



PONTIFICIA  
UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DE  
VALPARAÍSO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y  
EDUCACIÓN  
ESCUELA DE PEDAGOGÍA  
CARRERA EDUCACIÓN PARVULARIA

**PRÁCTICAS DE MEDIACIÓN FRENTE A CONFLICTOS DE VIOLENCIA  
FÍSICA ENTRE NIÑOS Y NIÑAS  
DE NIVEL MEDIO MENOR**

**TRABAJO DE TITULACIÓN PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADA EN  
EDUCACIÓN Y AL TÍTULO DE EDUCADORA DE PÁRVULOS**

Profesora Guía:

Gladys Jiménez Alvarado

Tesistas:

Joy Ayala Torres

Carolina Figueroa Cortés

Melissa Orellana Valdés

Renata Silva Ibáñez

Romina Zárate Núñez

2016

## AGRADECIMIENTOS

A lo largo de nuestro proceso universitario hemos podido vivenciar diferentes experiencias que nos han permitido crecer tanto en lo personal como en lo académico; junto con esto, hemos podido conocer y compartir con diferentes personas que nos han apoyado, y de quienes hemos aprendido y conservado de ellas lo esencial.

Es a todos ellos a quienes queremos agradecer en esta instancia en la cual culmina nuestra formación inicial.

Primero que todo, agradecer a nuestras familias: padres, madres y hermanos, que han estado presentes incondicionalmente a lo largo de nuestra vida, animándonos a seguir siempre adelante y alcanzar nuestras metas, apoyándonos en nuestras decisiones y en cada paso. Gracias por enseñarnos valores esenciales y por forjar las bases de lo que somos hoy. Los amamos infinitamente.

En segundo lugar, agradecer a nuestros profesores y profesoras que han sido parte de nuestro proceso académico, que han guiado nuestros aprendizajes, que nos han permitido conocer el mundo de la educación y que han promovido en nosotras una mirada esperanzadora, inspirándonos a ser agentes de cambio y transformación social.

En especial, agradecer en esta instancia, a nuestra querida profesora Gladys Jiménez, guía de este trabajo de tesis, quien nos ha acompañado durante todo este año y ha sido un apoyo fundamental, tanto en el desarrollo de esta investigación, como en nuestro desempeño anual. Sin duda, fue un aporte tanto a nivel académico como a nivel personal, apoyándonos emocionalmente durante este año en que debimos sobrellevar mucha carga académica. Agradecemos su empatía, comprensión y su calidad humana.

De la misma forma, agradecemos al profesor Rodrigo Gamboa, quien también nos ayudó a llevar a cabo este estudio. Agradecemos su tiempo y su buena disposición.

En tercer lugar, agradecer a todas las personas que estuvieron presentes en las diferentes prácticas que tuvimos a lo largo de la carrera, a todas las agentes educativas que nutrieron nuestras experiencias y nos ayudaron a crecer profesionalmente. También agradecer, fundamentalmente, a todos los niños y niñas presentes en las diferentes realidades de las prácticas pedagógicas, de quienes hemos aprendido siempre lo más importante, y quienes nos inspiran a ser cada día mejores educadoras y nos motivan a ser mejores personas para ofrecerles un mundo y una vida mejor.

En cuarto lugar, agradecer a nuestros amigos y amigas, quienes están presentes cada vez que los necesitamos, brindándonos momentos de distracción cuando sentíamos estrés y que han confiado en que finalizaríamos con éxito este proceso. Agradecer también a nuestras compañeras de generación, de las cuales conservamos los mejores recuerdos y momentos; gracias por enseñarnos a ser perseverantes y por compartir con nosotras la esperanza de una educación en pos de las personas.

A todos ellos dedicamos este trabajo, que nos permite culminar esta importante etapa y que refleja todo nuestro crecimiento, nuestros aprendizajes y nuestro esfuerzo por ser mejores cada día.

## INDICE

<b>TITULOS</b>	<b>CONTENIDOS</b>	<b>Pág.</b>
<b>RESUMEN</b>		x
<b>ABSTRACT</b>		xii
<b>INTRODUCCION</b>		1
<b>CAPITULO I</b>	<b>MARCO TEORICO</b>	4
	<b>1.1. SENTIDO DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA Y EL BIEN INTERNO QUE CUIDA LA PROFESIÓN DELA EDUCADOR/A DE PÁRVULOS</b>	5
	<b>1.2. QUÉ ENTENDEMOS POR PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS.</b>	7
	1.2.1. Qué entendemos por buenas prácticas pedagógicas	11
	1.2.2. Características de las buenas prácticas pedagógicas desde la mediación del docente	12
	<b>1.3. EL PROCESO DE MEDIACIÓN FRENTE A CONFLICTOS DE AGRESIÓN FÍSICA Y LA IMPORTANCIA DE MEDIAR O ABORDARLOS</b>	16
	1.3.1. Rol mediador de los/las agentes educativos (as)	19

	1.3.2. Estrategias de mediación para la resolución de conflictos entre párvulos	19
<b>CAPITULO II</b>	<b>DISEÑO DE LA INVESTIGACION</b>	<b>23</b>
	<b>2.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b>	<b>24</b>
	2.1.1. Antecedentes del problema	25
	2.1.2. Preguntas de investigación	26
	2.1.3. Delimitación de la investigación	27
	<b>2.2. OBJETIVOS DEL ESTUDIO</b>	<b>27</b>
	2.2.1. Objetivo General	27
	2.2.2. Objetivos específicos	28
	<b>2.3. MARCO METODOLÓGICO</b>	<b>28</b>
	2.3.1. Paradigma, diseño y enfoque	28
	2.3.2. Informantes claves	29
	2.3.3. Instrumentos de recolección	32
	2.3.3.1. La observación	32
	2.3.3.2. Entrevista en profundidad semiestructurada	34
	2.3.4. Formalización, análisis e interpretación de las evidencias	34

<b>CAPITULO III</b>	<b>ANALISIS E INTERPRETACION DE LAS EVIDENCIAS</b>	36
	<b>3.1 ANALISIS DE LAS PRACTICAS DE MEDIACIÓN DE CONFLICTOS FÍSICOS OBSERVADAS EN LA REALIDAD</b>	37
	3.1.1. Causas que gatillan el conflicto	40
	3.1.2. Interacción de adulto(s) con niños y niñas	46
	3.1.3. Respuestas de los niños y niñas	56
	<b>3.2. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS A LAS INTEGRANTES DEL EQUIPO EDUCATIVO DEL JARDÍN DEL ESTUDIO QUE SE DESEMPEÑAN EN EL NIVEL MEDIO MENOR OBSERVADO.</b>	66
	3.2.1. Conflictos de violencia física en el espacio educativo	70
	3.2.2. Lo que moviliza a las agentes educativas al mediar	79
	3.2.3. Formación inicial de las agentes educativas en la mediación de conflictos	84
	<b>3.3. ANÁLISIS DE LA ENTREVISTA REALIZADA A UN EXPERTO EN EDUCACIÓN</b>	86
	3.3.1. Origen de la violencia	89

3.3.2. Causas de reacciones violentas	93
3.3.3. Estrategias de mediación de la violencia	94
<b>3.4. MODELO DE LÍNEAS MATRICES DE ACCIÓN PEDAGÓGICA PARA LA MEDIACIÓN DE CONFLICTOS DE AGRESIÓN FÍSICA ENTRE PÁRVULOS</b>	96
3.4.1. Primera matriz interpretativa de acción pedagógica: Formación inicial y Formación continua, una relación inaplazable.	97
3.4.2. Segunda matriz interpretativa de acción pedagógica: Presencia del bien social de nuestro ejercicio profesional.	100
3.4.3. Tercera matriz interpretativa de acción pedagógica: Mediación desde el diálogo testimonial, el camino de la cultura del encuentro.	103
3.4.4. Cuarta matriz interpretativa de acción pedagógica: Los rostros velados de la fraternidad en la interacción adulta, niños y niñas.	106
<b>CONCLUSIONES</b>	108
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	112
<b>ANEXOS</b>	116

<b>ANEXO I</b>	<b>TRANSCRIPCIÓN DE REGISTROS DE OBSERVACIÓN DE CONFLICTOS DE AGRESIÓN FÍSICA OBSERVADOS</b>	<b>116</b>
<b>ANEXO II</b>	<b>PROTOCOLOS DE ENTREVISTAS</b>	<b>161</b>
<b>ANEXO III</b>	<b>TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTAS REALIZADAS A AGENTES EDUCATIVAS Y A EXPERTO EN EDUCACIÓN</b>	<b>164</b>



## ÍNDICE DE TABLAS

<b>TABLA</b>	<b>NOMBRE TABLA</b>	<b>PAG.</b>
Tabla 1	Nombres dados a los niños y niñas observados	31
Tabla 2	Nombres dados a los profesionales del Equipo Técnico observado	32

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>FIGURA</b>	<b>NOMBRE FIGURA</b>	<b>PAG.</b>
Figura 1	Categorías y subcategorías relacionadas con prácticas de mediación de conflictos físicos	38
Figura 2	Términos presentes en las descripciones de las observaciones realizadas en la realidad estudiada	39
Figura 3	Categorías y subcategorías relacionadas con las entrevistas realizadas a las integrantes del equipo educativo	67
Figura 4	Términos presentes en las entrevistas realizadas a las integrantes del equipo educativo.	68
Figura 5	Categorías y subcategorías que tienen relación con el análisis de la entrevista realizada a un experto en educación.	87

Figura 6	Términos más frecuentes presentes en la entrevista realizada al experto en educación	88
Figura 7	Modelo de líneas matrices propuesto para la mediación de conflictos de agresión física entre párvulos	97

### ÍNDICE GRÁFICOS

GRÁFICO	NOMBRE GRÁFICO	PAG.
Gráfico 1	Porcentajes de principales causas de conflictos de violencia física entre niños y niñas observados	41
Gráfico 2	Porcentajes de frecuencia en el tipo de interacción que ejercen los adultos hacia los párvulos	46
Gráfico 3	Porcentajes de los tipos de respuestas de los niños/as	57
Gráfico 4	Porcentaje de las categorías relacionadas con las respuestas de las entrevistadas.	69
Gráfico 5	Porcentaje de mención de términos por parte del experto en educación sobre cada tema	89
Gráfico 6	Porcentaje de respuestas que determinan el origen de la violencia por parte del experto en educación	90

## RESUMEN

La violencia que observamos cotidianamente en el mundo, con la inmediatez de los medios de comunicación, nos sobrecogen e interpelan a nuestro desempeño profesional como educadoras, a renovar día a día nuestro compromiso por una cultura de la vida y el encuentro; esta es nuestra motivación sustantiva para proponernos como objetivo de nuestro estudio, el analizar las prácticas pedagógicas implementadas por educadoras(es) de párvulos respecto a la mediación de conflictos cuando se produce agresión física entre niños y niñas de nivel medio menor de Educación Parvularia. Tenemos la convicción que es en esta etapa, y por ende, en este nivel educativo, que se fundan las bases actitudinales, valóricas y testimoniales de la paz, en contraposición al flagelo de la violencia entre las personas.

Este análisis se desarrolla, fundamentalmente, a partir de lo que acontece durante las prácticas de una realidad educativa, que constituye el caso de la indagación realizada, y lo que piensan las agentes educativas de esa realidad, así como los planteamientos de un educador senior y experto en educación y los referentes teóricos presentes en la literatura analizada.

De esta manera, se busca en términos específicos, desde un enfoque cualitativo interpretativo, reflexionar e identificar a través de procesos inductivos desde la realidad, la presencia de la mediación pedagógica en este tipo de conflictos entre niños y niñas; cómo las agentes educativas asumen el bien social que cuida la profesión docente; cómo se median estas situaciones cuando se presentan; qué características podrían ser consideradas como uno de los caminos que contribuyen al desarrollo de la convivencia entre los niños, las niñas y las adultas.

Entre las conclusiones principales, podemos decir que se observa cómo el conflicto se naturaliza en la realidad educativa, así como ocurre en la realidad social actual, cierta tensión entre lo que hacen las agentes educativas en la realidad observada y sus

declaraciones verbalizadas en las entrevistas, la que incide, a nuestro juicio, en una pérdida del sentido pedagógico de la tarea y el quehacer educativo. Surgen dos interrogantes sobre la base de los derechos de los niños y niñas. ¿El camino es contrarrestar agresión física con más violencia? ¿El camino es el dialogo a partir de la integridad entre las voces y testimonios cotidianos de los adultos?

Proponemos el camino de la cultura del encuentro como una vía para hacer prevalecer en el ejercicio profesional, tanto en la cotidianeidad como en los espacios educativos del Jardín Infantil, el diálogo que se contrapone a la obligación, las imposiciones u omisiones; propiciamos que la voz de los niños/as sea validada, así como también su capacidad de tomar conciencia y decisiones junto a sus pares, y por lo tanto, el protagonismo de una autonomía responsable que transforma la realidad.

## ABSTRACT

The violence that we observe daily in the world, with the immediacy of the media, overwhelm us and challenge our professional performance as educators, to renew day by day our commitment to a culture of life and encounter; This is our substantive motivation to propose as an objective of our study, to analyze the pedagogical practices implemented by nursery educators regarding the mediation of conflicts when physical aggression occurs among children of lower secondary level of Nursery Education. We are convinced that it is at this stage, and therefore, at this educational level, that the attitudinal, value and testimonial foundations of peace are founded, as opposed to the scourge of violence between people.

This analysis is developed, fundamentally, from what happens during the practices of an educational reality, which is the case of the inquiry made, and what the educational agents think of that reality, as well as the approaches of a senior educator and Expert in education and the theoretical references present in the analyzed literature.

In this way, we search in specific terms, from a qualitative interpretative approach, to reflect and identify through inductive processes from the reality, the presence of pedagogical mediation in this type of conflicts between boys and girls; How the educational agents assume the social good that takes care of the teaching profession; How these situations are measured when they occur; What characteristics could be considered as one of the ways that contribute to the development of coexistence between children and adults.

Among the main conclusions, we can say that it is observed how the conflict is naturalized in the educational reality, as it happens in the current social reality, a certain tension between what the educational agents do in the reality observed and their statements verbalized in the interviews, Which affects, in our opinion, a loss of the pedagogical sense of the task and the educational task. Two questions arise on the basis of the rights of

children. Is the way to counteract physical aggression with more violence? Is the way the dialogue based on the integrity between the voices and daily testimonies of adults?

We propose culture of meeting as a way prevailing in the professional exercise, both in the daily life and in the educational spaces of Children's Garden, the dialogue that is opposed to the obligation, impositions or omissions. We encourage the children's voices to be validated, as well as their capacity to raise awareness and decisions with their peers, and therefore, the protagonist of a responsible autonomy that transforms reality.

## INTRODUCCIÓN

Observamos diariamente que ocurren hechos violentos de distinta índole en el mundo y en nuestro país, tanto a través de los medios de comunicación como en la vida cotidiana; violencia que refleja impulsos destructivos hacia los demás y la naturaleza, que evidencian, entre otros comportamientos, la existencia de un descontrol en las emociones. En este sentido Roche y Escotorin (2010) afirman que la comunicación prosocial es uno de los caminos que salen al paso de esta realidad, concepto que releva el ejercicio consciente y voluntario de estima por el otro en tanto interlocutor con la misma dignidad, realizado al menos por una de las personas involucradas en la interrelación.

De esta manera, podemos observar que en distintos ámbitos de la vida pública, educativa y familiar se naturaliza la agresividad; pareciera que nos sentimos ajenos e indiferentes a la violencia, mientras esta se extiende por cada rincón de los diferentes estratos sociales, contextos y generaciones.

En este marco que aqueja al planeta, nuestra inquietud pedagógica se focaliza en los niños y niñas, pues son ellos y ellas quienes aprenden a comunicarse prosocialmente a partir del cómo viven estas interrelaciones (Maturana, 2007), forjando los cimientos de la sociedad del hoy y del mañana; tenemos la convicción que se puede incidir favorablemente en la interacción y relación que establecen con otros, así como en la manera que avanzan desde los primeros años en la autorregulación emocional y social.

De esta forma, es esencial el rol del adulto en la prevención e intervención de los comportamientos violentos de los niños y de las niñas, siendo fundamental la intervención en edades tempranas para poder ejercer una influencia significativa y trascendente.

El estudio contextualizado en esta búsqueda de contribución a forjar el carácter social de los niños y niñas, estudia una realidad de la Educación Parvularia, específicamente, de nivel Medio Menor –niños y niñas entre 2 y 3 años– con el objetivo de analizar las prácticas pedagógicas implementadas por las agentes educativas, respecto a la mediación frente a

conflictos en los que se produce agresión física entre párvulos que asisten a este nivel educativo.

El paradigma que guía este estudio tiene un enfoque cualitativo interpretativo, y se concreta en la observación de las prácticas docentes y el desarrollo de entrevistas en profundidad de las profesionales de la realidad estudiada, de modo de visualizar la relación entre teoría y práctica y su vinculación con referentes teóricos, así como con la visión de un experto en educación; se constatan las diferentes concepciones que se tienen sobre el tema y cómo ellas se manifiestan en la práctica pedagógica.

El estudio se organiza en tres capítulos: el capítulo I contiene el marco teórico que fundamenta y profundiza en conceptos claves para el desarrollo, análisis y comprensión de la investigación. Luego, en el capítulo II, se puede encontrar el diseño de la investigación, que plantea el problema, los objetivos del estudio y el diseño metodológico. Por último, el capítulo III contiene las evidencias y resultados de la observación y de las entrevistas realizadas, con las correspondientes interpretaciones que surgen a partir de la aplicación del Programa NVivo 10; finaliza este capítulo con la propuesta de líneas de interpretación y una propuesta de modelo en torno a líneas matrices de acción pedagógica para la mediación de conflictos de agresión física entre párvulos.

Luego de esto, el estudio presenta las conclusiones respecto a los objetivos planteados y en concordancia a los resultados obtenidos a partir de la investigación, lo cual permite plantear proyecciones en torno a la misma temática.

Finalmente, se señalan las referencias bibliográficas que sustentan nuestro estudio, y posteriormente, tres anexos que incluyen, en primer lugar, los registros de observación de las prácticas pedagógicas de la realidad educativa; en segundo lugar, los protocolos de las entrevistas a las agentes educativas y al experto en educación; y, en tercer lugar, la transcripción de dichas entrevistas.



A partir de lo anterior, invitamos a la lectura de las páginas siguientes, que exponen las evidencias recabadas y aquellas interpretaciones y reflexiones que queremos transmitir en función de un ejercicio docente consciente y responsable.

**CAPÍTULO I**  
**MARCO TEÓRICO**

## **1.1. SENTIDO DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA Y EL BIEN INTERNO QUE CUIDA LA PROFESIÓN DEL (DE LA) EDUCADOR(A) DE PÁRVULOS.**

No cabe duda que, “La educación parvularia constituye el primer nivel educativo que, colaborando con la familia, favorece en el párvulo aprendizajes oportunos y pertinentes a sus características, necesidades e intereses, fortaleciendo sus potencialidades para un desarrollo pleno y armónico” (MINEDUC, 2005, p.14).

En este contexto, se concibe que el ejercerla con calidad, responde directamente al cumplimiento de un derecho fundamental de los niños y niñas establecido en la Declaración sobre los Derechos del Niño (1989); el derecho a la educación, recogido en los artículos 28 y 29 de la Convención, implica que tanto la familia, como núcleo central de protección, la sociedad y el estado, tienen el deber y responsabilidad de asegurar este derecho, cumplirlo y protegerlo.

Como se mencionó anteriormente, el Artículo 29 (Unicef, 1989) de dicha Convención establece que una educación de calidad busca promover que los niños y niñas asuman “... una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos (...)” (pp. 22 – 23).

A partir de esta idea, cobra sentido y significado el fin al cual se orienta o debiese orientarse la Educación en general y la Educación Parvularia en particular; es importante considerar los contextos difíciles y diversos en los cuales se ejerce esta profesión, destacando la labor fundamental de los y las profesionales que se desenvuelven en este campo, quienes deben destacar por su consciencia, excelencia y responsabilidad frente al bien social de sus actuaciones profesionales, el que se vincula estrechamente con la calidad de la educación de niños y niñas. Sin embargo, como señala Peralta (MINEDUC, 2001),

... para favorecer este reto de calidad en parámetros más exigentes, se requiere la concurrencia de la sociedad entera con sus mejores bienes de

amor, dedicación y conocimiento para que los párvulos aprovechen en plenitud sus potencialidades, y vivan esta etapa en las mejores condiciones que podamos (p. 8).

Desde este punto de vista, el bien interno o social que cuida la profesión del educador y de la educadora de párvulos radica principalmente en que se cautela el cultivo de las potencialidades de niños y niñas en vista a vivir en plenitud la etapa de la infancia, y su proyecto a las otras etapas del curso de la vida. En este sentido, y como plantea Cortina (2000), se vuelve necesario el hecho de "...señalar qué tipo de prácticas ayudan a alcanzar la meta de la profesión y cuáles no, qué valores y principios es preciso encarnar para proporcionar a la sociedad el bien que le es debido" (p.24). Junto a lo anterior, Cortina (2000) afirma que el valor social de una profesión se corresponde con "...el bien específico que cada una de ellas proporciona a la sociedad" (p.15).

Tales prácticas y el bien interno que dan sentido a la profesión, junto a la calidad del desempeño de la Educadora de Párvulos, significan la apropiación y manifestación de la perspectiva ética de la responsabilidad en la mediación que realiza al interior del aula y del espacio del establecimiento educacional, donde asisten los párvulos. Crear y gestionar diferentes oportunidades para el desarrollo infantil, como así mismo la generación de espacios educativos intencionados para la construcción de aprendizajes orientados al respeto de la dignidad humana y al bien común, son tareas constituyentes del acompañamiento que los educadores y educadoras despliegan para que niños y niñas, como sujetos de derecho, satisfagan sus necesidades, teniendo en cuenta el contexto sociocultural y las potencialidades e intereses, que los caracteriza. Así mismo, las oportunidades de participación dentro y fuera del aula, guardan íntima relación con la valoración que se tiene de cada uno/una de ellos/ellas, y en este contexto, el desarrollo de la autonomía que brinda posibilidades para la construcción progresiva de la identidad social infantil.

De esta manera, la práctica educativa repercute tanto en los procesos formativos de los niños y de las niñas, como personas singulares, con creencias y valores, como en los efectos sistémicos que tales actuaciones profesionales colegiadas tienen sobre ellos y ellas, sus familias, comunidad educacional y entorno sociocultural donde habitan. El desafío para la Educadora de Párvulos, en su calidad de agente social, es responder de manera socialmente responsable ante tales realidades, de las acciones u omisiones que realiza en este sentido, y de asumir las consecuencias de tales actuaciones.

Para todo lo anterior, el educador o educadora debe emplear estrategias que contribuyan a que los niños y las niñas se formen autónomamente en un ambiente seguro y positivo, sin distinción alguna y buscando igualdad de oportunidades para todos quienes sean beneficiarios de su quehacer.

Son estas afirmaciones, consideraciones y convicciones, las que constituyen aquellos principios sobre los cuales aspiramos, como Educadoras de Párvulos, desenvolvemos en nuestra profesión, suscribiendo lo que señala el MINEDUC en cuanto a que la mejora en la calidad de la educación y el progreso a nivel social y humano,

... sólo será posible, si la sociedad chilena en su conjunto asume que la mejor inversión de amor, inteligencia y recursos que puede hacer es en esta etapa: los primeros seis años de vida del párvulo de hoy, gestor del desarrollo del país mañana (Peralta, en MINEDUC, 2001, p. 8).

## **1.2. QUÉ ENTENDEMOS POR PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS**

Como menciona Avalos (2002) “La práctica pedagógica se concibe como: el eje que articula todas las actividades curriculares de la formación docente, de la teoría y de la práctica” (p. 109), en la que se integran un conjunto de acciones referidas a cómo organizar recursos, cómo abordar conflictos, diseñar planificaciones, crear un clima de aula socio-afectivo que junto con acoger los emergentes infantiles, propicie

oportunidades equitativas para encarnar valores, actitudes y acciones vinculadas al gozo de los niños y de las niñas en el aprendizaje. El sentido de la tarea educativa se plasma en el aula y más allá de este espacio, con el dinamismo y riqueza propia de las relaciones interpersonales entre niños/as y adultos, y de los párvulos entre sí; se hace realidad en este espacio intencionado pedagógicamente, activo, participativo, vital y grato para el desarrollo de los aprendizajes infantiles que den respuesta a los propósitos educacionales correspondientes a este nivel educacional.

Por lo tanto, podemos decir que las prácticas pedagógicas tienen sentido en la forma en cómo se contextualiza, significa y construye el ejercicio profesional en función de los niños y niñas, construyendo aprendizajes junto a los párvulos, en tanto la mediación de los educadores y las educadoras facilitan a los niños y a las niñas establecer nuevas relaciones consigo mismo, con los demás, con el entorno, los objetos y la naturaleza hacia su formación integral.

Cabe preguntarse, ¿Cuáles serían las prácticas pedagógicas que favorecen los planteamientos anteriores? Mialaret (1995, citado en Latorre, 2004) plantea ciertas distinciones que nos parecen interesantes por cuanto nos dan luces y orientaciones para responder a la interrogante, y al mismo tiempo, identifican y caracterizan tipos de prácticas pedagógicas llevadas a cabo por los docentes, entre las cuales se mencionan las siguientes:

a) **Las transformativas:** aquellas en las que el docente adecua su acción a las características y dinámica de situaciones específicas, haciendo el ejercicio continuo de cohesionar lo teórico con lo práctico, y que como su nombre lo indica, establecen un camino,

... hacia la transformación social en beneficio de los más débiles. Supone compromiso con la justicia, con la equidad y con la emancipación de las

ideologías dominantes. Fortalece la autonomía y la autogestión con miras a la construcción del pensamiento propio. (Ramírez, 2008, p. 109).

