

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
FACULTAD DE EDUCACIÓN



La convivencia positiva en las aulas del segundo ciclo de educación inicial
TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OPTAR POR EL GRADO DE BACHILLER
EN EDUCACIÓN

AUTORAS:

MARIA ALEJANDRA VILLANUEVA SIERRA
JIMENA CRIADO AVELLANEDA

ASESORA:

LUZMILA GLORIA MENDIVIL TRELLES DE PEÑA

Lima, Diciembre, 2019

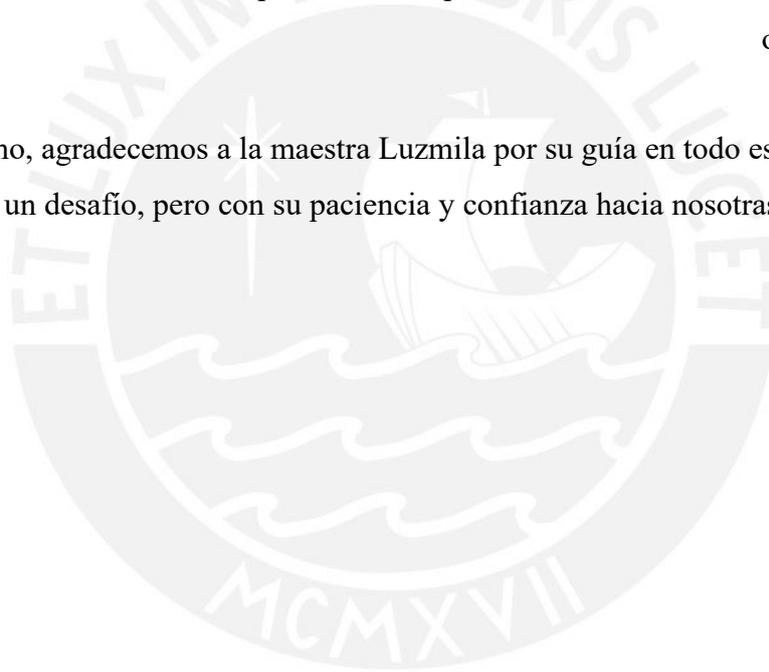
RESUMEN

Este estudio desarrolla el concepto de la convivencia positiva que responde a las necesidades de los niños y niñas del segundo ciclo de educación inicial. Cuando la dinámica de la convivencia en el aula es saludable, el desarrollo socioemocional y de lenguaje de los que la integran resulta favorecido. El problema se refiere a ¿qué lineamientos requieren las aulas del segundo ciclo de educación inicial para el fomento de una convivencia positiva? A nivel global, el objetivo general es establecer lineamientos para la convivencia positiva en aulas del segundo ciclo de educación inicial. Los objetivos específicos son los siguientes: 1) Identificar los componentes que requiere la convivencia positiva en las aulas del segundo ciclo de educación inicial; y 2) Relacionar los componentes de una convivencia positiva con las características del segundo ciclo de educación inicial. La tesina se divide en dos contenidos principales, el primero corresponde a lo que implica una convivencia democrática; y el segundo desarrolla la importancia de dicha convivencia en los niños del segundo ciclo de educación inicial. Como principal conclusión se llega a que los principales lineamientos implicados en la construcción de una dinámica democrática en el aula de 3 a 6 años es el trato en base al afecto y respeto, y el desarrollo de una disciplina positiva, ya que durante esas edades, los niños y niñas empiezan a desarrollar autonomía y responsabilidad, buscan generar un sentido de pertenencia para poder expresarse; asimismo, son conscientes del “otro” mediante la escucha y aceptación de diferentes opiniones, y construyen su identidad e interiorizan el concepto del “bien común” en base a todo aquello.

AGRADECIMIENTOS

En primera instancia, queremos darle las gracias a nuestras familias, ya que son ellos los que nos han dado la oportunidad de poder estudiar esta carrera y de lograr nuestros objetivos académicos.

Asimismo, agradecemos a la maestra Luzmila por su guía en todo este proceso, el cual ha sido un desafío, pero con su paciencia y confianza hacia nosotras, pudimos pasarlo de forma satisfactoria.



ÍNDICE

Introducción.....	V
Capítulo 1: ¿Qué implica una convivencia positiva?.....	1
1.1. Definición de convivencia escolar positiva.....	2
1.2. Componentes de una convivencia positiva.....	3
1.3. Gestión eficaz para la convivencia.....	5
1.4. Rol de agentes socializadores.....	8
Capítulo 2: Importancia de la convivencia positiva en el segundo ciclo de educación inicial.....	13
2.1. Descripción del componente socioemocional y de lenguaje en los niños y/o niñas de segundo ciclo de educación inicial.....	13
2.2. Aprendizajes esperados en el ámbito de la convivencia según el Diseño Curricular Nacional.....	17
2.3. Lineamientos para una convivencia escolar positiva en el segundo ciclo de educación inicial.....	21
Conclusiones.....	24
Referencias.....	26

INTRODUCCIÓN

En todo ambiente educativo, las interacciones de los agentes toman gran relevancia en la construcción de una convivencia que favorezca el desarrollo de aprendizaje. Además, los niños de 3 a 6 años tienen ciertas características, acorde a su etapa evolutiva, que intervienen en la construcción de la dinámica en el aula y que deben ser atendidas adecuadamente.

El problema de esta investigación es el desafío al construir una convivencia positiva en el segundo ciclo de educación inicial que atienda a las necesidades de los niños y/o niñas de esa etapa. Por ello, esta tesina se encuentra alineada a la línea de investigación de Educación y Desarrollo Infantil, y plantea como objetivo general el establecer lineamientos para una convivencia positiva en las aulas del segundo ciclo de educación inicial; asimismo, se plantean los siguientes objetivos específicos: “Identificar los componentes que requiere una convivencia positiva en las aulas del segundo ciclo de educación inicial” y “Relacionar los componentes de una convivencia positiva con las características del segundo ciclo de educación inicial”.

En ese sentido, se escogió el tema porque al poder observar las dinámicas del aula en ayudantías o en experiencias laborales previas, se observaron distintas problemáticas en el ambiente: el trato entre maestra y estudiantes era incorrecto o no existía democrática, ni autonomía en el aula. Ante ello, surgió el interés por descubrir qué lineamientos se necesitan para que las relaciones en el aula entre todos los miembros que la conforman, sean saludables y que a la vez exista un impacto positivo en el proceso de desarrollo y de aprendizaje.

El presente trabajo se dividió en dos capítulos. Por un lado, el primer capítulo aborda, de manera panorámica, el concepto de convivencia, explicando los componentes que intervienen en su construcción, así como la gestión eficaz que debe ser aplicada para que sea realmente efectiva. También se indica el rol que deben cumplir los agentes educativos para fomentar ambientes democráticos, donde se respeten los derechos y forme con valores a los niños en un marco de convivencia positiva, no solo desde la escuela, sino también en el hogar.

Por otro lado, el segundo capítulo profundiza, de forma más específica, las características de los niños de 3 a 6 años, así como los aprendizajes previstos en el ámbito de convivencia, en relación a las necesidades propias de su etapa evolutiva. Dentro de este capítulo se describe el mundo socioemocional del niño, así como el desarrollo del lenguaje, lo cual es parte de las interacciones del día a día. Además, se exponen las competencias esperadas a desarrollar, en relación al ámbito de convivencia según el Currículo Nacional, y se presentan los lineamientos para una convivencia escolar positiva ligada a las características de los niños de las edades mencionadas anteriormente, considerándolos sujetos de derechos que deben recibir un trato con afecto y respeto.

Entre uno de los mayores alcances obtenidos al lograr finalizar la tesina, se encuentra el conocimiento teórico que se ha construido, lo cual permite comprender la necesidad de construir una convivencia democrática, para ponerlo en práctica y poder lograr un cambio positivo en el ambiente educativo. Sin embargo, una limitación fue la dificultad al encontrar referencias recientes especializadas en el tema de convivencia positiva, debido a que este término es relativamente nuevo entre los profesionales de la educación.

