



UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

EL AUTOCONCEPTO COMO DINAMIZADOR DE LA CONVIVENCIA: UNA  
LECTURA DESDE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

Obra de conocimiento para optar el título

Magíster en Educación

Presentada a

Mg. GLORIA DEL CARMEN TOBÓN V.

Asesora de investigación

Presentada Por

MARÍA GILMA GIRALDO ARISTIZÁBAL

LUZ ANGÉLICA OSPINA SÁNCHEZ

MANIZALES, enero de 2016

**Nota de aceptación**

---

---

---

---

---

Jurado

---

Jurado

## **AGRADECIMIENTOS**

Al Dios de la vida por la oportunidad que nos dio de aprender y crecer como personas y alcanzar una nueva meta.

A nuestras familias por el apoyo incondicional, por su amor y comprensión, por ser nuestro motor y bordón en este trasegar.

A la universidad por el acompañamiento en el proceso de formación profesional.

A nuestra asesora por su dedicación, confianza y alto compromiso en este camino de construcción y desarrollo de la presente obra.

A nuestros niños y niñas de preescolar, de la escuela Antonio Nariño, que son nuestra inspiración en este proceso pedagógico reflexivo.

Son muchas las personas que han formado parte de nuestras vidas a quien quisiéramos agradecerles por su colaboración, amistad y apoyo en esta hermosa actividad investigativa.

## RESUMEN

El presente trabajo investigativo muestra la relación que existe entre el autoconcepto y la convivencia en los niños de educación preescolar, de la Institución Educativa Rural San Peregrino de la ciudad de Manizales, en su sede A, Escuela Antonio Nariño. Esta investigación es de tipo cualitativo, con un diseño metodológico IAA (interacción-acción en el aula), la cual tuvo 10 participantes, 6 de género femenino y 4 de género masculino, con una edad promedio de 5 años 3 meses. Se diseñaron y aplicaron nueve actividades; seis actividades para la categoría autoconcepto que comprendieron las dimensiones: mi nombre, gustos y preferencias, mis percepciones, experiencias significativas, mi entorno, teniendo esta última dos subdimensiones: mi escuela y mi vereda. Para la categoría convivencia se aplicaron tres actividades que abarcaron las dimensiones: mis amigos, las normas y solución de conflictos.

La información que arrojaron estas actividades se recopiló en tres matrices para facilitar la reducción y análisis de la información. En este análisis se encontró una estrecha relación entre el autoconcepto y la convivencia, lo cual se evidenció en el comportamiento de los niños después de la aplicación de las actividades. Esto pone en evidencia que la mayor parte de los aprendizajes se dan mediante actividades en común y mediadas por un proceso en el que se comparte la cultura, para encontrar una identidad dentro de ella, como es conocer la historia del nombre, el de la escuela y la vereda, identificando gustos y preferencias y actividades que se realizan con los amigos. Por esto se pudo concluir que el fortalecimiento del autoconcepto trasciende cuando permite evidenciar las diferencias entre las personas como forma de autodefinirse y mostrar una identidad construida con respecto a lo que cree ser, así como somos porque el otro y lo otro nos permiten ser, nos instalamos en el mundo a través de las relaciones que entretejemos con cada uno de ellos. Dichos tejidos que se construyen nos hacen seres de convivencia, y en este caso de convivencia escolar la cual se funda en reconocernos y reconocer quién es el otro.

Palabras clave: autoconcepto, convivencia, educación preescolar.

## **ABSTRACT**

This research work shows the relationship between self-concept and coexistence in preschool education Rural School San Peregrino city of Manizales, in its section A, Antonio Nariño's School. This research is qualitative, with a methodological design IAA (Interaction action in the classroom), which had 10 participants, 6 female and 4 male, with an average age of 5 years 3 months. They were designed and implemented nine activities; six activities for the self-concept category who understood the dimensions: my name, tastes and preferences, my perceptions, significant experiences, my surroundings, taking the latter two sub-dimensions: my school and my roadway. My friends, standards, and conflict resolution: For category three workshops covering coexistence dimensions are applied.

The information collected showed these activities in three arrays to facilitate the reduction and analysis of information; in this analysis is a close relationship between self-concept and coexistence was found, which was evident in the behavior of children after implementation of the activities. This shows that most of the lessons are given by common activities and mediated by a process in which culture is shared, to find an identity within it, as is knowing the history of the name, school and the sidewalk, identifying tastes and preferences and activities carried out with friends, so we concluded that strengthening the self-concept transcends makes evident when the differences between people as a way to define themselves and show an identity built on what he believes being, as we are because the other and the other allows us to be, we settled into the world through the relationships we weave with every one of them, those tissues that are built make us living beings, and in this case of coexistence school which is based on recognizing and recognize who is the other.

**Keywords:** self-concept, coexistence, preschool education.

## CONTENIDO

	Pág.
RESUMEN	4
ABSTRACT	5
INTRODUCCIÓN	9
1. IDENTIFICACIÓN Y CONSTRUCCIÓN PROBLÉMICA	11
1.1. HABITANDO EL PROBLEMA DESDE LA DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO	14
1.2. JUSTIFICACIÓN	16
1.3. OBJETIVOS	17
1.3.1. General	17
1.3.2. Específicos	
2. TRAS LA HUELLA INVESTIGATIVA	18
2.1. MARCO CONCEPTUAL	29
2.1.1. La construcción de la realidad y del sí mismo	29
2.1.1.1. El Autoconcepto	30
2.1.1.2. El autoconcepto en los niños de educación preescolar	34
2.1.2. El arte de vivir juntos	38
2.1.2.1. La convivencia	38
2.1.2.2. La convivencia en los niños de educación preescolar	40
2.1.3. El aula de clases un escenario para convivir	44
2.1.4. El autoconcepto y la convivencia	46
3. METODOLOGÍA	48
3.1. ABORDAJE METODOLÓGICO DESDE LA IAA	48
3.1.1. Diseño de la Investigación	48
3.2. PROCEDIMIENTO	49
3.2.1. Identificación del problema	49
3.2.1.1. Fase 1: lluvia de ideas	50
3.2.1.2. Fase 2: elaboración de árboles de problemas	51

3.2.1.3. Fase 3: árbol de objetivos	53
3.2.1.4. Fase 4: diseño y aplicación de actividades	55
3.2.1.5. Fase 5: recolección de datos	56
3.2.2. Documentación del grupo de trabajo	56
3.2.3. Técnica de análisis de datos	57
4. RESULTADOS Y ANÁLISIS	60
4.1. INTRODUCCIÓN	60
4.1.1. Análisis por categorías	61
4.1.2. Descripción e interpretación desde la experiencia de lo encontrado en la categoría autoconcepto	61
4.1.2.1. El autoconcepto como construcción relacional: familia, escuela, entorno	61
4.1.3. Descripción e interpretación desde la experiencia de lo encontrado en la Categoría convivencia	66
4.1.3.1. La convivencia: una vivencia en la cotidianidad de las acciones	66
4.1.4. Análisis de la relación de las categorías autoconcepto y convivencia	67
4.2. ANÁLISIS DE LOS DATOS	72
CONCLUSIONES	74
SUGERENCIAS	77
REFERENCIAS	78
APÉNDICES	81

## APÉNDICES

Apéndice 1.	Actividades para la categoría autoconcepto	81
	Actividad 1. Mi nombre	81
	Actividad 2. Mis preferencias	83
	Actividad 3. Mis percepciones	84
	Actividad 4. Experiencias significativas	85
	Actividad 5. Mi entorno: la vereda	86
	Actividad 6. Mi entorno: la escuela	87
Apéndice 2.	Actividades para la categoría convivencia	88
	Actividad 1. Mis amigos	88
	Actividad 2. Las normas	89
	Actividad 3. Solución de conflictos	90
Apéndice 3.	Registro fotográfico de las actividades realizadas	91
Apéndice 4.	Operacionalización de las categorías	92
Apéndice 5.	Dimensiones	93
Apéndice 6.	Categorización	103
Apéndice 7.	Actas de reunión de padres	105
	Acta 1. Lluvia de ideas	105
	Acta 2. Recopilación de datos actividades autoconcepto	106
	Acta 3. Recopilación de datos actividades convivencia	111
Apéndice 8.	Registro fotográfico	114
Apéndice 9.	Transcripciones de los registros de audio	117
Apéndice 10.	Registro videográfico	118
Apéndice 11.	Cuadernillo de trabajo	119
Apéndice 12.	Consentimiento informado	120



## INTRODUCCIÓN

### **Muerte en el olvido**

*(Ángel González)*

Yo sé que existo  
porque tú me imaginas.  
Soy alto porque tú me crees  
alto, y limpio porque tú me miras  
con buenos ojos,  
con mirada limpia.  
Tu pensamiento me hace  
inteligente, y en tu sencilla  
ternura, yo soy también sencillo  
y bondadoso.  
Pero, si tú me olvidas  
quedaré muerto sin que nadie lo sepa.  
Verán viva mi carne, pero será otro hombre  
-oscuro, torpe, malo- el que la habita...



Figura 1: mirada de un niño de preescolar

Como en el poema “Muerte en el olvido”, la importancia de la obra surge de reconocernos y reconocer al otro, y de esta forma fortalecer el concepto de sí mismo, llamado también autoconcepto, el cual es considerado un elemento importante en el desarrollo emocional y cognitivo y, sobre todo, es determinante en el comportamiento y relaciones que tiene uno con los demás (Ramos, 2004).

Las personas que se encuentran bien consigo mismas y tienen un buen autoconcepto, suelen sentirse a gusto en la vida y, por lo tanto, en sus relaciones con los demás, constituyendo de esta manera un factor fundamental en el desarrollo del comportamiento humano. Branden (1997) indicó que el autoconcepto es algo fundamental para el funcionamiento y desarrollo del ser humano, para que éste se comporte de forma adaptada y

equilibrada dentro de la sociedad. Por lo tanto, se puede decir que existe una estrecha relación entre el autoconcepto y la convivencia; si se fortalece el autoconcepto en edades tempranas, como en la educación preescolar, estaremos favoreciendo el sano y armonioso desarrollo de la convivencia, entendida ésta como acción de vivir comúnmente juntos (Ortega-Ruíz, 2006).

Los objetivos que se proponen en esta obra convocan a resaltar la importancia de fortalecer el autoconcepto en los niños de educación preescolar, a través de las relaciones que surgen entre sus compañeros o pares, en su contacto directo con la escuela, el aula de clases, su contexto familiar y cultural, como factor importante de la convivencia escolar. Y es este planteamiento el que se convierte en centro de interés que invita al recorrido por los cuatro capítulos que revela la presente Obra de Conocimiento.

El capítulo 1 contiene la identificación y construcción problemática, así como la descripción del contexto como forma de habitar el problema, donde se encontró la inquietud, la gran pregunta, que es quien se encargó de promover ese impulso y esa aspiración de avanzar más y más en el deseo de conocimiento y de entender el autoconcepto como dinamizador de la convivencia escolar. En el capítulo 2 se encuentra la huella investigativa, sus inicios, trasegares y avances, el marco conceptual, donde se abordaron las categorías centrales, los autores y teorías que inspiraron el desarrollo de esta investigación.

En el capítulo 3 se encuentra la metodología de investigación que es de tipo cualitativa, el abordaje metodológico de la obra desde la IAA, el procedimiento utilizado y la técnica de

análisis de datos que se utilizó. Finalmente, el capítulo 4 contiene los resultados y análisis de la información obtenida, las conclusiones y las sugerencias.

## 1. IDENTIFICACIÓN Y CONSTRUCCIÓN PROBLÉMICA

Es otro día más, son las 7:30 a.m. y la campana suena, nuevamente niños y niñas acuden a la escuela Antonio Nariño, acuden al encuentro con compañeros, amigos y profesores, a ese encuentro... con la vida. Las aulas de clase de nuevo albergan sueños, deseos, incertidumbres e historias de vida que se tejen y emergen en un contexto social y cultural de la vereda San peregrino del Municipio de Manizales, vereda cálida, amable, acogedora, con fabulosos paisajes cafeteros, compleja y diversa, y es justo ahí donde se encuentra nuestra escuela, un escenario de experiencias, posibilidades y oportunidades que se develan en múltiples condiciones: económica, cultural, familiar y educativa de los que la habitan, y son estas condiciones las que influyen en el comportamiento de nuestros estudiantes, observándose niños y niñas con poca tolerancia, comportamiento agresivo, con desconocimiento de su historia, desapego y falta de pertenencia por lo que es nuestro (la vida, el medio ambiente, nuestro entorno, la escuela), generando preocupación a la familia y profesores, y es esta amalgama de sentimientos que convierte la escuela, y en particular el aula de preescolar, en un espacio intensamente humano, donde se busca la reflexión, la cooperación y la ayuda mutua, naciendo la necesidad de conocernos, de conocer nuestros orígenes, nuestro contexto, conocer al otro, y entenderlo para convivir con el otro y lo otro.

Fragmento de diario de campo

En tiempos presentes, el sentido de las realidades es construido a partir de las relaciones que se establecen en la díada sociedad–mundo, en la cual lo biológico, lo ético, lo político, lo económico, lo ecológico y lo estético tienden sus plexos en la posibilidad de la construcción del concepto de sí mismo, condición que permite al ser humano aprender a vivir con, a reconocer-se y a respetar al otro y lo otro en su diversidad.