Estas prácticas se podrían relacionar con aquellos docentes que llevan a cabo la pedagogía crítica, y que,

... consideran el proceso educativo desde el contexto de la interacción comunicativa; analizando, comprendiendo, interpretando y transformando los problemas reales que afectan a una comunidad en particular, concibiendo la educación como posibilidad para la identificación de problemas y para la búsqueda de alternativas de solución desde las posibilidades de la propia cultura. (Ramírez, 2008, p.109)

Una de sus características importantes es que los niños y niñas sean agentes activos en su proceso educativo, y el ambiente creado favorezca el que puedan expresar sus ideas, experiencias, sentimientos; experimenten, cuestionen y se interroguen junto a sus pares y adultos situaciones que descubren, les sorprenden o despiertan su curiosidad; la propensión como continuum vital cobra presencia y se hace realidad. De esta forma podemos decir que el mediador que realiza prácticas transformativas prioriza el aprendizaje de los párvulos a través de la acción o experiencia por sobre la enseñanza.

b) **Las reproductivas**, donde el docente aborda distintas situaciones de una misma manera o recurriendo a esquemas de acción que ya posee, lo cual, coincidiendo con Freire (2006), sería una práctica educativa que más que fomentar la autonomía y libertad de los niños y niñas, apuntaría a domesticarlos y a reproducir ciertas prácticas en situaciones totalmente distintas. Se entiende que esta práctica se basa en una educación que se ha construido "... en los reglamentos y en las políticas de gobierno del momento, en los que se pregona el conocimiento puramente instrumental, el

conocimiento como una salida a un problema económico inmediato” (Ramírez, 2008, p.109). Esta perspectiva podría considerarse que vulnera los derechos de los niños y de las niñas, considerando que no se escuchan sus voces, ni se consideran sus características individuales como las propias de esta etapa.

**c) Las experienciales**, donde el docente actúa sólo a partir de su experiencia personal y sentido común. Tienen relación con el cómo el educador realiza su práctica educativa, guiándose por sus experiencias personales, dejándose llevar por los conocimientos que adquiere desde la práctica y desde la interacción con su medio. Al respecto, Díaz (2003), señala que “... toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia” (p. 22), sin embargo, la práctica educativa, además debería también estar fundamentada desde el conocimiento pedagógico.

Considerando todo lo anterior, nos posicionamos, fundamentalmente, desde las prácticas transformativas, coincidiendo con lo mencionado por López (2010) respecto a la autonomía de un docente, y al testimonio de apertura y crítica ante los acontecimientos que ocurren en su entorno cotidiano y profesional, defendiendo la justicia, la solidaridad y la relevancia de los valores en la vida, lo que consideramos fundamental, pues de esta forma, tanto docentes como niños y niñas, están abiertos a observar su entorno y a no cuestionar o criticar porque sí, sino que más bien, plantear una crítica fundamentada y construida desde los valores e interacciones con otros.

Dichas prácticas transformativas trascienden el aula y se manifiestan en la reflexión de aquellos docentes que se preguntan constantemente por qué enseñan, a quiénes le enseñan y para qué enseñan, lo que implica flexibilidad e ideas muy claras sobre el rol docente y la importancia de visualizar al niño o niña como un sujeto con potencialidades y autonomía para desarrollar su mentalidad crítica.



### **1.2.1. Qué entendemos por buenas prácticas pedagógicas**

La literatura suele llamar buenas prácticas pedagógicas a aquella enseñanza que se encuentra en armonía con principios morales y racionalmente defendibles (Fenstermacher y Richardson, 2005, en Preiss, Calcagni, Espinoza, Gómez, Grau, Guzmán, Muller, Ramírez y Volante, 2014). Ahora, desde el punto de vista educativo podemos reconocer las buenas prácticas como “... modelos ideales acerca de lo que significa y comporta una persona educada (Escudero, 2009, p.111); en ellas es posible visualizar la materialización de una perspectiva ética del ejercicio profesional, donde la centralidad es la persona de los niños y niñas, y el foco del desempeño profesional, no es sólo lo que se hace, sino cómo se construye y por qué se construye una determinada forma de actuar frente a las diversas situaciones que requiere la mediación del educador o educadora.

Respecto al tema, se han realizado diversos estudios, de los cuales destacamos el desarrollado por Escudero (2009), donde se señala que,

“Una buena práctica se entiende como un empeño reflexivo, interpretativo, dialogado y personal, también social y cultural, la cual implica operaciones y reconstrucciones de las propias ideas y acciones por parte de individuos, teniendo en cuenta tanto los propios conocimientos y experiencias, como los saberes y las experiencias de otros”. (p.13).

Es a partir de lo anterior que podemos hacer énfasis en que una buena práctica educativa emerge a partir de una constante reconstrucción de concepciones propias en la cual infieren ideas personales, como también, experiencias o percepciones recogidas de otros, las cuales permitirán actuar o intervenir de forma consistente y en correspondencia con el mejoramiento de la formación y los aprendizajes de los niños y niñas.

Comprendiendo la complejidad de determinar qué es lo bueno, se tienen en consideración aquellos planteamientos convencionales que señalan el “deber ser” de los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de teorías o principios consolidados; al mismo tiempo, como todo fenómeno social lo requiere, consideraremos fundamentalmente “... la forma en cómo profesionales competentes reinterpretan la doctrina o reconstruyen su propia experiencia tomando en consideración los condicionantes de la situación” (Beraza, 2012, p.19), es decir, cómo actúan sobre la base de su contexto y realidad, ajustándose a las características de los niños y niñas que están bajo su responsabilidad profesional, entendiendo que “...ninguna buena práctica alcanza esa atribución de valor en abstracto: no hay buenas prácticas universales; no al menos en educación. Las buenas prácticas lo son siempre en un contexto y bajo unas condiciones” (p.20).

En base a lo planteado anteriormente y para el fin de nuestra investigación entenderemos buenas prácticas como aquel desempeño o acciones intencionadas que realizan las educadoras/es y otros agentes educativos con el objetivo de favorecer los aprendizajes en los párvulos; que a la vez consideran sus características y contexto en particular, entendiendo que el educador en el aula cumple un rol fundamental de apoyo, mediación de aprendizajes y de crear ambiente y oportunidades que inviten a los niños y niñas a actuar de forma autónoma y responsable.

### **1.2.2. Características de las buenas prácticas pedagógicas desde la mediación del docente**

Desde el punto de vista de los agentes educativos, coincidiendo con Escudero (2009), las buenas prácticas desde el docente mediador implican un proceso:

(1) **Reflexivo**, es decir que el docente analice su propia práctica a la luz del propio conocimiento pedagógico que posea, y si es necesario indague, se cuestione, interrogue para aportar en la revisión crítica de su trabajo y a partir de esto, pueda explicar y deliberar sobre sus propias acciones, siendo capaz de reorientar sus

prácticas pedagógicas. Los/las educadores/educadoras analizan, autoevalúan, toman decisiones y, si es necesario, modifican su práctica en la acción diaria.

Schön (1998, en Domingo, 2013) señala que, un docente debe tener habilidades para conducir y canalizar los problemas o situaciones conflictivas habituales del aula, lo cual implica un proceso complejo de reflexión, que como ya mencionamos, permite integrar los conocimientos teóricos con el ejercicio práctico, pues estos conocimientos facilitan la comprensión de la pertinencia de una acción frente a una situación específica.

Es así como Schön (1998, en Domingo, 2013), señala la importancia del pensamiento práctico y menciona tres conceptos que sustentan las bases del profesional reflexivo:

*a) Conocimiento en la acción*

Se refiere al conocimiento implícito que posee el docente a la hora de asumir una situación de interacción en el aula; este conocimiento en la acción posee dos componentes, el saber de carácter teórico que corresponde a lo adquirido por medio del estudio formal y el saber en la acción que procede del conocimiento a partir de la experiencia profesional durante el proceso educativo. Todo esto permite que el docente reflexione previamente a sus acciones, teniendo consciencia sobre lo que es más pertinente en diferentes circunstancias.

*b) Reflexión en y durante la acción*

Este tipo de reflexión se refiere al pensamiento producido por el docente sobre lo que hace según actúa, es decir, que este tipo de reflexión posee un carácter crítico, provocado por una situación inesperada, que conduce rápidamente a buscar nuevas estrategias de acción o la reestructuración de las ya utilizadas o conocidas. El docente

debe reflexionar sobre lo que ya conoce y tomar decisiones sobre su accionar. Gracias a este tipo de deliberación, es capaz de idear nuevas acciones o mantener acciones ya conocidas según el grado de eficiencia de la respuesta observada.

*c) Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción*

Schön (1998, en Domingo, 2013) explica este proceso como el análisis posterior que realiza el docente sobre las características y la forma en que ha acontecido su propia acción.

Esta fase de la reflexión, como se refiere Domingo (2013), constituye el componente esencial del proceso de aprendizaje permanente por parte del profesor. Éste, en su interacción con la situación, elabora un diseño flexible de enfoque progresivo que experimenta y reconduce de forma continua como resultado de esta reflexión. En este caso, el conocimiento aparece como un instrumento de evaluación, análisis, reconocimiento y reconstrucción de la intervención pasada. Se trata de un conocimiento de tercer orden que analiza los dos anteriores en relación con la situación y su contexto.

En base a lo anterior, cabe destacar que los procesos reflexivos son fundamentales a la hora de ejercer una práctica transformadora, comprendiendo que esa práctica requiere que el docente se auto-transforme de manera permanente en función de la realidad específica sobre la que actúa.

**(2) Interpretativo**, pues el docente comprende e interpreta la realidad a partir de sus propias percepciones y experiencias, y de quienes lo rodean. Y lo hace sin aislar la realidad de su contexto y sin poder evitar que lo que él sabe, conoce o cree, sea relevante en esa interpretación que hace de la realidad educativa en la que está inmerso. Es así que las interpretaciones surgen a partir de la particularidad de cada contexto y de la relación o interacción que el docente tenga con este (González, 2000).

(3)**Dialogado**, lo que hace referencia a que el educador da prevalencia al diálogo con los párvulos y otros agentes educativos, enriqueciendo la comunicación y por medio de ésta, favorece el ambiente en que se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje de los párvulos. Respecto a la comunicación e interacción que establecen los docentes con otros miembros de la comunidad educativa, Roche (2010) destaca la importancia de la comunicación de calidad prosocial en las personas, la que se refiere al “...proceso de interacción entre personas que se relacionan incluso en situaciones de conflicto, en que al menos una de ellas realiza de manera consciente y voluntaria de valorar al otro por ser un sujeto con la misma dignidad” (p. 2).

(4) **Personal**, pues como menciona Fernández (2007), a partir de todo crecimiento profesional está el desarrollo y la maduración de la persona, donde en cada etapa nos enfrentamos con conflictos o retos de tipo emocional, social, cognitivo y moral que fundamentan nuestras prácticas o decisiones.

(5) **Sociocultural**, ya que el agente educativo construye y enriquece sus concepciones, saberes o ideales en la interacción y relación con otros, en un contexto y cultura determinada. Respecto a esto, Cabrera y Vázquez (2012) señalan que el docente es parte de un proceso social, ya que “... en relación con sus semejantes (...) se apropia de la cultura y se puede convertir en ciudadano crítico, reflexivo y transformador de su propio contexto para beneficio colectivo” (p.3), lo que se entiende como el beneficio, efecto e incidencia social que ejerce el educador. Esto se relaciona con lo que plantea Freire (1974, en Cabrera y Vázquez, 2012) cuando señala que el ejercicio docente y la educación en general “... es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (p.3).

De esta manera, coincidimos con los autores cuando plantean que el ser humano, o en este caso en particular, el docente,

... se apropia de la cultura y conforma su personalidad en todos sus aspectos, con el fin de adquirir los instrumentos que les permiten

convivir con otras personas totalmente diferentes y emprender cambios, a través del desarrollo de actitudes creativas y transformadoras (p.3).

(6) **Interpersonal**, entendiendo que la práctica educativa se establece en la relación entre educador-educandos, desde un enfoque donde el docente debiera orientar su acción en función de los estudiantes alumnos, considerándolos, como señalan Lucha y Baerlocher (2009) como agentes sociales, es decir,

... como miembros de una sociedad que tienen tareas (...) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. Ese (...) enfoque metodológico conlleva un cambio en las relaciones profesor-alumno y requiere el desarrollo de habilidades interpersonales, por parte del docente, para crear un ambiente positivo y favorable dentro del aula y mejorar, así, el proceso de enseñanza-aprendizaje (p.586).

### **1.3. EL PROCESO DE MEDIACIÓN FRENTE A CONFLICTOS DE AGRESIÓN FÍSICA Y LA IMPORTANCIA DE MEDIAR O ABORDARLOS**

El conflicto se origina en situaciones que involucran a dos o más personas que entran en oposición o desacuerdo debido a intereses incompatibles, donde las emociones y los sentimientos tienen especial preponderancia (MINEDUC, 2006).

Antes de explayarnos en el tema, consideramos que es necesario delimitar lo que se entiende por conflicto, dado que las investigaciones existentes sobre el tema dan lugar a confusiones. Entre los términos utilizados podemos encontrar palabras como agresividad, violencia, intimidación, entre otras, siendo común la tendencia a utilizar

indiscriminadamente ‘conflicto’ y ‘violencia’ como si de sinónimos se tratase. Sin embargo,

... no es legítimo asociar conflicto con violencia, porque mientras el conflicto responde a situaciones cotidianas de la vida social y escolar, en la que se dan enfrentamientos de intereses, discusión y necesidad de abordar el problema, la violencia es una de las maneras de enfrentarse a esa situación (Etxeberria, Esteve y Jordán, 2001, en Pérez y Rivera, 2005, p. 322).

Generalmente, el conflicto se tiende a connotar negativamente, sin embargo, la relación entre las partes puede terminar robustecida en la medida que se utilicen, oportunamente, procedimientos adecuados para abordarlo. En este sentido, conflicto no es un sinónimo de violencia, pero un mal manejo de la situación puede generar una respuesta violenta.

Mediar o ayudar a que los párvulos resuelvan los conflictos en general, y de violencia física, en particular, es fundamental, pues, guarda íntima relación con que los niños y niñas sean sensibles, comprendan y valoren al otro, lo cual se relaciona directamente con uno de los aprendizajes de las BCEP (2005), correspondiente al núcleo de convivencia: “Establecer relaciones de confianza, afecto, colaboración, comprensión y pertenencia, basadas en el respeto a las personas y en las normas y valores de la sociedad a la que pertenece.” (MINEDUC, 2001, p.51)

Sin duda, en la construcción de estos aprendizajes, la mediación pedagógica de los adultos en el aula cobra relevancia en resguardar y cultivar el sentido de la vida de relación, coincidiendo con Maturana (2007) cuando señala que la educación es transformación en la convivencia; y la propensión genuina de los niños y las niñas hacia el aprendizaje, implica la construcción y apropiación de nuevas relaciones,

como ya señalamos anteriormente, y además, un cambio en sus percepciones. De esta forma, se entiende que el aprendizaje es intencionado y su contenido es axiológico,

... no como una obligación sino como un modo de vida, el que debe ser modelado dentro de la sala de clases y que requiere la atención constante del adulto y su disposición para intervenir (mediar) en los conflictos y dificultades que vayan surgiendo en la vida diaria (MINEDUC, 2012, p.26).

Podría entenderse, entonces, que la autorregulación del niño/a se ve favorecida al contar con un educador que le permita reflexionar sobre su comportamiento y que no trate de imponer normas, sino de buscar su comprensión.

Torrego (2000) señala que la mediación es un método para intervenir en conflictos y disputas. Este es un proceso voluntario, pues se brinda la oportunidad a dos personas en conflicto que se reúnan con una tercera persona neutral, para conversar respecto al problema, con el fin de que ambos involucrados puedan llegar a un acuerdo para lograr resolver ellos mismos el conflicto de manera positiva y flexible. Esto permitirá que niños y niñas asuman un rol activo y protagónico en la construcción de habilidades sociales que favorezcan las relaciones e interacciones que éstos establecen.

Desde esta perspectiva, y como se señala en el apartado anterior, entendemos que los conflictos forman parte natural de nuestras relaciones cotidianas, pues somos individuos con intereses, necesidades, puntos de vista y valores diferentes, por lo que es inevitable que estos episodios no ocurran. Sin embargo, debemos considerar que los conflictos, cuando se hacen conscientes, otorgan la oportunidad de transformar y mejorar la convivencia, ya sea en el aula u otro espacio educativo, favoreciendo el hecho de que los párvulos puedan llevar a cabo normas y conductas que incidan en un espacio de relaciones positivas.



### **1.3.1. Rol mediador de los/las agentes educativos**

El rol de mediador es desempeñado por el educador, educadora o agentes educativos en el contexto donde se desenvuelven; en tanto mediadores cumplen la función de escucha imparcial ante los conflictos para facilitar la generación de un acuerdo y/o resolución de la situación conflictiva.

Según MINEDUC (2006), ser mediador(a) supone asumir con responsabilidad la transformación del conflicto, a través de procesos de mediación pedagógica, orientados a contribuir a la visualización e identificación de los intereses, necesidades y motivaciones que subyacen al conflicto, de modo que los involucrados(as) lleguen a comprenderse y se restablezcan las confianzas necesarias para la sana convivencia. Este proceso implica prescindir de los juicios, y, por el contrario, experimentar un vacío interior, especialmente de prejuicios y concepciones, sobre la base de un marco ético de resolución de los dilemas presentados. Además de estas características, el mediador debe expresar su valoración por los niños y niñas, considerar sus ideas y opiniones, mientras mantiene una actitud empática. De esta forma, se muestra disponible y accesible para lograr acuerdos y decisiones que encaminan a resolver el conflicto.

### **1.3.2. Estrategias de mediación para la resolución de conflictos entre párvulos.**

Si hablamos de estrategias de mediación para la resolución de conflictos entre párvulos, se encuentran pocas fuentes bibliográficas e investigaciones sobre este tema en específico, es por ello que nos basaremos en referencias teóricas que estudian el conflicto y sus estrategias en todo el ámbito educativo, y no solamente en la etapa de Educación Parvularia.

Según los autores Hanke, Huber, & Mandl (1979) señalan que, "...una acción agresiva es inhibida por la expectativa de un castigo (en el sentido más amplio), cuanto mayor sea el castigo anticipado, tanto más se inhibe una agresión específica". (p.102). Según

los autores señalados, cuando el adulto media el conflicto de esta forma, se podría generar un cambio en el agresor, quien inhibiría el comportamiento agresivo, y de esta forma se podría evitar o eliminar los conflictos dentro del aula. Sin embargo, consideramos que el castigo no es el medio para generar este cambio, y son más bien las estrategias de mediación que tienen un enfoque pedagógico y constructivo o transformador.

Una de ellas, es la mediación pacífica de conflictos (MINEDUC, 2006), estrategia pertinente a la edad y a las características de los párvulos, pues consiste en que se miren los conflictos de frente, de modo que, estos se hagan visibles en la interacción interpersonal o grupal, lo que facilitará ponerle nombre a la situación, y para visualizar de qué manera se pueden superar. La calidad de la relación interpersonal y el futuro de ella dependerá de la posición que se decida tomar, en una posición colaborativa de enfrentar los conflictos, según plantea MINEDUC (2006), se debería tener,

Consideración de los intereses de la otra parte involucrada en el proceso, dispuesto/a a ceder en las posiciones personales para llegar a una salida, que beneficie a las partes involucradas en el conflicto, a fin de mantener, cuidar y enriquecer la relación, si es parte de las expectativas (p. 13).

Por otro lado, los autores Girard y Koch (1997), especifican que existen cinco estrategias que se utilizan para abordar un conflicto: negociación, conciliación, mediación, arbitraje e investigación.

Todas estas estrategias de mediación, son visibles dentro del aula. Cuando ocurre un conflicto, primero se menciona la *negociación*, la que busca llegar a un acuerdo, para que ambas partes en disputa queden conformes. Porro (1999, pp. 17-23) nos propone el método “Hablar hasta entenderse”, lo que pone al acuerdo como protagonista en la solución de conflictos dentro del aula. Ésta llevaría a una resolución del conflicto en

que los niños se centran en la importancia de las relaciones, pensando en una solución en que ambos involucrados lleguen a consenso para satisfacer intereses comunes.

Por otra parte, la autora señala que el equipo educativo, al presenciar un conflicto, lo que primero debe hacer es detener la situación e invitar a la calma, permitiendo a los párvulos hablar y escucharse uno al otro. Luego determinar qué necesita cada uno de ellos y en base a eso proponer soluciones, elegir la idea que le guste a los dos involucrados para así trazar un plan y ponerlo en práctica. Desde este enfoque, se invita a los niños y niñas a ser parte de las soluciones.

La segunda estrategia sería la *conciliación*, la cual es un tipo de negociación en donde ambas partes, de forma voluntaria buscan ayuda de un tercero, quien reúne las partes en disputa y lleva información de un lado al otro lado para así llegar a un acuerdo o conciliación.

La tercera estrategia es la *mediación*, que corresponde a la participación de forma voluntaria en un procedimiento estructurado y formal, en donde una tercera persona que es neutral, ayuda a identificar diferencias, para poder llegar a un consenso.

La quinta estrategia es la búsqueda de información o *investigación*, la cual señala que un tercero investiga a ambas partes y luego recomienda un acuerdo para los involucrados.

Por último, se encuentra el *arbitraje*, correspondiente a cuando los involucrados en un conflicto participan de forma voluntaria en un proceso formal, donde se presentan las necesidades e intereses a un tercero neutral que es quien visualiza e impone un acuerdo para ambos afectados.

Estas cinco estrategias, aunque no sean utilizadas exclusivamente en conflictos de párvulos, sino que en todos los conflictos sociales, nos presentan diferentes

estrategias que existen para mediar o intervenir en diferentes circunstancias experimentadas en el aula infantil.

## **CAPÍTULO II**

### **DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

## 2.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La idea de esta investigación surge a partir de experiencias previas que hemos vivenciado, principalmente, en la práctica de nuestro sexto semestre académico; durante ellas, pudimos observar diferentes formas de ejercer la pedagogía y diferentes estrategias de mediación de aprendizajes.

También llama nuestra atención, desde la perspectiva de los niños y de las niñas, la cantidad de párvulos en el aula, como uno de los elementos que dificulta la capacidad de autorregulación infantil; constatamos que situaciones de esta naturaleza, son acompañadas por un clima de aula negativo que no respeta la singularidad infantil y que genera "... un ambiente desfavorable caracterizado por la presencia de estrés, irritación, desgano, depresión, falta de interés y una sensación de estar agotado física y mentalmente." (Zapata, 2012, p.75), tanto desde el punto de vista del educando como del educador.

Pensamos que algunas de las actuaciones que podrían generar estas realidades, son la presencia de una cultura autoritaria que genera miedo y/o ansiedad, lo que bajo nuestro punto de vista pueden ser consecuencias de estrategias que podrían estar presentes en el aula como, por ejemplo, los castigos, los gritos o tratos verbales violentos, no escuchar lo que dicen los niños, entre otras situaciones de pérdida del sentido de la mediación educativa. De esta forma, cuál es la visión y concepción que tienen de los niños y niñas, de los derechos infantiles y de los deberes desde el sentido de la tarea de educar por parte de las Educadoras de Párvulos nos es sustantiva, y junto a ella, surge la necesidad de indagar sobre las prácticas educativas de mediación de conflictos que impliquen violencia física en el aula, e identificar desde la realidad aquellos elementos claves o ideas fuerza que las definen. En este sentido, la importancia del estudio puede ser considerado desde la perspectiva contextual, teórica como metodológica.

### 2.1.1 Antecedentes del Problema

Desde lo contextual, el tema de investigación resulta relevante debido a que de acuerdo a lo planteado por Cerda (2010), nos encontramos en un país en el cual la violencia entre párvulos ha ido en aumento. Sin embargo, no aumentan las investigaciones sobre violencia en Educación Parvularia, ya que se enfocan principalmente en la enseñanza escolar básica o secundaria. Barrera (2001), citado en Núñez (2006), plantea que se entiende el

... conflicto como motor de cambio social, pues en todo conflicto participa y está presente el ser humano; por consiguiente es parte del conflicto, de su transformación, actúa como parte y a la vez es el actor principal de la finalización o permanencia del mismo (p. 304)

Antecedentes del estudio realizado por Carrasco & Schade (2013), investigadoras de la Universidad de Concepción de Chile, concluyen algunas ideas respecto a las docentes de la Educación Parvularia y su rol en la mediación de conflictos, que podrían ser relevantes para nuestra investigación; la indagación plantea que:

... la observación en las salas de trabajo de estas profesionales, evidenció que éstas en su mayoría evitan los conflictos, argumentando que no tienen tiempo para abordarlos, debido al gran número de niños y niñas que deben atender, y por tanto no solucionan el conflicto (p. 114).

Por otro lado, y en contraposición con esta realidad observada, desde el punto teórico se asume "... una innovadora concepción de la figura del educador como facilitador, mediador y animador del aprendizaje del alumno, lo que implica conceptualizarlo como un profesional reflexivo y autónomo, capaz de planificar, desarrollar y evaluar su propio trabajo (Rodríguez, 1998, p.1).

Lo anterior, afirma Rodríguez (1998) requiere de una formación docente teórica rigurosa y autotransformadora; una formación de educadores reflexivos, bien informados y actualizados, capaces de vincular la teoría con la práctica y viceversa, en una perspectiva de mejoramiento constante, donde la reflexión debe ser también un objetivo de la Educación.