Una vez realizado este estudio documental, es posible sostener que los lineamientos para construir una dinámica democrática en el segundo ciclo de educación inicial incluyen la disciplina positiva y el trato en base a afecto y respeto, ya que los niños y niñas de 3 a 6 años empiezan a desarrollar autonomía, pero sin dejar de establecer vínculos significativos; asimismo, son conscientes de los demás, por lo que es necesario que puedan expresarse, y aceptar las diferentes opiniones.

CAPÍTULO 1

¿QUÉ IMPLICA UNA CONVIVENCIA POSITIVA?

En este capítulo, se explicarán los antecedentes de una convivencia escolar positiva y su definición en base a distintos autores. Además, se presentarán los componentes característicos de dicha convivencia, tales como el diálogo, la participación y los valores. Por último, se desarrollarán los temas de la gestión de la convivencia y los roles de agentes socializadores involucrados.

Se sabe que la educación, durante mucho tiempo, se ha enfocado en la individualización de los pequeños, ya que esta enfrentaba desafíos tales como competitividad, desigualdad, y rápidos cambios mundiales. Sin embargo, Jacques Delors (1996) aclara que dicho enfoque se alejaba de lo que realmente es la educación: un medio que impulsa el saber realizar y el saber conocer mediante un aprendizaje significativo. El autor resalta, entre todo, la falta de efectividad en la convivencia, ya que no se le otorgaba la importancia debida a las relaciones intra e interpersonales; por lo tanto, se estaba formando una sociedad de personas que sólo pensaban en ellos mismos.

Ante ello, propone una cultura que refleje el poder “vivir con los demás”, a través del conocimiento del otro como un ser diferente, pero con los mismos derechos que todos; asimismo, promovía el trabajo en conjunto, a través del intercambio de ideas y la participación constante de forma democrática. Como efecto, se cambia la perspectiva de la educación hacia la importancia del vínculo que establecemos con los otros y con el entorno, mediante valores como la cooperación, el respeto a las diferencias y la comprensión.

1.1. Definición de una convivencia escolar positiva

Todo ambiente escolar constituido por dos o más personas demanda algún nivel de convivencia, la cual es definida como la relación establecida, mediante la cotidianidad, entre los individuos. Además, Malgesini y Jiménez, citado por Funes (2009), la definen como el coexistir en armonía, teniendo flexibilidad para aceptar las diferencias. Dicho convivir puede ser calificado como “positivo”, tal como lo mencionan Uruñuela (2015), Funes (2009) y Ortega (2006), mientras que autores como Abad (2010) entienden dicha convivencia como “democrática”. Todas esas concepciones comparten un sentido: relaciones saludables, en donde prima el respeto y la solidaridad.

De esta manera, la convivencia positiva es un vínculo que “se fundamenta en el respeto y dignidad de todas las personas, en la paz positiva que supera las injusticias y en los derechos humanos” (Uruñuela, 2015, p.3). En adición, Funes (2009) concibe que involucra la unión de los componentes individuales, sin olvidar el bienestar común.

En cuanto al modelo democrático de la convivencia escolar, Abad (2010) sostiene que este se orienta hacia la mejora de la calidad del centro escolar, mediante una práctica inclusiva e integradora de todos los participantes de la comunidad. Asimismo, el autor refiere que los que ejercen una convivencia democrática evitan el autoritarismo y el exceso de tolerancia sin dejar de lado el establecimiento de normas concretas, la actitud reflexiva y la resolución de problemas de forma colectiva, con el fin de generar seguridad.

A nivel normativo, el Ministerio de Educación (2018) asocia la convivencia escolar con las relaciones humanas que se propician en una escuela y que involucran a todos los integrantes de la comunidad educativa como son los docentes, auxiliares, padres de familias, personal administrativo, entre otros. Además, esta es una herramienta fundamental para alcanzar una formación ciudadana integral, ya que se da en toda circunstancia escolar.

En adición a ello, Ortega (2006) sostiene que el concepto de convivencia engloba connotaciones que manifiestan la relación de lo que vincula armoniosamente a los individuos. Consiste en adecuarse y actuar bajo ciertas normas de conductas que garantizan el respeto de uno a otros sin dejar de lado la libertad individual.

1.2. Componentes de una convivencia positiva

Con el fin de procurar una convivencia exitosa, diversos autores han manifestado sus posiciones con respecto a componentes necesarios ante su dinámica. Por un lado, Viñas (1998) y Jares (2006) destacan la importancia del diálogo y la comunicación. Otro factor resaltante es la participación de los estudiantes, reconocida por Jares (2003), Viñas (1998), Santos Guerra (2003), Abad (2010) y Grau, García-Raga y López-Martín (2016). Por último, se destaca la empatía, el respeto y la inclusión, fundamentados por Jares (2003) y Alcocer y Martínez (2017). Cabe resaltar que estos componentes coinciden con las capacidades curriculares que presenta el Ministerio de Educación (2018) en base a la competencia “convive y participa democráticamente”.

En primer lugar, la comunicación es imprescindible al determinar el tipo de relaciones que se desean establecer. Según Viñas (1998), la comunicación en el aula es una herramienta para gestionar los conflictos, ya que permite analizar de manera más profunda los motivos y las opciones de resolución. Asimismo, este recurso es un medio que procura la seguridad de los miembros educativos en una dinámica de convivencia.

Para alcanzar los objetivos de la comunicación, debe existir diálogo. Ante ello, Jares (2006) cita a Freire (1970) para exponer que este es una exigencia existencial que requiere de características como la humildad y esperanza. Asimismo, es una tarea común que precisa de esfuerzo por ambas partes, teniendo en claro lo que se espera de su quehacer, con el fin de realizar un intercambio efectivo que permita mejorar la calidad de las relaciones humanas.

En segundo lugar, en cuanto a la participación de los estudiantes, Jares (2003) y Viñas (1998) la reconocen como un factor que permite el fomento de la colaboración, la responsabilidad compartida y los concilios ante conflictos, todo esto a través de la transmisión de distintas opiniones y consultas. Adicionalmente, Santos Guerra (2003) la

considera como un deber educativo, ya que tanto escolares como docentes tienen la responsabilidad compartida de mejorar y formar parte del ambiente de aprendizaje. De otro lado, Abad (2010) considera que la intervención de todos es valiosa durante toda la dinámica de la convivencia, durante la creación de las normas y el establecimiento de los efectos ante normas incumplidas. Asimismo, el autor sostiene que su objetivo es la inclusión de todos los integrantes educativos, realizando el “formar parte de” a través de una actitud de compromiso.

Cabe resaltar, según Jares (2003) y Abad (2010), que la participación es esencial, ya que uno de los objetivos de la convivencia positiva es que las actitudes aprendidas se reflejen en la dinámica de la sociedad; por lo tanto, si se busca una sociedad en donde todos participen, la convivencia escolar debe gestionarse desde esta base. Por consiguiente, Santos Guerra (2003) menciona que uno de los efectos de dicho factor es empoderar a los estudiantes, incluyéndolos en decisiones cruciales del aula y brindándoles un espacio de expresión libre de ideas, opiniones o sugerencias.

Del mismo modo, el Currículo Nacional plantea como una de las capacidades: “participa en acciones que promueven bienestar común” (Minedu, 2018, p. 11), la cual es entendida como la habilidad del estudiante en recurrir a estrategias de participación democrática para plantear y manejar iniciativas relacionadas al bienestar común que velen el cumplimiento de los derechos humanos en la institución educativa y en la comunidad.

Uno de los objetivos de la participación es el desarrollo de ciudadanos activos que cuestionen las prácticas que observan. Ante ello:

The political and democratic horizon of participation is conceived as a social action committed to the education of subjects capable of changing the world, not merely reproducing it. From this standpoint, participation can be visualized in the relational field as able to contribute to more critical and emancipated political stances, and more symmetrical social relationships, which, on a subjective level, could be translated into an autonomous and proactive citizenship. (Oraisón, citado por Grau, García-Raga y López-Martín, 2016, p. 713)¹

¹ [El horizonte político y democrático de participación se concibe como una acción social comprometida con la educación de sujetos capaces de cambiar el mundo, no simplemente reproducirlo. Desde este punto de vista, la participación puede visualizarse en el campo relacional como capaz de contribuir a posturas políticas más críticas y emancipadas, y relaciones sociales más simétricas, que, a nivel subjetivo, podrían traducirse en una ciudadanía autónoma y proactiva.] (traducción libre)

En tercer lugar, se encuentran tres componentes: la empatía, el respeto y la inclusión, los cuales son base para establecer comunicación y participación en el aula. Según Jares (2003), la empatía es un componente que interviene en la convivencia, ya que es un pilar fundamental para el establecimiento de relaciones interpersonales: promueve la comprensión al otro, manteniendo la autoconfianza. Asimismo, esta característica supone una comunicación empática basada en la correspondencia y la toma de iniciativa.

