten, con miras a establecer en su imaginario una práctica de la justicia de corte social, y no la justicia privada o vengativa que impera en el medio. De esa forma se limita el brote y proliferación de factores que llevan al individuo a volverse egoísta, individualista e injusto ante los derechos de los demás, violentando las reglas y derechos contruidos socialmente. De igual forma, es necesario que dicho análisis de las normas—dentro del ambiente escolar, y ojalá en el familiar, con los niños, niñas y jóvenes— se haga en un ambiente democrático y de apertura a la crítica y al cuestionamiento de estas, puesto que la idea no es formar en la *obediencia ciega*, sino en una *moralidad reflexiva*, que les de herramientas para enfrentar con relativo éxito, tendencias alienantes y hegemónicas en todos los órdenes de la vida en sociedad.

Se considera el conflicto como algo natural, lo que parece ser cierto en la realidad del niño colombiano que se ve expuesto a violencia en su familia, escuela, medios de comunicación masiva, sociedad y el mismo Estado. Por lo que los docentes deben complementar su labor formativa con la orientación respectiva a los padres de familia y acudientes, con miras a identificar a tiempo casos de maltrato y violencia intrafamiliar.

En este sentido se debe tener en cuenta que de acuerdo con el rol docente se debe orientar, decidir, encausar y contribuir a solucionar las necesidades y problemáticas de los niños y niñas, en especial cuando estos sean víctimas de violencia, maltrato, exclusión y otras formas de sometimiento en sus hogares y en la escuela misma como también en las comunidades y vecindarios.

Así las cosas, se reconoce que luego del contexto familiar los niños y niñas colombianos se ven expuestos a violencia en la escuela tal y como afirma (Abramovay, M. 2005. P4) que esta se presenta rompiendo las representaciones básicas del valor social: la de la infancia (inocencia) y la de la escuela (un refugio pacífico), así como la de la propia sociedad. No obstante, es difícil reconocer que en las instituciones educativas se den expresiones de violencia por razones culturales, marcos normativos, hegemonías comunicacionales y así mismo se destaca que la escuela por su función está facultada para cuidar, conocer e informar casos en que los niños y niñas sean víctima de maltrato en las familias.

De igual manera, los niños y niñas en Colombia se ven sometidos a factores generadores de violencia como la pobreza que los lleva al trabajo, prostitución, delincuencia, desigualdad y discriminación, siendo sometidos por la sociedad ante la mirada del Estado. A lo que se suma el maltrato infantil, las violaciones y homicidios de niños y niñas en etapa escolar, y aunque existen normatividades para su protección, muchos casos quedan en la impunidad y pasan a ser estadísticas y notas breves en la prensa, misma que es olvidada a los pocos días de su difusión.

De acuerdo con lo anterior, se estaría reconociendo que el ser humano nace bueno y que, a pesar de desear y añorar la paz, en la medida que interactúa socialmente en contextos amorales y de injusticia, responde con violencia frente a casos de represión en otros, asumiendo roles hegemónicos y de poder.

En referencia a lo expuesto, hay un claro llamado a las instituciones educativas, las familias, los docentes y todos los agentes sociales, a procurar mantener ambientes de paz, convivencia y respeto, que inviten a promover el diálogo y la resolución de conflictos de manera fraterna y civilizada, siempre con miras a menguar o a eliminar cualquier asomo de violencia en los contextos donde interactúan los niños y niñas, de esta manera estos tendrán condiciones sanas para desarrollarse en el buen trato, respeto, solidaridad y libertad consigo mismo, con sus pares y relacionados.

III. CAPÍTULO

Marco Metodológico

3.1 Diseño Metodológico

Cuando se habla de enfoque metodológico de una investigación, la referencia orienta hacia el tipo de aproximación que se pretende realizar y la serie de procesos necesarias para llevar a cabo un estudio, constituyéndose este en la guía de todo el proceso investigativo.

En la comunidad científica varios autores postulan la existencia de tres tipos de investigación: estudios exploratorios, descriptivos y explicativos, como lo plantean por ejemplo, Selltiz, Jahoda, Deutsch y Cook, (1965); y Babbie (1979), citados por Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (1997, p. 59), sin embargo, en este trabajo se asumirá la clasificación propuesta por Gordon Dankhe (1986, p. 142) quien divide estos en cuatro tipos de estudio: exploratorios, descriptivos, correlacionales y explicativos.

Brevemente se puede afirmar que:

- a. Los estudios exploratorios tienen por objeto indagar un tópico desconocido o poco estudiado o novedoso. Esta clase de investigaciones sirven para desarrollar métodos a utilizar en estudios más profundos.
- b. Los estudios descriptivos sirven para analizar cómo es y se manifiesta un fenómeno y sus componentes. Por lo general fundamentan las investigaciones correlacionales.
- c. Los estudios correlacionales pretenden ver cómo se relacionan (o no se relacionan) diversos fenómenos entre sí y a su vez proporcionan información para llevar a cabo estudios explicativos.
- d. Los estudios explicativos buscan encontrar las razones o causas que provocan ciertos fenómenos, y que generan un sentido de entendimiento siendo altamente estructurados.

3.2 Tipo de investigación

Esta investigación se enmarca en el modelo **descriptivo**, ya que se busca medir, interpretar o evaluar diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar, en este caso, el razonamiento ético moral en la resolución de conflictos en el aula, desde las voces de los niños y niñas; para ello se identificaron una serie de categorías y subcategorías de análisis: autoridad adulta (disciplinamiento, autoritarismo, identificación de la norma y premio castigo), formas de tramitación del conflicto (mediación, heteronomía, exclusión, autonomía y sanción) y transversalmente el contexto (social, familia-escuela), valorando cada una de ellas independientemente, para así describir los elementos desde donde los niños y niñas resuelven sus conflictos en el ambiente escolar.

La investigación descriptiva elige “una serie de conceptos a medir que también se denominarán “variables” y que se refieren a conceptos que pueden adquirir diversos valores y medirse, los mide y los resultados le sirven para describir el fenómeno de interés” (Hernández Sampieri, p.60).

Los estudios descriptivos miden conceptos, y los miden de manera más bien independiente, integrándolos luego como variables para así decir cómo es y se manifiesta aquello que es lo observado, aun cuando el objetivo no es indicar cómo se relacionan las variables medidas. (Espinoza I, Ojeda P, Pinillo L, Segura S, 2010, p.28).

La descripción puede ser más o menos profunda, pero siempre se basa en la medición de uno o más atributos del fenómeno descrito, siendo una característica el que los estudios descriptivos “pueden ofrecer la posibilidad de predicciones, aunque sean rudimentarias”. (Hernández Sampieri, p. 25).

La aproximación será cualitativa desde el análisis fenomenológico, en tanto sus resultados pueden expresarse lo más objetivamente posible, tratando de descubrir y entender las categorías de análisis propuestas; dicha aproximación no pretenderá ser axiomática sino un acercamiento de corte hermenéutico; es decir, interpretativo al hecho social indagado desde el contexto familiar y sociocultural de los niños y niñas de una institución pública del municipio de La Apartada, departamento de Córdoba.

En relación con lo anterior es necesario considerar que para efectos de las aproximaciones conceptuales que se hagan sobre el hecho estudiado, se abordará desde la triangulación de datos, en este caso: la información recuperada de los niños y niñas, la confrontación con la teoría sobre “conflicto escolar” y el aporte interpretativo de los investigadores, aspecto que otorgaría en este estudio la capacidad de comprender y explicar la realidad objeto de estudio.

3.3 Definición de la pregunta

¿Qué tipo de razonamiento ético–moral aplican los estudiantes en la resolución de conflictos en el aula del grado tercero de la Institución Educativa Luis Fernando González Botero del municipio de La Apartada, Córdoba? Será en torno a esta pregunta que se conducirá esta indagación y se aplicará los instrumentos correspondientes, como la observación, la rejilla de registros, así como la estrategia del juego de roles.

3.4 Escenario

La Institución Educativa Luis Fernando González Botero se encuentra en el municipio de La Apartada, de carácter oficial; ofrece el servicio educativo en los niveles de grado cero, básica primaria, básica secundaria y educación media, con una población de mil treinta (1.030) estudiantes. Los sujetos de investigación serán veintiocho (28) estudiantes de los cuales 12 son mujeres y 16 son hombres del grado tercero “A” de primaria que asisten en la Sede Principal, en la jornada de la tarde.

El objeto de investigación es interpretar el tipo de razonamiento ético moral que aplican los estudiantes en la resolución de conflictos en el aula en el grado tercero de básica primaria de la Institución Educativa Luis Fernando González Botero. Para lograrlo se aplicará la estrategia del juego de roles, que será explicada más adelante.

Esta investigación se diseñará y ejecutará dentro del período comprendido entre octubre de 2018 y junio de 2019, dentro del cual está considerada la aplicación de los instrumentos y su posterior análisis y organización del informe de investigación.

3.5 Técnicas de recolección de datos

3.5.1 El juego de rol. De acuerdo con Gross Salvat, B. (s.f.) “El juego es entendido también como forma de relación. Además de su dimensión socializadora, su capacidad de generación simbólica de roles le convierte en un eficaz agente de transmisión de los valores y actitudes dominantes en nuestra sociedad” (p.8).

Importante señalar la función simbólica del juego de roles, tanto en el actor que escribe y actúa su propio guión (el niño), como en su relación con los demás y el entorno. La lectura de los investigadores no debe ser parcial, sino integral, dado que cada elemento es pieza clave de todo el escenario, la trama, el argumento y el público que la observa.

Sobre el tema del juego, Betancourt (2006), propone que: Los juegos creativos no solo estimulan la creatividad individual sino grupal, permitiendo resolver situaciones que se presentan en la vida cotidiana y los juegos didácticos son en los que los participantes pueden competir sanamente, por ejemplo, los juegos de encuentro de conocimientos o los juegos de simulación o de roles, citado por Forero Alonso, D. y Loaiza Fuquen, J.C. (2013, p. 35).

La creatividad es otro elemento importante para considerar en los niños y niñas que practican el juego de roles, debido a que esta les permite “crear” un mundo que solo está en sus cabezas, para “contar” ese otro mundo, en el que realmente viven. Las formas que emplean, diálogos e interacciones dan cuenta de toda una inventiva para exteriorizar sus anhelos, frustraciones, temores o dudas sobre la realidad que los rodea.

En otro de sus textos Gross (1998) afirma que: “los juegos de rol están basados en técnicas de grupo en las que se asume o representa un papel y que están destinadas a permitir a los participantes el análisis de los tipos de relaciones personales dadas en una situación concreta” (p. 29).

Desde las anteriores perspectivas abordadas, se visionó que la mejor forma de entender modelos de autoridad y formas de resolver los conflictos, desde las voces de los niños y niñas, debía necesariamente apoyarse en el juego, y más concretamente en el juego de roles.

Otras autoridades consultadas sobre el tema del juego de roles proponen que:

Es un escenario donde el niño puede representar lo que ha visto que realizan los adultos que están a su alrededor, además puede ensayar los roles que posiblemente ocupará en su vida adulta, es allí donde el niño se ve obligado a mirar las regularidades del comportamiento que sucede en la representación de un rol específico según las reglas de su cultura. (Baquero, 1977) citado por Jinete Rúa, L.M. y Puerta Cossio, A.M. (2006, p.26).

De lo anterior se concluye entonces que el juego de roles, a semejanza del psicólogo, viene a ser para los investigadores una técnica proyectiva donde los niños y niñas “cuentan”, desde la realidad que protagonizan, sus concepciones e interpretaciones del mundo adulto, y enfatizan de muchas formas, con gestos, frases, énfasis, gritos, etc., los papeles con los que se identifican o rechazan abiertamente.

De esta manera, el juego de rol que se visiona en este trabajo apunta al cumplimiento de particularidades de ser una aventura, algo divertido en la cual los estudiantes protagonicen y disfruten un papel protagónico dentro de este.

Desde los tiempos de Vygotsky, el juego se ha asumido como un indicador importante en la forma como los niños y niñas representan la realidad que han empezado a interiorizar del mundo adulto en el que crecen. Mientras para unos el juego era una suerte de “fantasía infantil”, para Elkonin y otros, vieron en este un importante elemento para adentrarse en el imaginario infantil y aproximarse a las distintas representaciones que hacían de su realidad.

“Así, el fondo del juego protagonizado en forma desplegada no es el objeto, ni su uso, ni el cambio de objeto que pueda hacer el hombre, sino las relaciones que las personas entablan mediante sus acciones con los objetos; no es la relación hombre-objeto, sino la relación hombre-hombre. Y como la reconstitución y, por lo mismo, la asimilación de estas relaciones transcurre mediante el papel del adulto asumido por el niño, son precisamente el papel y las acciones ligadas orgánicamente con él las que constituyen la unidad del juego” (Elkonin, 1980, p. 38).

Desde la concepción anterior, propuesta por Elkonin, los investigadores asumen entonces el juego de rol como estrategia y a la vez instrumento de investigación, dado el potencial revelador de toda la simbología que este podría provocar en los niños y niñas del grado tercero A de la

Institución Educativa Luís Fernando González Botero, cuyas proyecciones o elaboraciones servirían de base para analizar e interpretar el “papel adulto asumido por los niños y niñas”, en las distintas relaciones de manejo de autoridad y resolución de conflictos, así como los contextos familiar, comunitario y escolar, que son representados en los mismos.

Reconociendo la condición libre y espontánea que el juego tiene para los niños y niñas condiciones que los investigadores consideraron fundamental respetar, se generaron algunas rejilla de registros que permitieron; orientar la observación de los investigadores, acentuar la mirada de los investigadores en el momento de implementación del juego de roles y finalmente contrastar esta observación *in-situ* con las transcripciones que arrojaron el registro auditivo y visual de la actividad.

El juego de roles aplicado fue una iniciativa de los investigadores del proyecto, basados en la necesidad de una dinámica efectiva para la recolección de la información y así mismo registrar todos los pormenores del juego de rol, el cual consistió en simular con los niños y niñas eventos de la vida escolar “ Un día de colegio” donde se reflejara el uso de la autoridad por parte de docentes y padres de familia, así como la forma de resolver algunos tipos de conflictos que se presentan a diario en la escuela.

3.5.2 Etapas de preparación, aplicación, registro y organización del juego de roles. La concreción de la estrategia de juego de roles, sintetizada como: “un día de colegio en LUSIFERGOB”, se propuso y aplicó con el propósito de obtener información acerca de cómo resuelven los conflictos en el aula, los estudiantes de grado tercero de primaria; dado que estos a diferencia de otros grados, presentaban una serie de desacuerdos en relación con los compañeros de aula en la mediación de sus discrepancias.

La idea general se pensó desde la dinámica de una simulación escénica que permitiera dar libertad de expresión a los niños y niñas implicados en el juego roles. Desde el punto de vista logístico fue necesario contar con un escenario apropiado para tal fin, lo anterior obligó a crear todo un “escenario teatral”, en un salón de clases, demarcando los sitios más representativos de la escuela: un patio para recreo, una sala de profesores, una oficina de rectoría, una de coordinación, un restaurante escolar, cancha de deportes y tienda escolar; esta atmósfera escénica permitió que los niños y niñas tuvieran una actuación lo más espontánea posible, desde su imaginario, a lo que a diario viven en un día normal de clases.

Entre las situaciones que se pensaron para concretar la estrategia del juego de roles, se simuló con los niños y niñas una representación de una clase de biología y otra de educación artística en la que se vieran obligados a desempeñar la funciones propias de: docente, coordinador, rector, padres de familia, estudiantes, personas de servicio general y manipuladoras de alimento, todo ello con el fin de que acudieran y actualizaran desde sus imaginarios, las representaciones de la realidad que observan y han comenzado a interiorizar de sus patrones adultos en relación con la escuela, la familia y el contexto.

Entre los materiales más representativos para la puesta en escena de la estrategia juego roles “un día de colegio en LUISFERGOB”, fue necesario contar con algunos elementos coherentes con la simulación de una clase de biología y de educación artística, tales como: vestuario (disfraz, gafas, gorras, camisas, sandalias), juego didáctico (animales), colores, papel, comestibles (pan), marcadores, borrador, tablero, sillas, premio (dulces), sacapuntas, lápiz, lapicero, salón y cancha deportiva.

El procedimiento metodológico y didáctico de la actividad juego de roles, contó con la orientación de un moderador quien dio detalles de las reglas para tener en cuenta en el desarrollo de las clases de Biología y de Educación Artística. Dentro de las sugerencias se les informó a los estudiantes que a través de un “silbido”, se debía hacer silencio, suspender la actividad o prestar atención para una nueva orientación. Acto seguido, se propuso de manera voluntaria la escogencia de los actores que representarían los diferentes roles de: docente, coordinador, rector, padres de familia, estudiantes, personas de servicio general y manipuladoras de alimento. Los niños y niñas

de forma autónoma escogieron el papel que querían representar en la “obra”: “un día de colegio en LUISFERGOB”.

Paralelamente al desarrollo de la actividad, los investigadores fueron registrando todos los momentos y elementos más significativos ocurridos durante la experiencia: voces, actuaciones, gestos, indicaciones del moderador, entre otras propuestas de los niños y niñas. Todas estas evidencias se constituirían en material de análisis e interpretación que conduciría a demostrar los objetivos formulados y responder la pregunta de investigación.