Indagar sobre las prácticas educativas de mediación de conflictos que impliquen violencia física en el aula, y levantar desde una realidad particular, las voces de las profesionales que se desempeñan en este nivel educativo, y las actuaciones de niños y niñas, nos permiten comprender esa realidad. De esta forma, cuál es la visión y concepción que tienen de los niños y niñas, de los derechos infantiles y de los deberes desde el sentido de la tarea de educar por parte de las Educadoras de Párvulos nos es sustantiva. En este sentido, desde el punto de vista metodológico el estudio nos orienta a proponer aquellos elementos claves o ideas fuerza relacionadas a estrategias de mediación en la solución de tales conflictos infantiles.

### **2.1.2 Preguntas de investigación**

Sobre la base de la reflexión inicial que motiva nuestro estudio respecto a las prácticas pedagógicas en el nivel de la Educación Parvularia, surgen un conjunto de interrogantes que van delineando el problema de la presente investigación: ¿Cómo es la práctica pedagógica que desarrollan las agentes educativas para mediar la agresión física de los párvulos de Nivel Medio Menor de Educación Parvularia?

A partir de esta pregunta general, surgen las siguientes interrogantes específicas relacionadas, principalmente, con la actuación de las profesionales:

- ¿Qué acontece en la realidad de un Jardín Infantil, en el nivel medio respecto a la mediación de conflictos de agresión física entre párvulos? ¿Qué características presentan las prácticas educativas del equipo que acompaña a los niños y niñas de



Nivel Medio Menor? ¿Cuáles son las estrategias que implementan para mediar tales conflictos?

- ¿Qué piensan la Educadora de Párvulos y su equipo técnico respecto a la mediación de conflictos de agresión física entre párvulos? ¿Muestran actuaciones coherentes con sus discursos relativos al tema?
- ¿Es posible identificar líneas matrices de acción pedagógica para la mediación de conflictos de agresión física entre párvulos?

### **2.1.3. DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

La presente investigación se enfoca en la observación de la práctica pedagógica del equipo educativo (Educadora de Párvulos y Técnicas en Educación Parvularia) de un Jardín VTF de la comuna de Placilla, Valparaíso. Específicamente, se observará las prácticas de mediación que las profesionales llevan a cabo frente a situaciones de conflicto donde esté presente la violencia o agresión física entre los niños y niñas.

El equipo educativo que se observa, ejerce su labor en el Nivel Medio Menor del establecimiento educacional, el que tiene una matrícula de 32 párvulos, 18 niñas y 14 niños, con un rango etario entre 2 y 3 años y medio.

## **2.2. OBJETIVOS DEL ESTUDIO**

### **2.2.1. Objetivo General**

Determinar las concepciones y características que presentan las prácticas de mediación de conflictos de violencia física entre niños y niñas desde la perspectiva teórica, de la Educadora de Párvulos y equipo técnico que se desempeña en Nivel Medio Menor, así como un modelo interpretativo que integre líneas matrices de acción pedagógica para esa realidad.

### **2.2.2. Objetivos específicos**

- (1) Identificar lo que acontece en la realidad de un Jardín Infantil, en el nivel medio respecto a la mediación de conflictos de agresión física entre párvulos por parte del equipo educativo que los acompaña.
- (2) Contrastar el discurso y las prácticas que implementa la Educadora de Párvulos y su equipo técnico en la mediación de conflictos de agresión física entre párvulos, y lo que señala la literatura especializada y un experto en educación.
- (3) Establecer líneas matrices de acción pedagógica para la mediación de conflictos de agresión física entre párvulos.

## **2.3. MARCO METODOLÓGICO DEL ESTUDIO**

### **2.3.1. Paradigma, diseño y enfoque**

El paradigma utilizado es el cualitativo interpretativo, pues el estudio es situado en un contexto específico, y su objetivo es observar, comprender y analizar la problemática que surge en el nivel educativo del estudio. Según lo planteado por Reyes (1999), se caracteriza por operar en un contexto en el que los problemas de investigación no son dictados por una disciplina en particular, sino que emergen dentro de un contexto aplicado; es más heterogénea que homogénea; es reflexiva más que sólo descriptiva; cercana al territorio más que distanciada, en donde ocurren las prácticas educativas de mediación de conflictos infantiles; se vincula al mundo de interacciones que ocurren entre los niños y niñas de Nivel Medio Menor; los contextos de ocurrencia no son fabricados ni modificados. Se busca comprender esta realidad social, que junto a lo anterior, nos lleva a considerar que el enfoque elegido es pertinente al estudio que realizamos.

El estudio de caso será el método que nos permite desarrollar la investigación, el que entendemos como un camino de indagación que se posiciona desde la particularidad para comprender un fenómeno en específico, como menciona Stake (1998), “Es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas” (p.11).

Las características del estudio de caso, según lo planteado por Pérez (1994), son las siguientes: es particular, pues está orientado a comprender la realidad de forma singular, sin caer en generalizaciones. No separa el fenómeno de su contexto, es por esto que el comportamiento de este tiene una relación interdependiente. Es holístico porque se pueden descubrir nuevos significados, ampliar la experiencia o bien confirmar lo que ya se sabe; es una estrategia encaminada a la toma de decisiones. Es inductivo, pues contribuye a descubrir relaciones y conceptos, dentro de sus ambientes sin generalizar la población observada. Por último se destaca que es flexible en la medida que se van descubriendo hechos nuevos, lo que lleva a modificar lo inicial y desarrollar propuestas nuevas.

### **2.3.2 Informantes claves**

El criterio de selección dice relación, fundamentalmente, con la factibilidad de las tesis para armonizar sus tiempos de práctica profesional y trabajo de titulación en uno de los jardines donde se desarrolla dicha práctica. Asimismo, la disposición de la directora y apoderados del centro educativo para hacer posible el estudio, posibilita realizar el trabajo de campo correspondiente.

En consecuencia, los informantes claves se desempeñan en un jardín VTF de la comuna de Placilla, Valparaíso, donde una de las tesis realiza su práctica profesional. Y son:

- a) Educadora de Párvulos a cargo del Nivel Medio Menor, además de tres Técnicas de Educación Parvularia pertenecientes al mismo equipo educativo, que pertenecen a una institución educativa ubicada en Placilla; la profesional es egresada de una universidad de la región, y a la fecha cuenta con nueve años de experiencia profesional; en un comienzo se desempeñó durante un año como educadora a cargo de un nivel sala cuna, luego durante cinco años, como directora de una institución educativa particular. Posteriormente, durante tres años y hasta la actualidad ejerce en un jardín con modalidad VTF, en los niveles medios.
- b) Una de las técnicas de Educación Parvularia, egresa de un Instituto Profesional de la región, y cuenta con un año ejerciendo su labor en un nivel medio.
- c) La segunda técnica en Educación Parvularia, egresa de un Liceo Técnico de la región y ha ejercido su labor de técnica durante 5 años en diferentes instituciones educativas de la región, en niveles sala cuna y medios.
- d) La tercera técnica en Educación Parvularia, egresa de un Liceo Técnico y ha ejercido su labor por dos años en niveles medios.
- e) Los niños y niñas que asisten al Nivel Medio del Jardín Infantil modalidad VTF. Con el propósito de resguardar la identidad de los párvulos se han utilizado los nombres dados a las esencias del Dr. Bach en el contexto de la Terapia Floral, denominaciones que se muestran en la siguiente tabla 1.

Nombre otorgado	Niño / Niña
Agrimony	A
Aspen	B
Beech	C
Centaury	D
Cerato	E
Willow	F
Chicory	G
Clematis	H
Elm	I
Gorse	J
Gentian	K
Holly	L
Larch	M
Mimulus	N
Mustard	Ñ
Oak	O
Olive	P
Pine	Q
Vervain	R
Vine	S
WaterViolet	T
Walnut	U

**Tabla 1 Nombres dados a los niños y niñas observados (as)**

Por otro lado, el equipo técnico observado con relación a su rol mediador en este tipo de conflictos, está conformado por la Educadora de Párvulos, 3 Técnicas de Educación Parvularia y la estudiante en Práctica Profesional de la carrera de Educación Parvularia de una universidad de la región de Valparaíso.

Las denominaciones otorgadas a los miembros de este equipo se observan en la siguiente Tabla 2.

Nombre otorgado	EQUIPO TÉCNICO
ED	Educadora de Párvulos
T1	Técnica 1
T2	Técnica 2
T3	Técnica 3
EP	Estudiante en Práctica

**Tabla 2 Nombres dados a Equipo Técnico observado**

Otro informante clave relevante es un experto en Educación quien nos comenta sobre su punto de vista respecto a la violencia y los conflictos de niños y niñas, a nivel social. El experto es de nacionalidad chilena y ejerce como académico postdoctoral en la Universidad de La Serena, Chile. Es profesor de Antropología y Sociología Educativa y dirige el Programa de Doctorado en Educación con mención en Mediación Pedagógica. Además, destaca por ser profesor invitado y conferencista en universidades de América Latina, USA, Europa, India y China: algunos de sus intereses son: Educación informal, Etnoeducación, Teoría del Caos y de la Complejidad, Educación Indígena y de jóvenes y adultos.

### **2.3.3. Instrumentos de recolección de las evidencias**

#### **2.3.3.1. La Observación.**

Para este estudio, se utiliza la observación exógena (Delgado y Gutiérrez, 1994), pues esta permite observar desde dentro la realidad para así poder recoger datos. Sin ser el objeto de observación se es parte de esta realidad.

Son dos los observadores que bajo el punto de vista de Gold (1958, citado en Kawulich, 2005) tendrían posturas diferentes. Uno de ellos presenta la postura de participante como observador, la cual se refiere a que “el investigador es un miembro del grupo estudiado, y el grupo es consciente de la actividad de investigación. En esta postura, el investigador es un participante en el grupo que observa a los otros, y que se interesa más en observar que en participar” (Kawulich, 2005, p.7). Esta será la postura de la estudiante tesista que se encuentra haciendo la práctica profesional dentro del nivel observado.

Por otra parte, existirá un observador con la postura de observador como participante (Gold, 1958 citado en Kawulich, 2005); en este caso, el investigador es un observador que no es un miembro del grupo, y que está interesado en participar como un medio para ejecutar una mejor observación y de aquí, generar un entendimiento más completo de las actividades grupales.

Incluiremos registros audiovisuales por medio de grabaciones, con el objetivo de que exista garantía de que no se pierda la información obtenida, y de que ésta se encuentre en todo momento accesible a nuevos análisis e interpretaciones. Tales registros se realizan durante 6 días consecutivos, sexto día en que se produce una saturación de los datos observados y provenientes de las prácticas en la realidad.

Los recursos para realizar el registro audiovisual de las observaciones se utilizan teniendo en consideración que la investigadora que realiza este registro no interfiere directamente con la acción y los actores sociales dentro del aula; de este modo, es posible capturar el máximo de información del contexto y las acciones que se producen en conflictos con violencia física.

### **2.3.3.2 Entrevista en profundidad y semiestructurada**

Se utiliza la entrevista para poder recabar información de las personas involucradas en el fenómeno a investigar, dirigiéndonos a la Educadora del nivel, y a las Técnicas de Educación Parvularia, además de una entrevista a un experto en educación, como ya se ha señalado, una vez finalizado el proceso de observación de la realidad.

Serán entrevistas en profundidad y semiestructuradas que se caracterizan por ser flexibles y dinámicas, siendo coherentes con el paradigma y enfoque de la investigación. Estas se entienden como "... reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes", los cuales van "...dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones" (Taylor & Bogdan, 1987, p.101). Se busca conocer y comprender las ideas en las cuales las agentes educativas basan su actuar y cómo ellas visualizan su rol mediador en situaciones conflictivas.

Las entrevistas que se lleven a cabo serán grabadas con el consentimiento informado de las agentes educativas del nivel, lo que permite captar cada detalle de lo que los informantes puedan señalar. Asimismo ocurrirá en la entrevista realizada al experto.

### **2.3.4. Formalización, análisis e interpretación de las evidencias**

Lo observado y la grabación en el espacio educativo, tanto los registros audiovisuales de la realidad educativa y el audio de las entrevistas, se transcriben en un registro ampliado (ver Anexo I) para luego codificarlo con el uso del programa N-VIVO10. Una vez que los datos están en el programa, se codifican, analizan e interpretan desde un proceso inductivo, desde lo particular a lo general, lo que permite la codificación abierta axial y luego selectiva con categorías emergentes. Luego se describen las categorías y subcategorías establecidas, para finalmente triangularlas con los



referentes teóricos y la reflexión de las tesis, análisis que nos permite elaborar un modelo interpretativo relacionado con las prácticas de mediación de conflictos de violencia física entre niños y niñas de la realidad particular del estudio.

### **CAPÍTULO III**

## **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LAS EVIDENCIAS**

### **3.1. ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DE MEDIACIÓN DE CONFLICTOS FÍSICOS OBSERVADAS EN LA REALIDAD**

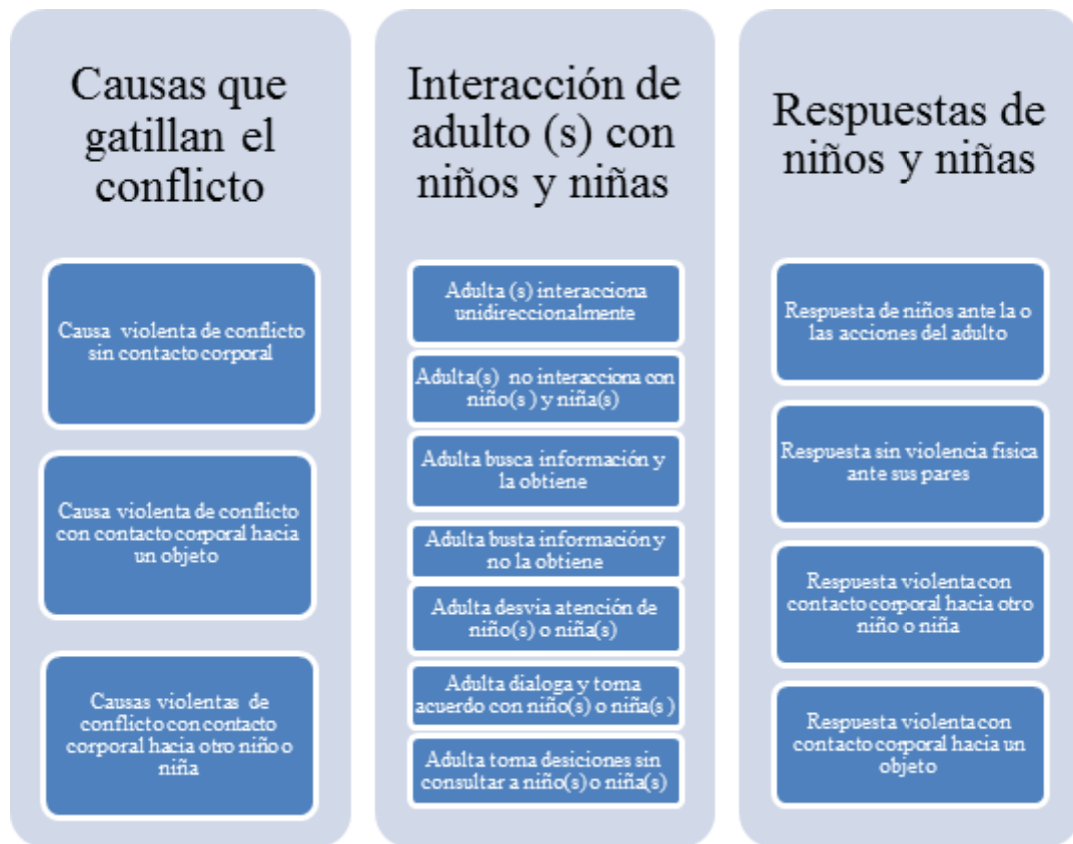
Como se ha señalado en el Capítulo II, el grupo de niños y niñas que asisten a Nivel Medio Mayor del Jardín del estudio, han sido el foco de la observación de los conflictos de violencia física que aparecen durante un espacio libre de actividad en el patio, antes y después del almuerzo.

Con relación a las evidencias recabadas, ellas nos han permitido dilucidar aquellos desempeños o comportamientos observables que muestran las adultas profesionales y en la estudiante en práctica respecto a la mediación o intervenciones que se desarrollan en el espacio educativo, para contribuir a la resolución de conflictos de violencia física que se presentan en los momentos observados entre niños y niñas de Nivel Medio Menor.

Las evidencias correspondientes a la transcripción de los registros de observación que se han obtenido a partir de las grabaciones realizadas en el nivel estudiado, se han analizado como se señala en el Capítulo II, a partir de la aplicación del programa NVivo 10; este proceso nos ha permitido establecer las siguientes categorías:

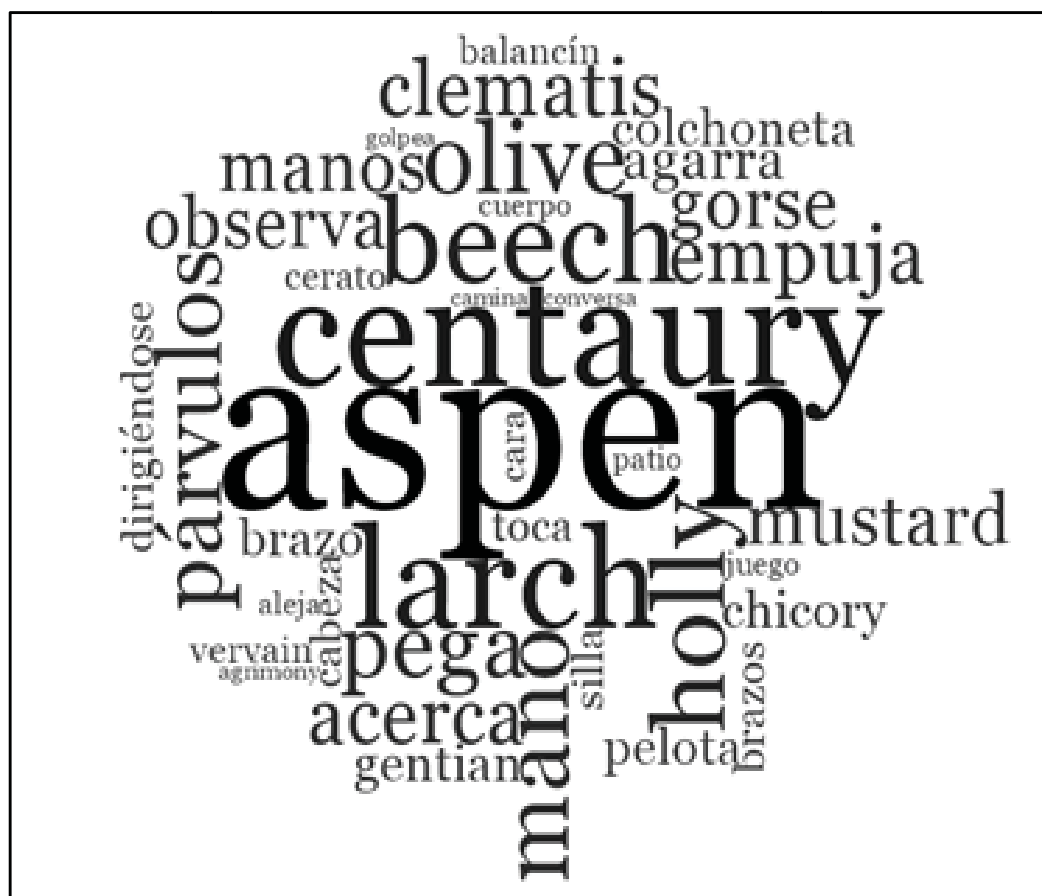
- Causas que gatillan el conflicto
- Interacción de adulto(s) con niños y niñas
- Respuestas de niños y niñas

De estas categorías se desprenden las subcategorías graficadas en la siguiente figura 1:



**Figura 1 Categorías y subcategorías relacionadas con prácticas de mediación de conflictos de agresión física.**

Es así también que, a partir de las evidencias grabadas y posteriormente transcritas y analizadas con el programa Nvivo10, es posible identificar los términos presentes que aparecen con mayor frecuencia en los registros que describen cada situación estudiada:



**Figura 2 Términos presentes en las descripciones de las observaciones realizadas en la realidad estudiada**

La figura 2, nos permite suponer que los niños y niñas que protagonizan con mayor frecuencia los conflictos de agresión física son: Aspen, Centaury, Larch y Beech; esta realidad conduce a interrogarnos en torno al conocimiento que el equipo profesional tiene de este grupo de niños y niñas, y a la reflexión y necesaria sistematización de estrategias de mediación a implementar en el Nivel Medio Menor.

Asimismo, las principales acciones realizadas por niños o adultos son: observar, pegar, empujar, agarrar y acercarse, lo cual, puede ser tanto a objetos como a personas de la realidad educativa; mientras con menor frecuencia se encuentra la acción de conversar, lo que nos parece relevante de destacar, puesto que es una

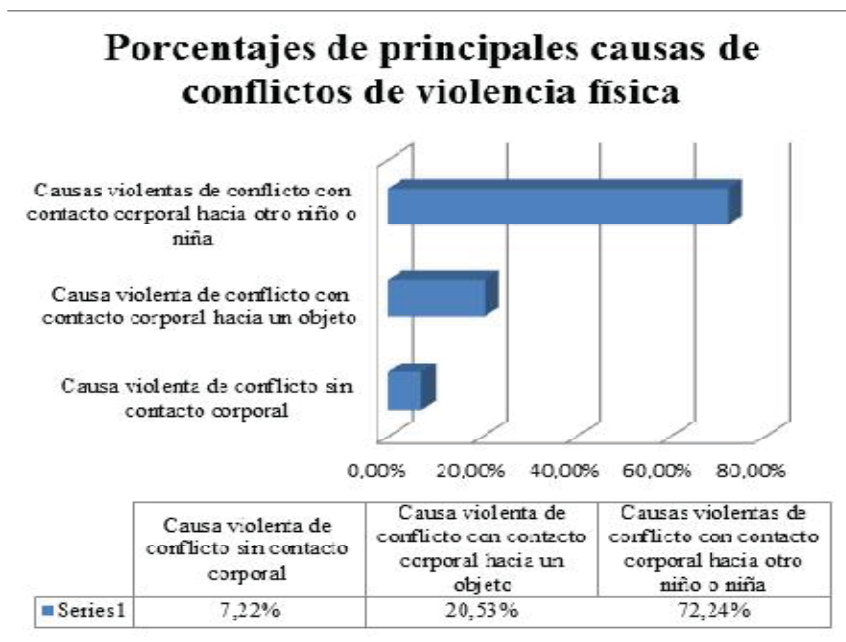
acción fundamental en la mediación de conflictos en general, y en particular de violencia física.

Por otra parte, podemos inferir que los objetos que se encuentran implicados en los conflictos, se remiten principalmente a las colchonetas y sillas, o a juguetes como el balancín y la pelota.

Finalmente, cabe señalar que las partes del cuerpo mayormente focalizadas son: cara, brazos y manos, lo que nos podría dar luces de los lugares en los que suelen agredirse los párvulos; mientras el patio aparece como el lugar más frecuentemente presente en los registros, por lo que suponemos que es el lugar donde ocurre la mayor parte de los conflictos observados.

### **3.1.1. Causas que gatillan el conflicto**

En los registros se evidencian diferentes causas que dan inicio a los conflictos de violencia física entre los párvulos, las cuales hemos dividido en tres subcategorías que graficamos de acuerdo a la frecuencia que se observa en las grabaciones.



**Gráfico 1 Porcentajes de principales causas de conflictos de violencia física**

Es así como podemos visualizar que la mayoría de los conflictos de agresión física comienzan o se gatillan de inmediato con alguna acción que agrede físicamente a otro niño o niña, lo cual se da en un 72% de los casos registrados mediante las grabaciones. En tales circunstancias, nos aparece con mayor énfasis la importancia de la mediación de los conflictos de parte de los adultos, de inmediato, evitando que estos se sigan desarrollando de manera agresiva, y el comportamiento se naturalice transformándose en un hábito que caracteriza el cómo de las formas infantiles de convivencia, en el presente y futuro de su vida de relación.

***(a) Evidencia correspondientes a causas violenta de conflicto sin contacto corporal***

Esta subcategoría hace referencia a aquellas situaciones en las cuales los párvulos inician un conflicto sin contacto corporal directo entre ellos o lo hacen a través de un

objeto, sin afectarse o violentarse físicamente, o dicho de otra manera, sin golpes, sin empujones o forcejeos.

Esta situación se observa en el conflicto 2 registrado el día 1, donde se observa a “Clematis sentado en su silla golpeando la mesa”, dando inicio a un conflicto por molestar a Elm mediante esta situación, pero destacando que esto no la agrede físicamente.

Respecto a la ubicación de los adultos en ese momento, podemos señalar que se encontraba EP y ED en la sala, sacando el maquillaje de la cara de los párvulos con una toalla húmeda mientras ellos/as estaban sentados en sus sillas. En ese mismo momento, T2 y T3 se encontraban sentadas junto a los párvulos cantando.

En esta situación, creemos que falta prestar mayor atención al grupo de párvulos, observando con mayor detención lo que estaba sucediendo en la sala, ya que al haber 4 adultos dentro del aula, se pudo haber evitado el desarrollo del conflicto, ayudando a formular una solución oportuna.

Por otra parte, en el conflicto 19 registrado el día 6, observamos que “Aspen se encuentra en un balancín y se sube en él”, justo después de que Beech deja de ocuparlo, quien se devuelve a usarlo y desencadena el conflicto.

En esta situación, EP era la única que se encontraba en el patio con los niños y niñas.

Frente a lo expuesto anteriormente, consideramos que en esta situación existe una desorganización respecto a los roles que asumen los adultos en este periodo de la jornada educativa, ya que la estudiante en práctica no debiese estar a cargo del grupo total de párvulos.