Dicho autor también explica que el respeto exige reciprocidad y reconocimiento en el trato con el otro, ya que de no haber respeto, la convivencia se torna inalcanzable o no democrática. Este mismo “también se asocia al desarrollo de la autonomía y la capacidad de afirmación. ‘Hacerse respetar’ tiene que ver, precisamente, con no dejarse intimidar, sufrir abusos u otro tipo de violencia" (Jares, 2006, p. 22), lo cual implica una relación libre de discriminación y autoritarismo en un plano de igualdad.

También, otro factor fundamental es la inclusión, la cual debe ser vista “como una manera de acoger y apoyar la diversidad entre todo el alumnado” (Alcocer y Martínez, 2017, p. 8). Los autores exponen que las prácticas inclusivas son inherentes a la convivencia positiva, ya que luchan contra la exclusión y garantiza el bienestar común. Ante ello, el Currículo Nacional establece como una de las capacidades: “el estudiante interactúa con todas las personas” (Ministerio de Educación, 2018, p. 11). Es decir, se reconocen unos a otros como personas únicas que tienen diferentes características, pero con los mismos derechos humanos que deben ser atendidos; ante ello, el estudiante identifica estas diferencias, las respeta y a la vez se nutre de ellas. Asimismo, puede reconocer las diversas formas de discriminación que se pueden presentar en la institución para reflexionar acerca de las situaciones que afectan la convivencia en el aula.

1.3. Gestión eficaz para la convivencia

La gestión escolar, como explica el Ministerio de Educación (2018), es útil para optimizar las funciones dentro de una institución educativa, a fin de generar un servicio de calidad a los estudiantes. Por ello, se requiere un trabajo planificado para incrementar y fortalecer las relaciones interpersonales. Entre los procesos a gestionar dentro de la

convivencia, resaltan tres: la gestión pacífica de los conflictos en el aula, el cual es desarrollado por autores como Cascón (2000) y Jares (2003), la gestión de las normas, destacada por Torrego (2006), Jares (2003), Caballero (2010) y Notó (1998), y la gestión de límites, expuesto por Abad (2010), Jares (2003) y Funes (2009).

Por un lado, los conflictos, según Cascón (2000), son inevitables al relacionarnos con otras personas, ya que al ser todos diferentes, existe diversidad en necesidades y opiniones, lo cual nos hace diferir. Sin embargo, cuando se ve el conflicto desde un enfoque positivo, este funciona como una herramienta para el cambio y la mejora, así como un factor de aprendizaje para resolver futuras situaciones problemáticas. Por ello, Jares (2003) menciona que la resolución de conflictos debe darse en un ambiente y momento adecuado para analizar las opciones de solución encontradas. Asimismo, debe haber acompañamiento del docente antes y durante el conflicto, evitando la competitividad y las actitudes violentas. Sin embargo, Cascón (2000) resalta que es necesario que los docentes no traten siempre de resolver los conflictos de forma independiente, ya que el objetivo de una resolución adecuada es que los propios estudiantes puedan ejercerla.

Para que se aplique un buen sistema de intervención, según Cascón (2000) ambas partes del conflicto deben negociar y mantener una actitud de cooperación, de manera que afirmen lo que piensan, pero también acepten que la otra persona tiene una necesidad distinta que debe ser cubierta. Por consiguiente, Cascón (2000) expresa que se debería aplicar un procedimiento “no violento”, el cual invita a la prevención, un proceso aplicable antes de que el conflicto se torne crítico, e invita a analizar las causas y los cambios necesarios, para así construir un ambiente con menor riesgo de crisis conflictiva.

De otro lado, un procedimiento pacífico aleja la violencia y fomenta buenas relaciones interpersonales mediante el intercambio de pensamiento basado en la escucha activa y la actitud empática. Además, este enfoque de resolución de conflictos se caracteriza por la negociación, la cual ayuda al desarrollo en el aspecto cognitivo del estudiante y el aspecto moral, alejándolo del egocentrismo. Según Cascón (2000), los pasos para la negociación comienzan cuando ambas partes consideran y escuchan la percepción del otro, evitando las equivocaciones en la comunicación.

Ambos autores también explican que la mediación es una técnica que está implicada en la negociación, ya que el mediador, el cual es un tercero no involucrado en el problema, otorga la responsabilidad a las partes implicadas, dejando que resuelvan el conflicto de forma independiente y conjunta. Sin embargo, cuando se presenten actitudes agresivas, el mediador actúa como regulador y apaciguador de estas. También, otra función del mediador, es el poder generar un espacio en el que las personas ahonden en lo que quieren contar o pedir, actuando de manera neutra. Según el Currículo Nacional, en la escuela se debería desarrollar la capacidad “maneja conflictos de manera constructiva” (Minedu, 2018, p. 11), teniendo como objetivo que el escolar obtenga actitudes empáticas y positivas frente a un problema. Asimismo, se busca que el niño adquiera distintas herramientas con el fin de que aplique una solución pacífica y democrática.

Por otro lado, en cuanto a la gestión de normas, Torrego (2006) acota que las normas sirven como referentes que favorecen la efectividad de relaciones como el manejo de las situaciones conflictivas, buscando la equidad para que todos reciban un trato común sin injusticia. En ese sentido, el mismo autor sugiere que la gestión de normas se dé de forma democrática, tomando en cuenta el conflicto como un factor inherente a las personas, por el cual se reflexiona para poder formular normas de convivencia útiles para enfrentar dichas situaciones.

Para ello, la gestión de las normas no debe descuidarse, debido a que como expone Jares (2003), estas son esenciales en la construcción de la convivencia democrática, ya que aseguran su efectividad. Sin embargo, Jares (2003) y Caballero (2010) reconocen que estas deben basarse en los derechos y principios humanos, y deben ser discutidas respetuosamente por todos los involucrados en la dinámica, con el fin de asumir un consenso y darle sostenibilidad.

Además, según Caballero (2010), cuando los estudiantes participan de dicha construcción de normas, están poniendo en práctica aspectos como la distinción, negociación, respeto y aprobación, lo cual finalmente generará que cada uno reconozca el marco normativo como “suyo” y cumpla lo establecido por convicción. Cabe resaltar que como sostiene Notó (1998), las normas no se deben enfocar únicamente en la atención de acciones

inadecuadas y sus consecuencias, sino también, en promover modelos saludables de relaciones interpersonales, de solución pacífica de conflictos y el análisis de estos.

En este sentido, el Currículo Nacional plantea como una de las capacidades: el niño “construye normas y asume acuerdos y leyes” (Minedu, 2018, p. 11). Este concibe al niño como un ser que debe emplear términos alusivos al tema de convivencia como “equidad” y “libertad”; también debe apropiarse de los principios democráticos para contribuir y aportar a la fijación de normas, cumplirlas y valorar el significado de estas para la convivencia.

Como tercer factor se encuentra la gestión de límites. Ante ello, Abad (2010) indica que la convivencia democrática plantea consecuencias ante el incumplimiento de normas, ya que así se asegura el cumplimiento de estas; sin embargo, no promueve el castigo, si no, la justicia retributiva. Dicha justicia busca que, ante una falta normativa, la persona reflexione y restaure mediante acciones positivas. Asimismo, el autor sostiene que el fin de esta justicia reparadora es el cambio de comportamientos negativos que afectan la convivencia, mediante la toma de conciencia del error y comprendiendo el efecto perjudicial que podría alcanzar.

Otra manera de gestionar los límites, según Jares (2003), es la disciplina democrática, la cual se aleja de la idealización de estudiantes y docentes “obedientes”, rehuendo de las prácticas excluyentes, la imposición, el miedo, las amenazas y las humillaciones. Por el contrario, este enfoque disciplinario busca el respeto de ambas partes, que todos se sientan seguros y valorados a través de un autoestima adecuada, empatía, cooperación y sana socialización. Se caracteriza, también, por promover la comunicación asertiva, los acuerdos y la reflexión de forma colectiva. De la misma forma, Funes (2009) describe que la disciplina en la educación debe ser una herramienta para la liberación individual y búsqueda de equilibrio.