Posteriormente, la estrategia juego de roles “un día de colegio en LUISFERGOB”, concluye con la reflexión que hacen los mismos actores sobre por qué ellos actúan de la forma en que lo hacen y cómo quieren que se les tengan en cuenta para la resolución de sus diferencias con sus pares en el aula.

Con el fin de captar todas las expresiones orales, corporales y de relación ocurridas en el juego de roles, sin interferir en el desarrollo natural de la actividad, se llevó a cabo el registro fílmico de la actividad juego de roles, se analizó a la luz de las categorías de “autoridad adulta” y “formas de tramitación de los conflictos”, atendiendo a los contextos: familiar, social y escolar; la operacionalización de esta fase inició con la transcripción detallada de cada escena del vídeo grabado; la codificación de las categorías y subcategorías que emergieron del análisis, las cuales se organizaron en una matriz de codificación y categorización que facilitó la interpretación de las mismas.

Todos estos datos sintetizados en la matriz de categorías se interpretaron a la luz de los teóricos que fundamentan esta investigación, entre los que destacan Vygotsky, Piaget y Kohlberg; en una fase posterior, el aporte de los investigadores amplía dicho análisis y culmina con los hallazgos de importancia científica, habidos durante el proceso investigativo.

IV. CAPITULO

Análisis y Hallazgos

4.1 Matriz de análisis de la categoría: Autoridad adulta

Matriz de codificación y categorización			
AUTORIDAD ADULTA			
Criterios	Fuentes	Subcategorías	Análisis
Autoridad adulta	<p>Mod 1: ejemm (risas) Ayer estuve con otros niños y me hicieron gritar tanto que me quedé sin voz; entonces les voy a pedir un gran favor: Les toca que estén muy pendientes de mí para que yo no tenga que gritar.</p> <p>Mod1: Shiiiiiiiiiiiiiiiiiii, (silbido) Miren la estatua que va allá. ¡Estatua papito!, ¡estatua!...</p> <p>Mod1: Shiiiiiiiiiiiiiiiiiii, (silbido). Noo, otra vez esa estatua ¿Cómo se llama?</p> <p>Mod1: Bueno, murmullo. ¿Qué te vas a poner para que parezcas un coordinador de verdad? ¿De acuerdo?</p> <p>Mod1: Tú eres una mamá toda juiciosa, que viene todos los días a preguntar ¿cómo está mi hijo, qué hace mi hijo? ¿De acuerdo?</p> <p>Mod1: Papá que no viene mucho, que hay</p>	Disciplinamiento	<p>Los niños y niñas reconocen e identifican en la escuela, la familia y el contexto, ciertas formas de autoridad que les permiten entender el disciplinamiento como un mecanismo a través del cual se accede a la construcción de una sociedad organizada.</p> <p>Uno de los elementos que los niños y niñas reconcen para la resolución de conflicto en la escuela es la utilización de la disciplina, entendida como una forma de orden social, de organización, como un elemento de identificación de una autoridad que está por encima de ellos, las orientaciones de control que, a partir del establecimiento de rutinas en los contextos familiar y social, contribuyen en la adquisición de hábitos que conlleven a una colectividad a vivir en un mundo más armónico.</p> <p>Las anteriores consideraciones, han sido temas de debates, cuestionamiento y de análisis por varios autores. Por ejemplo: Según (Cubero, C., 2004), el concepto de disciplina es muy dinámico. En él se pueden perfilar los valores e intenciones de la sociedad en el campo educativo. La concepción de hombre y de niño se evidencia claramente en los lineamientos sobre la disciplina, tanto en el hogar, como en la escuela y la comunidad.</p> <p>Asimismo, Stenhouse (1974, p. 24), citado por (Cubero, C., 2004), manifiesta refiriéndose a este concepto: Donde quiera que grandes cantidades de personas se reúnen para vivir y trabajar en grupos, son imprescindibles ciertas normas para regular</p>

	que decirle.... ¡Papá por favor, atiende a mi hijo! ¿De acuerdo?		su comportamiento y asegurar un elemental orden social. Esto es especialmente válido en la escuela, y la responsabilidad final de alcanzar ese orden recae en el personal docente.
Matriz de codificación y categorización AUTORIDAD ADULTA			
Criterios	Fuentes	Subcategorías	Análisis
Autoridad adulta	<p>Est7: Se están comportando bien con la seño?</p> <p>Ahhh bueno que bueno.</p> <p>Est3: ¡Por favoor, por favoor; allá traas!.</p> <p>Est3: se pueden asentarr... se pueden asentar, voy a pasar por sus puestos para ver si tienen, y si sus compañeros no tienen algunos, compartan con ellos, voy a pasar.</p> <p>Est2: Mira, ehhh están asustando.</p> <p>Est7: Es que se están portando muy mal.</p> <p>Est14: Coordinador, coordinador.</p> <p>Mod1: Tú vas a ser la profesora; entonces.</p> <p>Prof2: Ahoritica te va a dar un material porque tú le vas a dictar a tus compañeritos una clase de ciencias naturales. ¿De acuerdo? Porque tienes que decir quién eres.</p>	Disciplinamiento	<p>Por su parte Howard (citado por Yelon y Weinstein, 1988, p. 390) afirma que la disciplina es indispensable para que un grupo y los individuos puedan funcionar: ... la buena disciplina es importante porque ningún grupo de gente puede trabajar en conjunto, exitosamente, sin establecer normas o reglas de conducta, respeto mutuo y un sistema conveniente de valores que oriente a cada persona del grupo a desarrollar autocontrol y autodirección.</p> <p>Atendiendo a lo planteado por Howard, en la cita anterior, se constata que en la frase de entrada expresada por el Moderador en el juego de roles: “les voy a pedir un gran favor: Les toca que estén muy pendientes de mí para que yo no tenga que gritar”, el docente, que encarna a una persona adulta, plantea una petición para establecer una conducta o rutina que será necesario conservar con el fin de hacer llegar el “mensaje” o “resto de instrucciones” dirigidas al grupo o para desarrollar la actividad planeada.</p> <p>Lo anterior implica de parte de los niños y niñas, el obedecer y someterse a las reglas de juego para tener participación en las actividades que se van a formular.</p> <p>En esta parte cobra validez la formulación de Mejía Jiménez, M. (2016, p.40), de asumir la educación como una negociación cultural, esta transacción de dividendos normativos e informativos, es mediatizada por la comunicación o significación, es decir, me someto a la rutina propuesta en tanto entiendo y me interesa lo que “vayas a decir”, y dicha propuesta sea “atractiva” o significativa para mis intereses como persona y miembro de este grupo.</p>

Matriz de codificación y categorización AUTORIDAD ADULTA			
Criterios	Fuentes	Subcategorías	Análisis
Autoridad adulta	<p>Est3: Venga, me hace el favor... por si no tienen, ya saben que aquí tengo dos, que no pude revisar bien, como les dije con eso van hacer algo con la naturaleza, se ponen de grupitos de a cinco, un grupito aquí, para que, que yo reviso...de a cinco por favor, otro grupito aquí, de cinco...</p> <p>Est3: ...por favor Est7: ¿Por qué vas a repetir tú? Est9: Les voy a decir algo. Prof1: Van a escuchar a la Mod1; que así... (murmullo) ahorita después de tanto juego, se llama la Mod1 y ha querido compartir con ustedes la tarde de hoy y va a seguir; entonces ¡escúchenla!</p> <p>Mod1: Los deditos acá! Mod1: Todos los deditos. ¿Listo? Eso se llama gimnasia pacífica... tic, tic (sonido con los dedos): ¿Si ven mi cuerpo?</p>	Disciplinamiento	<p>Así mismo, el autor (Rohn, J. 2016) , en su conferencia “Las tres reglas para tener disciplina”) expone que: se necesita disciplina para cambiar un hábito. El niño requiere disciplina constante en los primeros años de vida. “La disciplina es el entrenamiento de la mente para controlar nuestra vida. La disciplina es una serie de normas que hemos seleccionado como nuestro código personal de conducta”.</p> <p>De manera análoga, los resultados del trabajo de campo con niños y niñas de grado tercero de la Institución educativa Luis Fernando González Botero a través del juego de roles, y las teorías relacionadas con el disciplinamiento en la escuela, los investigadores concluyen que la disciplina fortalece los hábitos de comportamiento de los niños y las niñas y que éstos comprenden que existe una autoridad adulta que ejerce formas de liderazgo y formalización en las comunidades para obtener un orden social.</p> <p>Y que en sociedades como las nuestras, las normas y las reglas en la escuela cumplen un papel importante en la formación de un sujeto que promueva la sana convivencia en todo momento.</p>

Matriz de codificación y categorización AUTORIDAD ADULTA			
Criterios	Fuentes	Subcategorías	Análisis
Autoridad adulta	<p>Est: 4 Cálmate Est8.</p> <p>Est5: A ver, yo le tengo dicho a usted que no moleste a esos estudiantes; porque están haciendo sus trabajos y usted, ¡mantiene haciendo desorden!, ¡mantiene molestándolos! Para que no hagan sus dibujos y yo, ¡eso no lo acepto!</p> <p>Est2: Por favor deja de hacer el desorden. Sea un niño de bien; haga algo en la vida y deje de estar molestando.</p> <p>Est2: ¡Profesora!, este niño malo, anda empujando a los y no les deja hacer el trabajo que le pusieron.</p> <p>Est2: ¿Qué va hacer con respecto con este niño que anda haciendo mucho desorden?</p> <p>Est16: Mira ve, seño él tiene dos y se cogió uno.</p> <p>Est4: noooo le jalara el pelo a nadie ni tampoco hiciera desorden, y que se se...se ponga ordenado.</p> <p>Prof1: ¡Tranquila!, siga repartiendo, ¡Yo estoy pendiente! Murmullo...</p> <p>Profe1: ¡Claro! Muy bien Est9; eres una niña muy honesta.</p> <p>Est1: prof1, mire, ya yo tengo dulce. Prof1: Claro!! Correcto.</p> <p>Est 3: Que si usted chifla, nos quedamos quietos como estatuas</p> <p>Mod1: ¿El más desordenado?</p> <p>Mod1: ¿El más juiciosos? Ja, ja, ja, ¿Ninguno?</p>	Disciplinamiento	<p>En consecuencia, La Instiución Educativa Luis Fernando González Botero, ejerce normas de disciplinamiento a través de su manual de convivencia en los que se establecen parámetros de acuedos como: deberes y derechos de los miembros de la comunidad edcuativa con el fin de minimizar las diferencias y mantener lazos de afectividad que sucite un buen vivir.</p> <p>En este sentido, la escuela estaría cumpliendo con una de sus finciones y va aportando desde el disciplinamiento a la construcción de una sociedad con capacidades de resolución de conflicto a partir de sus propios mecanismos etico morales que les permitan através del diálogo apaciguar sus diferencias desde una perspectiva más comprensiva, más y más humana (Cubero Venegeas, M.C., 2004, pp. 1-169</p> <p>Es importante señalar, ¿hasta dónde hay “armonía” entre la disciplina fomentada en la familia y la que se promueve en la escuela? Esta falta de diálogo entre los formadores parentales y los docentes, es sin duda un tema que ayuda a esclarecer la aparición de conflictos en el ambiente escolar.</p>

Matriz de codificación y categorización AUTORIDAD ADULTA			
Criterios	Fuentes	Subcategorías	Análisis
Autoridad adulta	<p>Mod 1: Imagínense que yo le pedí a su Prof1 que si me dejaba venir a jugar hoy con ustedes?</p> <p>Prof1: ¿Es clave ahorita, no? La mamá, ella es profesora, mamá, la profesora.</p> <p>Mod 1. Todo el mundo se queda, estatua, quieto...</p> <p>Est6: Lo bota y ya!!</p> <p>Mod1: ... inmóviles; ¡no se mueven!</p> <p>Mod1: ¿De acuerdo?, Cuando yo les diga que el juego se acabó, el juego se acabó.</p> <p>Est3: Ajá un paisaje, con toda la naturaleza...acá hay uno, háganse en grupitos por favor, hagan grupitos, y si falta...</p> <p>Est3: Por fa, por favor, vaya a coordinación me hace el favor. Toc, toc (golpe al pupitre) ¡Qué problema con ustedes!...por favorrr</p> <p>Est7: ¿Usted porque?</p> <p>Est1: ¡Porque estaba haciendo desorden!</p> <p>Est2: Que no haga tanto desorden.</p> <p>Est7: ¿Porque estaba haciendo desorden?</p> <p>¿Usted porque tenía que hacer desorden?</p> <p>Est9: ¿Qué es lo que estaba haciendo usted?</p>	Autoritarismo	<p>Del modo en que los padres de familia, los docentes, y el contexto ejercen el autoritarismo como mecanismo de control ante situaciones difíciles de convivencia en la escuela, en la casa y el entorno; hacen que tales comportamientos se configuren como referentes en la forma cómo los estudiantes al interior de los centros educativos estén resolviendo sus discordias en el aula.</p> <p>De este mecanismo beben los estudiantes de grado tercero A de la Institución Educativa Luis Fernando González Botero, quienes tienen interiorizados el autoritarismo como un instrumento legítimo que controla acciones y comportamientos de un individuo, un grupo o una comunidad; sin tener que usar la mediación.</p> <p>De acuerdo con lo anterior, autores como (Claudia Ortiz, 2014), en su artículo EL AUTORITARISMO, hace referencia del mismo: “como una degeneración de la autoridad en la que la obediencia de los subordinados se logra sin un consenso, mediante la imposición y la restricción de la libertad”.</p> <p>Este concepto coincide y pone en evidencia las actitudes e ideologías que emplean los niños y niñas de grado tercero para resolver sus diferencias en el ambiente escolar donde se desenvuelven.</p>

Matriz de codificación y categorización AUTORIDAD ADULTA			
Criterios	Fuentes	Subcategorías	Análisis
Autoridad adulta	<p>Est5: ¡Coordinador!</p> <p>Est5: Profesora</p> <p>Mod1: ¿Yyyyy?</p> <p>Mod1; Vamos a jugar por todo el salón. A jugar por todo el salón. ¡ A jugar ombeee!</p> <p>Est3: tienen, quien le hace falta?</p> <p>Estudiantes: seño, seño</p> <p>Prof1: señala a (Est7),(Est3), Est3, Est3.</p> <p>Prof1: Uuummm. !(Est 1)!</p> <p>Prof1:Jajajaja... ehhh estoy buscando un niño, un niño, un niñoooo, eh Est8.</p> <p>Prof1: Eehhh, Est9.</p> <p>Prof1: Eehh, ¡Est 10!.</p> <p>Prof1. Ummm ¡Est11!</p> <p>Mod1: Bueno! Primero vamos a ir con estos y ahoritica ustedes. ¿De acuerdo? ¡Espérennos un minutico! ¡Ya nos vemos!</p> <p>Mod1: ¿La mamá?</p> <p>Prof1: La mamá... tocando la cabeza de Est11</p> <p>Mod1: ¿El papá, quién es?</p> <p>Prof1: Señala con la mano a Est10.</p> <p>Mod1: ¿El estudiante más juicioso?</p> <p>Prof1: ¿el Juicioso? (señalando a Est 8).</p>	Autoritarismo	<p>Así mismo, (Víctor Montoya, 2017), en su artículo el AUTORITARISMO ESCOLAR, dice que: “en los sistemas escolares tradicionales, lo único que les interesa a los profesores es la actitud de obediencia del estudiante, su silencio y lealtad, en vista de que los rebeldes y desobedientes, reacios ante el autoritarismo escolar, corren el riesgo de ser expulsados de la escuela y ser reprobados en los exámenes, a pesar de haber memorizado las lecciones y los libros de texto”.</p> <p>Este postulado, concuerda con los elementos encontrados en el trabajo de campo a través del juego de roles en el cual los estudiantes de tercer grado A de la Institución Educativa Luis Fernando González Botero ponen en evidencia esta práctica del autoritarismo.</p> <p>Por otro lado, “El modelo de educación autoritario o dictatorial puede ser reconocido fácilmente. El padre impone su decisión sin permitir la opinión de los demás miembros de la familia, castiga a los hijos sin brindarles consejos o explicaciones, los presiona para cumplir sus expectativas sin consultarles las suyas, no dialoga y tampoco demuestra afecto con regularidad”.</p> <p>Este modelo de jerarquización del autoritarismo familiar es evidente en las actuaciones de los estudiantes de grado tercero A de la I. E. Luis Fernando González Botero en las relaciones con sus pares y en la resolución de sus conflictos en el contexto escolar.</p>