Bajo el contexto descrito, en ambas situaciones se dificultan las posibilidades de que las agentes educativas puedan estar presentes en el inicio de un conflicto, y así poder evitar que estos se transformen en situaciones que impliquen agresiones físicas entre los niños y niñas.



**(b) *Evidencias correspondientes a las causas violentas de conflicto con contacto corporal hacia un objeto***

Esta subcategoría se refiere a las situaciones en las que los párvulos inician un conflicto con contacto corporal directo hacia un objeto, como por ejemplo, aquellos momentos en que los párvulos se pelean por obtener un mismo juguete, agredándose físicamente mediante forcejeos y empujones a través del objeto en cuestión.

Esta situación se presenta en el conflicto 10 registrado el día 3, donde se observa que “Gentian va hacia la escalera y sube un peldaño mirando el palitroque que tiene Beech, tomándolo con sus manos y quitándoselo”.

En el conflicto 11 registrado el día 3, se observa que “Chicory se agacha con Beech y comienzan a forcejear la pelota”, dando inicio a un conflicto donde los párvulos se agreden físicamente.

Ambos conflictos se desarrollan en el juego central del patio, mientras T1 se encuentra apoyada en una reja que divide los patios del jardín; T2 estaba en un juego de neumáticos y T3 se ubicaba en el pasillo que da hacia la sala. EP y ED no se observan durante la grabación.

Respecto a lo anterior, consideramos que el espacio del patio es muy amplio y esto dificulta que se pueda observar y resguardar la seguridad de todos los párvulos, por lo que una buena alternativa sería que en este periodo de la jornada (juego libre en el patio) estuviesen todos los adultos presentes distribuidos en los diferentes sectores, lo cual no ocurre en esta ocasión, puesto que EP y ED no se encontraban en aquel espacio.

En el conflicto 20 registrado el día 6, se observa que “Agrimony se acerca a Beech y le quita la botella de sus manos”, encontrándose ambos niños en el pasillo que se encuentra a la salida de las salas de los niveles medios, el cual utilizan como patio.

En este último registro, cabe señalar que EP se encontraba sola en el patio con los párvulos, mientras el resto del equipo educativo se encontraba realizando otras labores dentro de la sala (no se visualizan en el video).

Podemos comentar respecto a esto último, que al igual que en evidencias anteriores, existe una distribución de los roles que asumen las agentes educativas, que dificulta el cuidado del bienestar y seguridad de los niños y niñas, pues dejan a un adulto a cargo de todo el nivel y además en un espacio donde se distribuyen según sus intereses y por sectores diferentes que dificultan su supervisión.

***(c) Evidencias correspondientes a causas violentas de conflicto con contacto corporal***

Esta subcategoría hace referencia a aquellas instancias en que los párvulos inician un conflicto a partir de una reacción corporal violenta hacia el otro, es decir, golpeándose o empujándose directamente.

Es importante señalar, que a partir del gráfico se puede constatar que este tipo de causas son aquellas que con mayor frecuencia desencadenan conflictos dentro del nivel.

De todas aquellas situaciones observadas y relacionadas a esta causa, seleccionamos algunas más representativas de las acciones que gatillan los conflictos entre los párvulos.

En el conflicto 1 registrado el día 1, “Aspen golpea con su mano en la cara a Agrimony y a Centaury”, momento en el que T2, T3 se encontraban en la sala organizando el espacio y a los párvulos, mientras EP y ED ayudaban a realizar hábitos higiénicos en el baño.

En el conflicto 3 registrado el día 2, se realiza una actividad recreativa con juegos inflables; se observa que, en el pasillo techado del patio, “Gorse le pega en la zona del abdomen a Mimulus”; mientras esto sucedía, T1 se encontraba al costado del juego ayudando a que los párvulos bajaran de este; T2 estaba repartiendo vasos de agua, T3 sostenía una bandeja con los vasos y EP ayudaba a los párvulos a colocarse los zapatos. Las tres se ubicaban en el pasillo, al costado del juego inflable. A diferencia de todas las otras situaciones mencionadas en esta y otras categorías, EP se da cuenta de esta situación al estar cerca de los párvulos, interviniendo de inmediato por medio de preguntas dirigidas a los protagonistas del conflicto.

El día 2 se registra el conflicto 7, el cual se desarrolla en el pasillo ubicado afuera de las salas de los niveles medios. En este registro se observa que “llega Holly y empuja a Pine, tirándola al suelo”, momento en el cual T1, T2 y EP se desplazan por el sector y observan a los párvulos, mientras T3 y ED están en el aula preparando colchonetas para dormir.

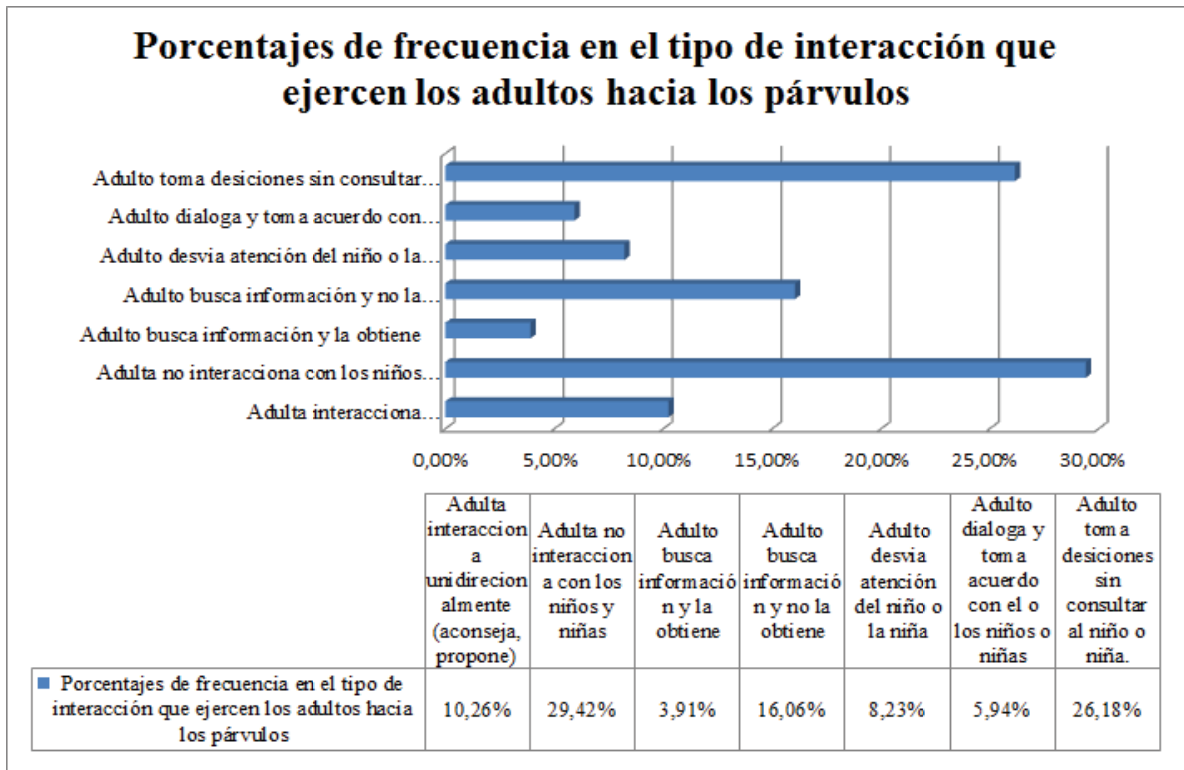
Como un comentario general respecto a las situaciones descritas anteriormente, podemos señalar que aquellas que no fueron mediadas o intervenidas de inmediato, tanto en esta como en las otras 2 subcategorías, se debe al mismo factor referente a una desorganización en la distribución de roles y ubicación de las agentes educativas dentro del espacio, considerando la cantidad de párvulos que hay en el nivel y la amplitud de los lugares que frecuentan los niños y niñas dentro del jardín.

Por otra parte, y reiterando lo mencionado en el apartado anterior, pensamos que en estos periodos de juego libre desarrollados en el patio, donde se observa que ocurren más conflictos de agresión física; deberían estar presentes la mayor cantidad de personal. Esto, por supuesto, con una actitud atenta y observando activamente a los párvulos, para que, en caso de que se produzca un conflicto, este se pueda mediar de inmediato.

### 3.1.2 Interacción de adulto(s) con niños y niñas

Hemos podido visualizar diferentes formas de interacción por parte de las adultas hacia niños y niñas presentes en la realidad educativa, permitiéndonos establecer siete subcategorías que organizan estos tipos de interacciones o ausencia de estas.

En el siguiente gráfico se da a conocer la frecuencia con que se presentan estas interacciones en los conflictos registrados.



**Gráfico 2** Porcentajes de frecuencia en el tipo de interacción que ejercen los adultos hacia los párvulos

Podemos constatar que la toma de decisiones sin consultar a los párvulos y la ausencia de interacción con los niños y niñas implicados en conflictos, son aquellas acciones que más se reiteran en los registros que hemos descrito, estando presente, entre ambas, en casi un 50% de los casos de conflictos con agresión física. Por otra parte, nos parece importante también destacar que la interacción que busca información y no la obtiene, es aquella que se da con menor frecuencia, junto con las interacciones que buscan dialogar

y tomar acuerdos con los párvulos, y las interacciones que buscan desviar la atención de los implicados en los conflictos para que este se detenga, lo cual nos da luces de la calidad de la forma de intervención que ejercen las agentes educativas y que podremos interpretar con mayor detalle a continuación.

***(a) Evidencias relacionadas con interacción unidireccional de adulta***

Esta subcategoría hace referencia al momento en que las agentes educativas intervienen en un conflicto entre párvulos, siendo quienes aconsejan, ordenan y proponen alternativas de solución a los párvulos, pero sin escuchar la voz de los niños y niñas implicados en el conflicto.

El conflicto 11 registrado el día 3, se origina en el momento en que los párvulos están jugando en el patio con una pelota. En esta situación Beech no la quiso compartir, entonces T2 que estaba presente observando la situación, toma a Beech de la mano y le dice: “...pero tienes que compartir Beech, no podi’ quedarte con la pelota si todos quieren jugar” sin generar un diálogo con el párvulo.

El conflicto 18 registrado el día 6 se originó, en una experiencia de aprendizaje dentro del aula. T3 observa que Aspen le está pegando a Olive y le dice: “A las niñas no se les pega” (el niño continúa golpeando a Olive) y T3 le grita: “¡Basta!, por favor”. Ante esta situación no se genera diálogo entre la agente educativa y los párvulos, sino que solo se intervino para detener la agresión de Aspen hacia Olive.

El conflicto 20 registrado el día 6, se origina en el momento en que “Aspen se dirige hacia un balancín donde se encontraba WaterViolet y se sienta tras ella, aplastándola contra el balancín” WaterViolet llora por estar siendo aplastada, EP observa esta situación y se acerca diciendo “¡Oye!, mira cómo tienes a la amiga, la aplastas. ¿Viste que no hay espacio para dos?”. Ante esta intervención Aspen sale del balancín y EP

comienza a ayudarlo a sacarse el delantal, sin dar tiempo para respuestas de los párvulos.

Respecto a estas tres intervenciones por parte de las agentes educativas, podemos señalar que se comunican con los párvulos de forma imperativa, sin hacerles preguntas o profundizar en la problemática, en lo que les pasa o en lo que sienten. Ante esto, pensamos que se interviene simplemente con la intención de detener el conflicto y no favorecer una reflexión respecto a él, dejando así pasar una valiosa oportunidad de aprendizaje.

***(b) Evidencias correspondientes a la ausencia de interacción de la adulta con niño(s) y niña(s).***

Esta subcategoría hace referencia a las adultas que ante un conflicto de agresión física entre párvulos, no interactúan con los protagonistas ni intervienen en el conflicto por diferentes motivos que podrán conocerse a través de las siguientes evidencias. Nos parece importante destacar que la ausencia de interacción o intervención en los conflictos es aquello que prima dentro de la realidad educativa estudiada, observando en el gráfico expuesto al comienzo que en un 26% de las situaciones registradas se da esta situación.

Por el motivo planteado anteriormente, se entiende que esta situación se da en varios de los casos registrados, por lo que sólo expondremos en este apartado algunos de ellos que nos parecen más relevantes o representativos de la subcategoría.

En el conflicto 10 registrado el día 3, se observa que Beech y Gentian comienzan a forcejear dos palitroques con los que jugaban. En el desarrollo del conflicto los niños se agreden y se empujan mediante el objeto, sin intervención de adultos. Finalmente se observa que “Beech se pone de pie, grita y se aleja del juego mientras ve que Gentian se lleva los juguetes”, por lo que “camina hacia T2, señalando con su dedo a

Gentian, pero T2 sigue caminando y prestando atención a otro párvulo que estaba llorando.

Como se menciona en una de las subcategorías descritas, donde se presenta este mismo conflicto, este se desarrolla en el juego central del patio, mientras T1 se encuentra apoyada en una reja que divide los patios del jardín; T2 estaba en un juego de neumáticos y T3 se ubicaba en el pasillo que da hacia la sala. EP y ED no se observan durante la grabación.

El conflicto 12 registrado el día 3 se desarrolla en una convivencia dentro del aula producto del aniversario del jardín. En ese momento Aspen comienza a agredir a Cerato, tocando con fuerza su cabeza en reiteradas ocasiones. Ante esto, se observa que T3 permanece sentada, ubicándose en la cabecera de la mesa, mientras T2 se observa agachada hablando con dos párvulos en la mesa de al lado y, luego se sienta al lado de T3. Ingresan a la sala T1 y se sienta al lado de T2 y T3. Las tres técnicas se observan comiendo y conversando entre ellas, mientras que ED le da de comer en la boca a Walnut y no observa que al lado de ella, Aspen toca de forma reiterada la cabeza de Cerato. Luego se observa que ED mantiene una conversación con T1 y finalmente Cerato toma su silla y resuelve cambiarse de puesto para que Aspen no siga tocando su cabeza.

En el día 4, se observa que el conflicto protagonizado por Larch y Centaury no es intervenido por ninguna agente educativa, puesto que no se visualiza a ningún adulto del nivel educativo en el patio, acompañando y supervisando la seguridad de los párvulos. Las técnicas estaban en la sala haciendo las camas mientras EP estaba con una niña que se había golpeado anteriormente la cabeza, quienes se observan al finalizar la grabación. ED no se visualiza en ningún momento. Cabe destacar que el conflicto llega a presentar agresiones físicas muy violentas, pues los niños se empujan y llegan incluso a pegarse golpes con las manos entre sí, en la zona del tórax y el abdomen, tal como se describe en los registros, hasta que ambos niños se separan y se van a diferentes sectores del patio.

A partir de las situaciones descritas, se reitera y confirma nuestra interpretación realizada en la categoría anterior, en la que planteamos que existe una falta de organización y disponibilidad de las adultas para atender las necesidades y resguardar la seguridad de los niños y niñas, atentando contra el bienestar de los mismos.

El día 6 se registra el conflicto 17, en el cual se observa que “Holly está llorando en medio del patio”, por lo que “Mustard camina hacia T4 y toca su delantal apuntando con su dedo a Holly”. En ese momento T4 conversa con T3 sin mirar a la niña”. Luego se observa que Olive interviene, dirigiéndose a RN (párvulo de otro nivel). Holly se acerca a T3 y apunta con su dedo índice a RN y Olive, ante lo que T3 mira hacia donde señala Holly y continúa conversando con T4. En ese momento los párvulos comienzan a golpearse entre sí y luego se detienen; luego de esto hay una pequeña intervención por parte de T3, lo que corresponde y se describe en otra categoría.

Nos parece importante destacar la omisión que se realiza a la “ayuda” que piden los niños/as al acercarse a las técnicas y señalar lo que estaba sucediendo, lo cual nos hace interpretar o creer que no hay una consciencia y valoración hacia la mediación de los conflictos, y al mismo tiempo, se atenta contra el derecho de los niños y niñas a ser escuchados y protegidos.

***(c) Evidencias relacionadas con la búsqueda y obtención de información por parte de una adulta***

Esta subcategoría hace referencia a la adulta que frente a un conflicto de agresión física entre párvulos, realiza preguntas a los protagonistas y otros párvulos presentes, recibiendo una respuesta que le permite obtener información necesaria para poder ayudar a los niños y niñas a resolver la problemática.

Lo anterior se puede evidenciar en el conflicto 16 del día 6 en donde los párvulos se encuentran en el pasillo de afuera de las salas de los niveles medios, momento en el



cual Aspen y Vervain se disputan un auto que cae de la mano de Vervain al ser empujado por Aspen del balancín. Frente a esto, EP se acerca a los párvulos, levanta a Vervain del suelo y comienza a hacer preguntas y afirmaciones para obtener información de la problemática como por ejemplo, “¿Quién tenía el auto?”, “No, Vervain tenía el auto y tú lo botaste”, escuchando atenta y dialogando con los párvulos respecto a la situación, lo cual consideramos que es positivo y fundamental al momento de intervenir e informarse respecto a la problemática que se desencadena, pues esto permite fomentar la conciencia de los niños sobre su actuar y sobre lo que ocurre. De esta manera, se crea una instancia para que los niños y niñas se expresen.

Creemos que la comunicación es un pilar básico para la resolución de conflictos, pues al buscar información mediante los niños/as, se logra mediar o intervenir en cada situación de manera apropiada, oportuna y pertinente, sin pasar a llevar a los párvulos en lo que sea que esté sucediendo; pudiera ser posible que por falta de conocimiento sobre lo que sucede, se pueden tomar decisiones o resolver conflictos de manera equivocada.

**(d) Evidencias relacionadas con la búsqueda y no obtención de información de parte de una adulta**

Esta subcategoría hace referencia a la adulta que frente a un conflicto de agresión física entre párvulos, realiza preguntas a los protagonistas del conflicto y otros párvulos presentes (para obtener información y ayudar a resolver la problemática), sin recibir una respuesta por parte de los niños y niñas.

Lo anterior puede evidenciarse en el conflicto 3 del día 1, en donde los párvulos están sentados en el suelo, momento en el cual Gorse le pega en la zona del abdomen a Mimulus, EP ve lo sucedido y dirigiéndose a ellos dice: “Oye, aah, ¿Por qué le pegas?, ¿Qué le estabas haciendo a él?” y ante esta pregunta los párvulos no responden y solo miran a EP.

Ante estas situaciones, consideramos que si bien la comunicación es importante, como señalamos en la subcategoría anterior, tal vez las preguntas formuladas no fueron las más pertinentes y apropiadas para que los niños y niñas dieran respuesta. Junto a lo anterior creemos que la forma en que se expresa el adulto es importante a la hora de dirigirse a los párvulos, tomando en cuenta el tono de voz, los gestos y otras características que puedan afectar la recepción del mensaje y las respuestas que puedan formular a partir de esto los niños y niñas.

Por otra parte, en el conflicto 9 registrado el día 2, se observa que EP se acerca a Aspen que está llorando y le pregunta: “¿qué te hicieron?”, repitiendo esto mismo dos veces. No se obtiene respuesta del niño, pero luego, Gorse, que estaba junto a Aspen y EP, toca su frente con su mano, y luego toca la frente de Aspen, apuntándole con su dedo. Ante este gesto, EP continúa haciendo preguntas como: “¿Fue la Gorse?, ¿tú no fuiste?, ¿quién fue?”, “Llévame a donde fue”, “¿Fue él? Tras obtener algunas señales de los niños y niñas, llega ED e interrumpe la situación diciendo: “Ya, a dormir, a dormir, rápidamente a dormir”, sin poder resolver o dilucidar la situación acontecida, ya que todos los niños y niñas se van a la sala y EP también.

En este conflicto consideramos fundamental el hecho de que las agentes educativas actúen sin contradecirse o sin entorpecer la labor de cada una, pues es necesario que se complementen y estén atentas a las intervenciones que cada agente educativa esté llevando a cabo en la resolución de conflictos u otras instancias.

Por último, en el conflicto 17 registrado el día 6 que se describe en la categoría “Adulto no interacciona con niños(as)”, se puede observar que una vez que el conflicto se detiene y los niños se están dispersando por diferentes sectores del patio techado, T3 observa y le dice: “¿qué pasó RN?”, pero RN responde: “nada”, alejándose de ella hacia una esquina del sector. T3 le dice: “¿cómo nada? ¿Qué pasó con las manos?”, pero “RN sigue caminando hasta llegar al otro extremo del patio”. En ese momento, Mustard le dice a Olive: “Ahora podemos seguir jugando”, y RN se

va a jugar con sus compañeros mientras Olive, Mustard y Holly se quedan jugando en un balancín.

En este caso, consideramos que la agente educativa que intervino podría haberse acercado al niño, poniéndose a su altura y utilizando un tono de voz adecuado para así evitar los gritos dentro o fuera del aula. De esta forma, se podría haber generado un ambiente propicio, que invitara al diálogo mediante un trato más afectivo.

***(e) Evidencias relacionadas con el desvío de la atención de niño(s) o niña(s) por parte de una adulta***

En esta subcategoría se hace referencia a la agente educativa que en el momento de observar un conflicto de agresión física entre párvulos, distrae o desvía la atención de los niños o niñas implicados en el conflicto con un objeto que se encuentra a su alrededor, y hace preguntas respecto a otros temas.

En el conflicto 1 registrado el día 1, se observa que Aspen golpea a Centaury en reiteradas ocasiones, hasta que Centaury decide alejarse de Aspen corriendo su silla a otra mesa; T2 que ve esta situación se acerca a Aspen, le toma las manos y conversan (no se logra escuchar lo que conversan) luego se escucha que llaman a Aspen desde el baño para que realice sus hábitos higiénicos, entonces T2 suelta sus manos y Aspen se va al baño.

En el conflicto 2 registrado el día 1 se observa en la hora de espera del almuerzo (en donde todos los párvulos cantaban) que Clematis y Elm están discutiendo y golpeándose por un problema que tenían en ese momento. Frente a esa situación T2 se acerca con su silla y se sienta al medio de Clematis y Elm, le toma las manos y continúa cantando. Ante esa acción, T2 sólo se intervino para detener el conflicto.

En el conflicto 11 registrado el día 3 se observa que Beech está en el suelo llorando porque quería tener una pelota solo para él, ante esto la ED mira a Beech y le dice: “Mira el avión” Esta intervención por parte de ED fue utilizar el que había pasado un avión para distraer al párvulo y desviar su atención.

Consideramos que a través de las intervenciones descritas en los párrafos anteriores, se está enseñando, a través del testimonio de las adultas, a evadir o evitar los conflictos. Las acciones que llevan a cabo las agentes educativas, invisibilizan lo que los niños y niñas quieren, haciéndolos olvidar o apartarse de sus deseos. Creemos que desde el punto de vista de las adultas implicadas, estas acciones podrían considerarse como una forma más sencilla de intervenir, teniendo resultados inmediatos y consiguiendo que los conflictos se detengan rápidamente.

***(f) Evidencias relacionadas al diálogo y toma acuerdo con niño(s) o niña(s) de parte de una adulta***

Esta subcategoría hace referencia a la agente educativa que detecta un conflicto e interviene en interacción con el niño o la niña a través de preguntas y de una conversación con los párvulos – implicados y testigos – con el fin de encontrar junto a ellos, la alternativa de solución más adecuada para resolver el conflicto. Esta situación se observa en el conflicto 16 del día 6, en donde EP dialoga con los párvulos para luego llegar a un consenso sobre el uso de un juguete, lo que se evidencia en oraciones como: “¿Le prestas el auto?”, “¿No quieres prestarle el auto?”, “¿Qué hacemos con el auto?, ¿Quién debe tenerlo?”. Luego que los niños y niñas responden, EP plantea lo siguiente: “Tú lo vas a usar un minuto”, “Un minuto el Aspen lo usa ¿Te parece?”; ante esto, “Aspen mira a EP y mueve su cabeza asintiendo”. Aspen juega con el auto y EP se asegura de que respete el trato, viendo la hora. Luego de un momento, EP le dice a Aspen “¿Se lo prestamos al Vervain

ahora?”, pero Vervain ya no lo quería, está jugando en el balancín, por lo que Aspen se queda jugando con el auto.

Respecto a lo descrito anteriormente, consideramos que es lamentable que este tipo de intervención se haya realizado en solo en un registro, pues de esta forma se valida y escucha la opinión de los párvulos, pudiendo llegar a tomar decisiones y acuerdos en conjunto en busca de resolver conflictos de una forma constructiva y democrática.

***(g) Evidencias relacionadas a la toma decisiones sin consultar a niño(s) o niña(s) de parte de una adulta***

A diferencia de la anterior, esta subcategoría se refiere a la agente educativa que detecta un conflicto de agresión física entre párvulos e interviene para solucionarlo de forma arbitraria, dando órdenes y no consultando a los niños y niñas – protagonistas y testigos – respecto a la problemática y alternativas de solución.

En el conflicto 4 registrado el día 2 se observa que está Larch y Holly en un conflicto en donde se empujan por querer tener tomadas una cuerda que estaba atada a una reja del patio, T1 ve esto y dice, dirigiéndose a los párvulos: “Permiso, permiso, no peleen. Esto no es para usted”; mientras dice lo anterior, toma la cuerda que tenían los niños y la amarra a una baranda.

En el conflicto 5 registrado el día 2, esta Centaury empujando a Mustard porque él quería ocupar un juego que se encontraba en una pared. T1, cuando ve la situación, dice: “Centaury”, luego se acerca a Centaury, lo toma del brazo y camina junto con él alejándolo del lado de Mustard.

En el conflicto 6 registrado el día 2, EP se observa a Olive, Oak, y Holly sobre una colchoneta que aplasta a Larch; en ese momento EP se acerca a los párvulos diciendo

“Ven que esto lo aplasta”. Luego, estirando la colchoneta, dice: “¿Ven? esto debe estar estirado” y extiende totalmente la colchoneta.