La escuela es una organización que puede visualizarse como si se tratara de un tejido, de una trama construida por los seres humanos que forman parte de ésta. Capra (1996)

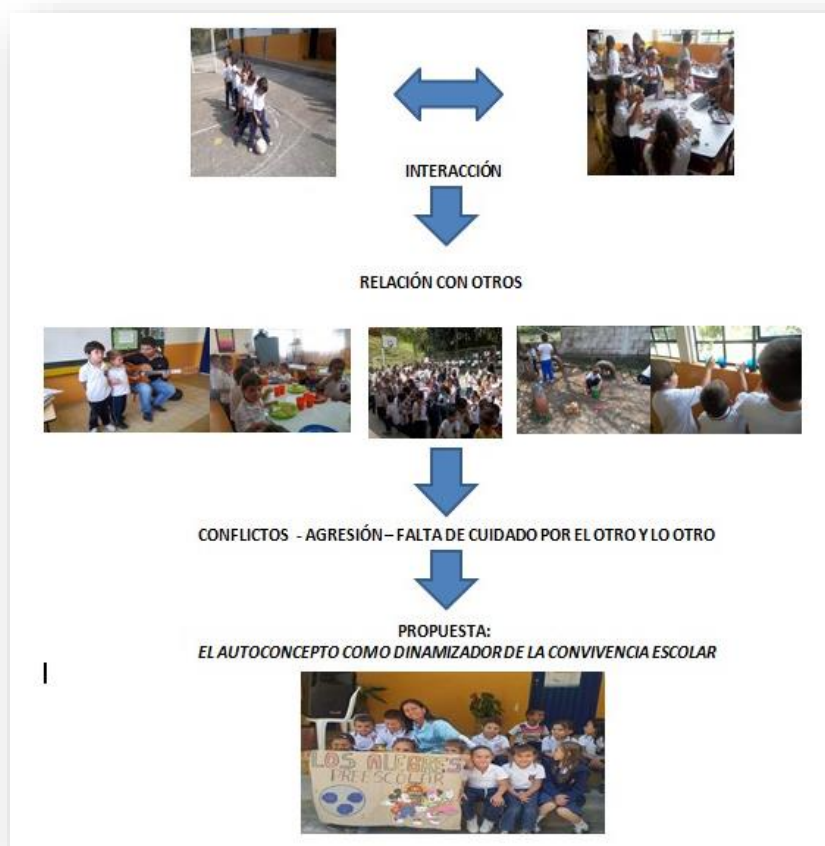
introdujo la noción de *trama de la vida*, destacando que cualquier tipo de institución es un sistema que se comunica y que establece interacciones de afuera hacia adentro y de adentro hacia afuera. Y no es una excepción para el niño de educación preescolar, pues éste se encuentra en continua comunicación, se comunica con el currículo, con las prácticas pedagógicas, con los entornos culturales y físicos y, por supuesto, con los demás actores que intervienen en los procesos educativos.

La escuela se ha ido transformando poco a poco, ampliando sus perspectivas y convocando otras miradas. Hoy en día es una organización que aprende, enseña y evalúa sinérgicamente, creando diferentes niveles y facetas de interdependencia entre los sujetos, entornos y ambientes. Esta es una visión en la que el yo personal y el otro encuentran espacios para el reconocimiento, la aceptación, el trabajo en equipo, la habitabilidad, la convivencia, la correspondencia y la capacidad de reciprocidad. Por esta razón estamos convocados a una transformación, tanto objetiva como subjetiva, de la escuela y en especial del aula de clases, producida por giros disímiles, con miradas al niño de educación preescolar como una unidad bio/eco/ético/democrática que habita en un escenario vital y se desenvuelve como un ser afectivo, político y estético. Desde esta perspectiva se puede hablar de actores vitales, entendiendo éstos como los viajeros itinerantes que recorren conscientemente el territorio irregular de la escuela.

El contexto escolar de la educación preescolar constituye una de las bases para la estructuración de la personalidad de los niños y niñas, dado que allí afianzan sus experiencias de aprendizaje y socialización, que se ven reflejadas en su convivencia. Por lo tanto, podemos

decir que el aprendizaje humano no es un proceso lineal, sino que, por el contrario, se trata de un fenómeno emergente que resulta de los complejos procesos de acoplamiento estructural y de interacción del individuo con su medio; procesos en los que están implicados todos los ámbitos de la persona.

Figura 2. Esquema de la propuesta investigativa



El aula de clases reconocida como el espacio en el que se encuentran diferentes subjetividades, modos de expresión, imaginarios y simbologías, no se puede quedar con esta simple definición pues, además, es un territorio, un escenario vital, donde confluye la vida y se tejen relaciones con el ambiente, también se construyen matrices culturales que permiten

hacer comunidad, y es en esta interacción donde se ponen en evidencia los conflictos, la agresión, fisuras en el autocuidado, y del cuidado del entorno, generando preocupación a la comunidad educativa. Por esto surgió una propuesta que buscó impactar a los niños y niñas, para que generaran nuevas reflexiones que permitieron dinamizar la convivencia escolar.

### 1.1. HABITANDO EL PROBLEMA DESDE LA DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO

La Institución Educativa Rural San Peregrino pertenece a la vereda San peregrino, corregimiento Panorama, del municipio de Manizales; comprende los niveles: preescolar, básica primaria, secundaria y media académica; de naturaleza pública, de carácter mixto, calendario A y jornada de la mañana.

Figura 3. Escuela Antonio Nariño



Cuenta con dos sedes: la sede A llamada Antonio Nariño la cual ofrece educación desde el grado preescolar hasta el grado 5° de básica primaria, y alberga a 105 alumnos, el grado preescolar cuenta con una población de 13 estudiantes. Es una institución que, a pesar de estar en la zona rural, tiene mucha influencia de la zona urbana, por ello se puede clasificar como una Institución Educativa frontera. Cuenta con una población flotante o de alta migración, pues la mayoría de sus habitantes se dedican a las labores del campo, en calidad de empleados pues no son propietarios de las tierras, facilitando de esta manera la migración.

El grado preescolar de la escuela Antonio Nariño comprende los niveles de jardín y transición, con niños en edades entre los 4 y 5 años, y es en este ambiente escolar donde se empiezan a identificar y expresar emociones como miedo, enojo y alegría, por lo que el ingreso a la Institución Educativa, junto con la experiencia de compartir con sus pares, se convierte en una oportunidad valiosa para regularse colectivamente.

En el aula de clases de preescolar cada vez se hacen más evidente las dificultades de convivencia como son la poca tolerancia hacia compañeros y profesores, dificultades de autocuidado, del cuidado del otro y de su entorno, escasa pertenencia con la Institución, manifestada en el poco cuidado de las piezas sanitarias, de los enseres; constantemente pierden sus pertenencias por descuido como los útiles escolares. Se evidencia poco cuidado en la utilización del agua de los grifos, y las basuras son arrojadas al suelo, generando gran preocupación por parte de toda la comunidad educativa. La emergencia de esta problemática genera el planteamiento de una pregunta crucial, la cual se tomó como punto de partida para la reflexión y generación de nuevos ámbitos y espacios de habitabilidad itinerante de

socialización y convivencia. La pregunta que surgió y orientó esta investigación fue: ¿De qué manera el autoconcepto es dinamizador de la convivencia en el niño de educación preescolar de la institución educativa rural San Peregrino? Y fue este interrogante el que permitió develar un problema que envuelve la escuela como un sistema vital que compromete la habitabilidad en el aula de clases y fuera de ésta.

## 1.2. JUSTIFICACIÓN

Ante las características propias de los contextos y la diversidad de historias que se tejen en ellos, se observan las diversas problemáticas que en ésta surgen, en especial de convivencia, requiriendo dar respuesta a estos problemas complejos y dinámicos, se adoptó una actitud reflexiva y crítica con respecto a la realidad escolar para así poderla transformar creativamente.

El presente trabajo investigativo pone en evidencia la estrecha relación que existe entre el autoconcepto y la convivencia escolar, en la cual intervienen muchos factores de tipo afectivo y relacional, que tienen que ver con las interacciones que se establecen en el aula con el profesor y con los pares, y que juegan un papel muy importante en la construcción del concepto que tenemos de nosotros mismos, llamado también autoconcepto.

El autoconcepto se fortalece con la construcción de la propia identidad, como sujeto histórico, que es importante y ocupa un lugar en el mundo de la vida; esto le permite una adecuada interacción con el ambiente, y con otros significativos como padres, educadores y



grupo de pares, mejorando notablemente la convivencia escolar, reflejada en el reconocimiento y cuidado del otro, el respeto, la tolerancia y la sensibilidad.

### 1.3. OBJETIVOS

#### 1.3.1. General

Comprender el autoconcepto como dinamizador de la convivencia en el niño en educación preescolar.

#### 1.3.2. Específicos

- Fortalecer el desarrollo del autoconcepto en el niño en educación preescolar.
- Conocer la convivencia escolar en los niños de educación preescolar.
- Diseñar actividades orientadas al fortalecimiento del autoconcepto y la convivencia en los niños de educación preescolar
- Implementar actividades orientadas al desarrollo y fortalecimiento del autoconcepto como dinamizador de la convivencia en los niños de educación preescolar.

## 2. TRAS LA HUELLA INVESTIGATIVA

Al realizar el rastreo sobre investigaciones que relacionaran las categorías de autoconcepto y convivencia no se hallaron resultados, por lo tanto se realizó el rastreo de estas categorías de forma separada. A continuación se mencionan algunos que sirvieron como antecedentes de investigación.

Morelato, Maddio y Valdez (2011) realizaron una investigación en Buenos Aires (Argentina) con el fin de evaluar y comparar características del autoconcepto entre niños víctimas de maltrato y niños sin esta característica. La metodología que emplearon fue descriptivo-comparativa. La unidad de análisis correspondió a niños pertenecientes al primer y segundo ciclo de la Educación General Básica. En esta investigación obtuvieron como resultados que en el autoconcepto real existen diferencias significativas a favor de los niños víctimas de maltrato en los reactivos romántico, inquieto, simpático y rebelde; también encontraron que en los niños sin maltrato infantil se observaron puntuaciones medias. Estos resultados aportaron al diseño de intervenciones preventivas para niños en riesgo por maltrato, enfocadas en áreas tales como el autoconcepto. Se concluyó que en el autoconcepto ideal existen diferencias significativas a favor de los niños víctimas de maltrato, en los reactivos activo y simpático.

Otra investigación realizada por Matalinares, Arenas, Yaringaño, Sotelo, Díaz Dioses, et al., en Perú (2011) tuvo como objetivo establecer la existencia o no de relación entre los

factores personales de resiliencia y el autoconcepto en estudiantes de primaria de Lima Metropolitana.

En la realización de esta investigación se empleó el método descriptivo con un diseño correlacional y comparativo, donde se evaluaron 420 estudiantes de 5° y 6° de primaria, de centros educativos estatales, de ambos sexos, cuyas edades fluctuaban entre los 10 y 12 años. Dado el carácter de las variables a estudiar se utilizó la técnica psicométrica y de observación indirecta. Los resultados mostraron que existe correlación entre los factores personales de resiliencia y autoconcepto. Se reporta una relación entre los factores autoestima y empatía con todos los componentes del autoconcepto. Al comparar el autoconcepto de varones con mujeres se encontraron diferencias significativas en los componentes físico, social y familiar a favor de las mujeres. Por último, al comparar varones y mujeres en los factores de resiliencia se encontraron diferencias significativas a favor de las mujeres en autoestima, empatía y resiliencia.

La resiliencia se presenta en nivel medio en general y en sus dimensiones, siendo la autoestima y la empatía las que presentan un mayor promedio; por lo tanto el autoconcepto se sustenta básicamente en la apreciación del autoconcepto familiar y físico en donde la autoestima y la empatía correlacionan de modo significativo con todos los componentes del autoconcepto. Al comparar a los alumnos según el sexo se encontraron diferencias significativas en autoconcepto físico, social, familiar y control, asimismo en autoestima, empatía y resiliencia. En todos estos casos son las mujeres las que obtuvieron mayores promedios. Para el caso del autoconcepto se encontraron resultados similares, la mayoría de

los alumnos se ubica en el nivel medio. Esto reflejaría que los alumnos evaluados en la apreciación del autoconcepto familiar y físico, revelan que las vivencias y aceptación familiar, así como la apreciación valorativa de las características físicas, constituyen los aspectos relevantes al hablar de autoconcepto en estudiantes; estos resultados son similares a los obtenidos por Aguirre (2002), que señala que la familia es considerada como factor protector de la capacidad resiliente. Aguilar (2011) en este sentido afirma que existen tres posibles fuentes de factores que en su calidad de protectores, promueven comportamientos resilientes.

El instrumento tiene validez de contenido por criterio de jueces. La confiabilidad fue realizada a través de tres tipos de análisis: el primero observando el monto de valores perdidos para las variables; luego se presenta la información descriptiva básica con base en medidas de tendencia central, de dispersión y de distribución; luego un examen de diferencias entre variables demográficas a través del Anova de dos vías 2x4, en que las variables fueron género y edad, que fueron examinadas independientemente y en interacción sobre los puntajes de los factores de resiliencia. El estudio que se presenta realizó análisis adicionales de confiabilidad para garantizar la confiabilidad de la prueba. Estos factores son los atributos personales, los apoyos del sistema familiar y aquellos provenientes de la comunidad, confirmando lo hallado en nuestra investigación. En este sentido es importante anotar que la familia resiliente facilita la formación de un autoconcepto positivo en sus hijos (Gil, 2010). Y obtuvieron las siguientes conclusiones: 1. El Cuestionario de Autoconcepto propuesto por Belén García Torres, presenta validez de constructo y confiabilidad por consistencia interna. 2. El autoconcepto se sustenta básicamente en la apreciación del autoconcepto familiar y físico. 3. La autoestima y la empatía correlacionan de modo significativo con todos los componentes del autoconcepto. 4. Al

comparar a los alumnos según el sexo se encontraron diferencias significativas en autoconcepto físico, social, familiar y control, asimismo en autoestima, empatía y resiliencia; en todos estos casos fueron las mujeres las que obtuvieron mayores promedios.

Otra investigación realizada por Caballero (2010) en España, se centró en la convivencia escolar y puede enmarcarse en la línea de educación para la paz. Tuvo como objetivo conocer algunas peculiaridades de prácticas educativas que fomentan la paz y la convivencia en el ámbito escolar. Para esto, se recogió información, mediante la entrevista estructurada, en diez centros educativos de la provincia de Granada, acogidos a la Red Andaluza “Escuela, espacio de paz”. Sobre la puesta en marcha, desarrollaron y evaluaron actuaciones encaminadas hacia la cohesión del grupo, la gestión democrática de normas, la educación en valores, las habilidades socioemocionales y la regulación pacífica de conflictos. Del análisis de las entrevistas se desprendió que hay una serie de medidas y actuaciones que se llevan a cabo en los centros para el fomento de una cultura de paz, y conforman entre otras las conclusiones a las que llegó este estudio.

La metodología utilizada en esta investigación está basada en la recolección de datos mediante la entrevista estructurada y posterior análisis; por lo tanto es un método cualitativo, cuya meta fue conocer el modo en que los centros investigados han implementado las actividades para el fomento de la convivencia, con el fin de extraer, si hay, patrones compartidos de buenas prácticas.

Los resultados y conclusiones del estudio de esta investigación condujeron a que la convivencia no es algo ajeno a los centros, que no se puede decir que históricamente no haya sido atendida, aunque en la mayor parte de los casos la atención que se ha prestado ha sido para atajar situaciones de disrupción o violencia directa, que actualmente hay una preocupación cada vez más manifiesta entre el profesorado por la indisciplina, siendo conscientes de la necesidad de hacer un replanteamiento en los métodos que tienen de enfrentarse a ella y de educar para su mejora. Para esto el profesorado considera indispensable tener una formación específica que tuviese, dada su importancia, un carácter obligatorio para todos los docentes.