1.4. Rol de agentes socializadores

Existen agentes encargados de que la convivencia escolar se mantenga de manera adecuada y vele por la integridad de todos. Jares (2003) y Salces (2016) destacan al docente como primer responsable. Después, está la familia, explicado por Cañate, Mendoza y Zárata (2014), Jares (2006) y Salces (2016); y por último, el rol de la institución educativa, planteado

por Jares (2003), Jares (2006), Funes (2009), Grau, García-Raga y López-Martín (2016), Conde, Azaustre y Méndez (2017) y López y Fernández (2004).

En relación al rol docente, Jares (2003) concibe que la interacción docente-estudiantes es un factor esencial para determinar la relación que se establece entre estos últimos. Asimismo, el autor señala que el profesor se debe caracterizar por ser el encargado de impulsar un ambiente democrático, en el cual exista participación y acuerdos basados en valores y derechos. Ampliando dicha definición, el mismo autor refiere que un educador debe desarrollar comportamientos educativos, basándose en la honestidad con la que el docente transmite mensajes, así como en la capacidad de tratar a los escolares a su cargo con el mismo respeto, al margen de sus diferencias, debilidades o comportamientos no aceptados. En ese sentido, el profesor debe mantener una escucha activa a los escolares para poder comprender sus situaciones, transmitiendo confianza.

Por el mismo lado, Salces (2016) sostiene que en las escuelas de hoy en día se evidencia mucha diversidad en las aulas, lo cual muchas veces genera conflictos que deben ser intervenidos y guiados por un adulto. A partir de ello, la importancia de que los docentes mantengan las adecuadas estrategias para mediar con el problema y reducir con dichas conductas, ya que de no ser así puede que incrementen el número de comportamientos que afectan la convivencia.

Con respecto al rol de la familia, Jares (2006) sostiene que el tipo de relación entre padres e hijos, la forma de imponer los valores, los hábitos, el ideal de convivencia de los padres, entre otros, son variables que marcan un determinante en el modelo de convivencia que adquirimos las personas, ya que la familia "es vital para enseñar los valores que constituyen el núcleo de una formación ciudadana democrática y en paz." (Cañate, Mendoza y Zárate, 2014, p. 23). En otras palabras, desde el hogar, el niño puede ser ayudado por la familia para poder expresarse, dialogar con sus pares con respeto y resolver sus conflictos de manera armoniosa.

No obstante, Salces (2016) menciona que crecer en una familia desestructurada genera cierta inquietud que conlleva a comportamientos antisociales y por ende a conflictos. Dicho autor explica que a veces las familias no se involucran en la educación de los hijos por

falta de interés o tiempo, existe una falta de afecto reflejada en la ausencia de un vínculo fuerte, falta de comunicación y falta de educación en valores, por lo que no tienen quien les ponga límites a ciertos actos incorrectos, por lo que siguen aplicándolas para conseguir su finalidad.

De otro lado, todas las instituciones educativas, según Jares (2006), contienen e impulsan ciertos modelos de convivencia mediante el modo de educar, forma de gestión, modo de evaluar, el actuar del profesor, entre otros factores. Es decir, el modelo de convivencia está estrechamente ligado a las acciones que se llevan en el centro escolar. Por consiguiente, Jares (2003) sustenta que existen desafíos a los que la institución educativa debe enfrentarse: la falta de trabajo en equipo, la necesidad de un marco normativo y disciplina positiva, el establecimiento de estrategias para actuar ante los conflictos y la precisión de una cultura pacífica.

En adición, Funes (2009) destaca que dentro del centro debe existir un experto en convivencia que ejerza liderazgo para desarrollar acciones en cuanto a la construcción de una convivencia positiva. Los líderes son los que movilizarán al grupo para que se sientan parte de algo y puedan efectuar cambios y sugerencias, destaca una función administrativa y de gestión en todos los miembros de la comunidad educativa que contribuyan a efectuar ajustes en los planes de convivencia. En adición, Grau, García-Raga y López-Martín (2016) sustentan que los especialistas a cargo deberían contar con herramientas e iniciativas que les permita desarrollar una escuela democrática.

Ante ello, el Minedu (2018) acota que el rol de líder de la gestión de la convivencia debe ser ejercido por el director o directora, quien genera las condiciones necesarias para lograr el objetivo que desee para la institución educativa. Dichas condiciones deben estar basadas en dos pilares: la convivencia democrática, constituida por participación, diálogo, respeto a la diversidad, igualdad de oportunidades y libertad, debe ser prioridad en la gestión educativa. Como segundo pilar, todo el personal tiene la función de ser modelos para los estudiantes mediante sus acciones diarias, los valores que muestren deben ser los que se desea para los niños.

No obstante, Conde, Azaustre y Méndez (2017) sostienen que el liderazgo es un aspecto esencial de éxito que deben asumir los miembros de la comunidad a favor del mejoramiento de la institución educativa; además, esto implica el desarrollo de una gestión competente con coherencia para acoger las decisiones más valiosas. Para ello, el autor explica que este mejoramiento depende de las capacidades y motivación del líder, de manera que se propicie un clima de colaboración en el que se comparta responsabilidad entre los miembros educativos.

The values that make it possible to live in society are transmitted and practiced throughout education, part of which is acquired through the habits and respect that the institution poses in its members... Coexistence rules established in schools to facilitate the regulation of student's rights and duties, must provide a responsible climate of work and effort that allows every student to achieve the best results through the educational process, and to acquire the habits and attitudes pursued. (López y Fernández, 2004, p. 10) ²

En relación a lo señalado anteriormente, el Currículo Nacional del Minedu del 2016 sostiene 7 enfoques transversales, de los cuales 5 se relacionan en específico con la construcción de una convivencia positiva: el enfoque intercultural, que busca la permuta de diversas maneras de ver el mundo; el enfoque de derechos, que fomenta el cumplimiento de derechos, la participación democrática y el diálogo; el enfoque igualdad de género, el cual busca eliminar la desigualdad, brindando las mismas oportunidades para todos; el enfoque de orientación al bien común, el cual busca que los valores y el conocimiento se ofrezcan a todos, y el enfoque inclusivo, el cual reconoce a todos por igual.

Dichos enfoques se relacionan con la convivencia, ya que en todo grupo de personas existe diversidad en cuanto a, por ejemplo, géneros y culturas, lo cual los diferencia entre sí, pero revela, también, la necesidad de la inclusión para cubrir todos los derechos correspondientes. Ante ello, al aplicar los enfoques transversales, se logra que la convivencia se base en la igualdad y en la búsqueda del bien común.

² [Los valores que hacen posible vivir en sociedad se transmiten y practican a lo largo de la educación, parte de la cual se adquiere a través de los hábitos y el respeto que la institución plantea a sus miembros ... Reglas de convivencia establecidas en las escuelas para facilitar la regulación de los derechos de los estudiantes y deberes, deben proporcionar un clima de trabajo y esfuerzo responsable que permita a cada estudiante lograr los mejores resultados a través del proceso educativo y adquirir los hábitos y actitudes perseguidos.] (traducción libre)

Finalmente, el Minedu (2018) sostiene que los centros escolares deben ser ambientes que promuevan la democracia, garantizando los derechos humanos, promoviendo la intervención de todos y respetando la diversidad. También, la escuela debe ser un espacio que brinde seguridad, en donde los estudiantes se relacionen libremente, evitando la violencia y discriminación.



CAPÍTULO 2

IMPORTANCIA DE LA CONVIVENCIA POSITIVA EN EL SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN INICIAL

En este capítulo, se describirán a los niños y/o niñas del segundo ciclo de educación inicial desde el aspecto socioemocional y comunicativo. Además, se presentarán los aprendizajes esperados en el ámbito de la convivencia según el Ministerio de Educación del Perú (2016), los cuales parten de las competencias “Construye su identidad” y “Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común”. Por último, se desarrollará el tema de lineamientos necesarios para una dinámica positiva, tales como la disciplina positiva, la cual concibe a los niños y/o a las niñas como sujetos de derechos, y el trato en base a respeto y afecto, el cual busca que se establezcan vínculos significativos e igualitarios.