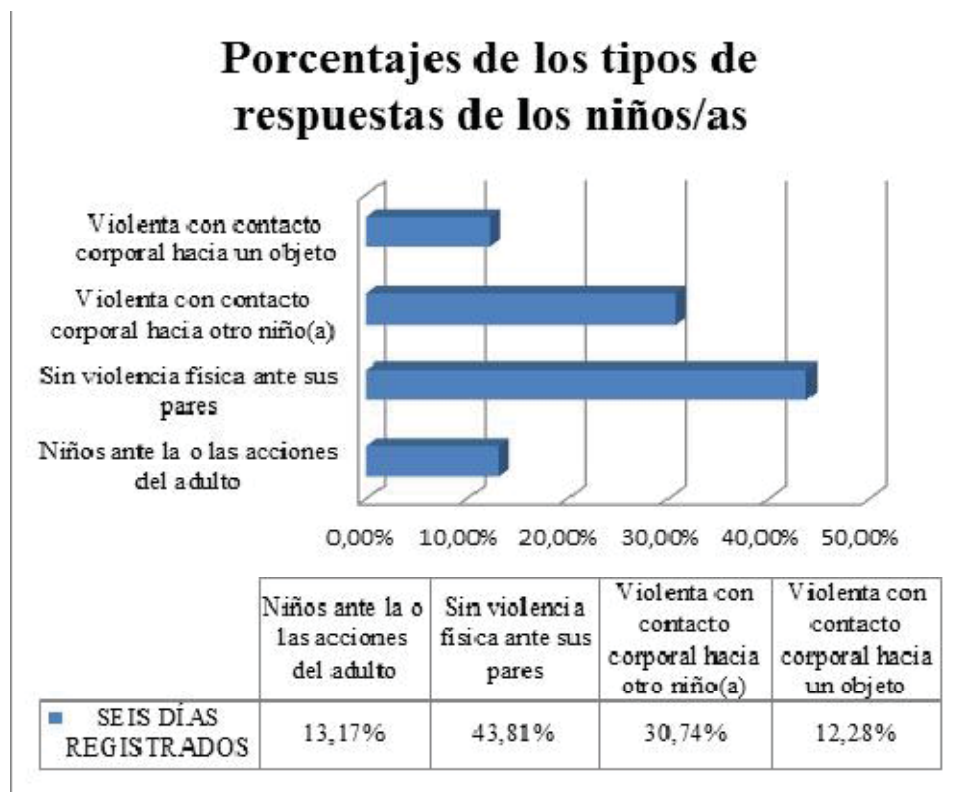
En el conflicto 11 registrado el día 3, están los párvulos jugando con una pelota. Beech que también estaba jugando no quería compartir la pelota, por lo que en diferentes momentos lloraba o se tiraba al suelo. En uno de estos momentos, T2 observa que Beech va corriendo y llorando tras la pelota, ante lo que T2 le toma la mano y corre junto a él siguiendo la pelota, diciéndole que debía compartir.

En el conflicto 18 registrado el día 6 se observa que Aspen golpea reiteradas veces a Gorse, por lo que Gorse decide cambiarse de lugar; entonces toma su silla y se dirige hacia T3, quien al verla parada le dice: “Gorse quiero que te sientes”. T3 toma la silla de Gorse y la acomoda en la mesa que estaba al lado de donde se ubicaba anteriormente.

A partir de las descripciones hasta aquí presentadas, podemos evidenciar que estas intervenciones son propias de comportamientos autoritarios por parte de las agentes educativas, que no toman en consideración las opiniones de los niños, imponiéndose de forma directiva en una posición superior, y marcando una relación asimétrica en donde el niño acata lo que el adulto le impone.

### **3.1.3 Respuestas de niños y niñas**

### Porcentajes de los tipos de respuestas de los niños/as



**Gráfico 3** Porcentajes de los tipos de respuestas de los niños/as

Podemos constatar, a partir del Gráfico 3, que la mayor cantidad de respuestas que ejercen los párvulos ante un conflicto es sin violencia física ante sus pares (43,81%); es en esta situación en donde los agentes educativos deben fortalecer los comportamientos pacíficos ante una problemática; mientras a esta sub categoría le sigue con un 30,74% la respuesta violenta con contacto corporal hacia otro niño, hecho que consideramos que la educadora y el equipo técnico deben reconocer y resolver de manera efectiva para evitar que estos conflictos afecten en la seguridad y bienestar de los niños y niñas; en tercer lugar se encuentra la respuesta de los niños hacia la o las acciones del adulto, y le sigue con un 12,28% la respuesta violenta que tienen los párvulos hacia un objeto.

*(a) Evidencias relacionadas con respuestas de los niños y niñas ante las acciones del adulto.*

Esta subcategoría hace referencia a las respuestas de los párvulos frente a las intervenciones de las agentes educativas ante un conflicto de agresión física del que están siendo parte.

En el conflicto 2 registrado el día 1, se observa que Elm y Clematis se agreden físicamente, ante lo cual T2 interviene acercando su silla y sentándose al medio de ambos párvulos, mientras continúa con la canción que todos están cantando para esperar el almuerzo. T2 mira a ambos niños y toma sus manos para luego ponerlas sobre la mesa. Ante esto los párvulos se quedaron en esta posición, mirando a T2 hasta que se detiene la grabación.

En el conflicto 3 registrado el día 2, se observa que Gorse golpea a Mimulus en la zona del abdomen, ante lo que EP interviene haciendo una pregunta dirigida a Gorse. Sin embargo, ninguno de los párvulos responde y sólo miran a EP, quedándose sentados y dejando de pelear.

En el conflicto 4 del día 2, se observa que Holly y Larch se agreden mediante una cuerda que ambos quieren tener, ante lo que T1 se acerca y les dice: “Permiso, permiso, no peleen. Esto no es para usted”. Mientras dice lo anterior, “toma la cuerda que tenían los niños y la amarra a una baranda”, ante lo que “Larch y Holly corren separados hacia el otro extremo del pasillo y no vuelven a buscar la cuerda.”

En el conflicto 5 registrado el día 2, se observa que Mustard y Centaury se empujan mutuamente para poder utilizar un juego sensorial de la pared. “Mientras esto sucede, Mustard mira a T1. T1, cuando ve la situación, dice: “Centaury”, luego se acerca a Centaury, lo toma del brazo y camina junto con él, alejándolo del lado de Mustard.” Ante esta acción de la adulta, “Mustard se queda jugando en el juego sensorial pegado en la pared”, mientras “Centaury se va a jugar a otro lugar del patio que no se visualiza en el video”.



En el conflicto 18 del día 6, se observa que Aspen agrede a Gorse de diferentes maneras y en reiteradas ocasiones, ante lo que “Gorse se para, toma su silla y la arrastra dirigiéndose hasta T3”, pero ella no se da cuenta de la situación hasta que ve a Aspen pegándole a Olive, y le dice: “A las niñas no se les pega”. Luego de esto, “Aspen la mira y T3 se queda de pie a su lado. Aspen continúa golpeando a Olive y T3 le grita: ‘¡Basta!, por favor’”. El párvulo detiene su agresión y luego de esto, “Aspen pone atención a la experiencia hasta que reparten los materiales y participa activamente del estampado de objetos que se estaba realizando en aquel periodo”.

En todas las situaciones descritas previamente, se puede visualizar que los párvulos dejan de realizar las acciones que estaban ejecutando, ante la intervención de las adultas, sin protestas y acatando lo que la adulta impone, probablemente en algunos casos sin entender el por qué. Consideramos que en estos casos, las respuestas de los niños u de las niñas pueden ser, de cierta forma, automatizadas; pues el hecho de que el niño obedezca al adulto es algo que está instaurado a nivel social, donde al niño no se le permite discrepar o reclamar en favor de sus derechos, sin que las profesionales manifiesten algún posible reto o castigo.

El adulto ordena, el niño/a acata. Se aconseja desde los mismos padres y madres el hecho de que los párvulos “les hagan caso a las tías”, pero, ¿dónde queda la capacidad de resolución de los niños y niñas?, ¿sus opiniones?, ¿su punto de vista? Es cierto que es necesario guiarlos, pero en estos casos no hay preguntas o explicaciones que les permitan entender por qué se debe detener la acción que ejercían, por qué deben alejarse, o por qué no deben ocupar una cuerda.

En el conflicto 11 registrado el día 3, se observa que Chicory y Beech pelean en el patio por una pelota. En un momento “Beech agarra a Chicory por la espalda, y éste último lanza la pelota hacia al frente, corriendo para perseguirla. Beech se cae al suelo y se queda llorando”. Es ahí cuando la educadora ve que Beech está en el suelo llorando y le dice: “Mira el avión”, ante lo que “Beech deja de llorar y mira hacia el cielo. Luego se para, corre, y al ver la pelota se dirige nuevamente hacia ella”.

Finalmente Beech persigue la pelota en compañía de T2 que se acerca a él y le toma la mano para correr juntos mientras le aconseja compartir y explica que sólo se cuenta con una pelota.

Respecto a este último conflicto descrito, consideramos que en la intervención de ED se pasa a llevar lo que el niño desea en ese momento, mientras que, la segunda intervención liderada por T2, nos parece más apropiada, ya que respeta lo que Beech quiere, sin interrumpir su acción sino que acompañándolo y aprovechando la instancia para explicarle por qué debía compartir la pelota.

***(b) Evidencias relacionadas con respuestas sin violencia física de los niños y niñas ante sus pares***

Esta subcategoría hace referencia a las respuestas o a las actuaciones sin violencia o agresión física que tienen los párvulos ante un conflicto en el cual se ven involucrados, correspondiendo principalmente a comportamientos como llorar, dialogar, buscar ayuda, alejarse de la situación de conflicto, entre otras que se exponen a continuación.

En el conflicto 1 del día 1, se observa que Centaury tiene las siguientes respuestas ante los golpes o agresiones de Aspen: (1) extiende su mano mostrándosela a Aspen pareciendo una amenaza de golpe, y finalmente se (2) aleja con su silla sentándose en otra mesa.

En el conflicto 2 registrado el día 1 se ven implicados Elm y Clematis, quienes tienen una serie de respuestas que no presentan violencia física con su par en algunas instancias, siendo estas las siguientes: (1) Elm le hace un gesto a Clematis para que se calle, “poniendo el dedo índice en su boca y diciendo “shht””, luego (2) “Elm se dirige a la cámara apuntando a Clematis” en señal de solicitar ayuda., después de esto, (3) Elm se sube arriba de la mesa apoyándose con su estómago, en respuesta a la ausencia de ayuda por parte de adultos. Clematis sigue golpeando la mesa y ante esto

(4) “Elm le habla a Clematis acercándose a él”, luego de otros acontecimientos, se observa que (5) Clematis agarra la mano de Elm, la suelta y pone sus manos en la cabeza. Luego de que Clematis agarra el vestido de Elm, ella (6) abre los ojos con cara de sorpresa y lo observa, tomando su vestido. Todo esto ocurre, entre otras acciones que sí implican agresión física y que se detallan en las categorías correspondientes.

En el conflicto 5 registrado el día 2, se observa que Mustard y Centaury están frente a un juego sensorial ubicado en la pared del pasillo que se encuentra a la salida de los niveles medios. De pronto ambos comienzan a realizar acciones que implican agresión física detalladas en las categorías correspondientes, sin embargo el conflicto también posee respuestas que no presentan violencia física con sus pares en algunas instancias, entre las cuales están: (1) Mustard grita y (2) mira a T1 en señal de solicitar ayuda, quien al ver la situación dice “Centaury” para luego acercarse a él, tomarlo del brazo y caminar junto a él para alejarlo de Mustard, momento en el cual el conflicto finaliza.

En el conflicto 6 registrado el día 2, se observa a Holly empujando y botando al suelo a Pine, frente a lo cual Pine realiza las siguientes reacciones sin violencia física: (1) Se levanta rápidamente cubriendo el juego con su cuerpo mientras llora y (2) no permite que Holly, que se ubicó a su lado, toque el juego.

En el conflicto 7 registrado el día 2, se observa que Larch realiza acciones de violencia física contra Chicory mientras caminan hacia una esquina del patio. Estando ahí, Chicory responde a Larch con una acción de violencia física (más detallado en la categoría que corresponde), frente a lo cual Larch se para del suelo y se dirige hacia otro sector del patio.

En el conflicto 10 registrado el día 3, en el sector de la escalera del juego central que está ubicado en el patio, se observa a Beech jugando con dos palitroques de plástico. De pronto, Gentian se acerca a la escalera y sube un peldaño mirando el palitroque que tenía Beech para agarrarlo con sus manos y quitárselo. En ese momento ocurren

acciones violentas con contacto corporal hacia un objeto entre ambos párvulos (descritas en la categoría correspondiente) pero también sin violencia física como por ejemplo cuando (1) “Beech se aferra al otro palitroque”, (2) “Beech se pone de pie, grita y se aleja del juego mientras ve que Gentian se lleva los juguetes.” y (3) Beech camina hacia T2, señalando con su dedo a Gentian.

En el conflicto 12 registrado el día 3, se observa a Aspen agrediendo a Cerato, quien reacciona (1) tocando su propia cabeza, (2) mirando a Aspen y (3) poniendo sus brazos para cubrir su cara. “ED mantiene una conversación con T1 y no observa que Aspen continúa tocando la cabeza de Cerato”, por lo que “finalmente Cerato (4) toma su silla y resuelve cambiarse de puesto para que Aspen no siga tocando su cabeza.

En el conflicto 17 registrado el día 6, se observa que Holly llora en medio del patio, ante lo que Mustard (1) camina hacia T4 y toca su delantal apuntando con su dedo a Holly, pero T4 conversa con T3 sin mirar a la niña. Olive, que está cerca, mira a Holly y luego observa a RN (niño de medio mayor) (2) gritándole: “¡Oye!” y luego (3) sacándole la lengua a RN, quien se acerca a Olive y ella (4) se pone las manos en la cintura y luego estira su brazo derecho. Holly hace lo mismo atrás de Olive, (5) extendiendo su brazo como si estuviese protegiéndose. Holly (6) se acerca a T3 y apunta con su dedo índice a RN. Olive (7) se pone atrás de Mustard y Holly le dice a RN: “Tú me queriai’ molestar”.

Podemos visualizar en los conflictos descritos que se reitera la acción de buscar ayuda por parte de los niños/as hacia un adulto, y que en la mayoría de ellas no hay una respuesta oportuna. Sólo en el conflicto 5 del día 2, la adulta responde oportunamente, evitando que el conflicto continúe o se agrave.

Por otra parte, nos parece importante destacar que a pesar de esta falta de intervención o mediación adulta, los niños y niñas ejecutan varias acciones que no presentan violencia y que muchas de ellas buscan protegerse de una posible agresión física.

***(c) Evidencias relacionadas a respuestas violentas con contacto corporal de parte de niños y niñas hacia otro niño(a)***

Esta subcategoría hace referencia a la respuesta o a las actuaciones con contacto corporal que puede tener un párvulo a la hora de ser agredido; cuando se le agrede, este párvulo reacciona golpeando, empujando, “tironeando” a otro (a) niño (a), entre otras acciones violentas.

En el conflicto 1 registrado el día 1, se observa que (1) Aspen golpea a Centaury, después de esto (2) “Centaury le pega a Aspen” esto continuó así hasta que Centaury decidió apartarse.

En el conflicto 2 registrado el día 1, se observa que Clematis está sentado en su silla golpeando la mesa, esta acción hace que Elm buscara ayuda para que Clematis detuviera esta acción, Elm le habla a Clematis y a su vez se acerca a él, ante lo cual (1) Clematis empuja a Elm, luego de esto (2) Elm toma del cuello de Clematis y como finalización, (3) Clematis empuja su mano diciendo “no”

En el conflicto 5 registrado el día 2 se observa a Mustard y a Centaury frente a una pared empujándose entre ellos, primero (1) Centaury empuja a Mustard con su cuerpo, luego (2) la toma del hombro y la empuja hacia atrás. Como respuesta a esto (3) Mustard empuja a Centaury.

En el conflicto 8 registrado el día 2, se observa a (1) Larch empujando constantemente a Chicory mientras caminan, cuando llegan al lugar al que iban (2) Chicory empuja con fuerza a Larch botándolo al suelo.

En el conflicto 11 registrado el día 3, se observan cuatro párvulos pateando y corriendo tras una pelota. En un momento se produce un conflicto entre dos párvulos: Beech y Chicory, quienes se disputan por el uso de la pelota, pudiendo observar en ellos algunas respuestas o acciones violentas con contacto corporal como: (1) Beech

se para con la pelota y Chicory lo sigue, le agarra el brazo y (2) Chicory ve que se aproxima Holly y le da un empujón con su brazo en el estómago.

En el conflicto 14 registrado el día 4, se observa que los párvulos juegan de forma libre en el pasillo que está a la salida de los niveles medios, sin ninguna adulta presente, pues se encuentran realizando otros quehaceres dentro de la sala. De pronto, se observa que (1) Centaury le da un empujón con su mano a Larch en la zona del estómago, frente a lo cual Larch empuña sus manos sin alcanzar a tocarlo, mientras (2) Centaury vuelve a empujar por la zona del abdomen a Larch. Durante este conflicto hubo otras acciones de este tipo, como por ejemplo: (3) Centaury le pega golpes con las manos en la zona del tórax, (4) Centaury y Larch se ponen frente a frente con una posición de combate, poniendo sus brazos empuñados frente a sus cuerpos, moviéndolos y pegándose, (5) Centaury lo sigue empujando y golpeando en la zona del tórax. Luego Centaury tiene un nuevo y breve conflicto con Holly, (6) quienes se cruzan y empujan mutuamente. Finalmente Centaury se vuelve a acercarse a Larch y le pega un golpe en la cara, en la zona de la nariz. Estas acciones y problemáticas no fueron observadas por ninguna adulta.

En el conflicto 18 registrado el día 6, se observa a los párvulos realizar una experiencia de lenguajes artísticos, utilizando témpera y materiales de desecho de forma grupal, con la presencia de las agentes educativas, quienes organizan el espacio y ayudan a los párvulos en sus acciones. En este momento se observa un conflicto con reacciones violentas de contacto físico como: (1) Aspen le pega con sus manos a Olive en los brazos, (2) Olive responde pegándole a Aspen en sus brazos y manos, (3) Gorse se sienta entre Aspen y Olive, (4) Aspen le pega a Gorse en la cara y (5) Aspen le pega manotazos a Olive.

A partir de los conflictos descritos anteriormente podemos interpretar que estas problemáticas de violencia ocurren porque, si bien a los párvulos de este nivel se les dificulta expresar de forma verbal emociones como enojo, tristeza o frustración frente a situaciones de interrelación con otros párvulos, las intervenciones o mediación de

los conflictos por parte de las agentes educativas no han sido las más oportunas y apropiadas para ayudar a que los niños o niñas puedan auto-regular sus emociones y conductas de forma gradual, o bien ayudarles a encontrar diferentes medios o maneras de expresarse.

Cabe destacar que en cada conflicto descrito, se observan varias situaciones de agresión física, lo cual nos llama la atención, ya que ningún adulto está presente o interviene en estos momentos para intentar evitar o detener los conflictos, exponiendo la seguridad de los niños y niñas y arriesgándose a accidentes de mayor magnitud.

***(d) Evidencias relacionadas con respuestas violentas de parte de niños y niñas con contacto corporal hacia un objeto***

Esta subcategoría hace referencia a la respuesta o reacción de un párvulo durante un conflicto con alguno(a) de sus pares. En esta categoría se describen específicamente acciones que implican violencia, que no está dirigida directamente al cuerpo del otro, sino más bien a un objeto que se interpone entre ambos, ejerciendo la agresión a través de este. Por ejemplo: forcejear un juguete, u otras acciones que se exponen a continuación.

En el conflicto 2 del día 1 se observa que Clematis y Elm tienen un conflicto a causa de que Clematis comenzó a golpear la mesa, seguido de una serie de acciones violentas entre ellos, una de las respuestas de Clematis fue (1) tomarle con fuerza el vestido a Elm, lo que implica una agresión indirecta.

En el conflicto 6 registrado el día 2 se observa que los párvulos doblan una colchoneta que estaba en el patio, tres de ellos (Olive, Oak y Holly) están sobre ella, mientras el otro se encuentra al medio (Larch), quedando aplastado por una parte de la colchoneta y por tres niños. (1) Olive que está sobre la colchoneta, golpea ésta con una mano empuñada. Luego (2) Holly la dobla nuevamente y aplasta a Oak y Larch.

En el conflicto 10 registrado el día 3 se observa a Beech jugando con dos palitroques plásticos, Gentian se acerca y le quita un palitroque, ante lo que (1) Beech busca la mano de Gentian y abre su boca. Gentian continúa jalando hasta quitarle el otro palitroque.

En esta categoría, podemos llegar a conclusiones similares a aquellas de la categoría anterior, con respecto a que ocurren varias acciones violentas por medio de un objeto antes de ser o no ser intervenidas por un adulto, lo que podría reflejar que profesionales no están lo suficientemente atentos a observar y guardar la seguridad de los niños y niñas en diferentes momentos de la jornada; los conflictos se desarrollan sin aprovecharlos como una oportunidad de aprender sobre convivencia o autorregulación.

### **3.2. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS A LAS INTEGRANTES DEL EQUIPO EDUCATIVO DEL JARDÍN QUE SE DESEMPEÑA EN EL NIVEL MEDIO MENOR OBSERVADO.**

Otra forma en que se recaba evidencias fue a través de entrevistas en profundidad dirigidas a las agentes educativas del Nivel Medio Menor estudiado, pudiendo conocer cuáles son los factores que inciden en su forma y en sus estrategias para la mediación de conflictos de agresión física, buscando dilucidar sus creencias, conocimientos pedagógicos, opiniones, entre otros factores que movilizan su actuar dentro del aula.

Las respuestas de cada una de las agentes educativas del nivel, nos han permitido establecer las siguientes categorías para su organización:

- Conflictos de violencia física en el espacio educativo
- Lo que moviliza a las agentes educativas al mediar
- Formación inicial de las agentes educativas en la mediación de conflictos



De estas categorías se desprenden las subcategorías graficadas en la siguiente imagen:



**Figura 3** Categorías y subcategorías tienen relación con las entrevistas realizadas a las integrantes del equipo educativo

A partir de las evidencias recabadas por medio de las entrevistas, pudimos realizar el siguiente esquema que representa las palabras que se mencionan con mayor frecuencia en las respuestas y discursos de las agentes educativas:



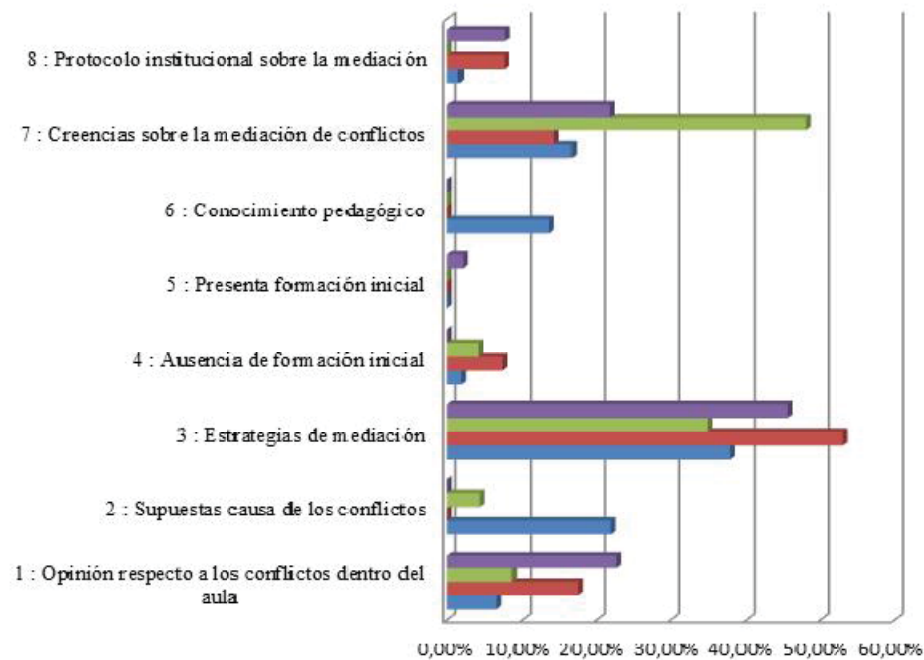
**Figura 4 Términos presentes en las entrevistas realizadas al equipo educativo.**

A partir de la frecuencia de palabras de las 4 entrevistas realizadas a la Educadora de Párvulos y su equipo Técnico, se desprende que los niños son el tema central de su discurso, mientras se refieren con énfasis a la acción de conversar, lo que nos puede dar luces de lo que piensan respecto a la manera de mediar o intervenir en las situaciones de agresión física. Por otra parte, se hace énfasis a la palabra conflicto y problema, como es de suponer en una entrevista que hace referencia a este tema en particular. También podemos visualizar palabras como: disculpas, respeto, solucionar, cambio, aprendiendo, entre otras, que nos pueden dar señales de una mediación o intervención positiva que busca una formación centrada en valores.

Aparece la palabra adultos y papás, lo que no es menor, permitiéndonos inferir que no desconocen el rol que estos tienen en los procesos de aprendizaje y mediación. Sin embargo, también visualizamos palabras negativas como: pelean, agresivos y castigos; a partir de lo cual visualizamos una estrategia conductista que pueden o no aplicar, pero a la cual se refieren en reiteradas ocasiones, dándole algún nivel de importancia.