En el año 2012, en Colombia, Maldonado, Cañón y Gantiva, realizaron un estudio que estuvo enmarcado dentro de un modelo de investigación empírico-analítica y utilizaron un diseño descriptivo correlacional, el cual consistió en establecer el grado de relación que existe entre dos o más variables en un contexto particular. Esta investigación se desarrolló en un colegio de Cajicá, donde participaron 51 estudiantes de ambos sexos (22 niños y 29 niñas), con una edad media de 10.2 años; la muestra fue tomada de cuarto y quinto grado de primaria, 27 de cuarto y 24 de quinto. Para dicho estudio se aplicaron dos instrumentos de evaluación: Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños (revisada) CMAS-R y la Escala de Autoconcepto Infantil Piers-Harris.

Los resultados obtenidos permitieron establecer que existe una correlación estadística negativa entre autoconcepto y ansiedad, a mayor puntaje en las subescalas de autoconcepto, menor puntaje en las escalas de ansiedad. También encontraron que no hay diferencias

significativas en función del género, y llegaron a la conclusión que la detección temprana de la relación de estas dos variables puede ayudar en la intervención oportuna de niños y niñas; y que muchos de los problemas de salud mental del adulto tienen su inicio en la niñez y adolescencia.

Por su parte, Arias, Forero, Pacheco, Piñeros, Robayo, Rodríguez, et al., realizaron en los colegios Orlando Higuera Rojas, General Gustavo Rojas Pinilla y José Celestino Mutis, de Bogotá (2009), una investigación que tuvo como objetivos: reconocer y establecer los fundamentos de la convivencia escolar en las áreas de conflicto, normas y derecho, comunicación y participación; identificar, describir y analizar las acciones que constituyen las buenas prácticas de convivencia escolar, derivando indicadores de logros y lecciones aprendidas susceptibles de ser analizadas y reconstruidas en otros escenarios educativos.

La metodología que se utilizó en esta investigación estuvo basada en un enfoque cualitativo, combinando la investigación acción participativa (IAP) con procesos de sistematización y de análisis comprensivo de corte hermenéutico, de las formas como se interpretan, apropian y reconstruyen la finalidades, propósitos, actividades y logros de las experiencias educativas seleccionadas como buenas prácticas, de las cuales lograron extraer lecciones aprendidas y reconstruir propuestas de acción en los contextos educativos de los colegios de excelencia Orlando Higuera Rojas, General Gustavo Rojas Pinilla y José Celestino Mutis.

Los resultados que obtuvieron reivindicaron los esfuerzos que silenciosamente hacen las instituciones educativas, que al visibilizarlos configuran el papel ético-político de la escuela y la necesidad de fortalecer las políticas educativas. Los participantes destacaron como una de las variables centrales del conflicto y la intolerancia que se presentaron, como causa a la par como una manifestación, esto hace que se tenga como una categoría que sea manejada desde el sentido común pero que requiera de nuevos aprendizajes y acuerdos para su manejo, en el momento de abordar las situaciones, es decir evaluar sus límites y alcances en las situaciones. Se obtuvo como conclusión que a través de la valoración de buenas prácticas es posible identificar aprendizajes frente a la convivencia escolar mediante mecanismos que son pertinentes, eficientes y efectivos, para una convivencia armónica que constituye espacios de reconocimiento de la diferencia, participativos, democráticos, que por su validez, coherencia y susceptibilidad en el tiempo son susceptibles de ser socializadas y apropiadas contextualmente en otras instituciones. Esas prácticas de convivencia están plasmadas en normas que son construidas de manera colectiva, responden al contexto y a las necesidades de la comunidad educativa, y aportan al fortalecimiento de la gobernabilidad escolar y a la construcción del bien común, propiciando ambientes democráticos, formación de autonomía individual y social.

En Medellín, Cataño Berrio (2014) realizó una investigación con el objetivo de caracterizar las prácticas de convivencia escolar en educación básica primaria de la institución educativa José María Vélez y describir la convivencia escolar planteada por el sistema nacional de convivencia escolar y la institucional, identificando estrategias escolares que permitan la reconstrucción de la convivencia escolar.



Tiene una metodología de investigación de carácter mixto, es decir un análisis tanto cuantitativo como cualitativo, cuyas técnicas fueron la encuesta a estudiantes y acudientes, la muestra de estudiantes fue 216 niños y 229 niñas, a quienes se aplicó una encuesta para obtener datos generales, composición familiar y relaciones de convivencia. La segunda encuesta se realizó a 156 padres o acudientes y contó con diferentes grupos de preguntas que referían a un mismo tema, datos generales, conocimiento y participación en la institución educativa, comunicación, la forma de actuar como padres, frecuencia de situaciones en su casa, relaciones de convivencia. Para complementar la información se hizo la revisión de libros reglamentarios y la observación participante. Esta investigación tuvo como punto central caracterizar el proceso de socialización del niño, en relación con su edad, presentar la convivencia escolar planteada por el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, según la Ley 1620 del 15 de marzo de 2013. La dinámica de convivencia que se logró evidenciar en todos los grados de Básica Primaria les permitió develar posturas diferenciales de acuerdo con la edad, si intervenían con elementos de juego y aspectos iguales, o sin dichos elementos.

El análisis de los resultados de las encuestas realizadas, relacionadas con la observación participante y revisión de los libros reglamentarios de la Institución Educativa. Mostraron que el estudiante en cada edad tiene una concepción diferente de la convivencia, de los 6 a 8 años están más abiertos a relacionarse y conocerse. La norma que tiene mayor peso es la de la familia. Entre los 9 y los 11 años comienzan a pedir más la norma y un intermediario que regule, son comunicativos y recurren al representante de la norma para que

los ayude a medir en las relaciones. Y obtuvieron como conclusión que al llegar a los 12 años comienzan a tomar represalias por su propia cuenta y, aunque la norma les incomode, recurren a ella para utilizarla con otros. Pero finalmente lo que se muestra en la convivencia de los niños y niñas de la Institución en Básica Primaria es una homogenización de sus conductas y comienzan a converger en los mismos comportamientos y juegos indiferentes de la edad.

Otra investigación realizada por Martínez y Cano (2012, ) tuvo como objetivo ahondar sobre el sentido que le asigna cada uno de los miembros a la convivencia escolar. Los recorridos que se abordaron en esta obra de conocimiento en tiempo y clave de metáfora, es decir, se realizó una construcción del método investigativo a partir de la utilización de un recurso literario que facilitó develar las acometidas metodológicas para la comprensión de los circuitos relacionales complejos investigados.

Los procesos comprensivos mencionados se logran al establecer los circuitos relacionales complejos, los cuales son fruto de la interpretación de las *conciencias colectivas* que se han elaborado en las instituciones con efectos de situar y formalizar las prácticas sociales que se exteriorizan a través de sistemas organizados de leyendas y creencias, en los cuales se significan y transmiten las apreciaciones que predominan en las sociedades. Asimismo, toman valor los mitos, leyendas, fábulas, creencias, prácticas, ritos, opiniones, discursos y demás formas de imaginar y representar los significados por parte de los educandos. Por consiguiente, en la presente obra se asume que los intereses explicativos y comprensivos son posibles, legítimos y necesarios como importes de conocimiento para abordar la indicación de la estructura de un acto comunicativo y el sentido del mismo, pero

también es claro que ambos son posibles por vías alternas, debido a que la comprensión se da por la hermenéutica que a su vez es contraria a los procesos deductivos que se realizan analíticamente.

Los resultados que obtuvieron son frutos de la sedimentación de la realidad y no de los imaginarios. La información recolectada a través de este instrumento es analizada en redes semánticas individuales para, posteriormente, construir una red semántica general que fue analizada con el fin de profundizar el significado o el imaginario colectivo acerca de la convivencia escolar en la institución. Llegaron a la conclusión que el fenómeno político, las costumbres, los mecanismos de participación, la violencia escolar y las formas de poder son masa crítica que debe ser abordada desde una perspectiva multidimensional que adquiere un significado real en relación con el desarrollo humano.

Ya en nuestro contexto, en Manizales, Colombia (2010), Manrique estudió las manifestaciones del autoconcepto en 3 niños y 2 niñas con discapacidad intelectual, en edades entre 11 y 12 años. Utilizó una metodología cualitativa, de tipo hermenéutico, con un modelo metodológico denominado estudio de caso, el cual se apoyó en técnicas de observación y descripción de las características manifestadas del fenómeno a investigar dentro del contexto del individuo objeto de estudio. Su objetivo fue interpretar las manifestaciones del autoconcepto como una conceptualización que hace el individuo sobre sí mismo. El proceso de la validación de información recolectada correspondió a la triangulación de las categorías según los informantes, para así lograr interpretar los resultados evidenciados en cuanto la manifestación del autoconcepto de niños y niñas con discapacidad intelectual.

Esta información fue organizada por medio de la construcción de matrices de contrastación que permitieron transversalizar tanto la información dada por los actores de la investigación, fundamentos teóricos y la exploración; también permitió la interacción cualitativa del investigador y los sujetos en el escenario investigativo, es decir la observación del investigador y los niños con discapacidad intelectual. Y se llegó a la conclusión que los niños con un buen autoconcepto desarrollaron habilidades sociales, manifestadas en su facilidad de expresión y su facilidad para entablar conversaciones. Además de esta habilidad social, demostraron gran habilidad física en cuanto al desempeño deportivo siendo este muy competitivo para su grupo de pares. Y que es el núcleo familiar el principal responsable del proceso de construcción de un autoconcepto sano.

Las investigaciones anteriormente mencionadas coinciden en que la familia y la escuela son fundamentales en el desarrollo del autoconcepto y la convivencia de los niños, al igual que el ambiente social pues juegan un papel fundamental en dicho proceso, ya que algunas condiciones favorecen o desfavorecen el desarrollo de estos, como son las vivencias, la aceptación familiar, y la apreciación valorativa de las características físicas, constituyéndose así en aspectos relevantes al hablar de autoconcepto en estudiantes; estos resultados son similares a los obtenidos por Aguirre (2002), que señala que la familia es considerada como factor protector de la capacidad resiliente. Al igual Gil (2010), concluye que el autoconcepto se sustenta básicamente en la apreciación del autoconcepto familiar y físico.

Respecto a la convivencia se evidenció que no es un tema ajeno a las Instituciones educativas, lo cual no se puede decir que históricamente no haya sido atendida, aunque en la mayor parte de los casos la atención que se ha prestado ha sido para impedir situaciones de disrupción o violencia directa, otro interés sobre este tema ha sido el conocimiento de las prácticas de convivencia las cuales están plasmadas en normas que son construidas de manera colectiva, que de otra manera intentan responder al contexto y a las necesidades de la comunidad educativa, aportando al fortalecimiento de la gobernabilidad escolar y a la construcción del bien común, propiciando ambientes democráticos, formación de autonomía individual y social.

Son estos puntos de encuentros los que aportaron a esta obra de investigación el interés por comprender y fortalecer la relación entre el autoconcepto y la convivencia en la edad preescolar, desde una perspectiva integral, resaltando el conocimiento de su historia y su contexto como ser biográfico, que ocupa un lugar en la familia, escuela, comunidad y en el mundo de la vida, pues son estas categorías las que permiten a los seres humanos reconocerse y reconocer a los otros, lo cual posibilitó a esta investigación la exploración de cómo desde la más temprana infancia se puede llegar a intervenir.

## 2.1. MARCO CONCEPTUAL

### 2.1.1. La construcción de la realidad y del sí mismo

#### 2.1.1.1. El Autoconcepto

Antes del siglo XX la discusión acerca del yo (self) se centraba en torno a conceptos metafísicos tales como: alma, espíritu, voluntad, etc., enmarcándose dentro de los ámbitos filosóficos y religiosos. En el siglo XIX los frenologistas afirmaban ser capaces de determinar el carácter, los rasgos de la personalidad y la criminalidad observando la forma de la cabeza de las personas. Fue este interés por conocer las características de la personalidad de los individuos lo que impulsó en el siglo XX el comienzo de la investigación sobre el autoconcepto. William James (*The Principles of psychology*, 1890) elaboró una forma más convincente de distinguir entre sujeto-objeto y le dio al autoconcepto un tratamiento más profundo. Su idea clave fue la categorización del yo global en dos aspectos: el “mí”, para la persona empírica, y el “yo”, para el pensamiento evaluativo, considerando el yo global como simultaneidad de ambos.

Posteriormente, durante los años veinte y treinta, surgió una nueva corriente de la Psicología Social, el Interaccionismo Simbólico, esta expone que la autoimagen la compone el reflejo que tienen los demás de nuestra imagen, y que llega a nuestro conocimiento. Para Cooley (1902) existe una interacción entre el individuo y los diferentes grupos a los que pertenece (“el yo a través del espejo”), por lo que el autoconcepto se forma dependiendo de la interpretación de la realidad física y social por parte del individuo. Tolman (1932) defendió que la unión entre estímulo y respuesta era detenida por los planos cognoscitivos. En su teoría del aprendizaje de signos “E-E” (signo-significado) dispone que el aprendizaje se establece por significación; cuando un estímulo (signo) antecede a un segundo estímulo (significado) el

sujeto obtendrá una asociación. Esto posibilitó nuevamente una mejor posición al conocimiento del autoconcepto en la psicología. Según Mead (1934) psicólogo social, el Yo es una estructura social y se desarrolla en la experiencia. Esta corriente sostiene que es importante para la emergencia de la conciencia en sí mismo la valoración de los demás, aunque ésta no es la única variable, ya que no es un componente social.

En el siglo XX, iniciando los años 40 con el Conductismo, centrado en el estudio de los aspectos que determinan la conducta, tomó fuerza el psicoanálisis, con el estudio del papel de las motivaciones inconscientes en el individuo. Y posteriormente a finales de los años 40, surge un nuevo movimiento, la Psicología Fenomenológica y Humanista la cual sostiene que la conducta se ve influenciada por las experiencias pasadas y futuras y por los significados personales que cada uno estipule a la percepción de dichas experiencias. Es el propio individuo el que más influye en su conducta; esta corriente denomina al autoconcepto como fenomenológico debido a la importancia dada a la percepción de la realidad que tienen las personas, además del resultado de las percepciones conscientes, cogniciones y sentimientos en la conducta humana.

Dentro de la Psicología Fenomenológica y Humanista destacan dos autores en el estudio del autoconcepto: Combs y Rogers. Combs mantiene que el comportamiento de uno es el resultado de cómo el individuo se ve a sí mismo, cómo ve las situaciones en las que se encuentra y de la interacción de dichas percepciones. El autoconcepto, por tanto, se entiende como una organización de maneras de verse a sí mismo, además actúa como embudo de todo lo que el sujeto percibe, ya que tiende a seleccionar información que tienen que ver con las

creencias del individuo. Por todo ello, es muy difícil cambiar el autoconcepto que ya se tiene establecido en función de las creencias y actitudes básicas. También Combs afirma que el autoconcepto se forma como consecuencia de la experiencia e interpretación a partir de la interacción con el mundo físico y social. En los años 50 y 60 surge una nueva corriente como reacción al Conductismo, el Cognitivismo, este reconoce el papel del autoconcepto, llamado en esta corriente como autoconocimiento, por un lado, como reformulación de todos los planteamientos anteriores: núcleo central de la personalidad, conexión en el sí mismo real e ideal (Rogers, Psicología Fenomenológica y Humanista, 1945), influencia en la conducta (Conductismo) y su origen social (Interaccionismo Simbólico); y, por otro lado, como un proceso en constante construcción fruto de la interacción sujeto-medio.