Matriz de codificación y categorización AUTORIDAD ADULTA			
Criterios	Fuentes	Subcategorías	Análisis
Autoridad adulta	<p>Mod1. El estudiante. Entonces, ¿cuál sería el estudiante más juicioso que hay?</p> <p>Prof1: Nada!!! ¿Quién es el papi; quién hizo el papel de papá? Ahh, no. El papá debe ser este. (señalando al Est10)</p> <p>Mod1: Listo!! Usted es el niño más juicioso de la clase; el niño más obediente de la clase. (señalando a Est8).</p> <p>Mod1: ¿El más desjuiciado? Prof1: Ehhh, aquí el niño...murmullo (señalando a Est1).</p> <p>Prof1: Síii. Murmullo.</p> <p>Mod1: ¿Y tú eres el papá tienes que ingeniárselas. ¿Listo? (señalando al Est 9).</p> <p>Mod1: Entonces: tienen dos minutos para organizarse.</p> <p>Mod1: ¿Listo? Bueno pero púrele, púrele, ya!!</p> <p>Est9: vaya, vaya a su salón.</p>	Autoritarismo	<p>De los anteriores planteamientos, los investigadores infieren que el autoritarismo impartido en la familia, la escuela y el contexto inciden notoriamente en los niños y niñas de grado tercero A de la Institución Educativa Luis Fernando González Botero en la manera como ellos se manifiestan con sus “otros”.</p> <p>Esta apreciación es producto del análisis que se hizo a la actividad lúdica conocida como juegos de roles en la que los estudiantes ponen en evidencia el uso del autoritarismo para resolver las diferencias que son connaturales en los ambientes escolares.</p> <p>Frente al autoritarismo que se aprecia en la población estudiada, y atendiendo a lo que propone la teoría, se puede afirmar que esta forma de “imponer orden”, más que un trato déspota consciente, es una forma desafortunada que se practica por desconocimiento.</p> <p>Es decir, frente a la ignorancia de no saber cómo proceder frente al otro, y de tomar atajos para encontrar una salida rápida frente a la circunstancia comunicativa o pedagógica, el adulto termina haciendo lo que cree correcto para el “bien” del niño o niña (grito o coscorrón) en el caso familiar, o del grito y la sanción, en el caso escolar.</p> <p>Se puede concluir que detrás de la conducta agresiva, provocada por el modelo formativo autoritario, hay una falla profunda de comunicación por desconocimiento del otro como persona, pero también de sus necesidades, intereses, problemas y expectativas. Esa obligatoriedad de acogerse a la voluntad del adulto, hace que el niño o niña busque compensar esa carga de escaso reconocimiento, con aquellos compañeros a los que percibe como inferiores para hacer valer sobre ellos sus apetitos de poder.</p>

	Est3: Los van a mostrar, uno por favor. Usted tiene?		
Matriz de codificación y categorización AUTORIDAD ADULTA			
Criterios	Fuentes	Subcategorías	Análisis
Autoridad adulta	<p>Est12: Dale uno a Est1</p> <p>Est2: coge el cerdo, est1 coge el cerdo pa que lo alimentos con... hayyy.</p> <p>Mod1: el coordinador les dijo y ustedes no oyeron, a ver coordinador, el coordinador está rebravo...</p> <p>Est2: dame la araña.</p> <p>Est3: Oyenme aquíéntense, párense por favor que me están haciendo...</p> <p>Est3: Dónde está?</p> <p>Est7: Al comedooooor</p> <p>Est3: la fila, por favor, cuidado, cuidado, hagan fila, una fila de hombres y una fila de mujeres... los que tienen dulces se vayan para ya, que ahorita le entregamos su pan...váyanse...allá los que tienen dulces, los que tienen...</p> <p>Est9: Ya se pueden ir, al salón</p> <p>Est3: No, al salón no.</p> <p>Mod1: Shiiiiiii (silbido).</p> <p>Est3: siéntense por favor en sus puestos, vayan trayendo las cosas aquí en la mesa, y no las tiren, con cuidado....ponganla ahí, póngalo...</p> <p>Est9: Cálmesese (est1)... siéntense, siéntense...</p> <p>Est3: Señor por favor, respete a la señora.</p> <p>Est3: Bueno cuando ustedes se vayan, cuando toquen el timbre, van a...esperan a la coordinadora aquí que les va hablar...ya pueden salir al recreo.</p>	Autoritarismo	<p>En la frase: “(...) y el que no hace nada yaa, ya sabe”, se evidencia el uso de autoridad como amenaza de una sanción ¿Si conocen los niños y niñas las sanciones de ese “ya sabe”?</p> <p>De hecho, observaciones en los ambientes familiares registran ese mismo referente abstracto de “ya sabes”, y que puede tener varias significaciones: desde una reprimenda hasta una azotaina por desobedecer o violar una orden.</p> <p>¿Los reglamentos o normas familiares son el producto de consensos o acuerdos del grupo familiar, o responden solamente a las necesidades de control de los adultos frente al niño o niña?</p> <p>Por consiguiente, ¿el manual para la convivencia que se aplica en escuelas y colegios si se está construyendo sobre criterios democráticos donde todos los estamentos aportan a la estructuración de este?</p>

Matriz de codificación y categorización AUTORIDAD ADULTA			
Criterios	Fuentes	Subcategorías	Análisis
Autoridad adulta	<p>Est9: Bueno... por favor hagan silencio.</p> <p>Est9: cuando ustedes se vayan para la casa espero que el salón esté limpiecito, porque cuando vengán las sillas estén organizadas, yyy que barran y organicen todo y el que no hace nada yaa, ya sabe...gracias.</p> <p>Est3: actividad en clase, escriban por favor Est3: Por favor me dan un minuto de silencio, menos.</p> <p>Est3: señores por favor, escriban, veo que no están escribiendo Est3: ¡Señorrrr!</p> <p>Est9: Por favor vaya pal salón Est3: Escuchan por favor Est9: por favor respeten Est3: ¡por favor señor!</p> <p>Mod1: necesito que ustedes...est1, est1 es?</p> <p>Est3: Por favor respeten Mod1: est1 ven, ven est1 Mod1: Tambiéeen, lleévalo, lo puedes repetiir. Si lo haces bien, de acuerdo.</p> <p>Osea, Qué te impide? que hagas bien la canción. Ahhh bueno...murrmullo</p> <p>Est5: ...Po, de cuatro (Señala con los dedos de la mano) el que haga el mejor dibujo de navidad; se pueden hacer de cuatro grupos (señala con los dedos de la mano).</p> <p>Est12: e yoo. Coe, coe, coe, coe tu vaina,) Est5: ¡Silencio, silencio!!).</p> <p>Est:5: Cogeeeee).</p> <p>Est5: ¡Espérense!!!!).</p>	Autoritarismo	¿Son conscientes los niños y las niñas de cada norma expuesta en este y las implicaciones de quebrantarlas?

	Mod1: ¡Uuyyy ¡!!! pero usted si mamita. Oído de tísica. ¿No?		
Matriz de codificación y categorización AUTORIDAD ADULTA			
Criterios	Fuentes	Subcategorías	Análisis
Autoridad adulta	<p>Est5: ¡Elija!, ¡elija!, ¡tiene que tener fe!)</p> <p>Est2: Yo soy la rectora!!).</p> <p>Est2: ya pueden salir al recreo!, ya la coordinadora les dio el permiso. Ya pueden salir al recreo!).</p> <p>Est5: ¡Se sientan que les tengo que decir algo importante!).</p> <p>Est2: Grita ¡Estudiantes!)</p> <p>Est2: Además, ni siquiera, ni hace ni siquiera ni un dibujo, sino que pasa molestando a los demás y, y va a dejar que los demás no hagan los trabajos que les pone sus maestra.)</p> <p>Est2: Yo soy la que puedo hacer la expulsión.)</p> <p>Est2: Maestra por favor la necesitamos.)</p> <p>Est2:¡Espérense! - Que falta de despedida es usted...espérense) !(Refiriéndose aEst2... que la profesora(refiriéndose a Est5) está en una reunión con los coordinadores.)</p> <p>Est5: Se puede sentar el que terminó. ¡Se pueden sentar el que terminó y no hagan desorden! (Con voz enérgica y ojos exaltados).</p> <p>Est5: ¡Coordinador!)</p> <p>Est2: ¡Los espero allá en la oficina!, por favor).</p> <p>Est4: ¡Vamos!)</p> <p>Est5: ¡Me entregan todos los colores por favor!)</p> <p>Est2: Maestra, maestra. Acompáñeme a la oficina por favor!).</p> <p>Est5: ¿Se pueden asentar?)</p> <p>Mod1: ¡A ver los actores, acá!)</p> <p>Prof1: ¡Los actores!)</p> <p>Mod1: Los actores)</p> <p>Est9: dice:Est8, ven!!</p> <p>Mod1: A ver los actores?</p> <p>Mod1: Ya vamos para allá)</p>	Autoritarismo	<p>En ese mismo orden de ideas, y atendiendo a la lectura y réplica que hacen los estudiantes de la autoridad del docente, se puede concluir que tanto la implementación de las normas escolares así como el cumplimiento de estas, se hace sobre la base de una práctica ciega, es decir, no hay consciencia de por qué debo escribir lo que el profesor dice, por qué debo estar en el salón de clases y no en el patio que es dónde quiero estar, por qué debo hacer silencio si lo que me interesa es hablar con mis compañeros.</p>

Matriz de codificación y categorización AUTORIDAD ADULTA			
Criterios	Fuentes	Subcategorías	Análisis
Autoridad adulta	<p>Prof1: ¿Quién más, levante la mano quien no alcanzó hablar)</p> <p>Est2: y no deja que los niños...este</p> <p>Est5: ¡a ver, le tengo dicho que no haga desorden! (señala con el marcador de tablero) A la próxima la coordinadora me va a decir acá y le tengo que hacer.</p> <p>Estudiantes: yoo, ciento sesenta, tac, tac, cincuenta millones, cuéntalos bien los millones.</p> <p>Mod1: Ayyyyy, es de pura...gimnasia pasiva, miren, (murmullo) así, baja, cruzan, baja, sube, baja cruza, baja, sube; pero eso tiene una canción. Los que hagan mejor la canción; son los que van a pasar a actuar ahoritica. Entonces prof1 y prof2 me van a ayudar a ver quiénes son los que mejor hacen la canción para que puedan pasar actuar. ¿De acuerdo? La canción...dice.</p> <p>Prof1: Va...hágame a ver!</p> <p>Est9: ¡Pero mira, dónde está el pelaito ese</p> <p>Prof1: Niñas ustedes se sientan un momentico, ¡vamos a ver!</p> <p>Est5: y por último</p> <p>Mod1: Los actores, ¿Quién falta aquí ahoritica?</p> <p>Mod1: Los que no, porque si me hacen, engañan, no me alcanza!,</p> <p>Mod1: Ya voy pasando, ya voy pasando. Si no están sentados no puedo. ¿Ya comiste? Uuuyyy, por qué estás brava? Murmullo.</p> <p>Mod1: se mmeee, ja, ja, ja (risa) me hicieron caso, ja, ja, ja, ja.</p> <p>Est11: Est22, ya comió, Est22, ya comió. Usted ya comió porque Yo la ví.</p> <p>Prof1: Pero no, no, no decimos como lo tiene ahorita, si no más tarde que les voy hacer,</p>	Autoritarismo	Ese cumplir por cumplir sin una explicación clara, sin una real comprensión y toma de conciencia frente a la norma hace que el ejercicio de autoridad degenera en una práctica impositiva que violenta al niño o niña, en tanto este desconoce por qué se le grita o se le sanciona. No solo es un problema de comunicación, sino de comprensión de la cultura escolar.

	ahora se detienen a mirar fijamente y la van a escuchar Est2: ¡Quietecito!		
Matriz de codificación y categorización AUTORIDAD ADULTA			
Criterios	Fuentes	Subcategoría	Análisis
Autoridad adulta	<p>Est9: tiene un hijo y no puede venir a la escuela porque está muy enfermo...</p> <p>Mod1: ¿La mamá?</p> <p>Est3: van hacer, entonces van hacer un espacio, que les parece y por acá están los arboles...no se dibujar pero... si son los pececitos los van a colorear con seguridad</p> <p>Est11: aquí tengo!!</p> <p>Est3: ¡Buenos días! Hoy vamos hacer una clase de naturales, con estas cositas... como lo que ven son muchas cosas de la naturaleza, zapitos, conejos... hoy veremos una clase...</p> <p>Estudiantes: De mentiras, obvio, en la mano, actividad en clase, ya yo terminé seño, escribe.</p> <p>Estudiantes: Seño, Coordinadorrr, auxilio....</p> <p>Estudiantes: Sí, ¿Es el gallo o una gallina?</p> <p>Prof1: ¿Es el gallo o una gallina? Estudiantes: ¿Es el gallo o una gallina?</p> <p>Mod1: ¿Es el gallo o gallina?</p> <p>Prof1: ¿Es el gallo o una gallina?</p>	Forma de autoritarismo en la familia-escuela	<p>En el contexto familiar y escolar confluyen múltiples situaciones complejas en las que se ven involucrados los niños y las niñas ya sea como meros observadores o partícipes de estas. Es el contexto quien en muchos casos le proporciona al niño o niña, rutas para ir constituyéndose como sujeto con capacidades para adaptarse en la sociedad y resolver las vicisitudes que esta le presenta.</p> <p>Los estudiantes de grado tercero A de la Institución Educativa Luis Fernando González Botero del Municipio de La Apartada, no son ajenos a esas formas de enfrentar la vida y han venido recopilando del contexto familiar y escolar, actitudes para la convivencia. Es decir, comienzan a poner en práctica su autonomía en la resolución de problemas de la cotidianidad.</p> <p>Por ejemplo, en la simulación de juegos de roles, se presentan situaciones como: “tiene un hijo y no puede venir a la escuela porque está muy enfermo” se pone en evidencia que los niños y niñas tienen interiorizado cómo la familia y la escuela buscan mecanismos de resolución de una situación compleja o difíciles en las que se ven comprometidos ambos contextos.</p> <p>Este mecanismo, como excusa, es un tanto perverso, en el sentido en que enseña al niño o niña a evadir responsabilidades. Eso no quiere decir que un padre de familia no se pueda enfermar y por ello no asistir a las convocatorias que le haga la escuela, sino que es costumbre en el entorno, que los niños y niñas han advertido que los padres emplean esta excusa para no atender el llamado de la escuela, es esta una de las formas como los pequeños aprenden a mentir y a inventar excusas para no asumir sus responsabilidades.</p>

	Estudiantes: ¿Es el gallo o gallina?		
Matriz de codificación y categorización AUTORIDAD ADULTA			
Criterios	Fuentes	Subcategoría	Análisis
Autoridad adulta	<p>Mod1: ¿Es el gallo o una gallina, ina?; a ver prof2, ¡escoge uno!.</p> <p>Est1: ¿puede uno seguir con el tema ese?</p> <p>Mod1: ¡...gallo o gallina!</p> <p>Estudiantes: ¿es el gallo o gallina? (Coro)?</p> <p>Mod1: ¿Es el gallo o gallina?</p> <p>Estudiantes: ¿es el gallo o gallina? (Coro)?</p> <p>Mod1: ¿Es el gallo o una gallina, ina? ?</p> <p>Estudiantes: ¿es el gallo o una gallina, ina?</p> <p>Mod1: va, ¿Listos?</p> <p>Prof1: Más fuerte, más fuerte. Ustedes fuerte.</p> <p>Mod1: Si, ¡yo no puedo!</p> <p>Prof1: que ella no puede. ¡Ustedes si, con toda!, con fuerza.</p> <p>Mod1: ¿Listo?</p> <p>Prof1: ¡Ina! Otro niño.</p> <p>Mod1: ¡Que lo haya hecho bien!</p> <p>Prof1: Ahh que lo haya hecho bien! Y quién escogieron... Ahh ya!</p> <p>Prof1: Escoge a Est3</p> <p>Estudiantes: ¡Es el gallo o la gallina?</p> <p>Mod1: ¿es el gallo o una gallina?</p> <p>Estudiantes: ¡Es el gallo o la gallina?</p> <p>Mod1: ¿es el gallo o una gallina, ina?</p> <p>Prof2: ¡Van cuatro!</p> <p>Miod1; ¡Listo!</p> <p>Prof1: ¡Uno y Uno!</p> <p>Est:4 Se pregunta así mismo ¿yo?</p> <p>Mod1: ...Otra vez!! Yo! Ahh listo.</p> <p>Est5: Salta y dice: ¡Yo!</p> <p>Mod1: ¿Quién quiere ser profesora?</p> <p>Est2: ¡Yo!</p>	<p>Forma de autoritarismo en la familia-escuela</p>	<p>En este sentido, Bronfenbrenner (1987) citado por De León Sánchez, B. (2011, p5) en su artículo La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños y niñas, afirma que: “el desarrollo de los más pequeños se ve influenciado por contextos que están conexos unos con otros, en forma de red.</p> <p>Es claro, que alguno de los contextos que están dentro de esta red, están más alejados, pero no cabe duda, que el contexto familiar y el escolar están próximos al niño y entre ellos mismos (entre la familia y la escuela), constituyéndose como los escenarios esenciales para el desarrollo de los infantes, pero no los únicos”.</p> <p>Así las cosas, “la no uniformidad entre ambas instituciones, en lo que respecta a obligaciones y experiencias que aportan a los niños y niñas, es un elemento positivo para ellos, puesto que esto incide en la adquisición de una serie de competencias, que favorecen al desarrollo responsable y autónomo de los más pequeños a lo largo de su proceso evolutivo”.</p>