Para facilitar nuestras interpretaciones y corroborar de algún modo lo anterior, las respuestas de las entrevistadas se han clasificado en diferentes subcategorías, pudiendo observar en siguiente gráfico que se presenta en la siguiente página, a qué temas se refiere con mayor énfasis cada agente educativa.

### Porcentajes respecto a respuestas de las entrevistadas según subcategorías



	1 : Opinión respecto a los conflictos dentro del aula	2 : Supuestas causa de los conflictos	3 : Estrategias de mediación	4 : Ausencia de formación inicial	5 : Presenta formación inicial	6 : Conocimiento pedagógico	7 : Creencias sobre la mediación de conflictos	8 : Protocolo institucional sobre la mediación
■ T3	22,70%	0%	45,69%	0%	2,01%	0%	21,84%	7,76%
■ T2	8,64%	4,32%	34,88%	4,15%	0%	0%	48,01%	0%
■ T1	17,47%	0%	53,09%	7,43%	0%	0%	14,31%	7,70%
■ ED	6,60%	21,93%	37,96%	1,74%	0%	13,66%	16,61%	1,50%

**Gráfico 4** Porcentaje de las respuestas de las entrevistadas

Es así como a partir del gráfico 4, se puede visualizar que ED hace mayor referencia a las estrategias de mediación que utiliza dentro del aula, mientras que además es la única en referirse al conocimiento pedagógico que posee o que considera a la hora de

mediar conflictos. Asimismo, se desprende que le da menor relevancia dentro de la conversación al protocolo sobre mediación de conflictos que existe o pudiese existir en la institución en la cual ejerce.

Por otra parte, se observa que T1 hace mayor referencia a las estrategias que utiliza dentro del aula, y en segundo lugar a sus opiniones y creencias respecto a los conflictos de su realidad y la mediación que allí se ejerce.

En cuanto a T2, hace una mayor cantidad de referencias en cuanto a sus creencias personales, lo cual nos permite suponer que pudiese privilegiar estas al momento de mediar; mientras en segundo lugar se refiere más a las estrategias utilizadas para mediar conflictos.

En cuarto lugar, podemos decir que T3 también, prioriza dentro de la entrevista, el tema de las estrategias para mediar; seguido de sus creencias personales respecto a la temática.

Cabe destacar, por último, que ED es la única que habla sobre conocimiento pedagógico a la hora de mediar conflictos, lo que nos permite inferir o suponer que T1, T2 y T3, se dejan llevar prioritariamente por sus creencias personales o sentido común.

Todo lo anterior se evidencia y corrobora a continuación, pudiendo profundizar más en lo que cada una de las agentes educativas plantea.

### **3.2.1. Conflictos de violencia física en el espacio educativo**

#### ***(a) Opinión sobre conflictos de violencia física***

Esta subcategoría hace referencia a la opinión que tienen las agentes educativas frente al tema de los conflictos de violencia física dentro del aula en donde ellas trabajan.

En la entrevista, se pregunta sobre la frecuencia con la cual ocurren conflictos en el nivel, ante lo que ED menciona: “Los conflictos, por ejemplo, de forma agresiva no son tantos, igual son pocos” señalando además que “(...) hay niños que son más conciliadores, entonces el hecho de tener un carácter más pasivo-conciliador hace que busquen el tema del bienestar del otro...”. Además, ella cuenta que los párvulos a esta edad “(...) ya conversan, buscan mediadores, porque se dan cuenta de que si no pueden solucionar un problema, buscan algún adulto, se acercan a algún adulto y le plantean su problema para que trate de ayudarlo, entonces eso igual es bueno dentro de la resolución de conflictos”.

Respecto a lo anterior, ED también señala que “(...) los niños, por lo menos aquí casi todos tienen ya los 3 años y los que no tienen son muy maduros, entonces igual ha funcionado y funciona bien”, refiriéndose al hecho de que los párvulos pueden mediar sus conflictos, porque algunos son pasivo- conciliadores, además que, por la madurez que los caracteriza, buscan ayuda en adultos para resolver sus problemas.

ED también opina que, los párvulos, frente a conductas violentas, deben ser capaces de expresarlo de diferentes maneras, mencionando que “si algo a ellos no les gusta tienen que tener la capacidad de expresarlo de cualquier manera, que lo digan conversando, que hagan algún dibujo pero la gracia es que siempre exterioricen lo que sienten”

T1, respecto a la frecuencia con la que se dan los conflictos dentro del nivel, opina que “son seguidos, pero no son tan graves”, señalando además que las agresiones han disminuido al plantear lo siguiente: “Al principio, sabes, que llegaron así un poco agresivos, pero ya con esto que todas nos pusimos de acuerdo a que no le íbamos a dejar pasar las cosas se fue bajando el nivel de agresión entre ellos.” Además menciona opiniones respecto a los párvulos que, según ella, participan comúnmente en conflictos de violencia física, mencionando que

“(...) el Centaury es peleador; el Clematis de vez en cuando, cuando ya lo molestan mucho, anda golpeando; el Beech, pero el Beech ya es caso

especial él, caso especial que ande golpeando. Pero más que todo el Centaury, el Centaury es más peleador, los otros juegan a los golpes que es diferentes, se pegan pero son juegos de esos famosos power ranger y cuestiones que ven en la tele”.

Por otra parte, T2 en la entrevista menciona que los párvulos sí mantienen conflictos, señalando que “Pelean, sí. Por juguetes, el típico juego ¿ya? pero ya así golpearse, arañarse, muy agresivos no”

Al preguntarle sobre su opinión respecto a lo que necesita la formación inicial para poder manejar de mejor manera los conflictos en el aula, T2 señala que “(...) debería enseñarse eso. A ser feliz, a ser feliz. Porque niños felices, adultos felices. Adultos felices que saben resolver problemas, compartir”.

Finalmente, T3 menciona que los párvulos generalmente inician un conflicto de violencia física cuando “(...) se frustran, cuando quieren algo y no se lo pasan, van y pegan, más que nada por eso”. Entonces opina que la mejor estrategia en estos casos es

“(...) hablar con ellos, no retarlos, conversar con ellos, conversarles que eso no se hace, que al amigo le duele, eh... el abrazo que se dan (...) Porque tampoco es muy bueno separarlo, porque lo separai y quedan como ahí po, es lo mejor conversar” .

A partir de las evidencias expuestas, se visualiza que las agentes educativas bajan el perfil de los conflictos que existen en su realidad educativa, mencionando que no son graves o no son tantos. Frente a esto, podríamos suponer que las adultas no le dan la importancia necesaria a este tema en particular, considerando que, bajo su punto de vista, no es algo que prevalece dentro del nivel.

***(b) Supuestas causas de conflictos de violencia física***

Esta subcategoría hace referencia a lo que piensan las agentes educativas frente a las supuestas causas de conflictos de violencia física que se originan en el nivel medio menor.

Dentro de la entrevista y respecto a esta subcategoría, ED menciona que una de las causas de los conflictos físicos son las diversas personalidades que poseen los niños y niñas del nivel, mencionando que: “ los que tienen el carácter más fuerte, que es donde ahí uno tiene que mediar, son un poco más autoritarios, entonces tratan de conseguir las cosas a su modo”; otra causa que menciona ED es la dificultad que poseen los niños para controlar sus emociones, lo que los llevaría a tener conflictos de violencia física, como menciona a continuación: “Si uno no le ayuda a expresar lo que siente son como muchas emociones juntas, entonces no la sabe expresar de otra manera que no sea a través a lo mejor del llanto o a lo mejor a través de un golpe”

ED se refiere también a que los conflictos muchas veces se originan porque los niños y niñas no saben socializar, ya que en sus casas son hijos únicos y/o no tienen contacto con párvulos de su edad, mencionando al respecto que,

“Normalmente son niños que, por ejemplo, les cuesta mucho socializar, que por ejemplo en la casa puede que sean hijos únicos o bien no tienen más familiares que sean pequeños, o sea, no tienen primos pequeños , no tienen así como un contacto constante con otros pares”.

Por otra parte, T2 también hace alusión al tema de la socialización, diciendo que la mayoría de conflictos se producen porque los párvulos aún no aprenden a compartir objetos ni espacios, mencionando que “lo típico de peleas es por juguetes, por espacio tal vez”.

ED menciona que otra causa importante de los conflictos son los cambios drásticos que se producen en la vida de los párvulos, como cambio de domicilio, reciente nacimiento de un hermano/a, que las madres o padres pasen menos tiempo con ellos debido a un nuevo trabajo, entre otros. Hace referencia a estos temas diciendo, “Pasa con los que tienen muchos cambios, también pasa que se vuelven o están en una etapa así como más agresiva, sensible también. Sobre todo, por ejemplo, los que tienen... que recién nacieron hermanos, o por ejemplo hay varios chicos que se han cambiado de domicilio o las mamás empiezan a trabajar”.

ED, como se señala anteriormente, dice que las reacciones de los niños ante estas problemáticas son negativas, lo que hace que los niños y niñas estén más propensos al conflicto e incluso hace que retrocedan en aprendizajes ya adquiridos como menciona a continuación, “Entonces nosotros tratamos de mediar eso, pero igual tienden a tener un retroceso de actitud, o se vuelven más pequeños. De repente dejan de controlar esfínter o lloran más o se vuelven, a veces, más agresivos”. Sin embargo, ED dice que además de la organización familiar, el carácter, la socialización y el control de emociones; también se entiende como causa de conflictos de agresión física el hecho que los niños no puedan expresarse verbalmente, se refiere a esto diciendo: “Hay veces que incluso se mordían, sobre todo los que no tenían buen lenguaje verbal, entonces no les entendían sus compañeros, entonces su respuesta inmediata era morder para conseguir las cosas”.

Por lo tanto se puede entender a partir de la entrevistas que las supuestas causas de conflicto evidenciadas por los agentes educativos son factores internos como el descendido desarrollo de lenguaje de cada niño/a, el escaso control de sus emociones, la falta de habilidades de socialización y, por último, su carácter; como también factores externos que repercuten en su personalidad como lo es la organización familiar y los cambios drásticos que vivencian los párvulos.



***(c) Estrategias de mediación de conflictos de violencia física***

Esta subcategoría hace referencia a las estrategias que aparecen en el discurso como las utilizadas por las agentes educativas para la mediación de conflictos de violencia física dentro de su realidad educativa.

ED señala y hace referencia a la importancia de las consecuencias de los actos de los párvulos como tema central de su mediación y dice que,

“La gracia es que sea una consecuencia inmediata para el niño. Por ejemplo, por un juguete... por algo le pegó a otro, tratar de explicarle que cuáles son las consecuencias posibles de que haya ese comportamiento, a lo mejor en vez de conversarlo solucionar el problema de forma pacífica. Uno trata de explicarle: mira, si tú le pegas a tu compañero, puede ser que él te pega de vuelta o que él ya no se quiera juntar contigo, y preguntarle desde lo que hay, como consecuencia que les pasa a ellos, entonces ahí uno les pregunta ¿te gustaría que ellos dejaran de jugar contigo porque tú les pegas, porque tú te enojas y les pegas a ellos? Ah, entonces ahí ellos van dando su respuesta. Entonces ellos se van dando cuenta de lo que significa: ‘si yo hago esto me va a pasar esto’, puede ser una consecuencia”.

Asimismo, ED hace énfasis en felicitar por el buen actuar del párvulo, señalando que “Si es positivo, siempre va la felicitación de por medio. Si guarda, si ayudan a un compañero algún par, si ayudan también a los adultos en sala siempre va una recompensa positiva”. ED destaca la importancia de involucrar a la familia en este proceso, diciendo que “También tratamos de motivar eso en los papás. De que los papás también hagan como este ejercicio en la casa, de que si pasa algo, por ejemplo si pelea con algún primo o con alguien, que haya una consecuencia de por medio”.

Otro punto importante es la estrategia que utilizan para vincular al jardín con las familias, y ED explica:

“Nosotras como jardín, igual, específicamente, tratamos de estar conectadas con el tema de la familia. Que ellos también nos apoyen desde el hogar, igual es súper importante, porque es como ir remando para el mismo lado todos juntos”.

Al llegar el momento específico de la intervención en conflictos violentos, ED explica que, “... primero que todo, se separan los niños y, los dos niños son llevados a otro lugar que no sea el patio y se conversa con ellos juntos para ver cuál fue el conflicto y después se conversa por separado.” Luego señala que al conversar con los párvulos se les explican los motivos de por qué no deben realizar ciertas acciones como golpearse, y como señalaba anteriormente, explicar las consecuencias de sus acciones.

Otra estrategia que señala es la del tiempo fuera, mencionando que “hemos leído que hay veces que funciona bien y otras veces que no funciona tan bien, dependiendo de lo que uno haga, nosotros tratamos de ocupar el tiempo fuera con tiempos súper limitados”. De esta manera, explica que el niño/a “se saca de la actividad y lo dejamos 2 minutos, pero con alguien que le pregunte constantemente, así como: mira ¿está bien lo que hiciste?, ¿qué pasó?, ¿cómo lo hubieses hecho de otra forma? (...) y ellos mismos van dando la respuesta.”

Al momento de mediar una agresión física, T1 explica que

“...primeramente los separo, obvio. Se le dice que eso no se hace, se le pide que cada uno le pida disculpas al amigo, se den un abrazo, se den un cariño y que no va a volver a pasar. Ya después, si pasa de nuevo, se interviene de nuevo: se corre, se pide disculpas, pero ya hay una sanción de por medio al niño, ya va a estar en un lado sentado pensando. No sé, puede ser un minuto, menos de un minuto, lo que es correspondiente a

cada técnico o educadora que quiera sancionar” y que después si no hay resultados explica de forma bromista “onda, ya al último (se ríe) ya (continúa riendo) no hago nada”.

Referente al modo de trabajar con el equipo educativo del aula esta relata que

“Algunas veces, ya, los sancionamos a todos juntos, pero ya cuando la cosa es más grave supongamos mordiscos o golpes más de una vez, porque igual si los vemos pelear en el patio le decimos que no se hace, que se pidan disculpas, todo el show, pero cuando la cosa es más grave se habla ¿ya? se habla con las personas a cargo de ellos”.

T1 considera a modo personal que “Lo más adecuado, la separación de ellos, eso considero que es más fácil, ¿ya? conversarles hablarles, decirle las cosas que no se hacen, que pidan disculpas”.

También destaca la importancia de respetar las decisiones que se toman entre compañeras, planteando: “... si una dice no, ya todas es no, no como que haya una que sea diferente, supongamos que si sentamos a pensar al Centaury no puede venir, yo ponerlo a pensar y que la otra, pase menos de un segundo, y le quite el castigo, supuestamente, entre comillas, porque así el niño no va a aprender nunca”.

Por otra parte, T2 explica que frente a una agresión hay que acercarse al agresor y al afectado, señalando que “... cuando uno conversa con ellos, conversa, él toma conciencia de eso y se da cuenta.”. También señala: “estamos imponiendo una canción: la del respeto”, mencionándonos una herramienta concreta que utiliza para la mediación de conflictos de agresión.

Al momento de intervenir, dice que “Si llegamos hasta esa instancia lógicamente los separamos” y que luego de esto “Se separan y conversamos también, conversamos, desde el punto de vista positivo, sacando lo positivo: tú eres bueno, eeh... tú eres

cariñoso, amoroso, tú eres respetuoso, nosotros tenemos que compartir, los amigos tienen que compartir, tienen que quererse, tienen que pedirse por favor”. De esta manera, nos dice que destacan lo positivo de cada niño o niña.

Al momento de mediar una agresión física T3 explica que su modo de actuar es: “Sentarlo, eh... que se pidan disculpas mutuamente, eh... alguna, pongámosle, más el Aspen, como ya está demasiado agresivo, lo tomo yo de la mano y lo siento al lado mío. Pero él, al descuido, él al tiro pega, más que nada por eso”.

Como equipo educativo, T3 dice que se ponen de acuerdo frente a la mediación de conflictos físicos, señalando que “En comunidad de aula siempre hablamos esto, eh... en los momentos que hay un conflicto también lo conversamos”. Además, destaca su parecer respecto a las acciones que debería realizar al momento de mediar o intervenir conflictos, reiterando que,

“Para mí es mejor hablar con ellos, no retarlos, conversar con ellos, conversarles que eso no se hace, que al amigo le duele, eh... el abrazo que se dan, eh... eso. Porque tampoco es muy bueno separarlo, porque lo separai y quedan como ahí po, es lo mejor conversar”.

A partir de las evidencias expuestas anteriormente, podemos concluir que las agentes educativas coinciden en sus estrategias al momento de intervenir o mediar conflictos, planteando que generalmente separan a los niños y acuden a la conversación, pidiéndoles a los párvulos a pedir disculpas. Asimismo, mencionan como una estrategia común el hecho de utilizar el tiempo fuera, mencionándolo como una consecuencia, castigo o sanción que va acompañada de interrogantes hacia el niño implicado, con la intención de hacerlo reflexionar sobre su actuar.

### 3.2.2 Lo que moviliza a las agentes educativas al mediar

#### *(a) Conocimiento pedagógico sobre la mediación de conflictos*

Esta subcategoría hace referencia al conocimiento pedagógico (o teórico) que tienen las agentes educativas respecto al tema de mediación de conflictos de violencia física.

Respecto a la importancia que le otorgan a la mediación de conflictos de agresión física, ED menciona que

“Igual es algo importante, en el sentido que igual va evolucionando eso, entonces desde las primeras etapas igual donde son más egocéntricos, entonces la resolución de conflictos entre ellos tiende a ser más individualista, no ven algo así como un juego grupal o algo más colectivo, ven algo como más individual, entonces en ese sentido lo... como más importante, desde mi punto de vista de la función del adulto, es como enseñar a que la mediación puede ser a través del diálogo a través del respeto...”

Al mismo tiempo plantea que las características del periodo evolutivo de los niños y niñas determinan su forma de mediar.

En segundo lugar, ED se refiere a la importancia del vínculo y de un actuar coherente entre familia y jardín, buscando formas de ser consecuentes y que no confundan a los niños y niñas, planteando que:

“El enseñarle desde el hogar también, que haya una consecuencia, es más fácil para ellos porque es como una conexión entre el jardín y el hogar (...) porque aquí en el jardín sus conductas se van adaptando socialmente a las conductas de su grupo”

Alude, de esta manera, a la perspectiva social del aprendizaje.

Por otra parte, ED menciona la importancia que tiene el desarrollo del lenguaje en la resolución de conflicto entre los párvulos, mencionando que al comunicarse entre ellos pueden mediarse entre pares y provocar aprendizajes más significativos. De acuerdo a esto, menciona lo siguiente:

“Todos los que tienen así como la parte como cognitiva, tienen bien desarrollado la parte del lenguaje, entonces entienden y comprenden si alguno de los compañeros no lo entienden. Igual tenemos niños que tienen problemas de lenguaje, entonces, ellos tratan de guiarlos con acciones, (...) cuando ven que un par le está haciendo, a lo mejor, la misma observación y le está explicando en sus propias palabras, entonces ellos entienden con más facilidad y es más significativo.”

A partir de lo mencionado por ED, podemos visualizar que no manifiesta conocimiento pedagógico específico respecto a la mediación de conflictos, sino más bien nos habla desde lo que sabe respecto a las características evolutivas de los párvulos del nivel, dando a entender que su actuar se fundamenta en ellas. Refiriéndose a que considera la etapa de desarrollo egocéntrica en la cual se encuentran los párvulos del nivel, a la “adaptación” y aprendizaje social que ocurre en el niño; la relevancia de la familia en el trabajo pedagógico, y la importancia de la comunicación entre los propios párvulos para evitar conflictos o resolverlos.

### ***(b) Creencias sobre la mediación de conflictos***

Esta subcategoría menciona las creencias personales que tienen las agentes educativas respecto a la de mediación de conflictos de violencia física.

En primer lugar, ED cree que “(...) como más importante, desde mi punto de vista de la función del adulto, es como enseñar a que la mediación puede ser a través del diálogo y del respeto, contando más la parte valórica” y que también la mediación de conflictos se debe trabajar “(...) en la casa, de cómo ellos pueden solucionar su problema sin frustrarse, que también pasa, cuando los chicos no saben cómo solucionar un problema y se rinden fácilmente.”

ED señala, además, la importancia del trabajo en el hogar con las familias para así “(...) ir remando para el mismo lado todos juntos”, pero ED dice que esto no se logra realizar ya que “los papás no saben cómo lidiar con eso, entonces es más fácil para ellos ser permisivos y entregarles todo”, y considera que esto produce que “(...) cuando a ellos no les resulte algo, frente a una mediación, o frente a algo que quieran hacer con un par o con un adulto que no les pueda entender, su respuesta sea de llanto y respondan de manera agresiva”.

En segundo lugar, T1 cree que una estrategia de mediación sería algo parecido al castigo, porque “no es un castigo, porque si hablamos de castigo... mejor hablamos entre comillas el castigo, porque si hablamos de castigo, no, que los maltratan, que aquí, allá”

T2, por otra parte, reconoce la importancia de la educación emocional, pues señala:

“es muy importante para mí, porque así los niños aprenden a controlar sus emociones, a saber, a conocerse a sí mismos, por qué se enojan, por qué están contentos, por qué sienten miedo o por qué sienten pena. Eso encuentro que es muy importante, porque, como te digo, aprende el niño a tener... no sé si conciencia, pero sí a conocerse a sí mismo, a diferenciar cuándo, cuándo está triste, cuándo está alegre...”

Y respecto a las formas de mediación que más utiliza, plantea: “(...) respeto, diálogo (...) hay que dar el ejemplo. (...) Entonces si yo digo: no grites; y estoy gritando entonces o, no sirve de nada, o sea, es como... como que no tiene pies ni cabeza.”

T2 se refiere también al tema espiritual, en que se debe realizar “un cambio en uno, un cambio interior, y creo que eso le hace falta a la educación. Porque mientras el niño no se conozca a sí mismo no va a poder salvar, tal vez, algunos obstáculos, ir creciendo de manera integral y, eso, como yo te digo, lo veo ahora”. Respecto a lo mismo, menciona que en educación se debería enseñar más a cómo ser felices, planteando “que debería enseñarse eso. A ser feliz, a ser feliz. Porque niños felices, adultos felices. Adultos felices que saben resolver problemas, compartir...”

Por último, T3 cree que la mediación de conflictos tiene mucha importancia porque “(...) van aprendiendo de cómo manejar eso de cuando pelean, saber pedir disculpas. Entonces eso después se le hace un hábito”. Ella cree que una técnica para mediar conflictos es mantener el control, pues dice: “(...) nunca salirse de las casillas, porque realmente son niños, no son adultos (...), pero yo, más por mí ¿no? obviamente, nunca me voy a salir de mis casillas, porque son niños.”

Respecto a lo anterior, podemos decir que las agentes educativas plantean varias creencias que, suponemos, inciden directamente en su manera de actuar frente a los conflictos.

Consideramos importante relevar las creencias que posee ED respecto a las familias, ya que visualizamos que hay prejuicios que podrían limitar el rol que la educadora otorga a las mismas, pensando de alguna manera que no son capaces de llevar a cabo buenas prácticas de crianza que inciden en la educación emocional y por ende en la capacidad de resolución de conflictos a futuro.

Respecto a lo que plantea T1, también nos parece interesante mencionar que le baja el perfil al uso del castigo, aun teniendo conocimiento y manifestando la connotación negativa que este tiene.



Por último, destacar la importancia que le da T2 a la educación emocional, la cual consideramos necesaria en el ciclo de la educación parvularia y en general dentro de la sociedad actual. Pues pensamos que es algo que se deja en un segundo plano dentro de nuestro sistema educativo, donde prima la formación cognitiva antes que una formación valórica, espiritual y que trascienda a la persona como tal.

***(c) Protocolo institucional sobre la mediación de conflictos***

En esta subcategoría, las agentes educativas se refieren a la existencia o conocimiento de algún protocolo institucional sobre la mediación de conflictos por el cual orientan su actuar frente a problemáticas o conflictos de agresión física entre párvulos.

En primer lugar, ED señala que si bien el Jardín Infantil tiene diversos protocolos respecto a la convivencia y buen trato, no existe un protocolo respecto a la resolución de conflictos entre párvulos, mencionando específicamente: “De resolución de conflictos no hay (...) pero si tenemos metas de desarrollo al buen trato, entonces tenemos distintos tipos de protocolos con respecto al tema de convivencia”.

Luego, T3 también menciona que desconoce si existe algún protocolo a través de la siguiente frase: “eh... que yo sepa no”.

Finalmente T3 y T1 expresan que desearían que existiera un protocolo de mediación frente a conflictos de violencia física entre párvulos, a través de las siguientes afirmaciones:

T3 dice: “Podría haber uno, sí, sí me gustaría que hubiera uno”; mientras T1 señala:

“Sí, sería algo bueno igual, porque así aprenderíamos cada una, porque diciéndote, así como más, más fácil todo, esto se va aprendiendo a medida que uno va trabajando, porque uno salió de

un liceo técnico nomas, entonces no te capacitan tan bien. ¿Cachay?, uno dependiendo de los años trabajados tu vai viendo cómo va siendo la cosa”.

De acuerdo a lo mencionado por las agentes educativas, podemos interpretar que en el establecimiento no existe un protocolo específico respecto a mediación de conflictos con violencia física entre párvulos, pero sí objetivos o metas como señalaba ED, referentes a una buena convivencia (sin especificar si están enfocados en relaciones entre párvulos, adultos/párvulos, adultos) los cuales de acuerdo a lo recopilado en la entrevista sólo son conocidos por ED.

### **3.2.3 Formación inicial de las agentes educativas en la mediación de conflictos**

En esta categoría las entrevistadas se refieren a la formación que tuvieron en sus universidades, institutos profesionales o liceos técnicos respecto a la mediación de conflictos de violencia física entre párvulos, expresando si tuvieron o no formación en este tema y si la tuvieron, en qué consistía.