Kantor (1990) definió el Conductismo como una corriente de pensamiento que excluye concepciones tales como alma, mente y consciencia, para dedicarse al análisis de la interacción entre los organismos y su contexto. Por lo que el estudio psicológico del autoconcepto sufrió un abandono relativo. Más tarde, se vieron obligados a modificar sus dogmas, ya que había estudios que no podrían explicarse sin recurrir a los procesos internos.

A lo largo de la historia de la literatura científica, al término autoconcepto se le han dado y aún se le dan diferentes interpretaciones, sin que, a veces, se puedan delimitar con precisión y claridad los términos y ámbitos que se manejan (Burns, 1990). En la literatura americana los términos más utilizados para referirse a esta temática son autoconcepto y autoestima; mientras que en la literatura europea se emplea con más frecuencia los términos de consciencia y representación de sí mismo (L'Ecuyer, 1978). Las diferentes teorías psicológicas



acerca del autoconcepto coinciden en que es una construcción propia del individuo, que se forma mediante la interacción de éste con su entorno y de las experiencias positivas y negativas que internaliza en sus dimensiones: física, afectiva, intelectual y social.

Para hablar del autoconcepto en esta investigación vamos a tener en cuenta la teoría del constructivismo cognitivo cuyos exponentes de mayor interés para nosotros son Piaget y el cognitivismo socio-cultural de Vigotsky, quienes comparten la existencia de un sujeto activo con conciencia, deseos, intenciones y cogniciones. Piaget (1969, 1972) adoptó una postura epistemológica estructuralista, constructivista e interaccionista. Formalizó el desarrollo universal de un sujeto igualmente universal, al que llamó “sujeto epistémico”. A pesar de admitir que lo social y lo cultural repercuten en el desarrollo humano, no se ocupó de estudiar y trabajar estas variables, como lo hizo con los factores internos al sujeto y la formalización de sus estructuras cognoscitivas, debido a su interés eminentemente epistemológico. Plantea que el nivel de competencia intelectual de una persona, en un momento dado de su desarrollo, depende de la naturaleza de sus esquemas, del número de los mismos y de la manera como se combinan y coordinan entre sí. Por esto, concibe el desarrollo cognitivo como una sucesión de estadios y subestadios, donde los esquemas se organizan y combinan entre sí formando estructuras (Piaget, 1969).

Para Vygotsky el lenguaje es fundamental, postula (1986) que el desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje, tanto por las herramientas lingüísticas del pensamiento, como por la experiencia socio-cultural del niño. Plantea que el desarrollo del

pensamiento interiorizado depende de factores externos y que el desarrollo de la lógica en el niño es una función directa del lenguaje socializado.

Como señala Castorina (1997), la teoría de Vygotsky es una teoría histórico-social del desarrollo, que propone una visión de la formación de las funciones psíquicas superiores como “internalización” mediada de la cultura y postula un sujeto social que no solo es activo, sino ante todo interactivo.

El autoconcepto o conocimiento de sí mismo es un logro que se constituye a lo largo de la vida y se inicia en los dos primeros años de vida del niño. Es una realidad compleja, integrada por múltiples percepciones, sentimientos y valoraciones que el individuo tiene de sí mismo, en función de las experiencias personales y de las valoraciones que los demás hacen de él (Machargo, 1991).

#### 2.1.1.2. El autoconcepto en los niños de educación preescolar

La educación preescolar está dirigida a los niños y niñas menores de 6 años. Y fue concebida como el primer nivel de la educación formal, cuyos objetivos eran: “promover y estimular el desarrollo físico, afectivo y espiritual del niño, su integración social, su percepción sensible y el aprestamiento para las actividades escolares, en acción coordinada con los padres de familia y la comunidad” (art. 6, Decreto 088 de 1976). La Constitución del 91 dio paso a la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) y con ella al establecimiento de una educación preescolar. Y según el artículo 15: “La educación preescolar corresponde a la

ofrecida al niño para su desarrollo en los aspectos biológico, cognoscitivo, psicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas”.

Figura 4. Actividad grupal



Cuando los niños y niñas ingresan a la escuela, específicamente al preescolar, se enfrentan a un contexto diferente que les demanda nuevas formas de comportamiento y de relación con otras personas, se amplían sus experiencias y tienen que aprender normas y códigos del mundo de los adultos, a los que quizás se adaptan pero que aún no comprenden. Esta situación les puede resultar difícil al no poder coordinar la percepción que tienen de sí mismo con la que los otros tienen de ellos, en un sentido integral del yo.

Por lo tanto, para fortalecer el autoconcepto en el niño y la niña de educación preescolar se requiere comprender el proceso evolutivo del autoconcepto en esta etapa, y que está influido o ligado a otros aspectos del desarrollo cognitivo y social, y comprender cómo la percepción que el niño(a) tiene de sí mismo impacta su conducta y su desempeño escolar. Entender e interpretar la conducta del niño(a) resulta sumamente complejo, puesto que cada patrón de comportamiento puede admitir diversas explicaciones, que dependerán en gran medida de los teóricos de referencia que se tengan en relación con el desarrollo infantil.

Como ya se había mencionado se sustentó en las teorías de Piaget y Vigotsky; sin embargo, debido a la complejidad de la conducta humana, estos constructos teóricos son sólo acercamientos paradigmáticos que representan conocimientos generales para interpretar y guiar la presente investigación.

Durante la etapa de la educación preescolar ofrecida en las instituciones educativas oficiales actuales (jardín y transición), que comprende las edades de 4 años a 5 años 11 meses, los niños se encuentran según la teoría de Piaget: *la del desarrollo cognoscitivo*, en la etapa preoperacional, la cual comienza aproximadamente a los dos años y termina alrededor de los siete años. La etapa preoperacional representa un gran adelanto cualitativo en la forma de pensar porque trae consigo la función simbólica. El lenguaje empieza a controlar su conducta, aunque este tema ha generado controversia, para Piaget el pensamiento está primero y el lenguaje no estructura el pensamiento sino que es el vehículo para comunicarlo. Para Luria (1961) y Vygotsky (1962) el lenguaje regula el comportamiento cognoscitivo y determina la acción. En esta etapa también está en proceso la formación del autoconcepto que se afirmará positivamente si las relaciones sociales que establecen con los otros se dan en un marco de afecto, respeto y cooperación.

Relacionando la teoría de Piaget y Vigotsky se puede afirmar que el sujeto construye su autoconcepto en interacción con los otros significativos como la familia, la escuela, los amigos, compañeros y otros adultos en la sociedad donde se desarrolla. La percepción del sí mismo se va estructurando en un proceso dialógico en el que se van resignificando las acciones que ejecuta el sujeto, que son reconocidas como útiles, valiosas, bien o mal hechas

por las figuras importantes en el contexto familiar, escolar y social. De esta manera, este pensar confirma, transforma y da sentido a las percepciones que el niño tiene de sí mismo y que se van estableciendo mediante las interacciones niño-padres-profesores-pares-otros adultos (Vygotsky, 1962), en las distintas etapas evolutivas (Piaget, 1969), según las estructuras lógicas del sujeto en cada etapa por la que atraviesa.

El lenguaje es el instrumento generativo y relacionador por excelencia en este proceso, todo lo que se dice, cómo se dice o no se dice sobre lo que un niño(a) hace, no hace y cómo lo hace, le ayudan a construir la visión de sí mismo. La teoría de Vygotsky está construida sobre la premisa de que no se puede entender el desarrollo individual sin hacer referencia al medio social, tanto institucional como interpersonal, en el que el niño(a) está inmerso.

Por lo tanto, podemos inferir que el autoconcepto también sufre este proceso generativo transformador de “afuera hacia adentro”, siendo consecuente con las relaciones que se han establecido con los autores inspiradores de esta investigación. Este proceso generativo se da también de adentro hacia afuera formándose un circuito interrelacionado o circuito virtuoso de relaciones dentro-fuera, fuera-dentro, en un proceso de internalización de la interacción social con los materiales suministrados por la cultura, y la apropiación de las estructuras evolutivas de los niños.

## 2.1.2. El arte de vivir juntos

### 2.1.2.1. La convivencia

Realizar un acercamiento al concepto de convivencia implica reconocer los diversos tipos de relaciones que los seres humanos poseen en contextos en los cuales se actúa con los roles y dinámicas cotidianas. La reflexión permanente sobre la convivencia se da desde lo pragmático, pues simplemente se vive en la cotidianidad de las acciones.

La etimología del término remite al latín, el prefijo 'con' y la palabra 'vivencia', que significa el acto de existir. Por lo tanto *convivencia* hace referencia a la coexistencia física y pacífica entre individuos o grupos que deben compartir un espacio. Se trata entonces de la vida en común y de la armonía que se busca en la relación de personas que pasan mucho tiempo juntas, y esto está relacionado con vivir en compañía de otro u otros. Comprendiéndose de esta forma la convivencia como el hecho de vivir o relacionarse con una persona o grupo de personas durante un tiempo y un determinado espacio, debido a que estos dos últimos conceptos son las categorías básicas que le permiten a los seres humanos reconocerse y reconocer a los otros.

Figura 5. Actividad de disfraces



Para Ortega-Ruíz (2006) el término convivencia representa la “acción de vivir comúnmente juntos” (p. 36). Para esta autora, además, pueden existir distintos matices de esta palabra, a nivel de habla popular, en el contexto socio-jurídico y en el contexto psicoeducativo. En el contexto popular, la palabra viene a explicar que no sólo se comparten espacios y actividades, sino también normas que ayudan a mejorar la vida conjunta. En el contexto socio-jurídico, dicho término viene a significar la existencia de un nivel público donde se respetan los derechos de cada uno sin discriminación de ningún tipo. Por último, en el contexto psicoeducativo, la convivencia hace que sea necesario que los individuos que conviven tengan sentimientos de empatía emocional y cognitiva.

Según Vygotsky (1998) el ser humano nace y es en la interacción social que desarrolla las particularidades que lo distinguen como tal; "La naturaleza del desarrollo cambia de lo biológico a lo sociocultural". Es así como el hombre vive relacionándose con diversos grupos que ejercen determinada influencia sobre él; esta es mediatizada por las propias características psicológicas que caracterizan a dicho individuo.

El proceso de socialización consiste en la apropiación por parte del individuo de toda la experiencia social, lo cual le proporciona la posibilidad de integrarse a la vida en sociedad. Este proceso se da precisamente como resultado de las interacciones que se producen entre los seres humanos e influye en el desarrollo de su personalidad.

El proceso de socialización transcurre a lo largo de toda la vida y se caracteriza por ser de carácter bidireccional, es decir, por un lado se encuentra toda la influencia que ejercen los

grupos, y por otro, la recepción activa que realiza el individuo. Esta afirmación remite al papel activo de la personalidad como principal filtro que media la relación de los sujetos con su entorno. La socialización, entonces, se da mediante diferentes agentes socializadores como la familia, la escuela, el grupo informal o grupo de amigos, el centro laboral, la comunidad que son los más tradicionales.

#### 2.1.2.2. La convivencia en los niños de educación preescolar

Para hablar de la convivencia en los niños de educación preescolar y tener una mayor comprensión de esta, se tuvo en cuenta la teoría del desarrollo moral del niño, de Piaget y Kohlberg (Hersh, R., 1988). Con respecto a la formación de la moral, Piaget dice que las reglas son implantadas por los adultos que tratan de socializar al niño, los cuales insisten en el respeto de las normas, que es lo que hace posible la convivencia social. Piaget utilizó dos métodos distintos para saber cómo se desarrollan las concepciones infantiles sobre la moralidad: a) Una aproximación naturalista, observación de los niños realizando juegos comunes de calle, como las canicas, y b) presentación de historias diversas, que los niños tenían que evaluar de acuerdo con su grado de bondad o maldad.

A partir de la investigación Piaget creó un modelo de desarrollo moral que consta de cuatro estadios

- Primer estadio (2 a 4 años): los niños no tienen una concepción real de la moralidad. Los juegos de los niños son imaginativos y carentes de reglas formales, aunque a veces pueden inventar ciertas restricciones como parte del juego.



- Segundo estadio (5 a 7 años): aparece la idea de seguir las reglas de otro de una forma muy absoluta. Las reglas sociales se consideran heterónomas, o dictadas externamente; órdenes dadas por personas con autoridad, que no pueden cambiarse. Esta segunda etapa se llama del *realismo moral* porque los niños no piensan en cuestionar o cambiar una regla, aunque no les guste. En este segundo estadio los niños muestran una *responsabilidad objetiva*, lo que significa que evalúan las situaciones morales sólo en términos de las consecuencias físicas y objetivas. Otra característica de esta etapa es *la justicia inmanente*. Como los niños creen tan firmemente en la autoridad de una regla, sienten que siempre debe haber castigo cuando no se sigue la regla. Otro aspecto es el paso de *las sanciones expiatorias*, que supone recibir un castigo que constituiría una expiación del acto cometido a *las sanciones por reciprocidad* que van dirigidas a reparar las consecuencias del acto (a partir de los 7 años).
- Tercer estadio (8 a 11 años): el niño se da cuenta, gradualmente, de que las reglas son acuerdos creados por las personas para ayudar o protegerse unas a otras.

Kohlberg, al igual que Piaget, habla de unos estadios o subniveles que están relacionados con la edad del niño; también dice que no todas las etapas del desarrollo moral surgen de la maduración biológica, estando las últimas ligadas a la interacción con el ambiente. Kohlberg no intentó construir un modelo que tratara todos los aspectos del razonamiento moral. Desarrolló sus dilemas morales específicamente para evaluar el razonamiento sobre la justicia. A partir de su investigación concluye que el desarrollo moral consta de tres niveles previsibles: *preconvencional*- la moral está determinada por las normas

externas dictadas por los adultos; *convencional*- el niño acepta las normas sociales porque sirven para mantener el orden y considera que no deben ser transgredidas pues eso traería consecuencias peores; y *postconvencional*,- la moralidad está determinada por principios y valores universales que permiten examinar las reglas y discutir las críticamente. Cada nivel está compuesto de dos estadios, y cada estadio tiene un componente de *perspectiva social*- indica el punto de vista desde el cual se toma la decisión y está relacionado con el desarrollo cognoscitivo del niño; y un componente de *contenido moral* que tiene mayor influencia de las experiencias del niño en situaciones morales.