2.1. Descripción del componente socioemocional y del lenguaje en los niños y/o niñas de segundo ciclo de educación inicial

Durante el segundo ciclo de educación inicial, se observa un proceso complejo en donde se generan avances en el desarrollo socioemocional y de lenguaje, ya que los niños y/o niñas pasan muchas horas socializando con sus pares, generando nuevas experiencias significativas y descubriendo su mundo emocional. Asimismo, amplían su vocabulario, desarrollan la gramática y sintaxis, al desarrollar nuevas formas de comunicarse. Con respecto al aspecto socioemocional, Betancur (2010), Filliozat (1999), Pastor, Nashiki y Pérez (2010), y Zamora (2012) son autores que señalan las características de los niños y/o niñas, destacando el desarrollo de la autoestima y la importancia de la interacción. En relación al lenguaje, Pastor, Nashiki y Pérez (2010), y Betancur (2010) se refieren a la adquisición progresiva de vocabulario, y la mayor expresión oral de ideas y pensamientos.

Por un lado, la interacción es base en todo el desarrollo de los niños y/o niñas. Betancur (2010) sustenta que la socialización genera en ellos una manera de accionar y responder a algunas situaciones, así como una preparación para la adaptación futura a la sociedad. Los principales agentes que influyen en la vida de un pequeño o pequeña son la familia, la escuela, el entorno y los pares. Ante ello, Filliozat (1999) refiere que los niños y/o niñas aprenden cómo responder emocionalmente a diversas situaciones mediante la observación e interacción con los adultos significativos; por lo tanto, cuando se les enseña a reprimir emociones negativas o incómodas de sentir, ellos también repiten el comportamiento, evitando reconocer sus emociones. Cuando reconocen sus emociones y pensamientos, empiezan a aceptarse tal cual son y a construir autoconfianza.

En relación a esto, Pastor, Nashiki y Pérez (2010) exponen que el desarrollo socioemocional en los niños y/o niñas se promueve día a día en el aula identificando, analizando y respondiendo de forma oportuna a las actitudes y gestos que generan ellos para comunicar sus emociones o necesidades consigo mismos y con los demás. Es decir, el aspecto social y emocional es fomentado mediante la convivencia cotidiana.

Por otro lado, los mismos autores explican que durante la edad de tres a cuatro años, los niños y/o niñas empiezan a construir mayor conciencia de sí mismos, manifestando de forma libre sus sentimientos, así como sus opiniones acerca de sus familias y sus comunidades educativas. Asimismo, durante esos años, empiezan a participar en la construcción de normas en el aula con el apoyo de la docente y consideran al otro al momento de tomar turnos en alguna actividad, mostrando mayor conocimiento de los demás.

Ante ello, el Ministerio de Educación (2016) acota que esta etapa vital muestra un proceso de diferenciación de los niños y/o niñas y los otros de su entorno, reforzando su identidad, de manera que identifican y valoran sus características propias. Además, también se evidencia que estas edades presentan una etapa de “crisis”, ya que los niños y/o niñas buscan diferenciarse de los adultos y establecerse como individuos llevando la contraria al otro o cohibiéndose de los demás y usando términos como “yo”, “mío” y “mi” de forma predominante, lo cual indica que, alrededor de los tres años, se les dificulta tomar en cuenta

al otro. Se evidencia, también, que se apartan de sus adultos significativos para conocer el ambiente y vuelven a ellos cuando identifican algún factor dañino.

Durante los cuatro y cinco años, los niños y/o niñas generan mayor control de impulsos, ya que entienden el impacto que tiene en los demás; también, desean formar parte de actividades en grupo, actuando con respeto por los demás y asimilando las reglas de las actividades o juegos, por lo cual identifican, con o sin ayuda de la maestra, cuando pierden o ganan. Según El Ministerio de Educación (2016) es durante esta etapa que los niños y/o niñas potencian su autonomía y empiezan a identificar y manifestar, de manera más certera, sus emociones, para poder regularlas poco a poco con apoyo de la maestra.

Asimismo, es usual que generen rabietas y sientan cólera cuando no concuerdan con alguna situación o respuesta, con el fin de posicionarse ante los demás y defender su postura. Otra conducta que se observa es que buscan generar contacto visual y la atención de los demás, ya que desean la aprobación de ellos. Cabe resaltar que a los cuatro años, las interacciones con el entorno son más fluidas, siendo más fácil el poder establecer vínculos; en otro sentido, la característica egocéntrica los niños y/o niñas transforma su función para interiorizar el entorno social y físico, con el fin de construir conocimiento a partir de ello.

Por último, Pastor, Nashiki y Pérez (2010) sostienen que desde los cinco a los seis años, los niños y/o niñas se centran en el juego de roles y en el establecimiento de amistades con sus compañeros; además, utilizan con mayor frecuencia el lenguaje verbal para decir cómo se sienten e identifican el nombre de la emoción. Según el Ministerio de Educación (2016), estos fortalecen el sentido de convivencia con los otros y comprenden la importancia del cuidado del ambiente y los materiales que se utilizan en el aula; de igual manera, toman mayor conciencia del marco normativo del aula, lo cual lo ayuda a respetar los acuerdos de convivencia. Además, al reafirmar la identidad y el ámbito familiar, los niños y/o niñas logran recordar y comunicar datos personales, así como jugar en relación a sus experiencias; por ejemplo, jugar a ir a la bodega.

También, durante esta etapa evolutiva se evidencia el desarrollo de la autoestima, la que se caracteriza, según Zamora (2012) por ser un aspecto delicado en la autopercepción, ya que los niños y/o niñas toman como verdad única los comentarios de los adultos hacia

ellos, sin tener la capacidad de cuestionarlos y defenderse. En este mismo sentido, la imagen que tienen de sí mismos se desarrollará también en las relaciones y experiencias con los pares.

Por otro lado, el lenguaje “es el instrumento básico para que el niño se adapte e integre al grupo social” (Betancur, 2010, p. 40), lo cual genera que los niños y/o niñas participen en su entorno, se guíen por las reglas, los límites y las costumbres que determinan la convivencia, y venzan las actitudes egocéntricas. En este sentido, el mismo autor señala que la comunicación permite que las personas intercambien mensajes, opiniones o sentimientos, lo cual es necesario para una buena convivencia en el aula.

Por su parte, Pastor, Nashiki y Pérez (2010) exponen que durante los tres años y tres años y medio, los niños y/o niñas usualmente usan el lenguaje verbal para referirse a objetos y anécdotas, comunicar algo, hacer preguntas o expresar alguna necesidad a los otros. Asimismo, no muestran gran dificultad al hablar, pero pueden olvidar usar algunos sonidos, cambiar rápidamente de tema e intervenir en un diálogo cuando no es su turno de hablar.

Además, les interesan las canciones, rimas y trabalenguas y buscan repetirlos, cuentan experiencias sencillas y se centran en los eventos que más le gustaron. Durante estas edades, los niños y/o niñas expresan sus emociones, opiniones y experiencias “utilizando diferentes lenguajes artísticos como la danza, la música, las artes visuales, entre otros. Su curiosidad natural los impulsa a explorar el ambiente que los rodea, y a plantearse preguntas que los motivan a averiguar el qué y cómo funcionan las cosas.” (Ministerio de Educación, 2016, p. 18) con el fin de recoger información y exponer sus conocimientos.

Desde los tres años y medio a los cuatro años, Pastor, Nashiki y Pérez (2010) exponen que los niños y/o niñas utilizan frases como “yo puedo” para demostrar su independencia al momento de narrar algo, buscan ayuda, mediante el lenguaje oral, cuando no pueden hacer algo, hacen preguntas como “¿qué?” “¿por qué?” “¿dónde?” “¿quién?” y logran responderlas oralmente. También, utilizan el lenguaje en la resolución de problemas, amplían su vocabulario y son capaces de identificar tonos musicales para tararearlos.