#### ***(a) Ausencia de formación inicial en mediación de conflictos.***

En esta subcategoría las entrevistadas señalan que en los establecimientos donde estudiaron para ejercer en el área de Educación Parvularia no tuvieron formación respecto a la mediación de conflictos de violencia física entre párvulos.

T2 menciona que la mediación de violencia física entre párvulos no estuvo dentro de su formación, pues señala: “no, mira, yo salí en el año ‘89, pero no se tocaba, o sea, no hicimos como práctica en ese aspecto”, lo cual se asemeja a lo expuesto por T1, quien señala: “no, no, mira realmente como uno sale de ahí (liceo técnico) no

te enseñan casi nada, uno sale de ahí y te pasan el título no más, te enseñan a timbrar, todo lo básico, todo lo que tienen que hacer, pero no te enseñan...”.

Por lo tanto, podemos decir que los conocimientos o estrategias de mediación o intervención de conflictos con violencia física entre párvulos ha sido aprendida por las agentes educativas a través de la propia experiencia en sus trabajos y acción frente a éstas problemáticas, lo cual se evidencia en lo expresado por T1, quien señala “(...) esto se va aprendiendo a medida que uno va trabajando, porque uno salió de un liceo técnico nomás, entonces no te capacitan tan bien. ¿Cachay? uno dependiendo de los años trabajados tu vai viendo cómo va siendo la cosa”.

***(b) Presenta formación inicial en mediación de conflictos de violencia física entre párvulos.***

En esta subcategoría las entrevistadas señalan que sí tuvieron formación respecto a la mediación de conflictos de violencia física entre párvulos en los establecimientos donde estudiaron para ejercer en el área de Educación Parvularia.

Al preguntarle a ED por la existencia de formación respecto a mediación de conflictos de violencia física entre párvulos ella señala “De violencia física no específicamente, pero sí, eeh... por lo menos yo encuentro lo que generó como mayor cercanía, yo creo que fue el hecho de tener práctica, muchas prácticas”, haciendo énfasis en que las prácticas educativas que tuvo desde el primer semestre de la carrera le permitieron tener un mayor acercamiento a los párvulos, y por ende vivenciar entre muchas experiencias, problemáticas de violencia física entre párvulos.

Por último, T3 señala que tuvo formación en este tema, sin embargo no recuerda, lo cual expresó a través de la respuesta “Sí, pero no me acuerdo... (se ríe)”, lo cual nos

permite suponer que ella no le otorgó la importancia o el interés necesario a este ámbito de su formación, o bien, en su centro de formación no se hizo énfasis a este tema en particular, de tal forma que no fue un tema significativo para la entrevistada.

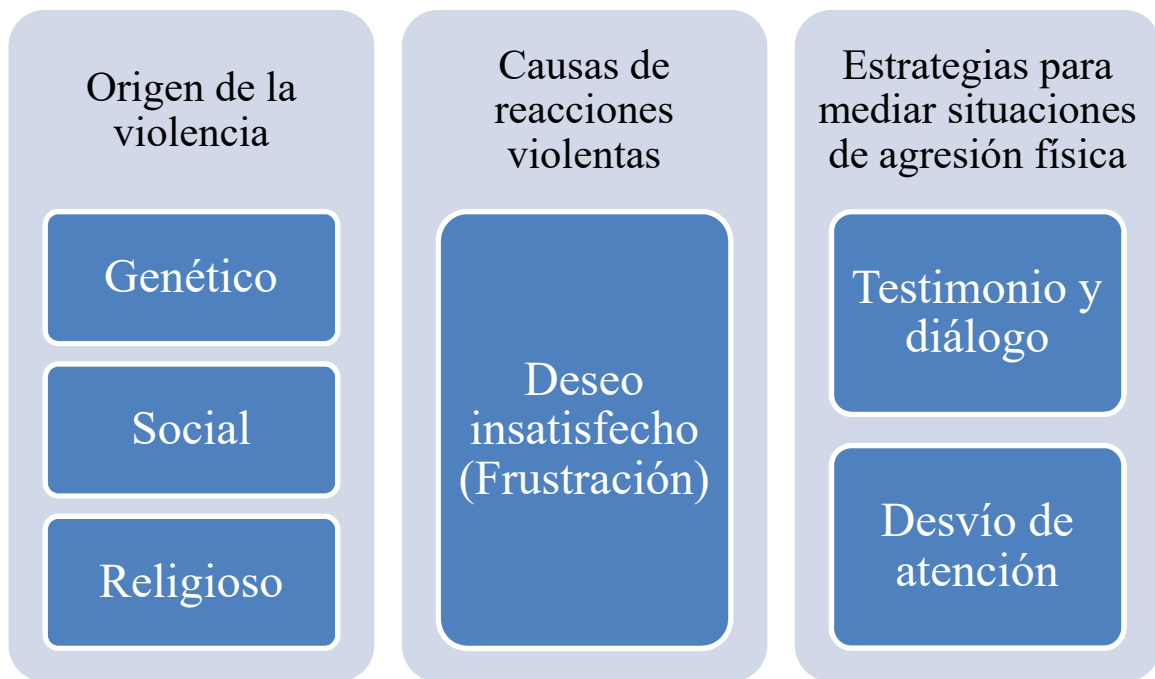
### **3.3. ANÁLISIS DE ENTREVISTA REALIZADA A UN EXPERTO EN EDUCACIÓN**

Finalmente, hemos recabado evidencias a partir de una entrevista realizada al experto en Educación, lo cual nos ha permitido conocer su punto de vista respecto a cómo se origina la violencia en el ser humano y qué es lo que nos impulsa a reaccionar violentamente, comentando además algunas estrategias para mediar este tipo de situaciones.

Las respuestas del entrevistado se han clasificado en las siguientes categorías:

- Origen de la violencia
- Causas de reacciones violentas
- Estrategias para mediar situaciones de agresión física

De estas categorías se desprenden las subcategorías graficadas en la siguiente imagen:



**Figura 5** Categorías y subcategorías que tienen relación con el análisis a la entrevista realizada a un experto en educación.

A partir de las evidencias recabadas por medio de la entrevista, pudimos realizar el siguiente esquema que representa las palabras que se mencionan con mayor frecuencia en las respuestas y discurso del experto en educación.



**Figura 6** Términos más frecuentes presentes en la entrevista realizada al experto en educación

De esta forma, podemos inferir que el experto en educación podría entender la violencia como algo que se aprende, siendo la madre un sujeto importante dentro de este aprendizaje o en su mediación. Encontramos palabras como: católica, cristiana, hormonas, genes, permitiéndonos deducir su alusión a diferentes concepciones sobre la violencia, lo cual se podrá corroborar una vez que cada categoría se defina y se expongan las evidencias correspondientes.

A continuación, con la intención de facilitar la interpretación de las evidencias, se presenta un gráfico que nos permite visualizar que el experto hace referencia con mayor énfasis a las estrategias para mediar los conflictos, agresiones o reacciones violentas, mientras en segundo lugar se refiere más al origen de la violencia y por último a las causas de las reacciones violentas de los niños y niñas.

## Porcentaje de alusión a cada tema

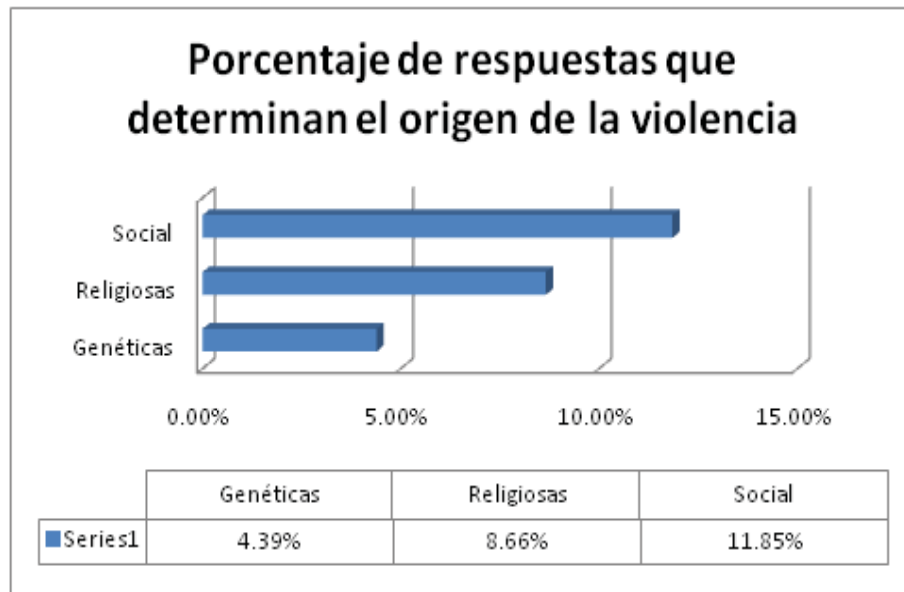


**Gráfico 5** Porcentaje de mención de términos por parte del experto en educación sobre cada tema

Todo lo anterior se expone con mayor precisión a continuación.

### 3.3.1 Origen de la violencia

Esta categoría hace referencia a aquellas respuestas del experto que aluden a cómo se origina la violencia, estableciendo para esto tres subcategorías que se visualizan en el siguiente gráfico:



**Gráfico 6 Porcentaje de respuestas que determinan el origen de la violencia.**

Es así que podemos interpretar que el experto alude mayoritariamente al origen social de la violencia, mientras en segundo lugar se refiere con mayor énfasis a un origen de la violencia conceptualizado desde lo religioso, y, por último, observamos que da menor prioridad en la conversación a un origen de la violencia desde la genética.

Todo esto recién mencionado se corrobora a continuación con las evidencias correspondientes.

***(a) Genéticas***

El experto plantea que existe controversia respecto a cómo se origina la violencia, existiendo diferentes perspectivas y, a pesar de no ser su posición principal respecto al tema, comenta que “...desde el punto de vista biológico (...) son reacciones químicas que desencadenan cierto tipo de hormonas y que nos provoca esta violencia frente al otro”.



De esta manera, el experto plantea que la violencia está inscrita, de cierta manera, en el ser humano. Sin embargo, señala que mientras el reaccionar violentamente puede estar en nuestros genes, la forma en que reaccionamos es algo que aprendemos, señalando específicamente lo siguiente:

“...puede que la violencia esté inscrita en los genes nuestros como una forma de defensa, ¿se fijan? Entonces, yo, ante algo peligroso, reacciono inmediatamente en posición de ataque. Es posible que eso sea verdad, no lo cuestiono, pero la manera en que nosotros nos volvemos violentos es aprendida, es cultural...”

***(b) Sociales***

El experto en educación plantea en la entrevista que uno de los orígenes de la violencia es el contexto social en donde nos desenvolvemos.

En primer lugar, menciona que el contexto familiar incide en el aprendizaje de la forma en que se manifiesta la violencia, refiriéndose a esto diciendo que: “...esas son conductas aprendidas en la casa, cuando comienza el criterio de que esto es tuyo, entonces siento que el otro me lo va a quitar, y ahí viene la causa de esta incomodidad y posible agresión...” haciendo mención que los niños “comparten todo, somos los adultos los que empezamos a decirle al niño, esto es tuyo , primero tú o tu hermanita”.

El experto también se refiere a que la violencia se origina en el proceso de socialización como un elemento propio de éste. Señala que los niños y niñas reaccionan en diversas situaciones de diferentes maneras, que los adultos interpretan como violentas, sin embargo son simplemente para iniciar un juego y romper la monotonía. Respecto a esto, dice, “Eso lo hace simplemente para iniciar un juego. Claro, y uno lo ve con otros ojos”. Relaciona esto mismo con las interacciones de las personas adultas en general, mencionando lo siguiente:

“Vean ustedes, en ustedes, ¿Cuántas reacciones de ese tipo hay? Y muchas de ellas son meramente lúdicas. Cuando uno le hace una broma a otra persona, no es para hacerle sentir mal, porque es su amiga, cierto, es como para iniciar una conversa (...) Véanlo ustedes con sus parejas también, que de repente para romper la monotonía tiran una bomba, no necesariamente agresivo”

Por último, destacamos la evidencia que representa su pensamiento, mencionando que la violencia “... es aprendida, indiscutiblemente es aprendida, la forma en que somos violentos”.

### ***(c) Religiosas***

En los registros de la entrevista, el experto se refiere a que la violencia también posee un origen desde las creencias de las personas, en específico creencias religiosas, mencionado, en primer lugar, que “... la tradición católica que es la predominante acá, cristiana, predominante en el mundo occidental, se habla del demonio, como una fuerza maligna que nos impulsa a hacer aquello...”, refiriéndose a las acciones violentas o agresivas que ejercen las personas.

Luego menciona que debido a estas creencias, se entiende que es la dualidad religiosa del ser humano que lleva a que se originen los conflictos, refiriéndose a esto, afirmando lo siguiente: “... tenemos tanto los dos principios, el del bien y el del mal, por lo tanto podemos ser enormemente agresivos, ¿ya? O podemos ser angelicales, y en un segundo angelical y en el otro segundo diabólico, ¿está claro?..”

Desde otra perspectiva, el experto en educación hace referencia a un principio budista, que plantea lo siguiente: “La causa del sufrimiento es el deseo, porque el deseo busca ser satisfecho y cuando yo no lo satisfago, no obtuve lo que quería (...) yo sufro”, provocando una incomodidad o posible agresión, según señala.

De esta manera, el experto deja en claro que la violencia tiene orígenes diversos; destacamos el hecho de que visualiza a los seres humanos desde una perspectiva integral, donde factores sociales, religiosos y aspectos biológicos influyen en nuestra concepción de lo que entendemos como violencia y sus orígenes; así como también influyen en nuestro desarrollo y en la forma en que nos desenvolvemos y nos comportamos dentro de la sociedad.

### **3.3.2 Causas de reacciones violentas.**

En esta categoría el experto señala al deseo insatisfecho como la causa principal que produce reacciones violenta, tanto en adultos como en párvulos, destaca que si este deseo no se atiende se puede llegar a transformar en frustración, y esta a su vez puede llegar a expresarse con violencia de agresión física.

El experto en educación señala que los niños/as con conductas demasiado agresivas, actúan solo con la intención de hacer daño, mencionando que “ante un conflicto, van y muerden al otro, al de al lado o le pegan un puntapié o le tiran un escupo o le tiran el pelo, no por entretención, sino por daño, pero esas son conductas aprendidas en la casa”. Respecto a esta idea, señala que la causa de tal agresión es el deseo insatisfecho en donde el comportamiento del niño no es mediado o no se le presentan diferentes maneras de expresar sus emociones, lo cual señala en la siguiente afirmación:

“Si ese mismo niño es mediado y ante una rabieta que tiene (...) porque no le dieron el dulce que quería (...) o por la razón que lo incomode, le enseña que frente la frustración puede reaccionar de distintas maneras, entonces la mamá le va explicando...”

Señala en forma implícita, algunas estrategias de mediación como es el diálogo, que se detallan en la categoría correspondiente. .

En relación a lo anterior, el experto menciona que esta hipótesis de que la principal causa del conflicto viene del deseo no satisfecho, explicitando que “nace desde el punto de vista del budismo”, en donde se considera que,

“La causa del sufrimiento es el deseo, porque el deseo busca ser satisfecho y cuando yo no lo satisfago, no obtuve lo que quería, quería este helado, quería irme a España o lo que fuera, yo sufro (...)” , mencionando que las personas sienten una incomodidad que posiblemente los lleva a reaccionar o actuar de forma agresiva con alguna otra persona involucrada, lo cual señala a través de lo siguiente: Esto sucede “cuando comienza el criterio de que esto es tuyo, entonces siento que el otro me lo va a quitar, y ahí viene la causa de esta incomodidad y posible agresión.”.

El experto se refiere al diálogo como la principal estrategia para poder resolver esta causa de reacciones violentas.

### **3.3.3 Estrategias de mediación de la violencia.**

En esta categoría se pueden evidenciar las estrategias de mediación que menciona el experto.

#### ***a) Testimonio y diálogo***

Una estrategia es que el párvulo aprenda a través del ejemplo que le dé su cuidador, de cómo reaccionar frente a los conflictos, como ejemplifica a continuación:

“... le enseña que frente a la frustración puede reaccionar de distintas maneras, entonces la mamá le va explicando, o cuando la mamá se enoja ella y se enrabia y el niño se da cuenta, que después la mamá llame al niño y le diga: ¿Te diste cuenta?, casi no me controlo, casi no me controlo y te podría haber pegado, pero logré hacerlo, el niño

entonces va entendiendo y la mamá entonces le puede decir: cuando tú te sientas así, ¿qué es lo que crees que podrías hacer para no volverte agresivo?, entonces el niño a lo mejor le dice me voy a ir a lavar la cara, muy bien, o me pongo a mirar las nubes”

### ***b) Desvío de atención***

El experto en Educación se refiere a otra estrategia de mediación, que realizaban los pueblos originarios de Estados Unidos, diciendo “... los pieles rojas hacían eso, los niños chicos los tiraban al pasto, ¡miren al cielo!, se calmaban, ¿por qué?, porque al cambiar la atención, al sacarla de lo que me molesta y ponerla en otra cosa, se va...”, a partir de lo cual interpretamos que el niño/a, al distraerse, puede eliminar el deseo que busca satisfacer, lo cual explica desde el principio del budismo que plantea “que la causa del sufrimiento es el deseo, porque el deseo busca ser satisfecho y cuando yo no lo satisfago, no obtuve lo que quería. Entonces lo que ellos hacen es eliminar el deseo ya y estudiar qué es lo que me hace a mí desear de tal manera de ponerle el freno antes de que aparezca...”

### **3.4. MODELO DE LÍNEAS MATRICES DE ACCIÓN PEDAGÓGICA PARA LA MEDIACIÓN DE CONFLICTOS DE AGRESIÓN FÍSICA ENTRE PÁRVULOS**

Concebimos un modelo como la representación mental que se vincula a los ejes claves que se consideran, en este caso, en la mediación de conflictos de agresión física entre párvulos, sus relaciones y las acciones pedagógicas que se proponen para su superación. En tanto, son líneas matrices que constituyen la posición que asumimos luego de observar, analizar e interpretar lo que acontece en la realidad y su triangulación con referentes teóricos de la literatura especializada, un experto en educación y nuestras propias concepciones.

La siguiente figura nos interpreta en este sentido, porque encierra el simbolismo de la paz, libertad y armonía del mundo infantil, y en coherencia con esta búsqueda, el sentido educativo de la tarea de las/los Educadoras/Educadores de Párvulos y los equipos técnicos que se desempeñan en la realidad; subyace al símbolo, nuestras expectativas y desafíos que interpelan el mundo actual para contrarrestar y superar los patrones de violencia que observamos en el día a día en el mundo actual, global y también cercano de nuestras prácticas pedagógicas; a este símbolo de paz, se unen cuatro líneas matrices que hemos denominado:

- Primera línea: Formación inicial y continua: una relación inaplazable
- Segunda línea: Presencia del bien social que cuida nuestro ejercicio profesional como Educadoras de Párvulos
- Tercera línea: Mediación desde el diálogo testimonial: un camino de la cultura del encuentro
- Cuarta línea: Los rostros velados de la fraternidad en la interacción adulta, niños y niñas.



**Figura 7 Modelo de líneas matrices propuesto para la mediación de conflictos de agresión física entre párvulos**

### **3.4.1. Primera matriz interpretativa de acción pedagógica: Formación inicial y formación continua: una relación inaplazable**

La formación inicial respecto a la mediación de conflictos físicos entre párvulos, tanto universitaria como de institutos profesionales o liceos técnicos que manifiestan haber tenido la Educadora de Párvulos como el equipo técnico que se desempeñan en el nivel Medio Menor de la realidad estudiada, da cuenta de la ausencia de este importante aspecto; sus planteamientos nos lleva a reflexionar en torno a lo que distintos autores señalan (Mialaret,1995; Latorre, 2004; Ramírez, 2008) con relación a prácticas transformadoras frente a conflictos de violencia física entre los párvulos.

En contraposición con la idea de realizar prácticas reproductivas, coincidiendo con Freire (2006), sería una práctica educativa que más que fomentar la autonomía y libertad de los niños y niñas, apuntaría a domesticarlos y a reproducir ciertas prácticas en situaciones totalmente distintas. Respecto a las características que evidenciamos en sus prácticas, se podría decir que además de ejercer prácticas reproductivas, las adultas actúan a partir de su experiencia personal y conocimientos adquiridos en la etapa de formación Inicial, como lo corroboran las profesionales cuando dicen durante la entrevista:

T1: “No, no, mira realmente como uno sale de ahí (liceo técnico) no te enseñan casi nada, uno sale de ahí y te pasan el título no más, te enseñan a timbrar, todo lo básico, todo lo que tienen que hacer, pero no te enseñan (...)”.

T2: “No, mira, yo salí en el año ‘89, estudié en un Centro de Formación técnica, pero no se tocaba, o sea, no hicimos como práctica en ese aspecto”.

T3: “Sí, pero no me acuerdo... [Se ríe]”.

ED: “De violencia física, no específicamente”.

A partir de lo expuesto por las adultas podríamos decir que si bien existe una visión crítica y consciente respecto a la carencia de formación inicial en la problemática mencionada, podemos interpretar que no está en sus inquietudes la formación continua; se podría afirmar que los vacíos se han naturalizado y sólo está presente su desempeño práctico en el día a día, como dice T1: “(...) esto se va aprendiendo a medida que uno va trabajando, porque uno salió de un liceo técnico no más, entonces no te capacitan tan bien”.

Respecto a este tipo de desempeño desde la práctica experiencial, coincidimos con Mialaret (citado por Latorre, 2004) respecto a que la educadora de Párvulos y el equipo técnico actúan sólo a partir de su experiencia personal y sentido común.

ED: “... yo encuentro, lo que generó como mayor cercanía, yo creo que fue el hecho de tener prácticas, muchas prácticas”



Respecto a la postergada u olvidada formación permanente o continua, Díaz (2003) y el equipo de investigación conformado por Camargo, M.; Calvo, G.; Franco, M.; Vergara, M.; Zapata, F; Londoño, S. y Garavito, C. (2004), atestiguan que “La formación permanente (o capacitación) del docente debe entenderse como un proceso de actualización que le posibilita realizar su práctica pedagógica de una manera significativa, pertinente y adecuada a los contextos sociales”.

De esta manera, la formación continua es una tarea inaplazable de la formación inicial, constituye el ancla para reconstruir, contextualizadamente, el conocimiento pedagógico actualizado a partir de la experiencia vivida en la realidad de la vida del Jardín infantil, que posee el dinamismo e incertidumbre del intercambio sociocultural que ocurre a partir de distintos rostros y las múltiples historias infantiles y propios de ese acontecer cotidiano.

Así mismo, frente a la velocidad con que ocurre la obsolescencia del conocimiento, destacamos lo mencionado por Escudero (2009), quien señala que las buenas prácticas desde el docente mediador implican un proceso reflexivo sobre su propia práctica a la luz del propio conocimiento pedagógico actualizado permanentemente. La revisión crítica de su desempeño puede explicar y retroalimentar sus propias acciones y actuaciones, y las transformaciones requeridas desde el sentido que tienen estas prácticas, que suponen, como señala Ramírez (2008) “... compromiso con la justicia, con la equidad y con la emancipación de las ideologías dominantes. Fortalece la autonomía y la autogestión con miras a la construcción del pensamiento propio” (p.109).

Desde la perspectiva de las/ los Educadoras/ Educadores de Párvulos, la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción, que propone Schön (1998) es ineludible en la actualidad, por el carácter crítico, provocado por una situación inesperada, que conduce rápidamente a buscar nuevas estrategias de acción o la reestructuración de las ya utilizadas o conocidas. Gracias a este proceso, el profesional es capaz de innovar o mantener acciones ya conocidas, conforme a la

evaluación que realiza del contexto educativo donde se desempeña. Los niños y las niñas serán protagonistas de su proceso educativo, el ambiente, aunque pueda ser conflictivo, propicia que expresen sus ideas, experiencias, sentimientos, emociones frente a las vivencias experimentadas.

La formación continua, como se ha señalado es inaplazable; y de esta manera, el estudio constante, la necesidad de indagar e innovar, el ejercicio continuo de cohesionar lo teórico con lo práctico, la capacitación en diversas áreas, el fácil acceso a internet, la lectura, el intercambio con otros docentes, permiten enriquecer y contribuir a mejorar la calidad de los procesos de aprendizaje de los párvulos, y así, beneficiar su integro desarrollo. No podría presentarse excusa para esta tarea.

Se podría decir que la formación continua nos presenta un eje personal referido a nuestras motivaciones y anhelos de superación, y por tanto, a la búsqueda permanente de estar, sentirse y actuar cuidando el bien social de nuestra profesión. Un segundo eje interpersonal que correspondería a la búsqueda de programas de especialización y/o postgrados, donde el intercambio con otros profesionales, no necesariamente del mismo ámbito, expande y enriquece la propia formación; más aún hoy día, que los problemas a los cuales nos enfrentamos, requieren de la interdisciplinariedad.

#### **3.4.2. Segunda matriz interpretativa de acción pedagógica: Presencia del bien social de nuestro ejercicio profesional**

Consideramos esta segunda línea de interpretación como algo fundamental dentro del análisis del estudio, puesto que expone la responsabilidad con que las agentes educativas asumen su rol profesional y pedagógico.

Se ha podido visualizar que las agentes educativas no se apropian del sentido de responsabilidad en la mediación al interior del aula y del espacio educativo, lo cual se

refleja en evidencias que manifiestan pasividad a la hora de intervenir en los conflictos de los párvulos.