Los estadios de Kohlberg son similares a los de la teoría de Piaget. También propone que cada estadio forma un conjunto estructurado, siguen una secuencia invariante y la progresión es universal. Por lo tanto, podemos decir que el desarrollo moral de los niños implica las formas en que llegan a comprender y seguir o no las reglas de su mundo social. La evolución del desarrollo moral de los niños se debe a las crecientes capacidades cognitivas de los niños que les permite superar el pensamiento egocéntrico y tener más información al evaluar la moralidad de una situación. Otro aspecto importante corresponde a las experiencias sociales, las interacciones con sus compañeros de la misma edad, lo cual se convierte en un importante factor de socialización.

Otro teórico, un poco más contemporáneo en el cual también nos apoyamos es Bruner (1995), el cual realizó estudios sobre el niño pre- operacional. Estos estudios insisten en la descripción de lo que es capaz de hacer, más de lo que todavía no puede alcanzar; también estudió las interacciones adulto-niño las cuales posibilitan el desarrollo social mediante los

“andamiajes” que los adultos estructuran en las tareas para facilitar el aprendizaje de los niños. Esta noción de andamiaje es similar a la acción mediatizadora que cumplen los adultos o pares en la zona de desarrollo proximal en Vygotsky, y permiten la realización de conductas que el niño no podría todavía cumplir.

La concepción de Bruner acerca de que el significado de los conceptos sociales reside en la negociación interpersonal, repercute en su visión de educación y de cultura. Esta concepción hermenéutica de cultura y educación implica que tanto la cultura como la educación están en constante proceso de creación de acuerdo con la interpretación y renegociación de significados que se producen entre los sujetos. Expresa que la mayor parte de los aprendizajes son actividades en común en un proceso en el que se comparte la cultura; por ello, destaca que además del descubrimiento e invención en el aprendizaje, es importante negociar y compartir la creación común de la cultura como tema escolar, como medio de preparación para insertarse en la sociedad adulta.

Bruner postula que un sistema educativo debe ayudar a aquellos que crecen en una cultura a encontrar una identidad dentro de ella. Respecto a la formación del sí mismo, Bruner afirma que el “Yo” debe considerarse también como una construcción que, “por así decir, procede del exterior al interior tanto del interior al exterior; de la cultura a la mente, tanto de la mente como a la cultura” (Bruner, 2000, p.108).

### 2.1.3. El aula de clases un escenario para convivir

Aprender a vivir juntos es aprender a vivir con los demás miembros de un grupo y demanda una serie de compromisos. La escuela es uno de los pilares de los valores de la democracia. Desde la más temprana edad enseña a las personas a respetarse y a convivir, siendo este el acuerdo de los gobiernos, los cuales se comprometieron ante la UNESCO (1953 y 2008).

Figura 5. Aula de clases



De acuerdo con lo que nos dice Lanni (2003), es el primer espacio de vida pública de los niños y niñas, es el lugar donde transcurren la mayor parte del tiempo entre escolares, son compañeros de clase, es el espacio de la escuela donde se desarrollan las actividades fundamentales; constituye la unidad de pertenencia y referencia de los niños y niñas (donde conviven con sus experiencias, emociones, virtudes, contra virtudes, competencias y diarias ocurrencias). Es el espacio para construir las relaciones sociales que perdurarán a lo largo de toda su vida. En este lugar se habla, se comparten experiencias, se escucha, se dialoga, se discute, se reflexiona, se enseña, se aprende, se juega, se permanece en silencio, se participa,

se razona, se interactúa. En el aula se vive la realidad de la escuela y de la realidad social y de la construcción del conocimiento; es el lugar en que el niño o niña desde que hace su ingreso aprende gestos y rituales. Desde el inicio de su escolaridad, el niño y la niña aprenden distintas actividades que se realizan cotidianamente y regulan las interrelaciones con sus pares y adultos; algunas son espontáneas o están permitidas, otras deben ser autorizadas, en tanto otras están prohibidas. Esto se manifiesta en las distintas facetas y formas de comunicación, como los saludos, los silencios, los permisos para desplazarse por el aula o por la escuela, las autorizaciones para el uso de objetos comunes, entre otros. Estas acciones “pactadas” regulan la interrelación.

El aula es el espacio más idóneo para aprender a vivir con los demás, donde se proporciona la formación y el desarrollo del conocimiento social, ya que ofrece un marco de interacción social no familiar y propicia las relaciones interpersonales entre iguales y entre estamentos sociales (Cerezo, 2007). A su vez, los padres de familia también son un pilar fundamental a la hora de conseguir una buena convivencia. Son ellos los que inculcan en sus hijos las primeras normas de conducta y de convivencia, y son el núcleo central donde el niño forma su personalidad (Gómez y Valdivia, 2002). Por lo que es sumamente importante la interacción y comunicación entre la familia y el profesorado para que se prevenga y minimicen las conductas contrarias a una buena convivencia en el aula.

#### 2.1.4. El autoconcepto y la convivencia

Es primordial abordar al ser humano como un ser de relación, de corporeidad, de experiencia, desde la representación del lenguaje y su progresión desde la dimensión de sus pensamientos. Toda persona, antes de iniciar su proceso de escolarización, ya tiene una posición en el mundo, ocupa un lugar único, lo que le convierte en un habitante de la vida, que le proporciona experiencias, vivencias, incidencias, prácticas, rutinas, costumbres que propician mudanzas en todas sus estructuras como ser humano. Este lugar lo acompaña innegablemente por todo el transcurso de su existencia, y marca cada paso, cada senda, cada desvío que el ser decide emprender, por tanto se convierte en una relación de coexistencia, donde él habita en el lugar y el lugar encuentra su hábitat en él.

Es así como el concepto de uno mismo es determinante en el comportamiento y en la relación que tiene uno con los demás (Ramos, 2004), ya que éste se va creando mediante la aceptación de los conceptos que otros formulan sobre nosotros. En el desarrollo del comportamiento humano el autoconcepto juega un papel fundamental (Musitu, 2001); además, es un componente primordial en el equilibrio de nuestro comportamiento tanto a nivel personal como social y profesional, ya que ayuda a la adaptación del sujeto a sus propias necesidades y a las de su entorno social (González-Martínez, 1999).

Desde la década de los noventa, se intenta definir cómo incide el autoconcepto en el procesamiento de la información, en los procesos que median la conducta como la motivación o el afecto, y en la autorregulación de la conducta (Bandura, 1990). Ya puede afirmarse que,

de manera general, un individuo regula su conducta en función de sus creencias y actitudes (Saura, 1996), cada ser humano, desde la dimensión social, pertenece a una familia, quien vela por su crianza, y forma sus principales valores y principios; luego pasa a la escuela donde da inicio a unas nuevas relaciones de amistad, cooperación, cumplimiento de normas, solidaridad y trabajo en equipo. Las prácticas escolares toman una gran importancia en la formación de los niños y niñas, las cuales alcanzan validez y pertinencia, si conducen al reconocimiento del otro en su individualidad subjetiva y en la diferencia ontológica. El yo personal se construye cuando se entra en diálogo con el otro, mientras que el otro no es una negación del yo personal, sino una extensión objetiva de la noción de sí mismo. La formación del niño debe plantear una articulación entre la otredad y el reconocimiento y aceptación del otro, en la diversidad, el respeto y la convivencia.

Aprender a respetar al otro y su entorno debe ser el principio rector de toda educación, y a partir de ello cuestionarse por adquirir conocimientos. La escuela, como escenario primario de socialización, debe ser la posibilidad de aprender a entender al otro desde el lenguaje.

El fortalecimiento del autoconcepto, que conlleva a recuperar los orígenes e historicidad de los niños como seres biográficos, en la edad preescolar, proporciona una mejor convivencia, pues se encuentra atravesada por las formas de relacionarnos, y que ésta sea posible será solo desde escenarios que propicien la diversidad, la alteridad y la participación.

### 3. METODOLOGÍA

Los objetivos propuestos y la pregunta que origina esta investigación se enmarcan en una metodología de tipo cualitativo, entendida ésta como una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos (Sandín, 2003).

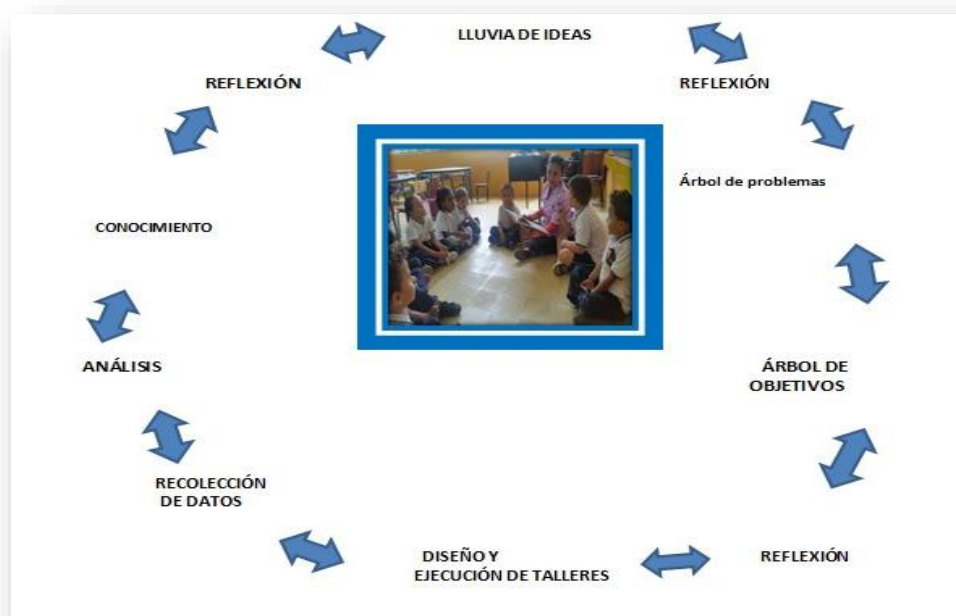
#### 3.1. ABORDAJE METODOLÓGICO DESDE LA IAA

##### 3.1.1. Diseño de la Investigación

Para el interés investigativo se utilizó *la investigación- acción en el aula (IAA)*, la cual es aplicable en el campo de la educación, ya que sus tópicos de estudio están relacionados con las acciones que se viven en el aula, siendo el interés particular la convivencia de los niños de educación preescolar, para generar una reflexión crítica, autocuestionamiento, y así identificar el problema, plantear los objetivos, diseñar y ejecutar una propuesta de intervención, que evalúe la evolución del problema, mediante la recolección y análisis de datos, generándose continuamente una retroalimentación en un proceso cíclico.



Figura 6. Fases del trabajo investigativo



Teniendo en cuenta este abordaje metodológico, en esta obra a estos pasos se denominan fases.

## 3.2. PROCEDIMIENTO

### 3.2.1. Identificación del problema

Se realizaron observaciones registrados en el diario de campo, indagaciones con padres de familia, reflexiones de los docentes que intervienen en el aula de preescolar y estudiantes de preescolar por medio de reuniones y charlas. Posteriormente los investigadores y participantes se plantearon unas preguntas claves, lo cual llevó a realizarse una lluvia de ideas caracterizada por la manifestación de inquietudes e interrogantes, situaciones particulares de los niños de preescolar.

### 3.2.1.1. Fase 1: Lluvia de ideas

Se realizó una reunión de padres de familia del grado preescolar, para hablar sobre los problemas que más afectan a los niños (apéndice 7). También se realizó un conversatorio con los profesores que orientan clases en preescolar (educación física, sistemas y artística). Y se realizó un conversatorio con los niños de preescolar.

Esta lluvia de ideas permitió identificar las dificultades más sentidas desde las voces de los padres de familia, docentes y estudiantes, donde se plantearon las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es la mayor preocupación o problema?
- ¿Cómo se manifiesta esta preocupación o problema?
- ¿Cuáles son las causas del problema?
- ¿Cuál es la población afectada por esta situación?
- ¿Dónde se localiza la población afectada?
- ¿Cuáles son las características de la población afectada por el problema?
- ¿Cuántas personas son afectadas por el problema?

Estas preguntas facilitaron la elaboración de los árboles de problemas



Figura 6. Reunión padres de familia



Figura 7. Charla con estudiantes preescolar

### 3.2.1.2. Fase 2: Elaboración de árboles de problemas

Luego de la información obtenida de la lluvia de ideas, se realizaron los árboles de problemas de padres de familia, docentes y estudiantes, ubicando en el tronco del árbol el problema principal, en la raíz del árbol las causas del problema, y en las ramas del árbol las consecuencias de dicho problema.