En relación a esto, Betancur (2010) señala que los niños y/o niñas desarrollan habilidades que les permitan entablar una comunicación asertiva, entender el mensaje real

del emisor y detectar el lenguaje no verbal; no obstante, pueden presentar alguna falta de claridad en la expresión cuando se encuentran bajo situaciones de estrés o cuando están muy emocionados. Asimismo, durante esas edades, empiezan a adaptar su comunicación al entorno mediante mensajes claros, actitudes y emociones. Es así, como ellos aprenden, de forma progresiva, a adaptar su lenguaje según su objetivo y empiezan a crear formas propias de escritura.

Por último, según Pastor, Nashiki y Pérez (2010), los niños y/o niñas de cuatro a seis años logran dialogar de forma más prolongada con otra persona, generan diferentes entonaciones al preguntar, amplían aún más su vocabulario, desarrollan curiosidad por la lectoescritura y empiezan a inventar sus propias historias para narrarlas a los demás. En relación a ello, Betancur (2010) explica que son capaces de construir oraciones más complejas, ya que se genera un aumento de morfemas gramaticales. También, logran modificar la gramática para aplicarla según lo que buscan; por ejemplo, una afirmación declarativa tal como “estuve en la playa” puede transformarse en un enunciado negativo, mostrando así una adquisición de nuevos procesos comunicativos.

2.2. Aprendizajes esperados en el ámbito de la convivencia según el Diseño Curricular Nacional

El Ministerio de Educación (2016) expone el Currículo Nacional, el cual comprende áreas curriculares direccionadas a desarrollar determinadas competencias, capacidades y habilidades en los niños y/o niñas de acuerdo a su etapa evolutiva. En relación a la convivencia, se encuentran dos competencias relacionadas al área de personal social: “Construye su identidad” y “Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común”, las cuales también serán desarrolladas por autores como Reusche (1997), Andrew (2010), Brooker y Woodhead (2008) y el Ministerio de Educación (2013).

Por un lado, en relación a la competencia “Construye su identidad”, se parte del reconocimiento de los niños y/o niñas como seres activos y con derechos, capaces de expresar sus preferencias y desarrollar autoconocimiento; es decir, construyen su identidad a través de la visión que tienen de sí mismos. Además, este proceso inicia desde el nacimiento, mediante los primeros cuidados, los cuales generarán vínculos seguros para establecer relaciones con

otros mostrando autonomía, iniciativa y confianza. Dentro de esta competencia, se encuentran las capacidades: se valora a sí mismo y autorregula sus emociones.

Ante ello, el Ministerio de Educación (2013) sostiene la idea de que en el nivel inicial se generan experiencias claves que permitirán la construcción de la identidad personal. Dichas experiencias les permitirán a los niños y/o niñas interactuar con sus pares, evidenciando autonomía y demostrando conciencia de sus propias habilidades. A la vez, se mencionan explícitamente 3 aspectos claves para la construcción de la identidad personal: la autoestima, mediante la cual demuestran confianza de sí mismos valorando sus cualidades y mejorando sus debilidades; la conciencia emocional, referida a explicar razones sobre sus sentimientos; y la autonomía, en la cual demostrarán ser independientes y seguros al realizar sus actividades. En este mismo sentido, reafirman el proceso de identidad personal en la medida en que van experimentando momentos individuales y también con sus pares o adultos; a través de esta interacción, se diferencian de los demás como personas que tienen sus propias preferencias y gustos.

En relación a ello, Ráez, citado por Reusche (1997) indica que la identidad se define como el resultado de un conjunto de experiencias, las cuales incluye la socialización, en donde los niños y/o niñas se reconocen a sí mismos y reconocen su entorno diferenciándose de los demás, lo cual los llevaría a la consolidación gradual de su personalidad. También, Alcázar, citado por Reusche (1997) expone que es importante que para la construcción de identidad, tomemos en cuenta el lenguaje, ya que es mediante este que pueden entender el entorno y hacerse entender expresando sus necesidades. Asimismo, el lenguaje genera que algunos aspectos de la cultura sean accesibles para estos e impulsen el desarrollo de sus identidades, así como también impulsa la comunicación entre pares, la cual es una necesidad.

Por añadidura, Mendoza, citado por Reusche (1997) sostiene que la identidad responde a las siguientes preguntas: ¿Quién soy? ¿Quién pienso yo que soy? ¿Cuál es mi valor propio como persona? Es decir, se refiere al autoconcepto. Sin embargo, cuando hay niños y/o niñas que presentan problemas de aprendizaje, la identidad de ellos se vuelve negativa, ya que piensan que son personas incompetentes y que no cumplen con las expectativas sociales impuestas. En este sentido, Andrew (2010) sostiene que la interrelación entre el aprendizaje y la identidad es que las identidades serán las que florecerán o reducirán

sus ganas de integrarse y aprender, ya que a medida que van alcanzando habilidades, ellos pueden participar con mayor confianza, modificando así sus identidades. Todo ello indica que la identidad infantil está directamente influenciada por el ambiente y la interacción de este.

Asimismo, la adquisición de esa conciencia de sí mismos en relación a los demás es producto de los cambios que las experiencias generan en los niños y/o niñas. En este sentido, Andrew (2010) refiere que la identidad es compleja, ya que cada contexto presenta ciertos valores, y la construcción de esta varía según dichas concepciones de masculinidad y feminidad. Asimismo, “the importance of gender, ethnic and religious identity is widely recognized and mirrors the significance attached to these factors in the child's immediate environment” (Morrow y Connolly, citado por Brooker y Woodhead, 2008, p. 4)³. Es decir la construcción de la identidad en los niños y/o niñas se rige en cuanto al contexto político, social y cultural en el que se desarrollen.

Por otro lado, de acuerdo a la competencia “convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común”, esta indica que los niños y/o niñas se relacionan e interactúan con sus pares desarrollando un vínculo, así como conociendo y asumiendo normas, lo cual los hace capaces de participar en la construcción de estas para fomentar el bienestar común. Se espera, en esta competencia, que puedan recibir y dar un buen trato, asumir sus responsabilidades y establecer normas de convivencia de manera conjunta. Dentro de esta competencia, se encuentran las capacidades: interactúa con todas las personas, construye normas y asume acuerdos y leyes, y participa en acciones que promueven el bienestar común.

En relación a lo señalado, el Ministerio de Educación (2013) sostiene que convivir democráticamente es respetar y validar los derechos humanos a través de la creación de un clima agradable donde se incluyan a todos sin censura alguna. A la vez, se abarcan 3 aspectos para la construcción de la búsqueda del bien común; la colaboración y tolerancia, la cual implica relacionarse con los demás respetando y aceptando las diferencias; las normas de convivencia, referida a conocer y valorar sus propias cualidades que generarán confianza y

³ [La importancia de la identidad en función del género y la pertenencia étnica o religiosa ha sido ampliamente reconocida y refleja la significación que se atribuye a dichos factores en el entorno que rodea al niño.] (traducción libre)

seguridad; y la resolución de conflictos, por la cual se abordan los conflictos de forma constructiva. Asimismo, se resalta que para relacionarse positivamente con los demás, es importante que previamente los niños y/o niñas entiendan las emociones, opiniones y comportamiento de sus pares, ya que comprender a los otros les brindará “posibilidades de acción”.

Cabe resaltar, según Pinzás, citado por Reusche (1997) que una habilidad fundamental para desarrollar en el ambiente educativo es la adaptabilidad, la cual es la capacidad que permite adecuarse al medio y enfrentarse a constantes cambios y situaciones nuevas, como al convivir. Sin embargo, para realizar aquello de forma eficaz, es necesario que se desarrollen tres aspectos: el poder enfocarse en el otro y sus necesidades, comunicar asertivamente al otro y accionar para lograr una convivencia armoniosa, controlando y auto regulando los impulsos, siendo capaces de trabajar en grupo utilizando los talentos. Todo aquello con el objetivo de mejorar la convivencia en el aula.

Además, las “conductas espontáneas en favor de otros, también denominadas conductas empáticas, expresan la capacidad de los niños y/o niñas de ponerse en el lugar del otro. Son el núcleo de las habilidades sociales y de la inteligencia emocional.” (Ministerio de Educación, 2013, p. 11). Estas se reflejan en las conductas empáticas que tienen para considerar los sentimientos de los demás y ponerse en su lugar, lo cual es esencial para considerar el “bien común” y convivir saludablemente con los demás.