Evidencias que exponen falta de diálogo entre niño-adulto, imposición de decisiones por parte de las agentes educativas, ausencia de interacción entre adulta-niño mientras se desarrolla un conflicto o las omisiones que se hacen de las peticiones y necesidades de los niños, dan cuenta de que las agentes educativas atentan contra la posibilidad de que niños y niñas construyan nuevos aprendizajes a partir del conflicto, aunque sus discursos privilegian el diálogo. Como menciona Etxeberría et. al. (2001, en Pérez y Rivera, 2005), el conflicto "...responde a situaciones cotidianas de la vida social y escolar" (p.322), dando lugar a una oportunidad significativa de aprendizaje que se desaprovecha a causa de una falta en el resguardo y el cultivo del sentido de la convivencia dentro del aula.

Dentro de este contexto, consideramos importante destacar que las evidencias del estudio arrojan como resultado que la ausencia de interacción o intervención en los conflictos es aquello que prima dentro de la realidad educativa estudiada, lo cual nos permite concluir que existe cierto nivel de indiferencia o inconsciencia sobre la importancia de la mediación de conflictos entre los párvulos, lo cual se contrapone a lo que señalan las agentes educativas en la entrevista realizada.

ED señala: "Igual es algo importante (...) en ese sentido lo... como más importante, desde mi punto de vista de la función del adulto, es como enseñar a que la mediación puede ser a través del diálogo, a través del respeto, contando más la parte valórica".

T2 manifiesta: "Es muy importante para mí, porque así los niños aprenden a controlar sus emociones, a saber, a conocerse a sí mismos, por qué se enojan, por qué están contentos, por qué sienten miedo o por qué sienten pena. Eso encuentro que es muy importante, porque, como te digo, aprende el niño a tener... no sé si conciencia, pero sí a conocerse a sí mismo, a diferenciar cuando está triste, cuando está alegre... eso."

T3: “Harta importancia porque...ellos van aprendiendo de cómo manejar cuando pelean, saber pedir disculpas, entonces eso después se le hace un hábito.”

A partir de lo anterior, pensamos que existe consciencia sobre la importancia de la mediación en los conflictos de agresión física, pero en la realidad de la práctica esta consciencia y responsabilidad no se manifiesta. En base a esto, pensamos que, como también señala Barylko (2006), debemos ser conscientes de que la educación está en nuestras manos, pues es la sociedad y nosotros como educadores quienes decidimos qué es lo que queremos para nosotros mismos y para nuestros niños y niñas. Sin embargo, también podemos decidir desviarnos hacia otros fines, o incluso, sumirnos en la indiferencia, que vendría siendo aquella alternativa por la que optan en la realidad estudiada.

Todo esto nos lleva a reflexionar en torno a la omisión de una responsabilidad que se tiene con los niños y niñas, con su formación y sus procesos de aprendizaje, lo cual no debiera ser una opción sino un deber que la educación en general debería proteger. Es así como vinculamos la idea que plantea Freire (2006), respecto a que “El respeto a la autonomía y a la dignidad de cada uno es un imperativo ético y no un favor que podemos o no concedernos los unos a los otros”, pues el docente “...que elude el cumplimiento de su deber, de poner límites a la libertad del alumno, que esquiva el deber de enseñar, de estar respetuosamente presente en la experiencia formadora del educando, transgrede los principios fundamentalmente éticos de nuestra existencia.” (p.28)

Es por lo anterior que el ejercicio de una práctica reproductiva se considera anti-derechos, pues, se contrapone al sentido de responsabilidad social que busca el desarrollo de personas conscientes, autónomas y responsables de sus acciones mediante una práctica pedagógica transformativa. Pues a partir de esta, se actúa en función de los niños y niñas, de sus necesidades e intereses, fomentando que los párvulos sean agentes activos de su proceso educativo. Sólo de esta manera podemos

decir que se asume la responsabilidad de dirigirnos hacia el ejercicio de una práctica de calidad, la que responde al deber que como adultos y educadores tenemos, de velar y asegurar el derecho de que los niños y niñas se formen y desarrollen “... una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos(...)” (Freire, 2006 : 22 – 23).

Es así como, además, el ejercicio de las agentes educativas y su responsabilidad de cuidar el bien social de su profesión docente, cobra vital relevancia en la construcción de nuevas relaciones en base a la fraternidad y bienestar propio y de los demás.

### **3.4.3. Tercera matriz interpretativa de acción pedagógica: Mediación desde el diálogo testimonial: un camino de la cultura del encuentro**

En esta línea de interpretación se analizan las estrategias de mediación que realizan las agentes educativas, cómo esto se contrasta con la teoría y con la opinión de un experto en educación, además a partir de esto se reflexionará sobre cómo las estrategias de mediación abren la posibilidad para que el párvulo desarrolle una autonomía responsable a través del diálogo, y gracias a esto la educación pase a ser un ejercicio transformativo en la convivencia.

Las evidencias recabadas de las agentes educativas mediante la entrevista, nos muestran que la educadora y el equipo técnico, coinciden en su discurso respecto a las estrategias que, según ellas, utilizan al momento de intervenir o mediar conflictos, planteando que, generalmente, separan a los niños y acuden a “la conversación”, exigiéndole a los párvulos pedirse disculpas. Este tipo de intervención se contraponen con lo que nos expone la teoría, ya que las agentes educativas, al exigir a los párvulos pedir disculpas, no hacen del diálogo un ejercicio reflexivo y fluido desde el cual, los niños y niñas puedan pensar y reflexionar sobre su actuar.

De acuerdo a lo anterior, creemos que el método planteado por Porro (1999) es el más adecuado para el fin mencionado, refiriéndose a la importancia del diálogo a través

del método “Hablar hasta entenderse”, el cual se basa en la negociación como estrategia para resolver conflictos, centrándose en la importancia de las relaciones y buscando una solución en que ambas partes lleguen a consenso para satisfacer intereses comunes.

Coincidiendo con la importancia del diálogo como elemento fundamental para la resolución pacífica de conflictos, Freire (2006) menciona que: “Lo fundamental es, que profesor y alumnos sepan que la postura que ellos, profesor y alumnos, adoptan, es dialógica, abierta, curiosa, indagadora y no pasiva, en cuanto habla o en cuanto escucha” (p. 39).

Con respecto a esto mismo, el experto en educación también se refiere a este tipo de estrategias en donde el diálogo prima, mencionando que:

“...la mamá le va explicando, o cuando la mamá se enoja ella y se enrabia y el niño se da cuenta, que después la mamá llame al niño y le diga: ‘¿Te diste cuenta?, casi no me controlo, casi no me controlo y te podría haber pegado, pero logré hacerlo’. El niño, entonces, va entendiendo, y la mamá le puede decir: cuando tú te sientas así, ¿qué es lo que crees que podrías hacer para no volverte agresivo? Entonces el niño a lo mejor le dice: ‘me voy a ir a lavar la cara’, muy bien, ‘o me pongo a mirar las nubes’”

Por otra parte el experto en educación, se refiere a otra estrategia para intervenir una problemática, mencionando el desvío de la atención del niño que se encuentra en un conflicto, lo que se refiere a una estrategia de los pueblos originarios de Estados Unidos, diciendo: “...Los pieles rojas hacían eso, los niños chicos los tiraban al pasto, ¡miren al cielo!, se calmaban, ¿por qué?, porque al cambiar la atención, al sacarla de lo que me molesta y ponerla en otra cosa, se va...”. Con esto se refiere a la manera en que se buscaba que los niños y niñas suprimieran el deseo que, al no ser satisfecho, les provocaba sufrir o reaccionar de manera violenta.

En los registros se observa esta estrategia cuando las agentes educativas intentan desviar la atención de los párvulos ante una problemática, como se observa en aquellos conflictos donde ED dice: “¡Mira el avión!”, o en aquel que T2 se sienta entre los párvulos protagonistas del conflicto y comienza a cantar una canción.

Si bien el experto señala que esta estrategia es válida, no compartimos su postura, puesto que al tener la intención de que el niño/a olvide su deseo, estamos invisibilizando sus necesidades, transgrediendo su autonomía y su capacidad de autorregular su frustración mediante el diálogo y la mediación.

Maturana (2007) se refiere a la importancia de cómo incide el diálogo en el desarrollo de una práctica transformativa en la infancia, respetando al párvulo en su calidad de ser autónomo. A partir de esto, señala que,

“el educando se transforma en la convivencia con el educador. El educador o educadora es aquel o aquella que adopta la tarea de configurar un espacio de convivencia donde otros se transforman con él o con ella. Para que esto pase, el educando y el educador o educadora, deben acceder al espacio en que se aceptan mutuamente como legítimos otros en la convivencia” (p.151).

Es así como proponemos la cultura del encuentro a través del diálogo como la vía más adecuada hacia una educación de calidad, promoviendo la autonomía de los párvulos con el fin de generar una práctica transformativa. De esta manera, coincidimos con Freire (2006), quien plantea la importancia de “Estimular la pregunta, la reflexión crítica sobre la propia pregunta, lo que se pretende con esta, o con aquella pregunta, en lugar de la pasividad frente a las explicaciones discursivas” (p.39).

Concluyendo, creemos y aspiramos a que el fin de la educación sea el aprendizaje de la libertad, el aprendizaje de pensar por uno mismo en el diálogo, y el aprendizaje de la convivencia, tal como señala Barylko (2006).

#### **3.4.4. Cuarta matriz interpretativa de acción pedagógica: Los rostros velados de la fraternidad en la interacción adulta, niños y niñas**

En esta línea de interpretación, luego de observar, analizar e interpretar las evidencias, asumimos que la práctica del equipo educativo no responde a la fraternidad del encuentro con el otro, pues al momento de mediar y atender los conflictos de violencia física de los párvulos se observa una mediación en donde la relación principalmente es asimétrica, en la cual se refleja una postura que carece de empatía y que no promueve el diálogo.

Lo mencionado anteriormente se refleja en la primera categoría que evidencia la interacción que las agentes educativas utilizan para mediar o intervenir los conflictos de violencia física entre los párvulos, desde donde surge la subcategoría que llamamos “interacción unidireccional de las adultas”. En esta se refleja el actuar de las adultas al mediar, las cuales se comunican con los párvulos de manera imperativa y no realizan preguntas para profundizar las problemáticas, por lo que creemos que este tipo de interacción sólo busca detener la agresión, sin generar un aprendizaje de esta experiencia vivida, lo cual desfavorece la reflexión de los niños y niñas.

En contraposición a lo anterior, Goleman (2000) señala que el ayudar a regular y comprender “las emociones de otro (...) exige la madurez de otras dos habilidades emocionales, el autogobierno y la empatía”, entendiéndolo que estas “habilidades sociales le permiten a uno/a mismo/a dar forma a un encuentro, movilizar o inspirar a otros, prosperar en las relaciones íntimas, persuadir e influir, tranquilizar a los demás” (p.141). En este sentido, consideramos importante que las agentes educativas reflexionen de manera constante respecto a sus propias habilidades sociales para poder desarrollarlas y potenciarlas, y al mismo tiempo, actúen en consecuencia, con la capacidad de escucha atenta, de respeto, de vacío interior, empatía y solidaridad, pues sólo de esa manera podrían influir en las otras personas (niños y niñas en este caso) de manera fraterna, considerándolos como sujetos autónomos que pueden reflexionar respecto a sus acciones, ser conscientes de éstas y tomar decisiones.



Es así que queremos destacar la importancia que le da T2 a la educación del ser, a la cual no se le da relevancia dentro de nuestro sistema educativo actual, sino que se ve desmedrado por la importancia que se le otorga a la formación cognitiva cual consideramos necesaria en el ciclo de la educación parvularia y en general dentro de la sociedad actual. Pues pensamos que es algo que se deja en un segundo plano dentro de nuestro sistema educativo, donde prima la formación cognitiva antes que una formación valórica, espiritual y que trascienda a la persona como tal.

Consideramos que la interacción adulto-niño(a) que se establece en esta realidad educativa, debería estar basada en una relación o vínculo de amor y respeto, frente a lo cual Maturana señala, que como humanos somos biológicamente amorosos, pues,

“El reconocer al amor como la emoción que funda lo esencial, en tanto se le reconoce en la vida cotidiana como el dominio de las conductas a través de las cuales el otro u otra surge como legítimo otro en la convivencia” (Maturana, 2007, p. 16).

Es por lo anterior que coincidimos con Maturana (2007) en que la relación o vínculo que se establece entre los educandos y educadores, debería ser una relación basada en el amor, pues a través de éste se desarrolla una sana convivencia. Al respecto, una de las agentes educativas (T2) hace referencia a la importancia de la sana convivencia entre los párvulos mencionando: “...Tú eres cariñoso, amoroso, tú eres respetuoso, nosotros tenemos que compartir, los amigos tienen que compartir, tienen que quererse...”.

Creemos que utilizar estrategias basadas en el amor y respeto por el prójimo, contribuyen a formar personas que reconocen desde el inicio de sus vidas la importancia de la legitimidad del otro en sus relaciones, lo cual

“... sólo será posible, si la sociedad chilena en su conjunto asume que la mejor inversión de amor, inteligencia y recursos que puede hacer es en esta etapa: los primeros seis años de vida del párvulo de hoy, gestor del desarrollo del país mañana” (Peralta, en MINEDUC, 2001, p. 8).

## CONCLUSIONES

Una vez concluido el proceso de análisis e interpretación de las evidencias, presentamos en este apartado aquellos hallazgos más importantes respecto a cada uno de los objetivos del estudio; en términos generales y no menos importante para nuestro proceso de formación como educadoras de Párvulos, podemos afirmar que hemos consolidado nuestra posición con relación al sentido de nuestro quehacer educativo y de esta manera, re-significado su visión y por ende, el bien social de nuestro ejercicio profesional, más aún hoy, que la humanidad se debate entre una cultura de la vida, de la paz y el encuentro frente a otra que atenta contra la existencia del hombre y la mujer, propicia la guerra y la discordia.

### **1. Conclusiones relacionadas con el objetivo específico 1: Identificar lo que acontece en la realidad de un Jardín Infantil, en el nivel medio respecto a la mediación de conflictos de agresión física entre párvulos por parte del equipo educativo que los acompaña.**

Es posible afirmar que en la realidad del nivel Medio Menor del Jardín Infantil del estudio, cotidianamente se les brinda a los niños y niñas, espacio y oportunidad para disfrutar libremente en el patio que dispone de un juego central para trepar y balancearse, juegos sensoriales en las paredes que lo rodean, implementos para jugar con la tierra, entre otros objetos. Tales momentos son transformados con cierta recurrencia, como dan cuenta las evidencias recogidas de la realidad, con situaciones conflictivas que conllevan violencia física entre niños y niñas. Se aprecia una tendencia hacia prácticas pedagógicas de parte de la Educadora de Párvulos y el equipo técnico, que naturalizan tales comportamientos infantiles. Frente a tal realidad, prima en el discurso de las profesionales, el vacío que tienen de su formación inicial y la valoración que dan a la propia experiencia y a prácticas reproductivas más que transformativas de las actuaciones de los niños y niñas. Así mismo, en este contexto discursivo, prima el

sentido común más que la actualización a través de programas de formación continua que les permita asumir de forma proactiva, profesional y responsable la tarea pedagógica que implica su quehacer; ello interpela a nuestra propia formación inicial y su continuación en torno a posibilidades de perfeccionamiento. Aprendemos de esta realidad que tensiona la teoría con la práctica, nuestra propia coherencia respecto al bien social o interno que cuida nuestra profesión de ser educadoras en un nivel donde se anclan, desde la educación en la convivencia, actitudes y valores propios de una cultura de la paz y el bien común. Por último, las evidencias confirman que prevalece de parte de las adultas en la mediación de estos conflictos, la omisión, la falta de interacción con los niños y niñas, y la toma de decisiones sin consultarle a los párvulos.

**2. Conclusiones relacionadas con el objetivo específico 2: Contrastar el discurso y las prácticas que implementa la Educadora de Párvulos y su equipo técnico en la mediación de conflictos de agresión física entre párvulos, y lo que señala la literatura especializada y un experto en educación.**

En términos específicos, se confirma desde la literatura especializada y la opinión de un experto en Educación, que los conflictos se contraponen a la concepción de una educación como transformación en la convivencia (Maturana, 2007); al valor del diálogo como mediador de la autonomía responsable de los niños y de las niñas; la importancia de las preguntas (Freire, 2006) que favorecen procesos reflexivos de parte de los párvulos, y la conciencia de la tarea autotransformadora y transformadora de la tarea del/la Educador (a) de Párvulos. Tales planteamientos coinciden con el discurso de la Educadora del nivel estudiado, como del equipo técnico, no obstante lo anterior, las prácticas pedagógicas tienden a mostrar lo contrario, la imposición más que las voces infantiles, la omisión de dar respuesta efectiva y afectiva a los párvulos en conflicto. Sobre la base de lo expuesto, puede afirmarse que existe una tensión entre el discurso de las profesionales, la literatura especializada, el experto en la materia y lo que acontece en la realidad observada.

### **3. Conclusiones relacionadas con el objetivo específico 3: Establecer líneas matrices de acción pedagógica para la mediación de conflictos de agresión física entre párvulos.**

La construcción del modelo que conjuga la interpretación y visualización de cuatro líneas matrices como propuesta pedagógica para la mediación de conflictos de agresión física entre párvulos, se generan sobre la base de las evidencias recogidas de la realidad y su contrastación con lo que ocurre en la realidad del equipo profesional entrevistado, así como del posicionamiento que el grupo de tesis ha construido y sostiene sobre la base de la literatura especializada, los referentes de un experto, y la propia construcción conjunta en torno al proceso reflexivo desde una perspectiva crítica transformadora de la realidad, anhelo de nuestra vocación que contiene las siguientes ideas:

- Formación inicial y formación continua: una relación inaplazable.
- Presencia del bien social de nuestro ejercicio profesional.
- Mediación desde el diálogo testimonial: un camino de la cultura del encuentro.
- Los rostros velados de la fraternidad en la interacción adulta, niños y niñas.

### **PROYECCIONES**

Como se menciona en la parte inicial de este estudio, esta tesis se enmarca en el contexto de violencia actual y específico de nuestro país, por lo que, siendo un tema tan contingente, aunque de profunda vulnerabilidad de la vida de relación, nos genera inquietudes sustantivas y la fuerte motivación para indagar al respecto.

Ciertamente, surgen interrogantes en torno a la violencia, la convivencia, la mediación, las interacciones y los tipos de relaciones que se manifiestan en nuestra sociedad actual, por lo que consideramos que este mismo estudio podría, en primer lugar, extenderse a otras realidades y contextos educativos, pudiendo investigar cómo se aborda el tema en diferentes instituciones o modalidades de jardines infantiles, estableciendo una

comparación entre las distintas estrategias y concepciones que tengan las diferentes realidades.

En segundo lugar, podría estudiarse el tema sobre la base de la formación inicial de diferentes agentes educativas, que hayan egresado de diversas casas de estudio, visualizando cómo esto incide en sus prácticas pedagógicas y en sus concepciones respecto al tema. De esta manera, podrían establecerse acciones concretas de mejora en la formación inicial docente.

Como una tercera línea, se podría profundizar aún más en los diferentes factores que inciden en la forma de relacionarse de los niños y niñas, preguntándonos específicamente ¿qué provoca que los niños y niñas respondan y reaccionen de manera violenta?, ¿cómo incide el medio familiar donde se desarrolla el niño en su forma de relacionarse con otros?, ¿existe diferencia en el nivel de violencia de párvulos de diferentes realidades socioculturales?, entre otros cuestionamientos que podrían responderse en el largo plazo y que podrían determinar cómo el rol del adulto podría transformar la convivencia desde una edad temprana.

Por último, sería interesante poder establecer una especie de protocolo o guía para la mediación de conflictos de agresión física, a partir del modelo propuesto en este estudio, verificando su factibilidad y la forma en que incide en las prácticas educativas al ser implementado. De esta manera, se consideraría como un apoyo a la formación continua, sin restarle importancia a la formación inicial que, sin duda, debe mejorar en su calidad y contextualización, considerando las problemáticas sociales actuales, teniendo una visión prospectiva del ejercicio docente y su responsabilidad social.

Finalmente, queremos señalar que anhelamos, desde nuestro ejercicio profesional, poder llevar a cabo una práctica que abra la posibilidad de superar los patrones de violencia que hemos observado en nuestras prácticas profesionales, a partir de una práctica y un vínculo fraterno y empático con los párvulos y sus emociones, con la decisiva tarea de promover y encarnar la paz, la libertad y la armonía que la educación tiene, o debiera tener, como fin último.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Avalos, B. (2002). Profesores para Chile: Historia de un proyecto. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
2. Beraza, M. (2012). El estudio de las buenas prácticas docentes en la enseñanza universitaria. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 17. España
3. Barylko, J. (2006). Exigencia y Alas, Educar en valores. Buenos Aires: Ed. B.
4. Cabrera, I. & Vázquez, J. (2012) La Educación, un fenómeno social complejo. *Revista digital Sociedad de la información*, N° 38. Cuba.
5. Camargo, M., Calvo, G., Franco, M., Vergara, M., Zapata, F., Londoño, S. y Garavito, C. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación y Educadores*, (7). Bogotá, Colombia.
6. Carrasco, A. & Schade, N. (2013). Estrategias que utilizan las educadoras de párvulos en el aula inicial para abordar los conflictos entre niños y niñas de 4 a 6 años de edad. *Psicoperspectivas*, 12(2), 104-116.
7. Cerda, G. (2010). Agresión en niños y niñas preescolares. Un estudio en Chile. Concepción, Chile.
8. Cortina, A. (2000). El sentido de las profesiones. Navarra: Verbo Divino.
9. Díaz, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5(2). México.
10. Delgado, J. M. & Gutiérrez, J. M. (1994). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Madrid: Ed. *Síntesis*.
11. Domingo, Á. (2013). El profesional reflexivo (Schön, D., 1998). Descripción de las tres fases del pensamiento práctico. Barcelona: Práctica reflexiva.
12. Escudero, J. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. 13 (3). 111. España.
13. Freire, P. (2006). Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. México. Siglo XXI.
14. Fernández, A. (2007). El Desarrollo profesional del docente y el “perfil del docente”. Universidad Centroamericana: El Salvador.

15. Girard, K. & Koch, S. J. (1997). Resolución de conflictos en las escuelas: manual para educadores. España. Ediciones Granica SA.
16. González, J. (2000). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación, (15), 227-246. España.
17. Hanke, B., Huber, G. L. & Mandl, H. (1979). El niño agresivo y desatento. Buenos aires, Argentina p.102
18. Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. In Forum: Qualitative Social Research (Vol. 6, No. 2, pp. 1-32). Estados Unidos.
19. Latorre, M. (2004). Aportes para el análisis de las racionalidades presentes en las prácticas pedagógicas. Estudios pedagógicos, 30, 75-91.
20. Lucha, R. & Baerlocher, C. (2009). Las habilidades interpersonales de un profesor de E/LE en prácticas: estudio de caso. El profesor de español LE-L2: Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), (1), 1-11.
21. Maturana, H. (2007). Transformación en la convivencia. J.C Sáez: Santiago de Chile.
22. MINEDUC (2001). La Educación Parvularia en Chile. Litografía Valente Ltda.: Santiago, Chile
23. MINEDUC (2005). Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
24. MINEDUC (2006). Conceptos clave para la resolución pacífica de conflictos, en el ámbito escolar. Santiago de Chile.
25. MINEDUC (2012). "Orientaciones técnicas. Equipos de aula. Líneas estratégicas para los niveles de transición". Santiago: Maval Ltda.
26. Núñez (2006). Hacia una comprensión de las dinámicas de conflictividad en diversos contextos sociales. Revista infancia, adolescencia y familia, 1(2), 303-312.

27. Preiss, D., Calcagni, E., Espinoza, A., Gómez, D., Grau, Guzmán, V., Muller, V., Ramírez. F., y Volante, P. (2014). Buenas Prácticas Pedagógicas Observadas en el Aula de Segundo Ciclo Básico en Chile. 23 (2), 1-12.
28. Pérez, G. (1994). Investigación cualitativa I: Retos e interrogantes: Métodos. Madrid: .La Muralla.
29. Pérez, M. (2005). La orientación escolar en centros educativos. Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones: España.
30. Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica: Una manera ética de generar procesos educativos. Folios, (28), 108-119.
31. Reyes, T. (2001). Métodos cualitativos de investigación: Los grupos focales y el estudio de caso. 4 (2), 1-7.
32. Roche, R. (2010). Prosocialidad nuevos desafíos. Métodos y pautas para la optimización creativa del entorno. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
33. Rodríguez, F. (1998). La formación inicial de los maestros en la actualidad: Historia de una inconsecuencia. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 1(1), 1-13.
34. Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: Significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. Foro de Educación, 11(15), 103-124.
35. Stake, R. (1998). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.
36. Schön, D. (1998). El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós Ibérica.
37. Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. España: Paidós Básica.
38. Torrego, J. (2000) Manual para la formación de mediadores: Mediación de conflictos en instituciones educativas. Madrid: Narcea Editores.
39. Unicef (1989). Convención sobre los derechos del niño: 20 de Noviembre de 1989. UNICEF-Comité Español.
40. Porro, B. (1999). La resolución de conflictos en el aula. Paidós Ibérica: Buenos Aires.



41. Zapata, V. (2012). Prácticas evaluativas docentes y su influencia en el clima social escolar: Un estudio de caso en una escuela municipal rural de la comuna de Temuco (Tesis de maestría). Universidad de La Frontera, Temuco. Recuperado de: [http://dspace2.conicyt.cl/bitstream/handle/10533/92474/ZAPATA\\_VIVIAN\\_A\\_2656M.pdf?sequence=1](http://dspace2.conicyt.cl/bitstream/handle/10533/92474/ZAPATA_VIVIAN_A_2656M.pdf?sequence=1)