Figura 8. Árbol de problemas de los padres de familia

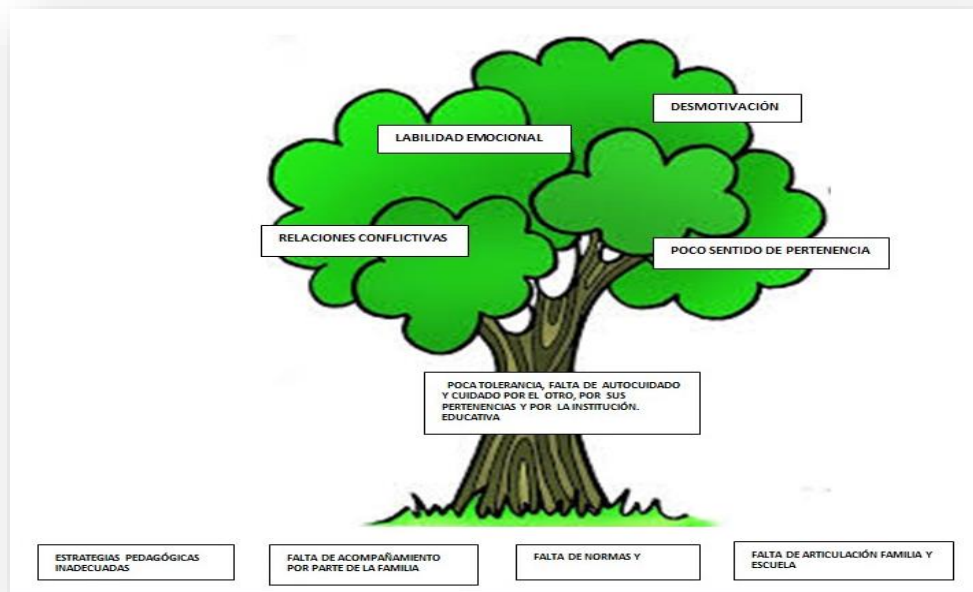


Figura 9. Árbol de problemas de los docentes de pré-escolar

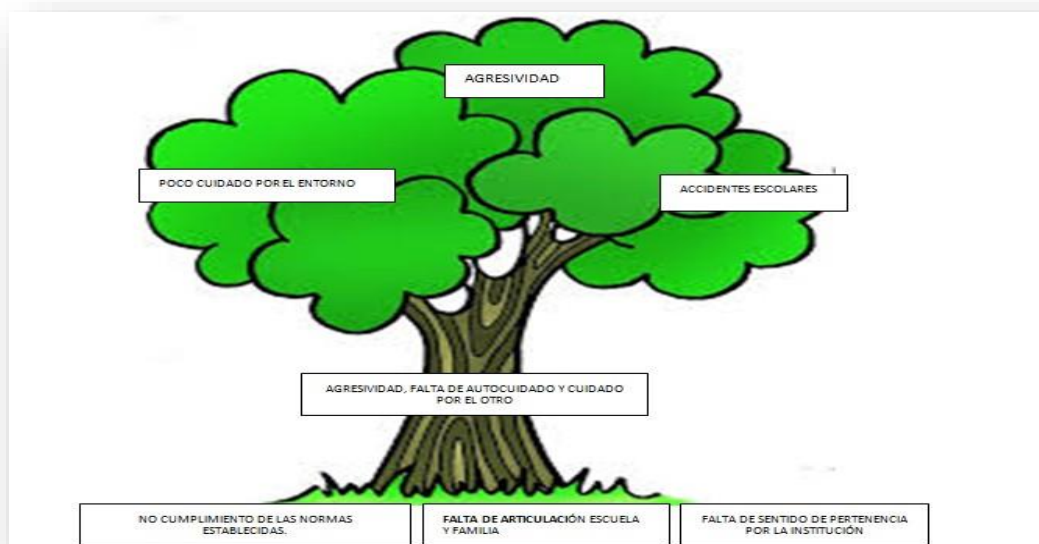
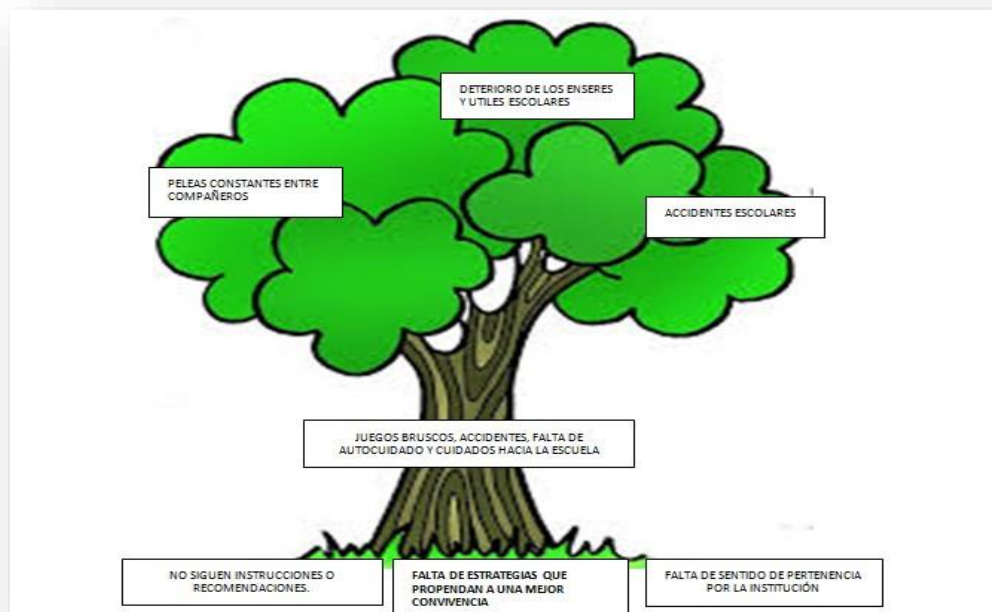


Figura 10. Árbol de problemas de los estudiantes de preescolar



### 3.2.1.3. Fase 3: Árbol de objetivos

Luego de elaborar los árboles de problemas, procedimos a realizar los árboles de objetivos, donde en el tronco del árbol ubicamos el objetivo principal, en la raíz del árbol ubicamos las posibles opciones que nos permitiría alcanzar el objetivo, y en las ramas del árbol lo que se alcanzaría con el cumplimiento de dicho objetivo. La elaboración de estos árboles fue fundamental en la formulación del objetivo general y los objetivos específicos que guiaron esta investigación.

Figura 11. Árbol de objetivos de los padres de familia

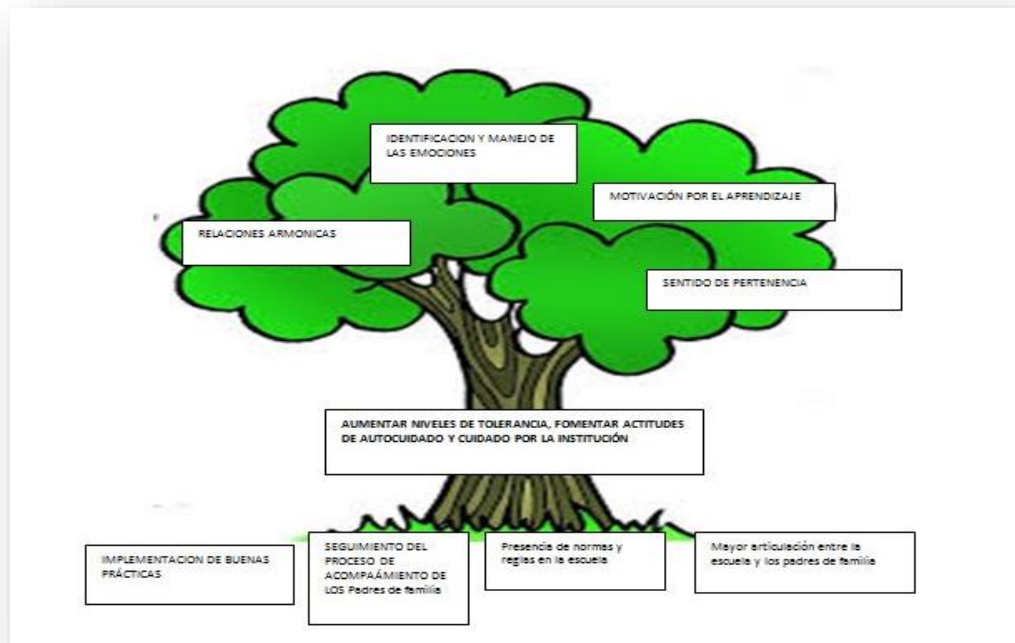


Figura 12. Árbol de objetivos de los docentes

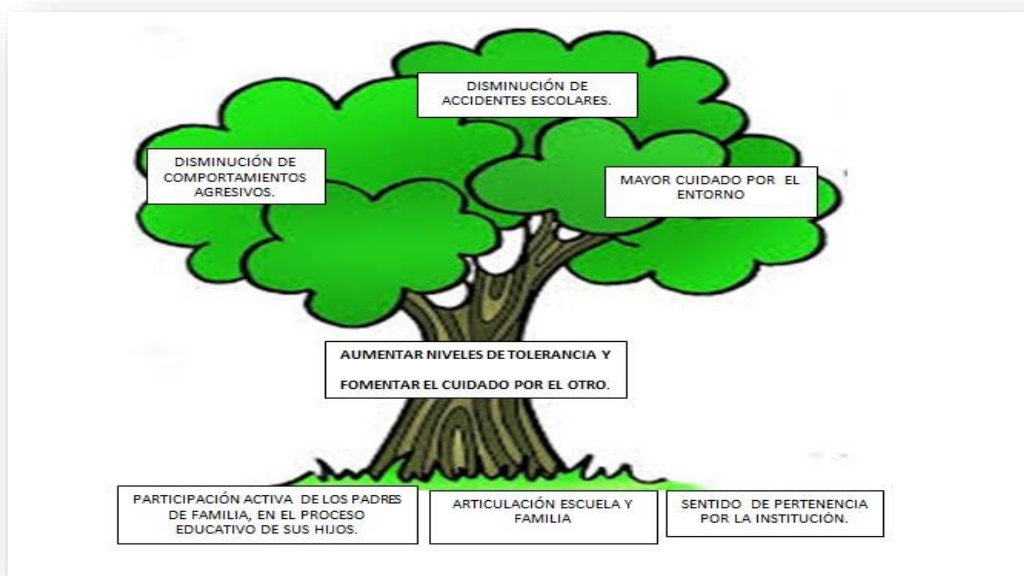
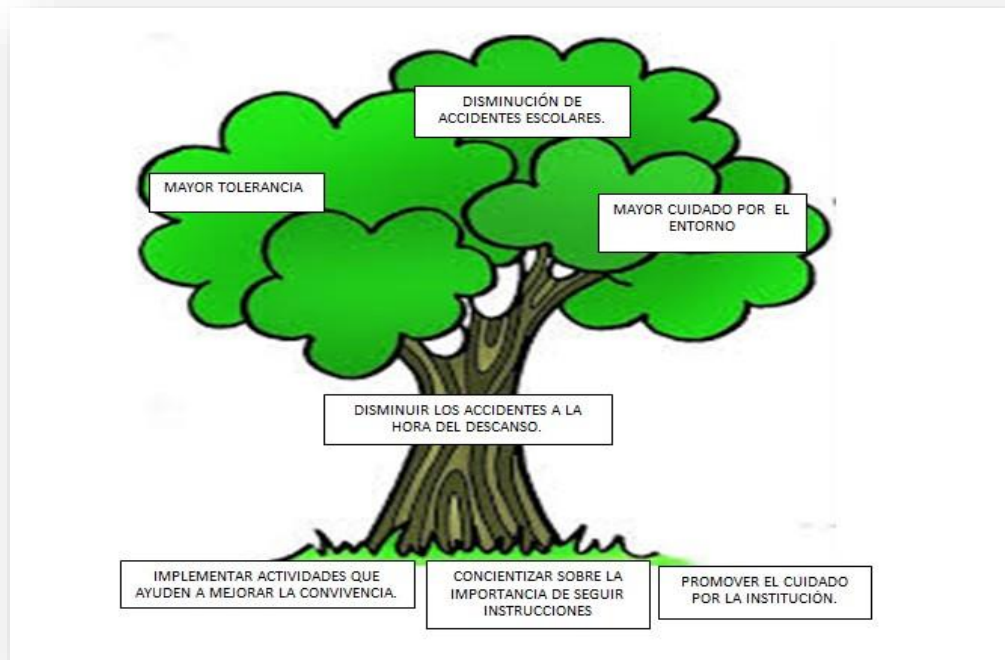


Figura 13. Árbol de objetivos de los estudiantes de preescolar



#### 3.2.1.4. Fase 4: Diseño y aplicación de actividades

Luego de la elaboración de los árboles de problemas y de objetivos, y del planteamiento del objetivo general y de los objetivos específicos, se diseñaron actividades pedagógicas, nueve en total, correspondientes a las categorías autoconcepto (seis actividades) y convivencia (tres actividades), que fueron aplicados en el aula de clases (apéndices 1 y 2).

### 3.2.1.5. Fase 5: Recolección de datos

Para la obtención de información se utilizaron los siguientes instrumentos:

- Diario de campo: es una técnica utilizada para registrar aquellos hechos que son susceptibles de ser interpretados (apéndice 8).
- Grabaciones de audio: son todos los registros de voz recopilados en una grabadora, para luego ser transcritos e interpretados (apéndice 9).
- Grabaciones de video: son los registros de video recopilados, para luego ser clasificados. (apéndice 10)
- Registro fotográfico: son las fotografías obtenidas para luego ser clasificadas e interpretadas (apéndice 8)
- Recolección de dibujos: son los registros pictográficos utilizados por los niños como parte de las actividades desarrolladas en clase (apéndice 8).

### 3.2.2. Documentación del grupo de trabajo

La documentación generada por el grupo de padres de familia, docentes y grupo de preescolar queda registrada a modo de actas realizadas después de la aplicación de cada actividad, (apéndice 7).



### 3.2.3. Técnica de análisis de datos

Al hablar sobre análisis cualitativo, estamos haciendo referencia, no a la cuantificación de los datos, sino al proceso no matemático de reinterpretación, realizado con el propósito de descubrir conceptos y relaciones en los datos directos y luego organizarlos en un esquema explicativo teórico. Para este análisis de datos recolectados por las técnicas anteriormente mencionados, esta investigación utilizó la técnica de la teoría fundamentada cuyos autores son Anselm Strauss y Juliet Corbin (1998).

#### Objeto de análisis

El objeto de análisis de esta investigación es lo que dicen los niños y niñas en el desarrollo de las actividades.

#### Proceso de análisis:

1. Clasificación de datos provenientes de las diferentes fuentes: descripciones de las actividades, transcripciones de las grabaciones de audio y de video.
2. Conceptualización de datos: se refiere a la organización de los datos en categorías en este caso manejamos dos categorías que son: autoconcepto y convivencia, determinando sus dimensiones: mi nombre, mis preferencias, mis percepciones, experiencias significativas, mi entorno: mi escuela y mi vereda, y para la segunda categoría, mis amigos, las normas y solución de conflictos, para luego ser relacionadas por medio de oraciones de tipo proposicional, que fueron sustentadas desde referentes teóricos y otras desde lo empírico.

3. Categorización de datos: hace referencia a la reducción de datos y las relaciones entre estas. Para codificar los datos, se realizaron cuadros en el programa excel dividido en tres hojas electrónicas a las cuales denominamos: operacionalización de las categorías, dimensión de la categoría y categorización. (apéndice 4).

En este análisis se utilizó la representación de datos presentados en la tabla llamada categorización, donde la variable llamada categorías con sus respectivas dimensiones, aparecen en fila y la otra variable que son los participantes aparecen en columna, para establecer así la relación entre estas dos variables nominales (apéndice 6).

#### Cuestiones ético-metodológicas de la investigación

Se tuvieron en cuenta los consentimientos informados, donde los padres de familia conocen la investigación y manifiestan estar de acuerdo que sus hijos participen de esta investigación, permitiendo los registros de audio, video y fotográfico de sus hijos, exclusivamente para fines de la investigación (apéndice 12).

#### Participantes

Los participantes de esta investigación estuvo conformada por 10 estudiantes de grado preescolar, de este total, 4 fueron de género masculino y 6 de género femenino, el rango de edad de estos niños fueron de 5 años a 5 años 11 meses, todos ellos son estudiantes de la Institución Educativa Rural San Peregrino, sede A, escuela Antonio Nariño, del municipio de Manizales. A continuación se presentan los nombres de los participantes de la investigación.