	<p>Por1: Niños, ¿Quién de ustedes tiene los colores?</p> <p>Est1: Porf, yo sé, yo vi. En un bolsito...</p> <p>Est:16: ¡Est5 tiene un bolsito!</p>		
Matriz de codificación y categorización AUTORIDAD ADULTA			
Criterios	Fuentes	Subcategorías	Análisis
Autoridad adulta	<p>Mod1: ¡No veo que más!...</p> <p>Est:10 ¡Yo tengo mi grupito aquí!</p> <p>Porf2: ¡Prof1! Prof1, Al otro grupo!</p> <p>Prof2: ¡Al otro grupo!</p> <p>Est13: Profesora!</p> <p>Est5: ¿Quién cogió esta?</p> <p>Est:14: ¡Yo!</p> <p>Est16: Mírala ve, mira la mía que está con llave</p> <p>Est5: Ajá, pero, pero ahorita yo les doy los coloiores. ¡Coge! ¿Tú tienes mello?</p> <p>Est5: ¿Dónde está?</p> <p>Est17: ¡Míralo allá! Señala con el dedo</p> <p>Est2: Susurro al oído de Est5, sí, porque tú sabes que aquí siempre ha habido el más desordenado... apenas cuando.. ehhh el señor esté desordenao.</p> <p>Est5: Mira, aquí hay colores?</p> <p>Est17: ahh yo no tengo!</p> <p>Est5: Tienen que tener usted.</p> <p>Est5: Elija</p> <p>Est19: ¿Cómo se hacen estos árboles?</p> <p>Est5: equete empreesteen</p> <p>Est5: Me regaron todo eso aquí.</p> <p>Est2: ¿El coordinador? ¡Coordinador!</p> <p>¡Coordinador!</p> <p>Est5: Coordinadora</p> <p>Est6: Sí. Se sonríe.</p> <p>Est6: ¡Est2, ven!</p> <p>Est5: ¡Coordinadora!</p> <p>Est5: ¿Quién de ustedes vió, quién cogió e lll lapicero...(murmullo)</p> <p>Est20: ¡Est21!</p> <p>Est15: Noooo</p> <p>Est9: ¡Pero Est6!</p> <p>Est2: ¡Mamá, refiriéndose a Est3!!</p>	<p>Forma de autoritarismo en la familia-escuela</p>	<p>Las anteriores referencias llevan a concluir que en efecto los contextos familiar y escolar inciden en el desarrollo personal del niño y la niña los cuales permiten ir consolidando su estructura ético moral con el fin de tener autonomía en la resolución de las diferencias con sus compañeros de barrio e incluso con sus pares en el campo escolar.</p> <p>Así, por ejemplo, en expresiones como: “¡¡¡Seño, coordinador, auxilio!!!”, es una muestra que los niños y niñas están aprendiendo a usar desde el contexto escolar estrategias adecuadas para resolver los conflictos.</p> <p>Otro aspecto que se muestra en la anterior expresión indica que el niño o niña le apuesta a la figura de autoridad: padre, profesor, coordinador, como referente de ayuda o juez benefactor ante situaciones de conflicto con sus pares. Este comportamiento también lo manifiestan sus padres o docentes, cuando apelan a instancias superiores que medien ante sus reclamos con vecinos, compañeros de trabajo o ante jefes inmediatos, con los que no se ha concertado ningún acuerdo formal.</p>

	Est5: ¡Hay, me están buscando!! Estudiantes: profesora, refiriéndose a Est5.		
Matriz de codificación y categorización AUTORIDAD ADULTA			
Criterios	Fuentes	Subcategorías	Análisis
Autoridad adulta	<p>Estudiantes: Vite, el más bonito de todos ja, ja, ja, ja).</p> <p>Est5: El dibujo más hermoso. Est19: ¿Y qué es? Est9: Profe, yo si comí.</p> <p>Prof1: ¿Tú no has comido?, refiriéndose a Est9.</p> <p>Est9: Yo si comí!!! Est5: Porfe!!, Porfe! Est25: Sí... ella ya congió. Sí Est22 ya comió.</p> <p>Est1: De los animaa... Mod1: Pero que es juego, que te gustó del juego Est1: De los animales.</p> <p>Mod1: De los animales...tú. Est2: Me gustaron los disfraces.</p> <p>Mod1: Ajá, tu mi amor, ¿Qué te gustó? Est3: Me gustó porque todos estábamos unidos.</p> <p>Mod1: Más duró mi vida.</p> <p>Est3: Me gustó los juegos, porque jugamos mucho, porque actuamos, porque todos estuvimos reunidos felices.</p> <p>Est4: Me gustó mucho ser profe, me gustó mucho ser profesora, porque nos divertimos mucho, le, aquí todos no, nos compartimos... nos compartimos y departimos muchas cosas y jugamos a la profesora, a la mamá, a los estudiantes, a la a la profesora, al coordinador, la coordinadora y repartimos los premios a los seis estudiantes que más hicieron el dibujo de navidad más hermoso.</p>	Forma de autoritarismo en la familia-escuela	Lo anterior constata que la educación no es un proceso circunscrito únicamente a la escuela, sino que la misma está mediada por todos los contextos en los que el niño o niña se desenvuelve.

	Est5: Porque el est1 nos jalaba la silla. Mod1: Porque mi amor. Est5: Porque el est1 nos jalaba la silla.		
Matriz de codificación y categorización AUTORIDAD ADULTA			
Criterios	Fuentes	Subcategorías	Análisis
Autoridad adulta	<p>Estudiantes: yo, yo, yo, yo...porque est1 dijia quierooo paaan.</p> <p>Est6: Porque compartimos todos como si fuéramos hermanos y nos las pasamos muy chévere, todos jugando a a al colegio y por eso me divertí mucho con mis compañeros de clase.</p> <p>Estudiantes: Siiiiiii Est9: Est5, eso es de Est4: shiiiiiiiiiii Estudiantes: ¡estás cogío!! Est5: Est1, Est1, ya!!! Estudiantes: estás cogío,...) Est9: Sí, ya es.</p> <p>Estudiantes: ¿Profe? ayyyy), (jajajja) ese es el más desordenao y yo soy..., Estudiantes: Noooooooooo Estudiantes: seño al comedor Est7: al comedor!!! Est2: Hay que bacano.</p> <p>Estudiantes: ahhhh, cogío, mira ve un timbre ve, riiiiinnnn, joa cule e timbre, seño. Estudiantes: jajajaj, un paisaje... Estudiantes: tac, tac, tac, (aplausos)...papiwilo Estudiantes: ¡ella se asustó! Estudiantes: mira: el profe anda muy...préstame ese color.</p> <p>Est6: Escucha sin pronunciar palabra Est4: uuuy que digo?. Est9: ¿Quiénnos da mala vida aquí en el colegio? Est1: ¡Gracias seño! Estudiantes: Seño?, Seño?, Seño? Est18: Yo sí, yo sí, yo sí. Quiero dibujar!!</p> <p>Est25: Mucho dibujá, mucho dibujá, mucho dibujá.</p>	Forma de autoritarismo en la familia-escuela	

	Estudiantes: Me regala uno, deme Porfl: Vamos a ver... Estudiantes: yo, yo, yo, yo.		
Matriz de codificación y categorización AUTORIDAD ADULTA			
Criterios	Fuentes	Subcategorías	Análisis
Autoridad adulta	<p>Mod1: ¿Quién va ser el rector? Rector o rectora, dónde está?</p> <p>Mod1: Ustedes no le tienen miedo al coordinador?</p> <p>Mod1: o si no mañana voy a jugar con otros niños y si me quedo sin voz no voy a poder jugar con ellos. ¿Bueno?</p> <p>Mod1: A los profesores y a los estudiantes; la directora, la más más, la que tiene más; más poder. ¿Bueno?</p> <p>Mod1: Aaaaahhhh, bueno... entonces vamos a jugar pero el juego tienen varias reglas; ¿De acuerdo?.</p> <p>Mod 1: Primera regla. Como yo no tengo voz, ¡sí!, cuando yo haga esto. Shiiiiiiii</p> <p>Mod1: ¿Y cuando yo diga que se acaba el juego qué pasa?</p> <p>Mod1: Y la tercera, es que se va a divertir mucho. La van a pasar muy rico, ¿De acuerdo?...</p> <p>Mod1: ...y cuando terminemos el juego, ustedes nos van a contar si se divirtieron o no se divirtieron? ¿De acuerdo?.</p> <p>Mod1:...Vamos hacer una prueba. ¿Listo?</p> <p>Mod1: Shiiiiiiiiiiiiiiii, (silbido)</p> <p>Mod1: otra vez. Tac (palmada); hasta que no lo hagan bien no dejamos de repetir.</p>	Identificación de Norma: ley o regla	<p>Es evidente a través del juego de roles que las interacciones concretas en las que se ven involucrados los niños y niñas en su diario vivir como el juego, la realización de actividades académicas, actividades deportivas, recreativas y demás, implica usar las capacidades para regular sus modos de interactuar que puedan evitar y/o resolver problemas de manera lógica, empleando como mecanismo las normas y las leyes las cuales son obtenidas en muchos casos de sus patrones de autoridad más cercanos de convivencia como la región, el barrio, la familia, y el contexto escolar.</p> <p>En consecuencia, (González. M. 2013) en su escrito. Enseñar normas a los niños, dice que: “Enseñar a los niños lo que está bien y lo que está mal es uno de los más importantes retos que tienen que afrontar los padres. Cómo hacerlo dependerá, como en todo aprendizaje, de la edad de los niños”.</p> <p>De acuerdo con esta autora, la escuela también debe apersonarse de participar de estos procesos de enseñanza acordes con las etapas del desarrollo cognoscitivo en el que se encuentran los niños y niñas de grado tercero de La Institución Educativa Luis Fernando González Botero en el Municipio de La Apartada en el Departamento de Córdoba.</p>

Matriz de codificación y categorización AUTORIDAD ADULTA			
Criterios	Fuentes	Subcategorías	Análisis
Autoridad adulta	<p>Mod1: Bueno, La tercera, la tercer es la vencida. ¿Listo? ¡¡¡Ah jugar!!!!</p> <p>Mod1: Shiiiiiiiiiiiiiii... esooooooooooooo,un aplauuuso. Tac, tac, tac, tac.</p> <p>Mod1: Pues esto es una actuación ¿No? Mirando a todos los actores.</p> <p>Mod1: Tú vas actuar como el más desjuiciado, más desordenado, el más divertido, el necio, el más cansón del salón.</p> <p>Mod1: Sí, y tú dices: soy el más cansón de tu curso.</p> <p>Mod1: Los van a despedir a todos, se quieren ir para la casa?</p> <p>Mod1: <u>Shiiiiiiiiiiiiiii</u> Est1: le tendremos que quitar esas gafitas y ustedes también.</p> <p>Est3: la fila, la fila, en fila, en fila. ESt1: Nooo, así no. Uno por uno.)</p>	<p>Identificación de Norma: ley o regla</p>	<p>En esta misma línea, Piaget, definió la moralidad como: “un sistema de reglas y el respeto del individuo por las mismas” y Kohlberg hablaba del juicio moral como “el juicio sobre la aceptación o desviación de la norma”. González, M. (2013, párr. 4) Este postulado, tiene mucha relación con lo que los niños y niñas de grado tercero de la I.E. LUISFERGOB en la medida en que para ellos las reglas hay que cumplirlas sobre todo si las ejerce una autoridad adulta a quienes ellos respetan.</p> <p>Es importante señalar que lo observado con los niños y niñas en esta experiencia del juego de roles, lleva a sugerir que el aprendizaje de las normas no es lineal, sino que responde a un sistema de frustraciones y recompensas, donde el niño asume la noción de justicia e injusticia frente al comportamiento de todos al encarar las mismas situaciones. Ese vivir la frustración frente a la orden del adulto y el experimentar el placer/displacer acatando o desobedeciendo esta, le va dando una serie de juicios o criterios de cómo actuar frente a la autoridad del adulto, situación que lo “adiestra” para ejercerla frente a sus pares o incluso, frente al mismo adulto.</p> <p>Por su parte, Máxima Uriarte, J. (2019), en artículo “Normas Sociales”, dice que: Las normas sociales (usos o convencionalismos sociales) son reglas que fija la sociedad. Se basan en la conducta justa de los miembros con el objetivo de regular el comportamiento de cada individuo.</p> <p>De este modo, las normas sociales benefician al funcionamiento de la sociedad, estableciendo lineamientos y valores que deben respetarse de manera conjunta por todos los miembros. En otras palabras, las normas sociales son guías para la convivencia de los miembros de una sociedad.</p>
Matriz de codificación y categorización			

AUTORIDAD ADULTA			
Criterios	Fuentes	Subcategorías	Análisis
Autoridad adulta	<p>Est5: Voy a pasar por cada puesto y el que tenga más colores, le tiene que dar al compañero. (Alzando la mano).</p> <p>Est21: Est8, el mejor estudiante: ¡Colócate la camiseta!).</p> <p>Est2: No puedo expulsarlo por un año, ese niño va estar en la calle haciendo puro desorden y puro desorden; tampoco, lo expulsé por dos semana pá que la mamá le pueda prestar una atención a él; ya cuando venga al colegio, ya pueda hacer sus tareas, pueda hacer algo.</p>	Identificación de Norma: ley o regla	<p>Estas normas sociales de convivencia dependerán de cada cultura y tradición en particular. En virtud de lo anterior, los niños y niñas de grado tercero (A) de LUISFERGOB, son el reflejo del contexto sociocultural en el que viven en términos de aplicar las normas de convivencia.</p> <p>En conclusión, se puede decir que el conjunto de capacidades y de normas que emplean los niños y niñas para regular sus actuaciones en sociedad con los otros, son en la mayoría de los casos imitaciones de agentes cercanos a ellos en condición de autoridad adulta; llámese escuela, barrio, familia, contexto... o son conductas heterónomas que el individuo recibe de su contexto como normas que le impone la sociedad; que luego, irá aprendiendo a interiorizar como propias y a respetar.</p> <p>Importante aclarar, que hay una minoría significativa que no se limita a “copiar” modelos de autoridad, sino a construir los propios desde la percepción que queda en sus imaginarios, luego de la experiencia que dichas formas de autoridad le forjaron en su carácter e incluso, en su propia piel.</p> <p>Esta población de niños y niñas, escapan a la condición de <i>asintientes</i> u obedientes frente a la autoridad del adulto, en los contextos familiar, social y escolar. Y entran a la condición de deliberantes, e incluso, desafiantes frente a los esquemas de autoridad de los contextos anotados.</p> <p>¿Eso es positivo o negativo para la convivencia? Es un tema que vale la pena explorar, por lo pronto, los investigadores consideran que esta población está más cerca de la condición de autonomía que la mayoría de los niños y niñas “obedientes a la norma”.</p>
Matriz de codificación y categorización AUTORIDAD ADULTA			

Criterios	Fuentes	Subcategorías	Análisis
Autoridad adulta	<p>Est3: A usted no lo mandaron a coordinación, fue?</p> <p>Est3: Por favor, me hagan momento de silencio...por favor... entonces se va para donde el coordinador...</p> <p>¿De acuerdo? El que se mueva ni premio ni nada tiene; ¿De acuerdo?</p> <p>Mod1: ... Y ya después; porque si pasa algo, tengo que expulsarlo.</p> <p>Mod1: ¿De acuerdo? Ya después ustedes le dicen al prof1 que los ponga a jugar de nuevo; porque solamente tenemos esta tarde para jugar este juego. ¿De acuerdo?</p> <p>Est7: No tenías que hacer desorden...vaya donde la rectora.</p> <p>Est9: Usted estaaaá... por un año, como se dice</p> <p>Est3: Lléveselo...</p> <p>Est3: Por allá...asiéntense por favor...ahorita voy...si no quiere que le ponga cero a todos.</p> <p>Est5: ¡Si no hacen una fila, no les voy a entregar las hojas!)</p> <p>Est4: ¿Y qué es lo que le pasa a usted, o quiere que lo expulse?</p>	Premio – castigo	<p>Los niños y niñas interiorizan desde la práctica cotidiana en el ambiente familiar y escolar múltiples maneras de ver y emplear el premio y el castigo como consecuencia de las actuaciones de sus cuidadores como agentes de autoridad adulta.</p> <p>Para los niños y niñas ejercer la autoridad ante sus semejantes se valen del premio y castigo como sometimiento o garantía para que algo se haga bajo las condiciones de quien las impone. Así, por ejemplo, al escuchar frases expresadas por ellos en el juego de roles: “Si te comportas bien, tendrás una recompensa” son muestras de condicionamiento operante que, según Skinner, B.F, “es una forma de aprender por medio de recompensas y castigos.</p> <p>Este tipo de condicionamiento sostiene que una determinada conducta y una consecuencia, ya sea un premio o castigo, tienen una conexión que nos lleva al aprendizaje” Mae Sincero, S. (2011, párr.1).</p>
Matriz de codificación y categorización AUTORIDAD ADULTA			