Asimismo, el Ministerio de Educación (2013) refiere que dichas habilidades sociales se aprenden desde que los niños y/o niñas reciben ayuda por un par o adulto, para luego imitar la acción en momentos parecidos. La construcción de un aula con niños y/o niñas que desarrollen inteligencia emocional, genera un clima agradable y saludable, debido a que los conflictos deben ser manejados de manera pacífica en conjunto con todos los miembros educativos, con el fin de construir una paz positiva dentro de las aulas y edificar sociedades justas e igualitarias.

2.3. Lineamientos para una convivencia escolar positiva del segundo ciclo de educación inicial

Con el fin de generar una convivencia positiva y democrática en la dinámica escolar del segundo ciclo de inicial, se hallan algunos lineamientos aplicables relacionados a la disciplina que la docente debe emplear, considerando los niños y/o niñas como sujetos de derechos, lo cual es expuesto por Gorritxo (2017), Jaramillo (2007) y el Ministerio de Educación (2018). El segundo lineamiento presenta el trato igualitario basado en el respeto y el afecto, el cual es desarrollado por Reusche (1997), el Ministerio de Educación (2018), Alvarez, Bisquerra, et.al (2000) y National Resource Center For Health and Safety In Child Care and Early Education (2011).

Por un lado, la disciplina positiva, según Gorritxo (2017), es un método educativo que impulsa un ambiente escolar saludable, ya que está basado en el mutuo respeto entre los agentes educativos, con el propósito de desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes para poder defender sus pensamientos como también respetar a los demás. Además, para que se construyan relaciones igualitarias entre los miembros del ambiente educativo, es necesario que los docentes tengan una visión de los niños y/o niñas como sujetos de derechos.

Esa nueva concepción de la infancia, según Jaramillo (2007) se aprobó mundialmente en la Convención Internacional de los Derechos del Niño de 1989 y reconoce a los niños y/o niñas como ciudadanos y actores sociales con sus propias experiencias, pero con los mismos derechos y deberes que todas las personas. De modo complementario, el Ministerio de Educación (2018) resalta también que las prácticas en el aula deben contener acciones disciplinarias que reconozcan los derechos y que garanticen el bien común, fomentando que estos sean capaces de conocer sus derechos y tomen responsabilidad por sus actos de manera autónoma.

Del mismo modo, el responsable de la convivencia escolar tiene la obligación de afianzar el respeto por la integridad física y psicológica; es decir, los docentes y auxiliares deben tener conocimiento sobre el enfoque de derechos para elaborar medidas correctivas, y las familias deben dar una crianza que involucre una disciplina respetuosa. Asimismo, Gorritxo (2017) sustenta que este tipo de disciplina se opone a prácticas que han estado

persistiendo en la educación tradicional, como las relaciones verticales, en donde el docente es una figura autoritaria y el maltrato físico y psicológico hacia los estudiantes. En relación a lo mencionado, el Ministerio de Educación (2018) explica que los estudiantes merecen respeto en todo momento y que los castigos físicos y los tratos humillaciones son prohibidas según la Ley N°30403.

Las medidas a tomar en cuenta, por el contrario, deben ser las prácticas que generen un impacto positivo en la dinámica escolar y en cada estudiante, fomentando que ellos sean capaces de autorregularse y reflexionar sobre su propio comportamiento. Para ello, es necesario que el docente, frente a situaciones de conflicto, sea imparcial con los estudiantes, promueva la empatía, y respete el marco normativo y los derechos.

Por otro lado, se halla el trato en base al respeto y el afecto como lineamiento para la construcción de una convivencia positiva. Ante ello, Pinzás, citado por Reusche (1997) sostiene que es importante volver a valorar el desarrollo afectivo de los niños y/o niñas, ya que usualmente se ve este aspecto como uno que debilita el desarrollo de habilidades cognitivas. Por ello, algunos temas que la escuela debe facilitar, ya que son parte del buen desarrollo integral de todo ser humano, son los siguientes: que el estudiante se vea a sí mismo como alguien que desarrolla destrezas, que puede adquirir conocimiento, así como realizar actividades y pertenecer a un grupo. Eso demostraría la capacidad de autoconocerse que la escuela debe propiciar, mediante situaciones que hagan que conozca sus intereses, sus dificultades y las cosas que prefiere. Asimismo, el docente tiene el rol de ayudar a los niños y/o niñas a que puedan regular sus impulsos, a que reconozcan sus estados afectivos, con el fin de también generar un ambiente armonioso.

Asimismo, el Ministerio de Educación (2018), indica que los gestos, actitudes, expresiones y actos de los/las docentes tienen una gran relevancia en el desarrollo de la primera infancia. Ante ello, un trato con emoción y cariño sería el ideal de manejar, a la vez tomando en cuenta, las palabras, el tono de voz, los gestos del rostro y del cuerpo. De la misma manera, destaca la importancia de iniciar la jornada diaria con una actitud positiva, recordando el rol formador a favor del desarrollo integral de los niños y/o niñas.

Cabe resaltar, según Álvarez, Bisquerra, et.al (2000) que las habilidades socio-emocionales que el docente debe promover en el aula demandan el ayudar a los demás a sentirse a gusto, reconociendo sus emociones desarrollando la empatía, pudiendo establecer relaciones interpersonales positivas con otras personas, sabiendo coexistir con ellas, poniendo en práctica aspectos como la comunicación, trabajo en equipo, resolución de conflictos de la vida diaria, entre otros.

En relación a esto, el Ministerio de Educación (2018), recalca la repercusión que tienen los mensajes o comentarios que se le asignan a los niños y/o niñas, ya que estos marcarán significativamente la imagen que tienen de sí mismos favoreciendo o afectando la construcción de su autoestima. Para ello, se sugiere el uso de mensajes constructivos que los motiven a mejorar, y el uso de un trato con afecto que brinde seguridad y comodidad para desenvolverse efectivamente. Por último, “Children learn best from adults who know and respect them; who act as guides, facilitators, and supporters within a rich learning environment; and with whom they have established a trusting relationship” (National Resource Center For Health and Safety In Child Care and Early Education, 2011, p. 61)⁴, lo cual indica que se genera un aprendizaje significativo, y por ende, un ambiente saludable cuando los docentes o cuidadores establecen vínculos afectivos con los niños y/o niñas.

Finalmente, los lineamientos planteados para los niños de tres a seis años, deben adaptarse a cada entorno específico, tomando en cuenta las características, diferencias e intereses de cada grupo de niños y/o niñas. El propósito es poder acompañarlos en el proceso educativo, ayudándolos mediante la interacción y estrategias a desarrollar capacidades, entre ellas el pensamiento crítico, que les permitan ser ciudadanos conscientes, que busquen el bien común mediante el respeto y la empatía, logrando así una sociedad equitativa.

⁴ [Los niños aprenden mejor de adultos que los conocen y los respetan, quienes actúan como guías, facilitadores dentro de un rico entorno de aprendizaje; y con quienes han establecido una relación de confianza.] (traducción libre)

CONCLUSIONES

Para alcanzar una convivencia positiva en el segundo ciclo de educación inicial, se deben establecer lineamientos claros, partiendo del reconocimiento del niño y niña como sujetos de derechos, con los cuales se deben establecer relaciones horizontales y respetuosas. También, la aplicación de una disciplina positiva con estos ayudará a construir una convivencia igualitaria, en donde se apliquen normas y diálogo en momentos de conflicto, ya que durante los 3 a 6 años, los niños adquieren nociones sobre cómo convivir saludablemente con otros. En otro sentido, el trato en base a afecto y amor es un lineamiento necesario para una dinámica escolar positiva, a fin de establecer relaciones significativas con los demás, para que a partir de eso se sientan reconocidos y valorados, respondiendo a la necesidad de ser autónomos, pero sin dejar de establecer relaciones significativas con su entorno.

Los componentes que orientan estos lineamientos deben estar basados en la comunicación, la participación y la empatía, ya que estos engloban la democracia en el ambiente, las relaciones respetuosas y la valoración a las diversidades. La comunicación y el diálogo son necesarios para interactuar con pares o adultos, así como para expresar opiniones, necesidades y sentimientos en un clima de confianza. Asimismo, la participación es esencial para establecer el sentido de pertenencia, así como para reconocer el compromiso y responsabilidad que se tiene en un ambiente basado en una libre expresión de opiniones; y la empatía, enfocada en reconocer al otro mostrando comprensión en una relación de plano de igualdad, a la vez reconociendo a cada persona única y con derechos.