Tabla 1. Participantes en la investigación

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>NOMBRE</b>	<b>EDAD</b>
P1	Samuel Bertulfo	5 años
P2	Alejandro	5 años
P3	María José Ch.	5 años
P4	Jerónimo	5 años
P5	Maria José B.	5 años
P6	Nicolás	5 años
P7	Catalina	5 años
P8	Allison	5 años
P9	Antonella	5 años
P10	Luna Sofía	5 años

## 4. RESULTADOS Y ANÁLISIS

### 4.1. INTRODUCCIÓN

Este capítulo contiene los resultados y los análisis obtenidos de la información recogida a los 10 participantes de esta investigación. Los datos recolectados en el trabajo de campo constituyen las piezas del puzzle que el investigador se encarga de ir encajando; a través de los resultados nos aproximamos a la descripción y comprensión de la realidad estudiada.

Se inicia mostrando los resultados derivados de la aplicación de las seis actividades de autoconcepto y tres de convivencia aplicados a los niños del grado preescolar de la escuela Antonio Nariño, que se llevó a cabo en el transcurso del primer semestre del año 2015. En un primer momento se describió las dos categorías centrales usadas para la investigación: autoconcepto y convivencia, y cuya intención fue exponer las propiedades de estos elementos categóricos.

En un segundo momento se pusieron en diálogo ambas categorías para dar respuesta a la finalidad principal de esta investigación que es entender el autoconcepto como dinamizador de la convivencia en el niño de educación preescolar de la institución educativa rural San Peregrino.

Las categorías y las dimensiones encontradas tras el análisis de la información está compilado en el cuadro dimensiones (apéndice 5). Dicha información se incorporó a la

discusión para contrastar con la teoría, así pues la estructura de este capítulo queda agrupada en torno a estas dos categorías principales como son autoconcepto y convivencia.

#### 4.1.1. Análisis por categorías

El análisis de las categorías permitió agrupar y simplificar la información recogida en el trabajo de campo, de esta forma los datos se presentan de forma ordenada, coherente y precisa. Es importante tener en cuenta que el análisis de estas categorías tuvo dos momentos exceptuando las dimensiones mis preferencias, experiencias significativas y mis amigos; la información recopilada fue interpretada desde la experiencia, contrastando los resultados obtenidos a través del análisis teórico y la discusión. Los datos recolectados que fueron analizados se encuentran en los cuadros operacionalización, dimensión y categorización, como ya lo habíamos mencionado (apéndice 4).

#### 4.1.2. Descripción e interpretación desde la experiencia de lo encontrado en la categoría autoconcepto.

##### 4.1.2.1. El autoconcepto como construcción relacional: familia, escuela y entorno

Teniendo en cuenta que el autoconcepto es entendido como las percepciones que tiene el individuo sobre sí mismo, las cuales se basan en sus experiencias con los demás y en las atribuciones que él mismo hace de su propia conducta, así como el concepto que el individuo tiene de sí mismo como un ser físico, social y espiritual (García y Musitu, 1999). Se compone de seis dimensiones que hacen referencia al conocimiento de: el nombre, mis gustos y preferencias, mis percepciones, experiencias significativas, entorno y esta a su vez se divide en

dos subdimensiones, escuela y vereda. En la siguiente tabla se presentan las propiedades que tienen cada una de estas dimensiones.

Tabla 2. Características de las dimensiones

<b>DIMENSIÓN</b>	<b>SUBDIMENSIÓN</b>	<b>CARACTERÍSTICAS</b>
Mi nombre		Responde al conocimiento que tiene el niño sobre el origen de su nombre
Mis preferencias		responde al conocimiento que tiene el niño sobre sus gustos en cuanto a comidas, personas, juguetes etc.
Mis Percepciones		Hace referencia a la percepción que los niños tienen sobre ellos mismo sobre sus descripciones físicas y cualidades.
Experiencias Significativas		Responde a las experiencias más relevantes que los niños recuerdan y expresan.
Entorno	Escuela	Da respuesta al conocimiento que el niño tiene sobre el nombre de la escuela, y lo que más le gusta de ella.
	Vereda	Hace referencia al conocimiento que tiene los niños sobre el nombre de la vereda, su historia y lo que le gusta de ella.

El primer momento de la categoría correspondiente a *mí nombre* resultó ser muy interesante para este estudio saber cómo los niños conocen el origen o la historia de su nombre, en general encontramos que el autoconcepto está recubierto por una ingenuidad propia de la edad preescolar, pues la información que tiene de él, depende totalmente de lo que otras personas le comunican, especialmente sus padres. Para ejemplificar esto, Samuel Bertulfo, uno de los niños a los cuales se les aplicó el taller, asume que su nombre no tiene un origen claro o que es “obvio”, pues responde que sus padres lo llamaron así porque “*mi papá se llama así*”. Es importante aclarar que en el momento en que se le hace la pregunta el niño estuvo dudando durante un rato antes de responder; por lo tanto el investigador tuvo que inducir un poco la respuesta, sin obtener lo esperado. Por ende, se podría asumir que el nombre del niño no depende de su propia intención sino que responde al interés particular de otros en este caso sus padres.

En la segunda dimensión, *mis preferencias*, ocurrió algo totalmente diferente a lo expuesto en la dimensión *mí nombre*, porque los niños tenían claridad sobre cuáles eran sus gustos y preferencias. Como lo podemos apreciar en la respuesta que da Samuel “*a mí me gusta los helados, los juguetes de robot, mis amigos, la escuela y ver televisión, y no me gusta hacer tareas*”, y en María José B. “*a mí me gustan el helado de coco, la hamburguesa, el bonyurt, las flores, me gusta el color amarillo, me gusta ser amiga de Luna, Nicoll y Antonella*”. Como el nombre depende de sus padres u otras personas, tal vez no tengan claro el origen de estos. En cambio, los gustos y preferencias depende en gran medida de los niños, pues además hay que tener en cuenta la influencia del medio (familia, escuela y amigos).

En el primer momento de la actividad sobre *mis percepciones*, que compone la tercera dimensión, cada niño autodescribió los atributos físicos y emocionales. Se pudo evidenciar que fue una actividad mucho más sencilla de desarrollar por los niños, asunto que se puede explicar porque son características observables, comparables y adicionalmente el entorno (familia, escuela, amigos) le atribuye adjetivos constantemente como gordo, flaco, bonito, con cabello largo o corto, entre otras. María José es un ejemplo de esto cuando dice que: “*soy mona*” y otra niña, Catalina, expresa que “*soy alta*”. Alejandro expresó en su respuesta dos características sobre él: “*soy alto y gordo*”. Esto nos indica que identificarse como personas con características físicas y emocionales requiere un entrenamiento en la edad preescolar, como es observarse al espejo, observar fotografías, hacer comparaciones con los compañeros, escuchar las apreciaciones que otros hacen de ellos, ya que el desarrollo del autoconcepto sigue las mismas leyes que la construcción de la inteligencia, pues en el niño preescolar la percepción de sí mismo está ligada al desarrollo de los procesos cognoscitivos, y se encuentra en la etapa preoperacional, siguiendo la teoría de Piaget (1968).

También podemos observar que la descripción del yo la realiza a partir de su descripción física, sus intereses, sus acciones u otros aspectos concretos, como darse cuenta que ocupa un lugar en la familia, escuela, comunidad y en el mundo de la vida.

En la cuarta dimensión *experiencias significativas* los niños narraron sus experiencias más importantes, encontrándose que lo más relevante para ellos fueron las experiencias gratificantes como paseos, regalos, lo cual lo podemos ver en Alejandro “*les voy a contar un paseo al río, a charco frío, fui con mi papá y mi mamá, es muy bonito y quiero que todos*



vayan conmigo al río” y en Jerónimo “en navidad me dieron una pista y eso me gustó mucho”. También son muy relevantes las experiencias dolorosas, como lo podemos ver en Samuel “mi papá le pegaba a mi mamá, y llamaban a la policía, por eso él está en la cárcel”. Y en María José Ch. “cuando yo era chiquitica yo estaba con mi mamá, fuimos a mi casa y mi papá no estaba y él no volvió a mi casa y desde entonces no volví a ver a mi papá”. Esto nos indica que las experiencias significativas son las que están cargadas de mayores emociones como el miedo, la tristeza, la alegría y el amor.

La quinta dimensión *entorno*, la cual contiene la sub-dimensión *escuela*, en la que se evidenció que ninguno de los participantes sabía el nombre de la escuela, pero sí tenían claro lo que les gusta de ella, como lo podemos ver en Alejandro “no sé cómo se llama, a mí me gusta venir porque tengo muchos amigos y juego con ellos”. Y Nicolás “no sé cómo se llama, me gusta la escuela porque tengo muchos amigos y juego con ellos”.

En la segunda subdimensión de entorno, *la vereda*, se pudo evidenciar que la mayoría de los participantes conocen el nombre de la vereda, pero no su historia; también tienen claro que sí les gusta vivir en ella, como lo podemos notar en María José Ch. “sé que se llama San Peregrino, pero no sé la historia del nombre y me gusta vivir acá. Antes vivía en Manizales y mi mamá no me dejaba salir, acá tengo más amigos y una casa grande”; y Luna: “no conozco el nombre de la vereda donde vivo, y no sé su historia, y me gusta vivir acá”.

4.1.3. Descripción e interpretación desde la experiencia de lo encontrado en la categoría convivencia.

4.1.3.1. La convivencia: una vivencia en la cotidianidad de la acciones

La convivencia entendida como la “acción de vivir comúnmente juntos” (Ortega-Ruíz, 2006), se compone de tres dimensiones que hacen referencia a los amigos, las normas y la solución de conflictos, como lo podemos ver en la siguiente tabla.

Tabla 3. Características y dimensiones de la convivencia

DIMENSIONES	CARACTERÍSTICAS
Mis Amigos	Da respuesta a las actividades que a los niños les gusta hacer con sus amigos.
Nuestras Normas	Hace referencia a las normas que el niño conoce y pone en práctica con sus amigos.
Solución de conflictos	Hace referencia a la forma como el niño soluciona sus conflictos con los compañeros y amigos.

La experiencia en el aula de clases nos indica que a convivir se aprende en la práctica, en la interacción con el otro; la convivencia hace que sea necesario que los individuos que comparten tengan sentimientos de empatía emocional y cognitiva, como lo podemos evidenciar en la primera dimensión *mis amigos*, donde los participantes tuvieron muy claro qué es lo que les gusta hacer con sus compañeros o pares, como lo podemos apreciar en la respuesta de Nicolás: “*me gusta jugar con mis amigos, jugar con los muñecos, con Luna y con los aros*”; y en Luna: “*me gusta bailar con mis amigos y jugar.*”

En la segunda dimensión *nuestras normas* se observó que, en los niños y niñas, el cumplimiento de las normas depende de la persona que representa autoridad (profesora), como lo podemos observar en Jerónimo: *“la profesora dice que debemos portarnos bien”*, y en Catalina: *“hay que portarse bien sino la profesora nos regaña”*. Esto pone en evidencia que el cumplimiento de las normas, cuyo objetivo es facilitar una sana convivencia en la edad preescolar, es implantado por los adultos los cuales involucran premios o castigos.

En la tercera dimensión *solución de conflictos* se evidenció que los conflictos los resolvían golpeando, gritando, llorando, enojándose y poniendo quejas a la profesora, como se aprecia en Samuel: *“si me pega, yo le pego”*, María José Ch. *“si me pegan yo le digo a la profesora, para que le diga a la mamá”*, y Allison: *“me pongo a llorar y también les pego”*. En estas respuestas se evidencia un comportamiento no reflexivo, caracterizado por la acción-reacción, propio de esta edad.

#### 4.1.4. Análisis de la relación de las categorías autoconcepto y convivencia

En el rastreo de los antecedentes, no encontramos estudios que relacionen estas dos categorías, y menos aún en la edad preescolar. Esta investigación encontró una estrecha relación entre el autoconcepto y la convivencia, lo cual se evidencia en el comportamiento de los niños después de la aplicación de las actividades de autoconcepto con el fin de fortalecerlo en edades tempranas como en la educación preescolar, lo cual favoreció satisfactoriamente la convivencia entre estos. Como ya se había mencionado, las actividades tuvieron dos momentos; a continuación se describe y analiza el segundo momento.

Es posible afirmar que en la dimensión el nombre, conocer el nombre, su origen y connotación afectiva hace que los niños se sientan importantes, es decir, a gusto con ellos mismos, como lo podemos ver en la respuesta de Alejandro: “*Yo me llamo Alejandro porque así se llama un Rey*”, esto nos permite entender que el tener un nombre, conocerlo y aceptarlo, está relacionado con la construcción de la identidad, haciéndolo único, dándole un lugar en el mundo (escuela, familia, amigos y comunidad), permitiéndole establecer singularidades en un mundo de semejantes, facilitando el respeto por su historia y la historia de sus pares.

En el segundo momento de la dimensión las percepciones se puede señalar que la descripción del yo la realiza a partir de su propia percepción física, del concepto que los demás tienen de él, de sus propios intereses, sus acciones y la reacción que tienen frente a estas las personas que lo rodean, el sentirse aceptado y darse cuenta que tiene un lugar en el mundo de la vida, como lo podemos ver en la respuesta de María José B.: “*soy pequeña, blanca, mona, crespa, soy bonita, inteligente, alegre y me gusta jugar*”, y en Nicolás: “*soy pequeño, blanco, delgado, mono, inteligente, un poquito malgeniado, alegre y me gusta jugar fútbol*”. Por lo tanto, es factible decir que el ser humano va elaborando paulatinamente su autoconcepto durante el curso de su vida; por esto es importante reforzarlo, pues es a partir de su experiencia y de su interacción con el ambiente y consigo mismo, como influye en la construcción del concepto de sí mismo y éste, a su vez, sobre las conductas, sentimientos y motivaciones personales, reflejándose en la convivencia.

En la dimensión entorno y su subdimensión escuela, cuando los niños indagaron con sus profesores y padres sobre el nombre de esta, algunos descubrieron que sus padres y/o

hermanos mayores estudiaron en ella. Conocer esto carga el significado de la escuela de mayor afectividad, como lo podemos ver en la respuesta de María José B., sobre cómo se llama la escuela y qué es lo que más le gusta de ella: *“se llama Antonio Nariño, me gusta esta escuela porque acá estudia mi hermana, y ella me contaba que era muy bonita y tengo muchos amigos y juego con ellas; el salón es grande y bonito y hay muchos juguetes”*; también se evidencia que lo que hace realmente importante la escuela son los lugares donde comparte las experiencias más agradables, como lo podemos observar en la respuesta de Catalina: *“se llama Antonio Nariño, a mí me gusta esta escuela porque acá estudió mi hermana, y la escuela es bonita, la profe nos pone tareas y nos quiere mucho, y tengo muchas amigas, yo antes lloraba por mi mamá pero ya no lloro, me gusta venir a la escuela y me gusta el patio y el restaurante”*.