Criterios	Fuentes	Subcategorías	Análisis
Autoridad adulta	<p>Est4:¿Quiere que lo expulse o se va a portar bien?)</p> <p>Est5: Los seis mejores estudiantes que hagan el dibujo).</p> <p>Est5: Seis mejores estudiantes que hagan un dibujo hermoso.</p> <p>Est5: Los seis mejores estudiantes que hagan el dibujo, se ganarán un premio.</p> <p>Est2: Ya saben, hagan el mejor dibujo para que la profesora los premie).</p> <p>Est2: ¡Ya se puede retirar!...La mamá aquí tienen la expulsión de su hijo.</p> <p>Mod1: Prof1, allí la tienda que nos vendan unos dulcecitos.</p> <p>Est2 Los que traje aquí es porque ustedes son los más juiciosos de los estudiantes que tiene la maestra; los demás me parecen demasiado desordenados ¿O no coordinadora? Por eso fue que los traje aquí, la maestra quizás los premie: pero necesitamos algo de ustedes.</p> <p>Est17: porque él hace mucho desorden.</p> <p>Mod1: ...murmullo, donde tú vas hacer un concurso y esos son los premios para los 6 mejores grupos: ¡Listo!</p> <p>Est5: ¿Un concurso de qué?</p> <p>Mod1: Los seis mejores (murmullo) los seis mejores grupos. Pero tienes que pararte para poder compartir.</p>	Premio – castigo	<p>Los hallazgos encontrados en esta investigación dan cuenta de que los niños y niñas identifican y comprenden que los premios y los castigos son comunes en la vida cotidiana. “En el campo de la educación son los estudiantes quienes, con frecuencia, viven este tipo de procedimientos; también los docentes se encuentran sujetos a la aplicación de lo que algunos consideran estrategias necesarias para un “buen rendimiento escolar”. Premiar y castigar no es una práctica de hoy, son herramientas que hemos utilizado antes bajo otro esquema” (Perrusquía, A. 2010, p.1).</p> <p>En el manual de convivencia de la Institución Educativa Luis Fernando González Botero, en su inciso 4.7 (p31) se disponen unos criterios de estímulos para aquellos miembros de la comunidad estudiantil que cumplan o incumplan las normas establecidas.</p> <p>Por ejemplo, “Los alumnos que siempre están prestos a acatar las sugerencias y consejos impartidos por su superior” obtendrán mención de honor. Así mismo, el numeral (8.4.2 p65) relacionado con la sanción, dice que: “Las faltas graves serán sancionadas con suspensión hasta por 5 días, la misma se cumplirá una vez se haya ejecutoriado el acto administrativo sancionatorio o resuelto los recursos interpuestos y podrá contemplar como castigo la expulsión temporal de las actividades curriculares.</p>
Matriz de codificación y categorización AUTORIDAD ADULTA			
Criterios	Fuentes	Subcategorías	Análisis

<p>Autoridad adulta</p>	<p>Est5:..Éstos serán los premios (alza la mano, mostrando unos dulces). Est2: Señalando a Est19, tú eres la más juiciosa!, le sigues tú; señalando a Est21. Le sigues tú indicando a Est11. Le sigues tú señalando a Est15.</p> <p>Est23. Le sigues tú, indicando a Est20 Est5: los dibujos de los seis mejores estudiantes que hicieron el dibujo. Primero: ¿Quién hizo éste? Est9: Levanta la mano. Est5: ¡Venga por su premio! Mod1: ¡Un aplausoo!</p> <p>Estudiantes: Aplausos (Tac, tac, tac) Est5: ¡Segundo!. Est9: ¡Est8! Coge tu premio. Est5: Tercero! Est1: camina a recibir el premio Est5. Cuarto! Est5: Quinto!</p> <p>Est13: Sale del grupo donde se encuentra y recibe su premio Est5: Aplausos para los seis mejores estudiantes que hicieron el dibujo.</p> <p>Est2: Felicitaciones niños, han hecho la mejor clase de artes con la maestra. ¿Cómo se llama la maestra? Prof1: A ella no le dieron premio, entonces... Mod1: Quién faltó, quién faltó? Prof1: ¿Quién faltó? De tercera A, de tercero A? Ninguno, listo! Ya.</p> <p>Mod1: bueno los voy a dejar acá. Mod1: Bueno me voy a tomar una foto con todos ustedes. Prof1: Una fotico, a ver!!</p> <p>Mod1: Primero de verdad estuve tosiendo con dolor en el pecho; pero de verdad chiquitos les voy agradecer; son unos niños absolutamente maravillosos, se portaron divinos y por eso quiero que todos nos demos un aplauso</p>	<p>Premio–castigo</p>	<p>Las actuaciones de los niños y niñas del grado tercero de la Institución Educativa Luis Fernando González Botero del Municipio de La Apartada, Córdoba, son semejantes a las teorías anteriormente citadas en tanto que, para ellos, los premios y castigos son el resultado de los sucesivos comportamientos y determinan que, en una situación parecida, se premien o se castiguen.</p> <p>Los estudiantes se han empoderado de este mecanismo (premio-castigo) y lo emplean en su vida cotidiana como una herramienta que genera orden y control desde una perspectiva adulta y de la cual se benefician acorde a sus necesidades del momento; ya sea de tipo académico, familiar o social.</p>
-------------------------	--	-----------------------	---

4.2. Análisis de la categoría: autoridad adulta

Desde las voces de los niños y niñas, en relación con la autoridad adulta, se evidencia que el disciplinamiento no es una práctica cultural homogénea en toda la población. La misma no se da como una trasmisión cultural, ni siquiera como una tradición, sino más bien como una construcción de cada generación con sus descendientes. Eso explica porque hay variadas respuestas al proceso institucional de disciplinar a los escolares, y esclarece también el por qué de los distintos conflictos entre los estudiantes.

La relatividad del disciplinamiento obliga, a padres y tutores, a hacer uso del autoritarismo para conquistar la obediencia de los hijos o estudiantes. Esta imposición cultural ajena al consenso, desconoce de plano las necesidades, intereses, problemas y expectativas del niño o niña, y termina vilentándolo en su juicio y dignidad personal, para que asuma el “orden, rol o tarea” que se le ha encomendado, bien en el grupo familiar o en el escolar.

La incongruencia de las dos aspectos anteriores ante el ideal de formar el ciudadano de la postmodernidad que exige el artículo 5° de la Ley 115 de 1994, quien en sus cuatro primeros numerales exige:

1. El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.
2. La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.
3. La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación.
4. La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios.

Es claro que los niños y niñas se toman el “juego”, “muy en serio”. La estrategia del juego de roles les permite desinhibirse y actuar la realidad como la perciben. Se puede afirmar que es a través del juego, el escenario en que los niños y niñas son más sinceros y revelan sus verdaderos valores frente al otro y frente a la palabra empeñada. La visión de conjunto que muestran las observaciones, en el grado 3° de la I.E. Luis Fernando González Botero, es la de una interrelación de los contextos familiar, barrial y escolar, que configura el comportamiento individual del niño o niña en estos escenarios. Aprende de ellos y replica o adapta formas culturales de interrelación que le procuran beneficios o perjuicios, dada la situación vivida, pero que le llevan a construir un bagaje de experiencias para procurarse un espacio en la sociedad.

Es común escuchar cómo el populacho, e incluso los letrados, cargan la responsabilidad de los problemas sociales, especialmente los de tipo ético, a la escuela. Se tiene el error de creer que la educación es un proceso que solo compete a los docentes de la nación, ignorando que el aprendizaje de habilidades y competencias (una consecuencia del acto planeado e intencional que hace la educación) empieza en el contexto de la familia; aún antes del nacimiento ya se está condicionando al sujeto a cierto tipo de estímulos y respuestas para que desarrollen competencias claves para vivir en comunidad y tener éxito en la vida escolar, como lo plantean González (2007); Prats (2007, pp.S35-S37); Moreno Guerrero, A. (2009, p.25); Médicos del programa de Salud Mental (2010, párr. 1-10); Prensa Libre (2010, párr. 1-5) y Galindo (2013, párr. 5), entre otros. Lo anterior revela que todos esos estímulos “planeados” o “inconscientes” tienen efectos no solo en la parte somática del sujeto, sino también en sus esquemas de aprendizaje, lo anterior es una evidencia contundente de que el niño llega a la escuela con un acervo inconmensurable de habilidades cognitivas y metacognitivas, entre ellas las de tipo moral.

Estas habilidades aprendidas para reconocer y resolver conflictos se inician en la familia, se extrapolan al barrio y se terminan de configurar en la escuela. Las relaciones frente a la autoridad y frente a la norma (premio/castigo), frente al otro (aliado/adversario) se empiezan a configurar en el seno de la familia, al observar las relaciones que se dan entre los padres; entre padres y vecinos; entre hermanos. Se considera entonces, dado lo observado y analizado en el juego de roles, que los niños y niñas aprenden estos modelos comportamentales de sus padres o tutores y los aplican en sus contextos barriales o escolares, con sus propias adaptaciones. Unas veces de manera autónoma y otras, heterónoma, dependiendo de las circunstancias.

Como se puede demostrar, la formación en la categoría del respeto (a la autoridad, los principios de convivencia y democracia, etc.) jamás podrán cumplirse por la vía del disciplinamiento arbitrario o el autoritarismo, por el contrario, se está generando esquemas maladaptativos a los ciudadanos en formación, llevándolos a un comportamiento desafiante y un tanto hostil frente a la autoridad, frente al otro, e incluso, frente a sí mismo.

En la subcategoría de identificación de la norma no hay correspondencia lógica entre lo que el adulto espera y lo que el niño es capaz de realizar, no solo por lo dicho anteriormente, sino también por una clara deficiencia de cómo aprenden estos. Se cree ingenuamente que la formación de la noción y categoría de la norma en el escolar es un proceso lineal. Es más, se pretende que el solo hecho de “informar” en una clase o charla ya es suficiente. Todas las elaboraciones y actuaciones verbales que hicieron los niños y niñas de tercero de primaria, en su juego de roles, llevan varios años de estar formándose en sus imaginarios. La actuación solo fue un detonante para que estas salieran y revelaran cómo ven ellos el mundo del adulto. Y cómo se sienten ellos frente a ese mismo mundo.

En un modelo de formación vertical: adulto-menor; padre-hijo; docente-estudiante, donde no hay diálogo sino órdenes, donde no hay acuerdos sino tareas y exigencias de obediencia y respeto, no es raro que a la menor oportunidad que se presente, el muchacho aplique el mismo modelo vertical de relación con los otros, como una necesidad fundamental de ser escuchado, de disentir, de exigir una explicación a tantos por qué, a tantos “mandamientos” sin una evidencia tangible, diferente a las promesas. La lógica de la enseñanza, de un niño o niña que aprende por modelamiento, es que la norma no debe ser una “regla en abstracto” sino una práctica de todos, es decir, que el respeto debe ser un estilo de vida en la escuela, desde el rector hasta la humilde aseadora. Igual comportamiento debe darse en el seno de la familia y en el contexto barrial.

Por último, la subcategoría premio/castigo, frente a la autoridad adulta, da la impresión de ser una conquista de la supremacía del adulto y la institución escolar sobre el sentimiento y el ímpetu de la rebeldía infantil, pero no es del todo cierto, prueba de ello son las formas poco convencionales que emplean los niños y niñas para resolver sus diferencias. Es decir, la impotencia que experimenta el niño o niña frente al adulto, se acumula como energía “no resuelta”, la cual puede tener dos formas de disiparse, bien a través de la abierta rebeldía frente a la norma y manifestación de prácticas hostiles con sus pares, o bien, un comportamiento asintiente que puede

ser de obediencia frente a la norma, o una simulación ante la misma, un “acomodarse” a las circunstancias para evitar el castigo.

Lo revelado en el proceso de análisis indica que es imperativamente necesario vincular a la familia en el proceso de construcción de las normas de convivencia, y que esta dinámica debe arrancar de las normas y “manuales de procedimiento” empírico que llevan los padres con sus hijos, para analizar sus fortalezas y debilidades y tenerlo como saber base desde el cual orientar la normativa legal que propone el Estado colombiano. En ese orden de ideas, el estudiante debe hacer parte activa de este proceso. En este punto es necesario enfatizar que no es cierto que un reducido número de “representantes” lleve la voz de “todos los estudiantes”. Antes de estos “voceros”, debe haber un proceso donde todos los estudiantes, sin excepción, participen en la dinámica de configuración de las normas de convivencia de la escuela. Las “exclusiones” procedimentales se convierten en prácticas pseudo-democráticas que ignoran lo que la mayoría de los niños, niñas y jóvenes en formación tiene que decir y aportar al proceso para sentirse reconocido en los manuales que luego regularán su comportamiento en dicho ambiente.

En síntesis, la formación para la convivencia, en la familia y en la escuela primaria (principalmente), debe ser replanteada desde la base de una comunicación abierta, horizontal que acompañe con el ejemplo y el estilo de vida, la actuación frente al otro, frente a la institucionalidad y frente a sí mismo. La coherencia es necesaria para recuperar la confianza y avanzar seguros hacia acuerdos sólidos para la convivencia pacífica y armónica.

4.3 Matriz de análisis de la categoría: tramitación de conflictos

Matriz de codificación y categorización TRAMITACIÓN DE LOS CONFLICTOS			
Criterios	Fuentes	Subcategorías	Análisis
Formas de tramitación	Mod1: ¿Si, estamos de acuerdo? Est5: Ahhh como un paisaje. Est9: Y no tie y no tie, y no tiene dinero para sacar al, al niño del hospital porque está muy enfermo, yyyy yo les	Mediación	El juego de roles pone en evidencia que los niños y niñas en sus relaciones diarias utilizan mecanismos para tramitar sus diferencias y/o conflictos. Ejemplo de ello es cuando en medio de la controversia, salen a relucir el diálogo entre semejantes, la conciliación a través de acuerdo sin presencia de terceros, la solidaridad como gesto comunitario y por último emplean mediadores adultos como el padre en el

<p>voy a decir algo y si le pueden ayudar a ella a reunir plata.</p> <p>Mod1: ¿Cuáles son las reglas entonces?</p> <p>Mod1: ¿Qué hacemos con Est1? ¡Miren! No pués, cuántas? ¿Qué hacemos con ese hombre?</p> <p>Estudiantes: siiiii, yo tengo cien.</p> <p>Est9: La plata...quien va dar.</p> <p>Mod1: ¿Y tú est1, estarías dispuesto a hacerlo?...</p> <p>Mod1: No por eso, eso es porque si...pero alguien quiere que no se vaya ¿Por qué?</p> <p>Est13: est1 tú no tiene?</p> <p>Est1: No yo no tengo</p> <p>Est5: Aquí hay cuatro.</p>		<p>escenario familiar y al docente en el contexto escolar que les garanticen llegar a un clima favorable para las partes.</p> <p>Las manifestaciones de tramitación de conflicto reveladas por los niños y niñas, coinciden con las teorías de: Folberg, Jay, Taylor, Alinson.(1996). “Resolución de conflictos sin litigio”. Exponen que: “la mediación es el proceso mediante el cual los participantes, junto con la asistencia de una persona o personas neutrales, aíslan sistemáticamente los problemas en disputa con el objetivo de encontrar opciones, considerar alternativas, y llegar a un acuerdo mutuo que se ajuste a sus necesidades”.</p> <p>La mediación es un proceso que hace hincapié en la propia responsabilidad de los participantes de tomar decisiones que influyen en sus vidas.</p>
---	--	---

Matriz de codificación y categorización TRAMITACIÓN DE LOS CONFLICTOS			
Criterios	Fuentes	Subcategorías	Análisis
Formas de tramitación	<p>Mod1: ¿Te gustó que est1 te jalara la silla?</p> <p>Prof1: Se los he manifestado varias veces, tiene dificultad para hablar; tiene que decirles, hacerles una pregunta y quiere y me dice que le haga el favor y se las formule... ¿Qué, que es lo que a ustedes no les gusta que hagan los profesores cuando ustedes</p>	Mediación	<p>El mismo el autor, (Prieto, T. 2018) en su Artículo, diversidad de definiciones sobre Mediación, dice que: “La Mediación es un proceso voluntario, extra o intra-procesal para la resolución de conflictos entre partes, guiadas por un tercero imparcial y neutral, consiguiendo que éstas dialoguen e identifiquen sus diferencias en un escenario pacífico, dirigido a encontrar sus propias soluciones”.</p>

	<p>se portan mal?... les repito la pregunta ¿Qué es lo que a ustedes no les gusta, que hacen los profesores cuando ustedes se portan mal?...han levantado la mano varios, ¿Quiénes no han hablado?</p> <p>Prof1: Entonces todo oído, ¿Qué les gustaría a ustedes, que hicieran los profesores cuando ustedes se portan mal?</p> <p>Prof1: Escuchen, pregunta interesantísima, ¿Si a ustedes les tocaría poner un castigo, a sus compañeros; que castigo le pondrías?</p> <p>Prof1: Todos, todos van a responder, todos van a decir, no es que yo reo... escuchen bien la pregunta, si a usted niños o niña ... le tocará poner un castigo a su compañero, ¿Qué castigo le pondrías?</p>		<p>En el ambiente escolar, la mediación de los estudiantes, según (Lungman, S. 1996.p13). Los niños entienden y confían en otros niños. Hablan el mismo lenguaje y comparten preocupaciones comunes.</p> <p>Los mediadores estudiantes no constituyen una amenaza a los estudiantes, porque no representan a la estructura del poder.</p> <p>El juego de roles puesto en escena con los niños y niñas de grado tercero de la Institución Educativa Luis Fernando González Botero, reflejan el uso de la mediación en su vida escolar, como propuesta pacificadora del conflicto.</p> <p>Una muestra de ellos es cuando el Est17 dice:” porque él hace mucho desorden, bastante desorden, jala la silla, a mí me parecería que lo expulsaran por dos semanas”.</p> <p>Luego, intercede Mod1 diciendo: “¡Por dos semanas! ¿Quién no está de acuerdo que lo expulsaran por dos semanas?” Y finalmente, “Est2 responde: porque nos hace reír y nos jala la silla y eso suena muy divertido”.</p>
--	---	--	--

**Matriz de codificación y categorización
TRAMITACIÓN DE LOS CONFLICTOS**

Criterios	Fuentes	Subcategorías	Análisis
Formas de tramitación	<p>Est15: La tengo yo, la tengo yo Est15: El si tiene, el si tiene est3.</p> <p>Est5: Como coordi... ¡Rectora!, y mi coordinado (refiriéndose a Est4); necesitamos que puedas hacer algo con tus estudiantes. No puedes estar tanto, tanto, tanto; así desordenao. La a algunos sí me parecen que (murmullo). Me puedes mostrar los que están juiciosos.</p>	Mediación	Es notable la capacidad mediadora que tienen los estudiantes de grado tercero para tramitar sus diferencias con sus pares usando variados recursos como solidaridad, el diálogo, agentes intermediarios, siendo consecuentes con las teorías citadas anteriormente y en un amplio sentido, poniendo en práctica la otredad; es decir, ponerse en el lugar del otro.