Para poder tener una convivencia positiva, los niños de 3 a 6 años requieren de relaciones seguras con los demás para adquirir autonomía. Asimismo, logran pasar por

nuevas experiencias significativas conociendo su mundo emocional, aprendiendo a reconocer y manejar sus emociones en distintas situaciones, así como desarrollan la identidad y conciencia de si mismos siendo capaces de expresar libremente sus emociones. Por ello, el diálogo, es un factor intermediario para colocar en práctica la expresión de emociones y la regulación de estas, reconociéndose a ellos mismos y entendiendo el impacto que tienen hacia los demás, desarrollando también la empatía, el respeto y la inclusión al interactuar con otros. En otro sentido, durante la edad de 3 a 6 años, los niños empiezan a ampliar su vocabulario y es en este proceso en donde la participación y la comunicación son componentes esenciales para desarrollar nuevas formas de expresarse de forma democrática, al mismo tiempo que buscan el bien común.



REFERENCIAS

- Abad, J. (2010). *7 ideas clave: Escuelas sostenibles en convivencia*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Alcocer, A., Martínez, J. (2017). Inclusión y convivencia. *Asociación Convives*, 17, 1-92. Recuperado de https://drive.google.com/file/d/0BwmG_rAXpAZfbG9XMnBkbFFpX1U/view
- Álvarez, M.; Bisquerra, R.; Fita, E.; Martínez, F & Pérez, N. (2000). Evaluación de programas de educación emocional. *Revista de Investigación Educativa*, 2(18), pp. 587-599. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/121241/113891>.
- Andrew, P. (2010). La identidad y el aprendizaje: una perspectiva social. *Multidisciplin@. Revista electrónica de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán*, 6. Recuperado de <http://revistas.unam.mx/index.php/multidisciplina/article/view/27792/25727>
- Betancur, T. (2010). *La interacción entre niños de 3 a 5 años durante los procesos de socialización* (Licenciatura en preescolar), Caldas. Recuperado de http://repository.lasallista.edu.co/dspace/bitstream/10567/649/1/Interaccion_ninos_3_a_5_anos_procesos_de_socializacion.pdf
- Brooker, L., & Woodhead, M. (2008). *Developing positive identities: Diversity and young children* (No. 3). Recuperado de http://oro.open.ac.uk/16988/1/ECiF3_Eng_as_published.pdf
- Caballero, M. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista de paz y conflictos*, 3, 154-169. Recuperado de https://www.ugr.es/~revpaz/tesinas/rpc_n3_2010_dea5.pdf
- Cañate, S., Mendoza, Y., Zárate Moreno, Y., y Reyes, S. (2014). *Estrategias dinamizadoras para el mejoramiento de la convivencia escolar de los educandos de grado primero de la Institución educativa hijos de María sede Rafael Tono de Cartagena*. (Tesis doctoral.) Universidad de Cartagena, Cartagena. Recuperado de <http://190.242.62.234:8080/jspui/bitstream/11227/2820/1/proyecto%20convivencia%20escolar%20pdf.pdf>
- Cascón, P. (2000). *Educación en y para el conflicto*. Barcelona: UNESCO. Recuperado de <http://pacoc.pangea.org/documentos/educarenyparaelconflicto.pdf>
- Conde, S., Azaustre, C. y Méndez, J. (2017). Leadership: It's Importance in the

- Management of School Coexistence. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 237, 237-241. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042817300599>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana Ediciones Unesco. Recuperado de http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/educacion_tesoro.pdf
- Filliozat, I. (1999). *El mundo emocional del niño: comprender su lenguaje, sus risas y sus penas*. Barcelona: Oniro.
- Funes, S. (2009). *Gestión Eficaz de la Convivencia en los Centros Educativos*. Madrid: Editorial Wolters.
- Gorritxo, A. (2017). *Disciplina positiva: propuesta para promover relaciones respetuosas en el aula*. (Tesis de pregrado). Universidad Internacional de La Rioja. Recuperado de <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4775/GORRITXO%20MUÑOZ%2c%20AHINARA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Grau, R., García-Raga, L. y López-Martín, R. (2016). The challenge of coexistence in socially vulnerable schools. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 237, 710-716. Recuperado de <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S1877042817300496?token=2C0C2712650B7E3EEBBB5185828684A6720E38608E4E2C914F375BF8C8B5F12BA60DBA227A0354D9E4FB005D949497C3>
- Jaramillo, L. (2007). Concepciones de infancia. *Zona Próxima*. 8, pp.108. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/853/85300809.pdf>
- Jares, X. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Jares, X. (2003). La educación para la paz y el aprendizaje de la convivencia. En S. Guerra. (coord.), *Aprender a convivir en la escuela* (pp. 87-106). Madrid: Editorial Aka.
- López, J. y Fernández, I. (2004). *Coexistence in educational centres*. España: Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de <https://www.oecd.org/spain/33867420.pdf>
- Ministerio de Educación. (2013). *Rutas del aprendizaje ¿Qué y cómo deben aprender nuestros niños y niñas?: Desarrollo personal, social y emocional del Ciclo II 3, 4 y 5 años de Educación Inicial*. Lima: MINEDU. Recuperado de <https://bit.ly/2QaaMmX>
- Ministerio de Educación. (2016). *Programa curricular de Educación Inicial*. Lima:

- MINEDU. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-inicial.pdf>
- Ministerio de Educación. (2018). *Lineamientos para la gestión de la convivencia escolar, la prevención y la atención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes*. Lima: MINEDU. Recuperado de <http://www.siseve.pe/Files/Materiales/Documentos/Lineamientos.pdf>
- National Resource Center For Health and Safety In Child Care and Early Education. (2011). *Caring for Our Children: National Health and Safety Performance Standards*. Recuperado de https://nrkids.org/files/CFOC3_updated_final.pdf
- Notó, C. (1998). Normas de convivencia en el aula y en el centro. En G. Casamayor. (Ed.), *Cómo dar respuesta a los conflictos* (pp. 59-70). Barcelona, España: Editorial GRAÓ.
- Ortega, R. (2006). La convivencia: un modelo de prevención de la violencia. *La convivencia en las aulas: problemas y soluciones*, 29-48. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Rosario_Ortega-Ruiz/publication/237232581_LA_CONVIVENCIA_UN_MODELO_DE_PREVENCIÓN_DE_LA_VIOLENCIA/links/02e7e532e122ccd65e000000.pdf
- Pastor, R., Nashiki, A. Y Pérez, M. (2010). Desarrollo y aprendizaje infantil y su observación. Puentes para crecer. Recuperado de http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/Desarrollo_y_aprendizaje_infantil_y_su_observacion_Pastor_Nashiki_y_Perez.pdf
- Reusche, R. (1997). *La niñez: construyendo identidad*. Lima: Unife.
- Salces, L. (2016). *La convivencia en un centro escolar: análisis para una propuesta de mejora*. (Tesis de pregrado). Universidad de Cantabria, Cantabria. Recuperado de <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/8867/SalcesMartinezLaura.pdf?sequence=3>
- Santos Guerra, M. (2003). *Aprender a convivir en la escuela*. Madrid: Ediciones Akal.
- Torrego, J. (2006). *El modelo integrado: un marco educativo para la gestión de los conflictos de convivencia desde una perspectiva de centro*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Uruñuela, P. (2015). Derechos humanos y convivencia. *Asociación Convives*, 12, 1-107. Recuperado de https://drive.google.com/file/d/0BwmG_rAXpAZfdXA4WfV5NnhoYnVyVVRrMnluNUk2TWdHUGdR/view
- Viñas, J. (1998). Comunicación y participación en el centro y en el aula para la resolución de conflictos. En G. Casamayor. (Ed.), *Cómo dar respuesta a los conflictos* (pp. 39-57). Barcelona, España: Editorial GRAÓ.
- Zamora, M. (2012). *El desarrollo de la autoestima en Educación Infantil*. (Trabajo

de pregrado). Universidad Internacional de La Rioja. Recuperado de [https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/972/2012_11_15_TFG_ESTUDIO DEL TRABAJO.pdf?sequence=1](https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/972/2012_11_15_TFG_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf?sequence=1)