	<p>Est17: porque él hace mucho desorden, bastante desorden, jala la silla, a mí me parecería que lo expulsaran por dos semanas.</p> <p>Mod1: ¡Por dos semanas! ¿Quién no está de acuerdo que lo expulsaran por dos semanas?</p> <p>Mod1: Tú porque no estás de acuerdo?</p> <p>Est18: porque él hace mucho desorden.</p> <p>Mod1: No pero porque no se debe ir?</p> <p>Est19: Porque nos lempuja las sillas</p> <p>Est2: Porque nos hace reír y nos jala la silla y eso suena muy divertido.</p> <p>Mod1: ¡Ahh suena divertido!...¿y que podríamos hacer para que est1... pues nos haga divertir pero no se tenga que ir de la escuela?</p> <p>Est2: ¿Por qué no quieren si la maestra Est5, es la mejor maestra de las maestras que tenemos?</p> <p>Est7: Porque nos expulsan después de unos días.</p> <p>Est8: Porque nos regañan mucho.</p>		<p>También queda de manifiesto que la primera instancia que emplean los niños y niñas es la de usar las mismas estrategias “represivas” de los adultos (docentes y padres de familia) para “pacificar” el conflicto, no resolverlo. Y es en ese proceso de la mediación donde los niños y niñas se apartan del modelo “adulto de resolución de conflictos” y hace su aparición los valores de la compasión y la valoración del otro, así no esté haciendo las cosas bien con los demás.</p> <p>Esta es una enorme posibilidad para acercarse al “niño o niña problema” (de parte del adulto) o al “otro”, en el caso de los niños, para indagar aspectos como: ¿por qué te portas así? ¿Qué te ocurre? ¿Cuál es tu problema? Y es de ese diálogo y de esas respuestas que se pueden construir consenso y salidas pacíficas al conflicto.</p>
--	---	--	--

**Matriz de codificación y categorización
TRAMITACIÓN DE LOS CONFLICTOS**

Criterios	Fuentes	Subcategorías	Análisis
Formas de tramitación	<p>Est9: Poqqe, porque nos expulsan de tres días y porque nos regañan mucho.</p> <p>Est10: Porque ellos nos regañan mucho, cuando nosotros nos portamos mal, cuando nos mandan a dirección cuando uno jala la silla, cuando se porta mal en el salón, cuando...cuando los niños no quieren hacer</p>	Mediación	<p>Un elemento adicional que se evidencia en el juego de roles es la ternura del niño, reflejando su gran sensibilidad frente al dolor del otro, esa empatía frente al “fracaso ajeno” es la que le da autoridad para decir “no lo echen, él nos hace reír”, es decir, a pesar del dolor que nos causa, su presencia en la clase es importante.</p> <p>Interesante la denuncia que hacen los niños y niñas sobre la práctica</p>

	<p>caso, y los manda y los mandan a la casa...y cuando pelean con el otro compañero sin hacerle el otro compañero nada y lo y los expulsan por meses o por días...</p> <p>Est3: Porque cuando nos regañan, nos sentimos mal, que nadie nos quiere, somos imperfectos, porque, como se llama, porque nos regañan y nos ponemos tristes mucho, por eso no me gusta.</p> <p>Est11: Cuando nos llevan a rectoría.</p> <p>Est6: Cuando no nos adelantan la las horas.</p> <p>Est2: Cuando nos llevan pa Rectoría... cuando nos llevan a Rectoría yyy nos llevan pa los niños desordenados y no nos dejan pintar bien.</p> <p>Est12: Cuando nos mandan a, pa uno si hace una cosa, lo mandan a Rectoría.</p>		<p>represiva del docente: “regaños”, “órdenes pidiendo sentarse y hacer silencio”, “llevadas a rectoría”, etc., no es que esté mal emplearlas, sino que, por el uso inmediato y la crítica que hacen los escolares, se evidencia que estos no tienen consciencia o claridad de por qué se les regaña, por qué se les pide silencio, por qué se les lleva a rectoría.</p> <p>La práctica del manual de convivencia no está siendo reflexiva, no hay formación de pensamiento y desarrollo moral, sino que este se aplica de forma unilateral sin consultar al “otro”, sin llevarle a que tome consciencia de su papel real en la comunidad, y sin permitirle una legítima defensa.</p> <p>Es su palabra (silenciada) contra la decisión del adulto (padre o docente), eso explica entonces por qué las soluciones del niño o niña cuando está en diferencias con el otro resultan en agresiones verbales o físicas que con el tiempo van deteriorando su autoestima y llevándole a asumir esquemas mal adaptativos para enfrentar el conflicto.</p>
--	--	--	--

**Matriz de codificación y categorización
TRAMITACIÓN DE LOS CONFLICTOS**

Criterios	Fuentes	Subcategorías	Análisis
Formas de tramitación	Est10: yooo, que no nos regañen mucho, que no nooo, que no nos expulsen, cuando nosotros hacemos desorden, que no nos regañen, que apenas nos digan así: siéntese, no haga desorden, no nos griten y mucho a veces unas profesoras nos gritan, les pegan a los niños con regla, a mí no a mí tampoco me gustaría que a mí me pegaran con regla, me jalara el pelo, nada de eso.	Mediación	

	<p>Est4: Lo que me gustaría fuera que los profesores dijeran: se asientan no hagan desorden, por favor asiéntense, este...escriban, no estén haciendo desorden, escriban, presten atención a lo que estoy diciendo, porque después no quiero que estén diciendo: seño yo no sé, porque yo claramente les explico y ustedes no entienden por estar haciendo desorden.</p> <p>Est3: Que cuando nos regañen, este.. que no nos regañen mucho, que solo le diga que por favor asientese, estamos dando la clase, por favor se pueden asentar, me pueden dar un rato de silencio para que yo hable y pueda dar con la clase.</p> <p>Est13: Por pa que no nos manden pa rectoría.</p> <p>Est6: Pa que no nos expulsen y no nos manden a rectoría y que nos pongan nada malo en las notas.</p> <p>Est5: Que no nos griten tanto.</p> <p>Est14: Que no nos griten que solo nos corrijan.</p>		
Matriz de codificación y categorización TRAMITACIÓN DE LOS CONFLICTOS			
Criterios	Fuentes	Subcategorías	Análisis
Formas de tramitación	<p>Est9: est11, la mamá del niño que se llama est1.</p> <p>Mod1: bueno aquí está est1, est1 los hizo reír durante todo el tiempo y ahora la rectora les está diciendo que est1 se va a ir del colegio, a ustedes eso les parece bien?</p> <p>Mod1: ¿y entonces?...porque te parece bien?</p>	Mediación	

	<p>Mod1: vamos hacer, vamos hacer un pare en el cuento y vamos a escuchar...porque te parece bien?</p> <p>Mod1: ...un aplauso para el papá Estudiantes: tac, tac, tac, (aplausos)</p> <p>Mod1: un aplauso para el coordinador Estudiantes: tac, tac, tac, (aplausos)</p> <p>Mod1: Para est1</p> <p>Mod1: Para la mamá Estudiantes: tac, tac, tac, (aplausos)</p> <p>Mod1: Para la señora rectoraaa Estudiantes: tac, tac, tac, (aplausos)...uuuhhhh</p> <p>Mod1: Y para la profesora Est2: Yo hablo con este niño y la mamá Est2: Su hijo está siendo muy muy desordenado.</p> <p>Est2: con la maestra Est5. ¿Quieren hacer otra clase con la maestra Est5? Est2: ¿Por qué? Est11: Bueno, Sisisisi.</p> <p>Est18: Yo sí, yo sí. Est2: Hay, si es la maestra de artes, cómo no? Prof1: ¡Muy bien!</p> <p>Est12: ¡Profe, yo en la próxima, profe! Mod1: Vamos hacer un trato, yo voy hacer unas preguntas, pero no van hablar todos al tiempo, de acuerdo; si alguien va hablar, levanta la mano, sobre todo para que...</p> <p>Mod1: Que fue lo que másss les gustó del juego de hoy?...a ver, a ver a ver bien.</p>		
Matriz de codificación y categorización TRAMITACIÓN DE LOS CONFLICTOS			
Criterios	Fuentes	Subcategorías	Análisis
Formas de tramitación	Est10: yooo, que no nos regañen mucho, que no nooo, que no nos expulsen, cuando nosotros hacemos desorden, que no nos regañen, que apenas nos digan así: siéntese, no haga desorden, no nos griten y mucho a veces unas profesoras nos gritan, les pegan a los niños con regla, a mí no a mí tampoco me gustaría que a mí me	Mediación	

	<p>pegaran con regla, me jalara el pelo, nada de eso.</p> <p>Est4: Lo que me gustaría fuera que los profesores dijeran: se asientan no hagan desorden, por favor asiéntense, este...escriban, no estén haciendo desorden, escriban, presten atención a lo que estoy diciendo, porque después no quiero que estén diciendo: seño yo no sé, porque yo claramente les explico y ustedes no entienden por estar haciendo desorden.</p> <p>Est3: Que cuando nos regañen, este.. que no nos regañen mucho, que solo le diga que por favor asientese, estamos dando la clase, por favor se pueden asentar, me pueden dar un rato de silencio para que yo hable y pueda dar con la clase.</p> <p>Est13: Por pa que no nos manden pa rectoría.</p> <p>Est6: Pa que no nos expulsen y no nos manden a rectoría y que nos pongan nada malo en las notas.</p> <p>Est5: Que no nos griten tanto Est14: Que no nos griten que solo nos corrijan</p>		
Matriz de codificación y categorización TRAMITACIÓN DE LOS CONFLICTOS			
Criterios	Fuentes	Subcategorías	Análisis
Formas de tramitación	Est17: se quitó la camiseta... y pocque tenía calóo Est3: Bueno gracias, gracias por recoger la plata [convivencia como agradecimiento].	Mediación de conflictos desde el ámbito Social	<p>Los niños y niñas desde temprana edad comienzan a descubrir y a aprender de su contexto social distintas formas de comportamientos asociados de acuerdo con su raza, edad, religión, clase social, sexo, etc.</p> <p>Estos modos y usos sociales aunque son externos a la escuela, influyen de manera</p>

	<p>Estudiantes: joda toa la plata es de ella. [convivencia como asombro]</p> <p>Est3: Bueno monedas de doscientos o cien...colóquenlas aquí(Autoridad como exigencia).</p> <p>contexto</p> <p>Est1: Ave maría, que si hago [convivencia entendida como satisfacción].</p> <p>Estudiantes: papiwilo se llama, pampeta [convivencia entendida como confianza]</p> <p>Mod1:...¿Cómo mi amor? [convivencia entendida como confianza].</p> <p>Mod1: ... ¿papiwilo? [convivencia entendida como confianza]</p> <p>Mod1: ¿Señora? [convivencia como indagación].</p> <p>Est17: ¡Mira “El Est26 tiene una cantidad y no quiere, daa!</p>		<p>indirecta en las acciones de convivencia en el contexto escolar.</p> <p>Tanto así que, los niños y niñas de grado tercero de la Institución Educativa Luis Fernando González Botero, en una simulación a través del juego de roles, ponen en práctica vivencias culturales como “Se quitó la camiseta y pocque tenía calóo” la solidaridad, cuando de ayudar a alguien se trata: “Bueno gracias, gracias por recoger la plata”.</p> <p>También se evidencian aspectos negativos por ejemplo: “¡Mira “El Est26 tiene una cantidad y no quiere, daa!” lo anterior cobra mucha importancia en el contexto escolar en el sentido que éstas actitudes se toman como respuesta a la resolución de conflictos desde las voces de los niños y niñas desde la perspectiva o modelo que les ha venido ofreciendo el contexto.</p> <p>Lo anterior, coincide con el planteamiento que hace Vygotsky, citado por Martínez, J. (2008); quien afirma que: “el contexto social influye en el aprendizaje más que las actitudes y las creencias; tiene una profunda influencia en cómo se piensa y en lo que se piensa. El contexto forma parte del proceso de desarrollo y, en tanto tal, moldea los procesos cognitivos.</p>
--	--	--	--

Matriz de codificación y categorización TRAMITACIÓN DE LOS CONFLICTOS			
Criterios	Fuentes	Subcategorías	Análisis
Formas de tramitación		Mediación de conflictos desde el ámbito Social	<p>El contexto social debe ser considerado en diversos niveles:</p> <p>1- El nivel interactivo inmediato, constituido por el (los) individuos con quien (es) el niño interactúa en esos momentos.</p>

			<p>2. El nivel estructural, constituido por las estructuras sociales que influyen en el niño, tales como la familia y la escuela.</p> <p>3.- El nivel cultural o social general, constituido por la sociedad en general, como el lenguaje, el sistema numérico y la tecnología”. Vygotsky, citado por Martínez Narváez, J. (2008, párr. 7). La teoría del aprendizaje y desarrollo</p> <p>En conclusión se puede decir que de acuerdo con la teoría del aprendizaje y desarrollo de Vygotsky y los hallazgos encontrados en la actividad juego de roles con niños y niñas de grado tercero, el contexto social del municipio de La Apartada, Córdoba se ve reflejado en las actuaciones de los niños y las niñas al interior de la escuela.</p> <p>Es decir, de la manera como los niños y niñas conviven en su hogar, barrio y región, así, multiplican sus conocimientos informales y replican en la escuela todas estas formas de solucionar sus conflictos y dificultades, desde luego, con su propia dosis de ingenio y creatividad.</p>
Matriz de codificación y categorización			
TRAMITACIÓN DE LOS CONFLICTOS			
Criterios	Fuentes	Subcategorías	Análisis
Formas de tramitación	Est 10 ¿Y yo qué voy hacer? Est1: ¿Qué vamos hacer?	Heteronomía	La condición de niñez que tienen los estudiantes de grado tercero depende en muchos casos del mandato que ejercen sus mayores en el seno familiar, escolar y barrial, haciendo que éstos estén sujetos a patrones externos a su propia voluntad; que según Kant,

	<p>Estudiantes: voces, bullicio, “Yo tampoco, eso cómo es, ¡Bien! Ey marica...eche esa vaina cómo es?</p> <p>Est3: ¡Por favoor, por favoor; allá traas!.</p> <p>Est2: ¡Profesora!, este niño malo, anda empujando a los y no les deja hacer el trabajo que le pusieron</p> <p>Est2: ¿Qué va hacer con respecto con este niño que anda haciendo mucho desorden?</p> <p>Est 3: Que si usted chifla, nos quedamos quietos como estatuas</p>		<p>corresponde a la heteronomía entendida como la acción que está influenciada por una fuerza exterior al individuo, considerando tal acción como «no moral» (ni moral ni inmoral). Es decir, el caso en que la voluntad no está determinada por razón del sujeto, sino por lo ajeno a ella (la voluntad de otras personas, las cosas del mundo, la sensibilidad, la voluntad divina...</p> <p>En fin, es el hecho de que otra persona tome decisiones que corresponden a un individuo, es decir que no es el individuo propiamente quien toma sus decisiones sino que son intervenidas. Tomado de Heteronomía de la voluntad, (s.f)</p> <p>En consecuencia, los niños y niñas de grado tercero de La Institución Educativa LUISFERGOB, son formados en la condición de heterónomos en cuanto dependen de las orientaciones y órdenes impartidas por sus cuidadores, profesores y normativas establecidas en el contexto donde conviven. Es así, como por ejemplo, desde las voces de los niños y niñas se encuentran expresiones como: “¿Y yo qué voy hacer? ¡Qué si usted chifla, nos quedamos quietos como estatuas!!” son evidencias de que estas respuestas están ligadas a la obediencia o seguir instrucciones impuestas por otro.</p>
--	--	--	---

Matriz de codificación y categorización TRAMITACIÓN DE LOS CONFLICTOS			
Criterios	Fuentes	Subcategorías	Análisis
Formas de tramitación	Est3: Cuatro, falta uno acá...cuantos hay acá...espere, cuantos hay aquí, cuantos hay aquí, uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, se me sale uno de este grupo... van hacer como una... van hacer como una naturaleza, así con los pavitos, con la vaca, con el perro.	Exclusión	<p>Actuar sin medir consecuencias ni daños, es también una muestra de las acciones que se obtuvieron en el juego de roles (Un día de colegio) con estudiantes de grado tercero de La Institución Educativa Luis Fernando González Botero en el Municipio de La Apartada, Córdoba).</p> <p>En este tipo de ejercicio, fue evidente la presencia de situaciones complejas donde hubo la necesidad de poner en</p>

	<p>Est13: Ponenlooo...no dejarlo sin comer, ponerlo allá afuera sin escribir nada y vini un día sin clase.</p> <p>Est14: Yo no tengo Est1: Mejor pa mí, pa no vení más a clases.</p> <p>Est7: los voy a despedir porque se están portando muy mal con la seño, Ahhh bueno los voy a despedí a toditico.</p> <p>Est9: Que si hacen desorden lo expulso en tres días; est1... Ahhh miren vamos a despedir en tres días al niño desordenado, porque le dije tres, le di tres oportunidades para que sé que quedara quieto y no se pudo quedar quieto, entonces sus padres lo van a recoger porque se va, se va ir...ehhhh cógelo.</p> <p>Est9: ¡Expulsenlo! Est4: ¡A la oficina! E ¡Expulsado por tres días!!</p>		<p>práctica la exclusión como mecanismo de tramitación de conflictos. Uno de los argumentos empleados por estudiantes que sustenta esta situación es:</p> <p>“Ponenlooo... no dejarlo sin comer, ponerlo allá afuera sin escribir nada y vini un día sin clase”. Esta evidencia describe la forma como ejercen los niños y niñas la exclusión sin meditar el daño que se le podría hacer a alguien que se deje sin comida, que se saque de clases y se mande para afuera; incluso podría afectarle severamente en su desarrollo emocional. Estas actitudes no son del todo responsabilidad del niño o la niña; puesto que estas conductas son el producto de lo que ellos han venido recogiendo a lo largo de su cotidianidad escolar y por supuesto, desde su hogar y contexto.</p>
--	--	--	--

Matriz de codificación y categorización TRAMITACIÓN DE LOS CONFLICTOS			
Criterios	Fuentes	Subcategorías	Análisis
Formas de tramitación	<p>Est6: Me voy a expulsar!</p> <p>Est5: ¡Me ponen la hojita aquí!; está impulsado...</p> <p>Est9: por tres días o sino por un mes! O por un año!</p> <p>Est2: Por tres días.</p> <p>Est5: Por tres días no; porque...Lo voy a impulsar por dos semanas diarias (mirada de exaltación)</p> <p>Prof1: Lo saca del grupo-</p>	Exclusión	<p>Como se había expresado anteriormente, la exclusión se vive en diferentes escenarios y ha sido un tema que viene ceñido a la historia de la humanidad.</p> <p>Para autores como (Pérez Reynoso, M., p. 4) considera que: “La exclusión educativa, es un fenómeno que tiende a normalizarse y a generalizarse de manera invisible ante los ojos y las actitudes de los sujetos, tanto al interior de los espacios escolares como fuera de ellos.</p> <p>Excluir de alguna manera se puede entender como sinónimo de invisibilizar, de tal manera que las voces y las propuestas de algunos sectores sociales no se escuchan o no son tomadas en cuenta en el recuento de acciones o en las decisiones que se toman en un grupo determinado”.</p>

Matriz de codificación y categorización TRAMITACIÓN DE LOS CONFLICTOS			
Criterios	Fuentes	Subcategorías	Análisis
Formas de tramitación	<p>Est1: Estaba descotejando las sillas Est1: porque yo quería Est1: desorden.</p> <p>Est1: me impoorta Estudiantes: Mire, mire, bullicio Estudiantes: papiwilo, jejejejeje Estudiantes: champeta, champeta, papiwilo Estudiantes: yoseeta, jejee Estudiantes: nooooooooo,...a mi si.</p> <p>Estudiantes: papiwilo... Est18: yooo Estudiantes: Aayyyhhhh, Bullicio, bla,bla, murmullos. Ayyyy noooo! (expresando dolor, molestia).</p> <p>Est12: Está vendiendo hoja Estudiantes: diálogos (murmillos), eyyy , (gritos) pà acá.</p> <p>Est18: Tu madre se puso Estudiantes: siiiihhh (silbido) voces (uuy me quedé sin oído) Est5: Se tapa los oídos con las manos</p>	Autonomía	<p>Los niños y niñas comienzan a poner en práctica el ejercicio de la autonomía en sus primeras relaciones con los agentes más cercanos como la familia, miembros del entorno y luego, la escuela.</p> <p>Para que un niño (a) pueda llegar a tener voluntad propia, primero han debido pasar por los esquemas o patrones heterónomos que les ofrece el lugar donde conviven; y de esta manera, ir construyendo su propia independencia y el autogobierno.</p> <p>En este orden de ideas, Piaget, J. citado por, Galindo Olaya, J. 2012. p. 6) en su artículo Sobre la noción de autonomía en Jean Piaget. Formula una distinción entre dos tipos de relación del niño con la regla moral. La primera, es denominada por Piaget como unilateral y corresponde a la influencia de la autoridad del adulto sobre el criterio del niño; la segunda relación con la regla moral es de autonomía y corresponde al reconocimiento y entendimiento de esta.</p> <p>Estos tipos de relación del niño con la regla moral le permiten a Piaget postular, siguiendo a Kant, que la autonomía se produce en el desplazamiento de un estado de heteronimia, producto del primer tipo de relación, a un estado de autonomía, propio de la segunda relación”.</p>

Matriz de codificación y categorización TRAMITACIÓN DE LOS CONFLICTOS			
Criterios	Fuentes	Subcategorías	Análisis
Formas de tramitación		Autonomía	<p>De todo lo anterior, se puede decir que los niños y niñas de grado tercero de la Institución Educativa Luis Fernando González Botero, dan señales de que están construyendo sus acciones de autonomía. Para resaltar esta afirmación, se destacan expresiones halladas en el juego de roles, como las siguientes: “Est12: Está vendiendo hoja”, “Est1: Estaba desacotejando las sillas”, “Est1: porque yo quería”, “Est1: desorden” y “Est1: me impooorta”</p> <p>Después de analizar las anteriores situaciones, se puede concluir que los niños y niñas cuando obran según sus propios criterios lo hacen asumiendo cierto grado de responsabilidad sin alejarse de las bases heterónomas; es decir, que aunque ya comienza a desplegar sus propias acciones, éstas se ven un poco condicionadas por temor a represalias de terceros. Que para el caso de los niños y niñas de tercero A de LUISFERGOB serían los docentes y padres de familia.</p>

Matriz de codificación y categorización TRAMITACIÓN DE LOS CONFLICTOS			
Criterios	Fuentes	Subcategorías	Análisis
Formas de tramitación	<p>Est5: la coo. Coordinadora. Le voy a i a decir que me la empulsen.</p> <p>Est2: no quiere hacer tarea pasa es molestando. Tiene que hacerle algo a este niño para que pueda dejar que los demás hagan las tareas. No puede ser que siempre pase molestando, molestando y molestando tiene que hacer algo al respecto para que este niño deje de hacer el desorden o sino va tener que expulsarlo tres días ¿Oyó? Pà que haga algo. Yo lo dejo con el coordinador para que le ponga la excusa...</p> <p>Est9: Debió expulsarlo por un año.</p> <p>Est3: Queee...como se llama, que se orri...dillara al frente de todos los compañeros de clase y diciéndoles perdón por todas las cosas que a eso.</p> <p>Est11: Que hiciera todas las tareas y hicieran caso a los profesores.</p> <p>Est6: Quee los pondría que hiciera el aseo a todo el colegio</p> <p>Est15: Que lo expulsen</p> <p>Est3: A usted no lo mandaron a coordinación, fue?</p>	Sanción	<p>Los niños y niñas cuando comparten con sus pares, personas mayores de su seno familiar o de su vecindad en distintos escenarios, comienzan a identificar, reconocer y reflejar ciertas formas de sanción como mecanismo de control ante situaciones enmarcadas fuera de lo normal en su contexto inmediato.</p> <p>En una simulación como “Un día de colegio”, a través del juego de roles, los niños y niñas del grado tercero de la Institución Educativa Luis Fernando González Botero, emplean la sanción como una forma de tramitar los conflictos que se suscitan al interior de la escuela.</p> <p>Los estudiantes saben que la escuela está regida por normas establecidas en el manual de convivencia y que éstas al ser incumplidas, conllevan a unas restricciones o sanciones acordes a la gravedad de las faltas.</p> <p>En el manual de convivencia de la Institución Educativa LUISFERGOB, en su numeral 15 de la p. 48, se establece la clasificación de las faltas disciplinarias y definición de estas. En especial el inciso: 8:4:2 que explicita las faltas graves y sus respectivas sanciones.</p>

Matriz de codificación y categorización			
TRAMITACIÓN DE LOS CONFLICTOS			
Criterios	Fuentes	Subcategorías	Análisis
Formas de tramitación		Sanción	<p>De lo anterior, se concluye que los niños y niñas a diario están observando la forma cómo los maestros y otros miembros de la comunidad educativa tramitan y sancionan a sus subalternos; y no les queda otra opción que copiar y replicar este modelo heterónimo en cuanto oportunidad se les presenta. Una demostración de esta afirmación es cuando en sus relaciones con sus compañeros salen a relucir expresiones como: “Debió expulsarlo por un año” “A usted no lo mandaron a coordinación, fue?” “Quee los pondría que hiciera el aseo a todo el colegio”?</p> <p>Las anteriores consideraciones llevan a pensar que los niños y niñas de LUISFERGOB están ejerciendo la sanción por castigo, de acuerdo con lo que plantea (Gotzens, C .2001) citado por (Martínez Rojas, J. 2016) en el artículo ¿Cómo entender las sanciones en el marco de la disciplina escolar? quien sostiene que: “existen alternativas a los castigos cuando de procesos formativos se trata, y que la más relevante o adecuada es la sanción directamente relacionada con las consecuencias naturales derivadas del comportamiento de un estudiante o las consecuencias lógicas del mismo.</p>

4.4 Análisis de la categoría: tramitación de conflictos

Luego del análisis realizado se puede concluir que la escuela desaprovecha la enorme sensibilidad de los escolares de esta generación. Son niños y niñas con una enorme capacidad de empatía, que los llevan a ver el otro, aún a aquel niño que los lastima, como una parte de su grupo, de su colectividad, y por la que es necesario abogar ante situaciones extremas de exclusión de la vida escolar. En sus recursos de mediación hay posiciones heterónomas, respondiendo a los criterios de los adultos presentes. Tal vez pensando en la evaluación que seguirá a continuación. Pero no es el caso de todos, hay un grupo significativo que hace uso de la autonomía, de mantener su identidad a pesar de la presencia de los adultos, para entrar a defender al compañerito que está en aprietos, pero más allá de esto, este grupo es capaz de señalar comportamientos heterónomos de los adultos (docentes y padres), como regaños, órdenes sin “sentido” (por la no clarificación de justificaciones ni consecuencias de las mismas, así como agresiones verbales y físicas. Es su forma, en medio del juego, de decir: ustedes hacen la vida y la escuela aburrida, no nos entienden, y lo que es más grave, no los entendemos a ustedes como adultos.

Se infiere de lo anterior, que detrás del proceso de la convivencia familiar, barrial y escolar, y a pesar de los llamados “Manuales para la Convivencia”, lo que hay es un problema agudo de comunicación, donde cada uno actúa de acuerdo con su “conveniencia”, y asume posiciones individuales para resolver las diferencias con los otros. Los niños y niñas oscilan entre posiciones heterónomas y autónomas, dadas las condiciones, y en ellas practican la mediación a favor de los suyos, o la exclusión, de aquellos con los que les resultó imposible llegar a una sana concordia.

Es inevitable entonces, dados los hallazgos encontrados, revisar las prácticas de construcción de consenso con los niños y niñas, al interior de la familia y de la escuela. Los códigos para esta “negociación cultural” deben ser los mismos en cada población (niños, niñas y adultos) para asegurar que haya un verdadero y real intercambio de significaciones, de sentido y de acuerdos para la construcción conjunta de una sana convivencia en todos los órdenes donde tenga presencia el niño o niña en formación.

En conclusión, la educación es un proceso que involucra de forma pasiva y activa a todos los actores sociales, presentes en la vida del niño o niña. En ese orden de ideas, la familia, la

sociedad, los medios masivos de comunicación, la escuela y la iglesia, contribuyen a formar las rutinas y formas de conducirse de los ciudadanos, desde su gestación hasta que mueren. La responsabilidad de la escuela está en conciliar y ayudar a dilucidar cada uno de esos aportes en la vida de los niños y niñas, para que este construya su identidad cívica, moral, ética y política desde la autonomía que le permite la comprensión de su realidad como sujeto histórico, espiritual y trascendente. Esta última premisa, obliga a replantear las prácticas normativas que tiene la escuela en lo relativo al aspecto de la convivencia escolar.

V. CAPITULO

Conclusiones

Para aproximarse a una conclusión satisfactoria de la meta general de investigación planteada, la cual apunta a: analizar el razonamiento ético moral en la resolución de conflictos en el aula, desde las voces de los niños y niñas del grado tercero de primaria de la Institución Educativa Luís Fernando González Botero del municipio de la Aparta, es necesario sintetizar los hallazgos concretos alcanzados en cada uno de los objetivos específicos formulados. Desde esa aclaración se enuncia entonces cada uno de estos.

Un primer objetivo formulado es el de analizar las perspectivas teóricas de (tipo ético moral en) la gestión de conflictos del ámbito educativo en la edad escolar. El análisis realizado, desde las voces de los niños y niñas, lleva a concluir que:

Las principales causas de conflicto infantil en el ambiente escolar son de dos tipos: disruptivo, en atención a bromas (retirar la silla para que el otro se caiga), episodios de matoneo (molestar al más pequeño, apodos, quitarle los útiles); y las de tipo: desinterés académico, debido a la poca significación del estudiar, es decir, no se forja en los niños y niñas de manera clara el valor de la cultura académica. Se va a la escuela porque los “adultos mandan”, pero ¿a qué se va al colegio? Es una pregunta de la que no tienen conciencia, por eso jugar y hacer amigos parece ser lo más propio de un espacio donde solo encuentran “órdenes” y “regañones”. Y dentro de esos “juegos”, molestar al otro parece ser un acuerdo tácito entre ellos.

En concordancia con lo anterior, se ha venido demostrando la tesis de Kohlberg, (1992) en cuanto a que el desarrollo moral es consecuencia del modelado y reforzamiento de adultos significativos, dentro del amplio proceso de socialización. Los niños y niñas asumen y proyectan los códigos y prácticas morales de la población adulta (docentes y cuidadores), la que emplean en la resolución de conflictos frente a los demás. En ese orden de ideas, los resultados habidos coinciden con la tesis de Turiel, citado por Gallardo Vásquez, P. p.3) quien propone que los niños y niñas comienzan a distinguir desde muy temprano la diferencia entre los criterios de actuación basados en el interés personal, los que se basan en las convenciones morales y los que tienen un

carácter intrínsecamente moral. Los testimonios desde las propias voces infantiles ratifican lo expuesto por Turiel, donde efectivamente los niños y niñas buscan “acomodar” las normas a sus intereses, especialmente cuando se trata de evadir las medidas disciplinarias contempladas en la escuela. Es la moral convencional, propuesta por este autor, la que da esperanzas de trabajar en la autonomía del niño y la niña. La sensibilidad de estos, frente al otro es prometedora y ratifica las tesis anteriores: el niño se define a partir de los otros (adultos) y paulatinamente se encuentra consigo mismo. Semejante al anterior, está la tesis de Jean Piaget, citado por Galindo Olaya, J. (2012), quien propone que “la autonomía se produce en el desplazamiento de un estado de heteronimia, producto del primer tipo de relación, a un estado de autonomía, propio de la segunda relación”.

Un autor que ayuda a explicar y a sintetizar la formación ético moral del niño o niña, expuesta anteriormente, es la que propone el maestro Vygotsky citado por (Estrada Molina, 2012), quien considera que “lo ético-moral se encuentra influenciado por muchas circunstancias históricas, sociales y culturales que influyen en las familias y en los niños y niñas antes de ir a la escuela por lo que terminan actuando de una u otra manera de acuerdo con su transitar en la vida”. En síntesis, se tiene que no se nace con una moralidad ni una ética preestablecida, sino que la misma se construye en el contexto familiar, comunitario y escolar, y es desde esas elaboraciones que el niño o niña termina asumiendo posiciones éticas y morales frente a sus propios razonamientos de justicia.

Frente a la meta puntual de describir las expresiones de los niños y niñas que revelan criterios morales o éticos en situaciones de resolución de conflictos en el ambiente escolar, se encontró lo siguiente:

Las expresiones de los niños y niñas obtenidas a través del juego de roles revelan que la forma de conducirse con sus pares ya en relación de igual, o encarnando el rol de autoridad (docente, padre, coordinador), es una imitación del modelo de actuación adulto, aprendido en los contextos familiar, comunitario y escolar. En el mismo se aprecian las pautas de crianza, las formas de disciplinar y su sentido de justicia. El grado de desarrollo moral de la población estudiada es una especie de “moral prestada” que sirve de derrotero social para relacionarse con los demás e ir construyendo su propia personalidad, seguridad, autoestima y respeto por el otro.

Preocupa a los investigadores que, esta “moral prestada” con la que se conducen — de acuerdo a las evidencias de las expresiones, gestos y actitudes de los niños y niñas estudiados—, se ha venido construyendo en un modelo de formación vertical: adulto-menor; padre-hijo; docente-estudiante, donde no hay diálogo sino órdenes, donde no hay acuerdos sino tareas y exigencias de obediencia y respeto, están llevando a que el niño o niña también asuma como “correcto” el autoritarismo y la imposición con sus pares, lo que degenera por lo general en enfrentamientos y conflictos de manera más frecuente, que si esta formación moral y ética se formara en un ambiente dialógico y afectivo, donde la empatía sea el denominador común.

Con relación a la meta de analizar los criterios morales o éticos empleados por los niños y niñas en el ambiente escolar, frente a situaciones de resolución de conflictos, se encontró que:

Si bien los niños y niñas de grado tercero de primaria estudiados actúan con una moral heterónoma o “prestada”, porque la suya está en construcción, estos muestran dos criterios de conducción frente a la norma. Un primer criterio es la actuación con base en el interés personal. En el juego de roles se advierte cómo los niños y niñas admitían que hacían desorden en clases, que desobedecían a la maestra, pero no estaban dispuestos a aceptar lo contemplado en el Manual para la convivencia, entre cuyas acciones disciplinarias está la de llamados de atención (que ellos interpretan como “regaños”) y la expulsión de clases por uno o varios días. Su idea de moralidad frente a los acuerdos de convivencia son los de “fallé, pero solo díganme muy suave que me sienta y escriba, nada más”. Los sujetos estudiados, acomodan la norma a sus intereses, la violan y proponen otras sanciones o “compensaciones” a las faltas cometidas. Esta moral “egoísta” genera desencuentros entre los estudiantes y sus pares, y entre estos y los adultos y cuidadores.

Un segundo criterio es el de actuación con base en acuerdos morales, un ejemplo concreto de ello es el proceder del niño o niña que pide colaboración para un compañerito que está en el hospital y no tiene recursos para pagar los gastos médicos, entonces solicita la colaboración del grupo. La sensibilidad frente al dolor y la tragedia del otro demuestra que se está ante un grado de moralidad socialmente aceptada: la empatía, la compasión, la solidaridad. Posiblemente haya visto y aprendido este comportamiento en su familia, barrio o de experiencias previas en el ambiente escolar, pero es revelador que lo tenga en cuenta para ayudar a los demás. Tal vez este sea el germen de la moral autónoma que da paso a la ética, la que no espera recompensas de los demás,

sino que surge de la propia sensibilidad frente al otro, y en cuyo soporte se encuentra la verdadera convivencia.

En lo relativo al aspecto de identificar las relaciones que tienen los niños y niñas en la constitución de asuntos éticos morales en el contexto sociocultural en el cual se desenvuelven, los hallazgos llevan a concluir que:

Los estudiantes saben que la vida en el hogar, la escuela y la vida comunitaria está regida por normas y que éstas al ser incumplidas, conllevan a unas restricciones o sanciones acordes a la gravedad de las faltas. En estos contextos los niños y niñas a diario están observando la forma cómo los adultos, cuidadores y otros miembros de la comunidad tramitan y sancionan a la población infantil; a partir de esa realidad se ven abocados a copiar y replicar este modelo de moral heterónoma en cuanto oportunidad se les presenta. Una demostración de esta afirmación es cuando en sus relaciones con sus compañeros salen a relucir expresiones como: “Debió expulsarlo por un año”; “a usted no lo mandaron a coordinación, fue?” “Quee los pondría que hiciera el aseo a todo el colegio”? Esta réplica de la moral adulta por parte del niño, no se dio en un ambiente de formación consciente de la norma, más bien fue un aprendizaje por observación, acrítico e irreflexivo, que terminó configurando su imaginario moral frente a sí mismo y los demás.

La falta de diálogo, el castigo ante la violación de la regla o norma, formaron una “conducta” de aceptación pasiva frente a la orden, la tarea escolar o los “oficios” de la casa, terminaron llevando al niño o niña a seguir y asumir la norma como una costumbre que tendría premios o castigos, desde la situación particular a como esta se acogiera.

Se infiere de lo anterior, que detrás del proceso de la convivencia familiar, barrial y escolar, y a pesar de los llamados “Manuales para la Convivencia”, lo que hay es un problema agudo de comunicación, donde cada uno actúa de acuerdo con su “conveniencia”, y asume posiciones individuales para resolver las diferencias con los otros. Los niños y niñas oscilan entre posiciones heterónomas y autónomas, dadas las condiciones, y en ellas practican la mediación a favor de los suyos, o la exclusión, de aquellos con los que les resultó imposible llegar a una sana concordia.

Finalmente, respondiendo a la pregunta de investigación formulada:

¿Qué tipo de razonamiento ético – moral aplican los estudiantes en la resolución de conflictos en el aula del grado tercero de la Institución Educativa Luis Fernando González Botero del municipio de La Apartada, Córdoba?, se tiene que:

El tipo de razonamiento ético moral que emplean los niños y niñas de grado tercero de primaria de la Institución Educativa Luis Fernando González Botero del municipio de La Apartada responde a dos orientaciones: una, ajustada al criterio individual, egocéntrico, que acomoda la norma a sus conveniencias, semejante a lo que aprendieron también del comportamiento adulto: dictatorial, vertical, sin más justicia que el criterio propio. Desde este punto de vista, este comportamiento egocéntrico es también heterónimo, aunque pareciera lo contrario, puesto que el niño o niña se encuentra en un proceso de formación ético moral, y todo lo que incorpora es tomado de la población adulta.

La segunda orientación en su razonamiento ético moral está encauzada a la moral convencional. En esta se advierte un desarrollo paulatino de la capacidad de la otredad en el niño o niña, la cual va desde la solidaridad de personas que se encuentran en dificultades, hasta la mediación por aquellos compañeritos encontrados “culpables”, frente a la misma norma y autoridades encargadas de aplicar justicia.

Los investigadores consideran que es desde esta última orientación, desde la cual se deben generar procesos de conceptualización y reconceptualización de normas y tramitación de conflictos (en todos los contextos posibles), que lleven al niño o niña la formación de una moral y ética autónoma, que permitan y garanticen la convivencia y una paz permanente en todos los ámbitos de la comunidad educativa.

Referencias

- Abramovay, M. (2005). "Violencia en las escuelas. Un gran desafío". Revista Iberoamericana de Educación. N.º 38 pp. 53-66. Recuperado de file:///C:/Users/CARLOS/Downloads/rie38a03.pdf
- Cubero Venegas, M.C. (2004). La disciplina en el aula: Reflexiones en torno a los procesos de comunicación. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 4, núm. 2. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44740202.pdf>
- Dankhe, Gordon (1986), Investigación y comunicación, en C. Fernández-Collado y G.L. Dankhe (eds): "La comunicación humana ciencia social" Mc Graw-Hill, México.
- Dávila, V. conductora del programa. [Programa radial]. W radio, 27/01/2017 "En Córdoba habrían seis zona rojas por orden público". Recuperado de https://play.wradio.com.co/audio/wradio_lawconvickydavila_20190327_120000_130000/
- De León Sánchez, B. (2011). *La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as*. Recuperado de http://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4440/larelacionfamiliaescuelaysurepercusionenlaautonomiay.pdf
- Duarte D., Jakeline. (2005). Comunicación en la convivencia escolar en la ciudad de Medellín. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 31(1), 137-166. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052005000100008>
- Elkonin, D.B. (1980) Psicología del juego. Ed. Pablo del río: Madrid. Recuperado de http://libertario.arte.bo/biblioteca/sites/default/files/2017-12/DANIIL%20ELKONIN_.pdf

- Escalera Bourillón, J. (2011). *La educación como proceso de humanización es una alternativa ante la educación básica basada en el enfoque por competencias a nivel primario* (tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, México, D. F., México. Recuperada de <https://upslide.tips/la-educacion-como-proceso-de-humanizacion-es-una-alternativa.html>
- Estrada Molina, Odiel. (2012). El profesor ante la formación de valores. Aspectos teóricos y prácticos. *Teoría de la educación. Educación y cultura en la sociedad de la información*. 13. 240-267.
- Espinoza I, Ojeda P, Pinillo L, Segura S. (2010). Convivencia escolar en una escuela básica municipal de la reina, Santiago, Chile.
- Fernández Olivera, Lucia (2018). ¿El hombre es bueno o malo por naturaleza? Thomas Hobbes de Malmesbury Jean-Jacques Rousseau y Jean-Paul Charles Aymard Sartre. Recuperado el 7 de Julio de 2019 de <http://critica.cl/pensamiento-juvenil/el-hombre-es-bueno-o-malo-por-naturaleza-thomas-hobbes-de-malmesbury-jean-jacques-rousseau-y-jean-paul-charles-aynard-sartre>
- Forero Alonso, D. y Loaiza Fuquen, J.C. (2013). *El juego de roles: una estrategia para el aprendizaje del inglés de los estudiantes de grado transición de un colegio privado de Bogotá*. (tesis de pregrado). Universidad Libre. Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/7909/ForeroAlonsoDeissy2013.pdf?sequence=1>
- Franco Agudelo, S. (2013). *Momento y contexto de la violencia en Colombia* (revista) *Cubana Salud Pública*. 29 (1), 18-36. Recuperado de http://bvs.sld.cu/revistas/spu/vol29_1_03/spu04103.pdf
- Galindo Olaya, J. (2012). *Sobre la noción de autonomía en Jean Piaget*. “Piaget. Recuperado de: <file:///C:/Users/HP/Downloads/3175-Texto%20del%20artículo-5597-1-10-20150205.pdf>

- Galindo, A. (2013). Beneficios de la Estimulación Temprana, Municipalidad de Guatemala. [Mensaje en blog]. Revista Muni Salud, octubre 2013. Recuperado de: http://munisalud.muniguate.com/2013/09oct/estilos_saludables02.php
- Gallardo Vázquez, P. (s.f). *El desarrollo moral en la educación primaria (6-12 años)*. Rev. ASAEP ISBN: 978-84-691-8548-3. Recuperado de file:///C:/Users/CARLOS/Downloads/Cap.6.pdf
- González, M. (2013). *Enseñar normas a los niños*. [publicación en línea]. Disponible desde internet en: <http://www.edu.xunta.gal/centros/eeioareal/?q=node/249>
- Gros Salvat, B. (1998). *Jugando con videojuegos: educación y entretenimiento*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Gross Salvat, B. (s.f.). *Nuevos medios para nuevas formas de aprendizaje: el uso de los videojuegos en la enseñanza*. [Material en blog]. Recuperado de http://reddigital.cnice.mec.es/3/firmas_nuevas/gros/gros_3.html
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (1997). *Metodología de la investigación*. México: Mcgraw-Hill
- Heteronomía de la voluntad (s.f). En Wikipedia. Recuperado el XX de Julio de 2019 de https://es.wikipedia.org/wiki/Heteronom%C3%ADa_de_la_voluntad
- Institución Educativa Luís Fernando González Botero (2019). *Manual para la convivencia*.
- Institución Educativa Luís Fernando González Botero (2019). *Proyecto Educativo Institucional*.
- Jaramillo Pérez, Jaime (2006). *Manos en el fuego*- Editorial ITM. Recuperado el 15 de Julio de 2019 de <https://books.google.com/books?id=j4fCR8>
- Jinete Rua, L.M. y Puerta Cossio, A.M. (2006). *Influencia del juego de roles en el desarrollo del lenguaje oral de niños (as) de cuatro años, en el contexto escolar* (tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer

Mae Sincero, S. (May 10, 2011). Condicionamiento Operante [publicación en línea].

Recuperado de <https://explorable.com/es/condicionamiento-operante>

Martínez Narváez, J. (03/03/2008). La teoría de aprendizaje y desarrollo de Vygotsky. [Mensaje en blog]. Revista de innovación pedagógica y curricular. Recuperado de:

<https://innovemos.wordpress.com/2008/03/03/la-teoria-del-aprendizaje-y-desarrollo-de-vygotsky/>

Martínez Rojas, J. (22/09/2016). ¿Cómo entender las sanciones en el marco de la disciplina escolar? Colombia. Magisterio.com.co. Recuperado de:

<https://www.magisterio.com.co/articulo/como-entender-las-sanciones-en-el-marco-de-la-disciplina-escolar>

Máxima Uriarte, J. (2019, mayo, 17). Diez características de las normas sociales [publicación en línea]. Disponible en: <https://www.caracteristicas.co/normas-sociales/>

Médicos del Programa de Salud Mental (2010). La Estimulación Temprana, un beneficio, [Mensaje en blog] Revista Muni Salud del programa de salud mental de la dirección de salud y bienestar municipal de la municipalidad de Guatemala. Recuperado de

http://munisalud.muniguate.com/2010/09sep/estilos_saludables03.php.

Mejía Jiménez, M. (2016). Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural: ejes de las pedagogías de la educación popular: una construcción desde el sur (revista) *Educación em Revista*. 61, 37-53. doi: 10.1590/0104-4060.47205

MEN (s.f.). Política Educativa para la Formación Escolar. Recuperado el día 5 de Julio de 2019 de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-90103_archivo_pdf.pdf

Miguel Ángel; González Calderón, María José (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos *Acción Psicológica*, vol. 4, núm. 2, junio-, 2006, pp. 7-38 Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid, España

- Montoya, V. (2017). *El autoritarismo escolar*. [publicación en línea]. Disponible desde internet en: <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/240885>
- Moreno, A. (2009). La estimulación Temprana, revista digital Innovación y experiencias educativas. Recuperado de:
http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/AMALIA_MORENO_1.pdf
- Ordenanza No. 007. Gaceta del departamento de Córdoba. Montería, 6 de mayo de 1997.
Recuperado de
http://www.cordoba.gov.co/cordobavivedigital/CordobaTuristica_ZonaSanJorge_LaApartada.html
- Ortiz, A. (s.f.). *Bases neuropsicológicas de la conducta agresiva*. Recuperado de
<https://www.ramajudicial.pr/Miscel/Conferencia/6ta/Bases-Neuropsicologicas-Conducta-Violenta-Dra-Alejandrina-Ortiz.pdf>
- Ortiz, C. (2014). *El autoritarismo*. [publicación en línea]. Disponible desde internet en:
<http://www.repo.funde.org/939/7/AUTORITARISMO.pdf>
- Palomo, A. M. (1989). Laurence Kohlberg: Teoría y práctica del desarrollo moral en la escuela. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 4, 79-90. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/117615.pdf>
- Pérez Reynoso, M. (s.f) El concepto de exclusión educativa a partir de los dispositivos de definición de sujetos formados para atender las diversidades socioeducativas. Recuperado de:
http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_10/ponencias/1076-F.pdf
- Perrusquía Reséndiz, A. (2010). *Premios y castigos en la educación. ¿Barreras o estrategias para aprender?* Revista Iberoamericana de Educación n.º 53/5. Recuperado de www.rieoei.org/jano/3900Perrusquia.pdf

Peters, R. S. (1984). Desarrollo moral y educación moral. México: Fondo de Cultura Económica

Pottier, Bernard. Teoría y análisis en lingüística. Madrid. Gredos, 1992.

Prats, J. (2007). Favor de la detección precoz e intervencionismo moderado: ¿hasta qué punto es efectiva la estimulación temprana? De la revista Neurología. Recuperado de <http://www.neurologia.com/pdf/Web/44S03/xS03S035.pdf>

Prensa Libre (2010). La Estimulación a temprana edad: algo fundamental, de la sección buena vida, noviembre 2010. Recuperado de: <http://www.prensalibre.com/familia/estimulaciontemprana-fundamental-0-233976725>

Prensa Libre (2011). El Ejercicio Físico Estimula la Mente de los Niños, de la sección salud, diciembre 2011. Recuperado de: <http://www.prensalibre.com/salud/ejercicio-fisico-estimulamente-ninos-0-614338781>

Prieto, T. (27/04/2018 Diversidad de definiciones sobre mediación.).[Mensaje en un blog]. Asmediar News. Recuperado de <https://www.amediar.info/diversidad-de-definiciones-sobre-mediacion/>

Quintana, J. M. (1995). Pedagogía moral. El desarrollo moral integral. Madrid: Dykinson.

Rohn, J. (2016, Mayo, 21). Conferencia: Las tres reglas para tener disciplina. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=1wHkXsSYDzA>

Rohn, J. (2016, Mayo, 21). Conferencia: Las tres reglas para tener disciplina. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=1wHkXsSYDzA>

Ruiz Martínez Pedro Antonio (2017). Comunicación Asertiva: Propuesta de solución de conflictos. En Revista Iberoamericana Divulga. Recuperado el 10 de Julio de 2017 de <https://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/?Comunicacion-Asertiva-Propuesta-de-solucion-a-Conflictos>

Sarah_Mae_Sincero (May 10, 2011). Condicionamiento Operante. Sep 09, 2019 .Obtenido de Explorable.com: <https://explorable.com/es/condicionamiento-operante>

Torres Jiménez, C. (2011). La comunicación una necesidad social. Recuperado de: <https://expresionesdeintelectuales.blogia.com/2011/022505-la-comunicaci-n-una-necesidad-social.php>

Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa.

Vera, Héctor, “Diferencias teóricas y prácticas de la información y la comunicación”. En Representaciones. Periodismo, Comunicación y Sociedad. Año 1, Número 1, junio-diciembre. Santiago de Chile. Escuela de Periodismo. Facultad de Humanidades. USACH, 2006.

Zalba, Estela María (2012). La comunicación como proceso semiótico. Recuperado el día 10 de Julio de 2019. http://whetu.co/wp-content/uploads/2016/10/ZALBA_Estela_La-comunicacio%E2%95%A0%C3%BCn-desde-una-perspectiva-semio%E2%95%A0%C3%BCtica.pdf

LISTADO ANEXOS

Anexo 1. Rejilla

Anexo 2. Transcripción audio videos “juego de roles”

Anexo 3. Formato consentimiento informado a padres de familia para grabación de uso público