En la subdimensión vereda los participantes indagaron sobre la historia de la vereda con sus padres y profesora, la cual narraron posteriormente a sus compañeros, como se evidencia en la respuesta de María José Ch.: *“es San Peregrino, y la pusieron así por un cuadro de un santo que hacía milagros, antes se llamaba Cuchilla Atravesada, y me gusta mucho vivir acá; tengo una casa grande y un perro que se llama niño”*; y la respuesta de Allison: *“la vereda se llama San Peregrino, y le pusieron así por un santo que hacía muchos milagros, y me gusta vivir acá porque tengo amigos y en mi casa tengo dos perros”*. Por los resultados anteriores podemos decir que el desarrollo del autoconcepto, aunque va de la mano con el desarrollo cognitivo, es evidente que tiene una gran influencia sobre éste, las experiencias vividas por cada persona, su interacción con el ambiente, la familia, los amigos,

la escuela, por lo tanto es el resultado de la acumulación de autopercepciones y por esta razón no es heredado (Nuñez y González, 1994).

En la dimensión *las normas* se observó que el aprendizaje de las reglas comienza desde muy temprana edad, ya que el adulto (padres y profesores) establece las normas y pone una gran insistencia en el respeto y cumplimiento de éstas, qué es lo que hace posible la convivencia. Al principio esas normas son implantadas por los otros para ser poco a poco interiorizadas por el propio sujeto (Piaget, 1932), como lo podemos ver nuevamente en Jerónimo: “*los amigos comparten y no pelean, si me pegan, le digo a la profesora*”, y en Catalina: “*jugar sin pelear, compartir con los amigos, porque los amigos se quieren mucho*”. En estas respuestas podemos notar un comportamiento un poco más reflexivo, negociador y conciliador, mediado por el lenguaje, donde la interacción del niño-adulto (profesor) facilita y potencializa el desarrollo social del niño, mejorando así la convivencia (Vigotsky, zona de desarrollo próximo).

En la dimensión solución de conflictos, se evidenció un comportamiento un poco más reflexivo, donde se establecen compromisos de las partes, se observa arrepentimiento, conduciendo al niño al reconocimiento del error y a ponerse en el lugar del otro, como lo podemos ver e en la respuesta de Samuel: “*le digo a la profesora y prometo no volver a pelear*”; y en las respuestas de María José: “*cuando peleo con mis amigos les pido perdón y nos damos un abrazo y nos prometemos no volver a pelear*”, y de Allison: “*le pido perdón y no volvemos a pelear*”. Por lo anterior se puede decir que la escuela es el espacio más idóneo para aprender a vivir con los demás.

Inspirados en Piaget (1969) Vygotsky (1962), García y Musitu (2001) se puede afirmar que el niño construye su autoconcepto en interacción con los otros significativos como la familia, la escuela, los amigos, compañeros y adultos, en la sociedad donde se desarrolla. La percepción del sí mismo se va estructurando en un proceso dialógico en el que se van resignificando las acciones que ejecuta el niño, y que son reconocidas como útiles, valiosas, bien o mal por las figuras importantes de su contexto familiar, escolar y social. De esta manera, este pensar confirma, transforma y da sentido a las percepciones que el niño tiene de sí mismo y que se van estableciendo mediante la interacción niño-padres-profesores-pares-otros adultos, en las distintas etapas evolutivas, según las estructuras lógicas del niño en cada trayectoria vital.

Por lo tanto, es posible decir que el autoconcepto se fortalece a partir de las seis dimensiones que se trabajaron en esta investigación: el nombre, mis percepciones, mis gustos y preferencias, mis experiencias significativas, mi entorno: escuela y vereda, influyendo significativamente en la convivencia de los niños, la cual está conformada por tres dimensiones: mis amigos, las normas y la solución de conflictos, mejorando la convivencia a partir de la aplicación de las actividades, pues empezaron a tener un comportamiento menos agresivo, más respetuoso, y cuidadosos de su entorno (el manejo del agua y de las basuras), esto pone en evidencia que la mayor parte de los aprendizajes se dan mediante actividades en común, y mediadas por un proceso en el que se comparte la cultura, como lo fue conocer la historia del nombre, la historia del nombre de la vereda, conocer el nombre de la escuela, identificar gustos, preferencias y actividades que se comparten con los amigos, rescatando la

premisa que un sistema educativo debe ayudar a rescatar una cultura para encontrar una identidad dentro de ella, donde la escuela debe cultivarla y nutrirla, pues todo ser humano tiene un componente histórico biográfico.

#### 4.2. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Además del análisis de la información recolectado, se realizó una tabla pívot, para fortalecer y sustentar el análisis de los resultados de esta investigación, la cual se puede definir como una herramienta de visión de datos, donde se relacionaron las categorías de autoconcepto y convivencia, en un primer y segundo momento de la aplicación de las actividades, y sirve de apoyo para orientar al lector; aunque arroja datos numéricos fue explicada de forma descriptiva, debido a que esta investigación es de tipo cualitativa.

Tabla 4. Autoconcepto y convivencia

		Autoconcepto antes				Autoconcepto después			
		Con conocimiento		Sin conocimiento		Con conocimiento		Sin conocimiento	
		n	% columna	n	% columna	n	% columna	n	% columna
Convivencia antes	Acción-reacción. Con agresión. Acude autoridad	1	50%	3	37,5%	4	40%	0	0%
	Acción-reacción. Sin agresión. Acude autoridad	1	50%	5	62,5%	6	60%	0	0%
Convivencia después	Establece y reflexiona frente a las normas. Sin agresión. Reflexión y acuerdo	2	100%	8	100%	10	100%	0	0%

Para hacer la tabla pívot entre el autoconcepto y convivencia se hizo una reducción de las dimensiones de cada una de estas variables. Hay que tener en cuenta que la primera



categoría: el autoconcepto, la dimensión las preferencias y las experiencias significativas no tuvieron un segundo momento, por lo que no se tuvieron en cuenta para este análisis. En el caso de la segunda categoría: la convivencia, la dimensión de amigos tampoco tuvo un segundo momento, por lo que se tomó la misma decisión de la anterior.

En la categoría de autoconcepto se tienen cambios significativos entre el antes y el después del ejercicio de fortalecimiento del autoconcepto. Sólo tenemos dos casos en que alguna de las variables obtuvo un resultado satisfactorio antes del fortalecimiento, mientras que en el segundo momento todos los niños lograron respuestas completas. En el caso de la convivencia, todos los niños se comportaban con respecto a las normas impuestas en términos de acción y reacción, mientras que luego del ejercicio de fortalecimiento lograron establecer sus normas y reflexionar frente a ellas. En el mismo sentido, la resolución de conflictos en cuatro casos fue con agresión física, el resto no tenía dicha agresión pero todos acudían a la figura de autoridad. Con la segunda fase del ejercicio se logró observar que todos los niños solucionaban los conflictos sin agresión física y con reflexión frente a sus actos y llegando a acuerdos.

Es notable que la totalidad de los niños lograran tener una resolución de conflictos de forma idónea a la vez que fortalecieron el autoconcepto, mientras que en el caso contrario, sin resolución satisfactoria de conflictos y sin conocimiento en las dimensiones del autoconcepto no tenemos ningún caso. Este asunto expone la íntima relación entre el fortalecimiento del autoconcepto en los niños y la resolución de conflictos de manera idónea.

## CONCLUSIONES

Luego del proceso de investigación, se pudieron construir una serie de conclusiones de carácter reflexivo sobre la relación de las dos categorías principales: autoconcepto y convivencia, y sobre los asuntos de tipo metodológico.

Al inicio de la investigación, desde la relación autoconcepto y convivencia, se plantearon unos objetivos que se van a retomar para estas conclusiones.

- Comprender el autoconcepto como dinamizador de la convivencia en el niño en educación preescolar.

Frente a la comprensión del autoconcepto se puede concluir que *el concepto de sí mismo y el concepto del otro*, donde ese otro es entendido como el compañero de clases, el amigo o par, se convierten en un referente obligado para establecer interacciones de sociabilidad y convivencia. El respeto, la solidaridad, la tolerancia y la interlocución son elementos que enriquecen la experiencia de los unos y de los otros, configurando relaciones que dibujan paisajes de esperanza y de renovación, las cuales son fundamentales para que el aula de clase sea realmente un escenario de vida, de convivencia.

- Fortalecer el desarrollo del autoconcepto en el niño en educación preescolar.

Según el análisis de los resultados, se puede decir que *el fortalecimiento del autoconcepto* trasciende cuando permite evidenciar las diferencias entre las personas como forma de autodefinirse y mostrar una identidad construida con respecto a lo que cree ser, así como somos, porque el otro y lo otro nos permiten ser. Nos instalamos en el mundo a través de las

relaciones que entretejemos con cada uno de ellos; dichos tejidos que se construyen nos hacen seres de convivencia, y en este caso de convivencia escolar la cual se funda en reconocernos y reconocer quién es el otro.

- Conocer la convivencia escolar en los niños de educación preescolar

Conocer la convivencia escolar de nuestros niños permite decir que *el aula escolar es un espacio vital* para la convivencia, donde el yo se fortalece con la interacción con el otro, pues son realidades tanto corporales, como afectivas y racionales, donde la comunicación se da a través de los sentidos, las emociones, las experiencias, la cotidianidad y la corporalidad, generando conciencia humanizada, que es aquella que envuelve la identidad individual y colectiva, propiciando lazos de comunicación sobre una participación activa y afectuosa.

- Diseñar actividades orientadas al fortalecimiento del autoconcepto en los niños de educación preescolar.

El diseño de actividades para las categorías autoconcepto y convivencia permitió concluir acerca de la importancia de conocer y tener claridad del contexto donde trabajamos y de las necesidades de los participantes, comprendiendo no solamente la realidad, sino las relaciones detrás de la experiencia. Es importante resaltar que del diseño de estas actividades surgió la elaboración de un cuadernillo de trabajo que recopila las nueve actividades orientados al fortalecimiento del autoconcepto, el cual llamamos “las aventuras del gato Micifú”, que sirve como guía de trabajo para los docentes de grado preescolar que estén interesados en el tema del autoconcepto como dinamizador de la convivencia escolar.

- Implementar actividades orientados al desarrollo y fortalecimiento del autoconcepto como dinamizador de la convivencia en los niños de educación preescolar.

El implementar las nueve actividades para las categorías autoconcepto y convivencia nos lleva a decir que el fortalecimiento del autoconcepto, como reconocimiento de la identidad, mediante la identificación del origen del nombre, las preferencias, las experiencias más significativas, los amigos y el entorno, fue reflejado sinérgicamente en el otro, siendo observado en una mejor convivencia escolar en los niños de educación preescolar.

Desde el análisis de los resultados de las actividades se puede concluir que la totalidad de los participantes fortalecieron su autoconcepto como reconocimiento de la identidad, y a partir de esto mejoraron la convivencia, logrando un comportamiento más reflexivo, con reconocimiento del error, presentando disculpas y estableciendo soluciones y acuerdos, y de esta manera facilitando la convivencia.

Desde la reflexión metodológica

La metodología de la interacción-acción en el aula permitió ser investigadora y a la vez participante activa de la investigación, y darle prioridad a la subjetividad de los seres que habitan el aula, escuchando lo que tienen para contar, y cuando se habla de seres que habitan el aula, son todos aquellos que hacen posible el acto educativo, entre ellos los estudiantes, docentes, padres de familia y directivos docentes. Aquí el lenguaje tuvo una gran importancia, no sólo porque es la esencia del hombre que crea, interroga y transforma el mundo en el que vive, el lenguaje humano no sólo es reproducción del mundo, así mismo lo recrea y lo transfigura. Fue necesario estar atenta y expectante a la voz de los seres que están ahí, en el

territorio del aula, para escucharlos, conocerlos y habitar su realidad, comprendiendo sus necesidades, sus sueños, sus raíces, sus sentires, posibilidades de cambio, como niños y niñas que habitan de manera vital el territorio. Aunque, no se trató solamente de escuchar al otro, se buscó que el otro se escuche, se interprete y se entienda a sí mismo, induciéndolo a un diálogo consigo mismo para que se entienda como un sujeto que puede transformar contextos, cultura y conocimiento.

## SUGERENCIAS

La escuela, y en especial el aula de clases es, a modo de metáfora, una tierra fértil para la siembra de nuevos frutos, por tanto es imprescindible potencializar la formación de niños y niñas en el desarrollo del autoconcepto, como ejercicio cotidiano en los procesos educativos, requiriendo la formulación y posiblemente la reestructuración de las prácticas educativas, surgiendo, así, posibilidades que apuntan a nuevas maneras de encaminar estos procesos educativos, basados en una formación más participativa, y reflexiva, donde el reconocimiento y formación del yo esté en concordancia con la representación de la vida misma, permitiendo el encuentro con el otro, a partir de la convivencia, fundamentada en el respeto por la naturaleza viva, por el otro y por lo otro como parte esencial de la vida.

A raíz de esta reflexión surge una sugerencia a la Institución Educativa Rural San Peregrino que es la de continuar con esta propuesta en el grado de preescolar, apoyados en un cuadernillo de trabajo, donde se encuentran las actividades para las categorías de autoconcepto y convivencia, que pueden ser adaptados a diferentes contextos.

## REFERENCIAS

- Bandura, A (1977). *Social Learning Theory*. Englewood-cliffs (N.J.), Prentice Hall. Traducción al español por A. Riviére: *Teoría del Aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe, 1990.
- Bandura, A. (1984). *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid: Espasa Calpe
- Barra, E. (1987). El desarrollo moral: una introducción a la teoría de Kohlberg. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 19(001), pp.7-18. Fundación Universitaria Konrad Lorenz Bogotá, Colombia
- Bruner, J., Linaza, J. (compilador). (2002). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza editorial.
- Burns, R. B. (1990). *El autoconcepto. Teoría, medición, desarrollo y comportamiento*. Bilbao: Ega.
- Calvo, C. (2008). *Del mapa escolar al territorio educativo*. Chile: Ediciones Nueva Miranda.
- Capra, F., (1998). *La Trama de la Vida*. Barcelona: Anagrama.
- Castorina, J.A., Ferreira, E., Kohl, M. y Lerner, D. (1997) *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. México: Paidós.
- Cerezo, F. (2002). *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (1993). *Educación y desarrollo: la teoría de Vigotsky y la zona de desarrollo próximo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cooley, C. (1922). *Human nature and the social order*. New York: Scibner's
- Diccionario de la Real Academia española (2006).
- García, F., & Musitu, G. (2009). *AF5: Autoconcepto Forma 5 [AF5: Self-concept form 5]* (3rd ed.). Madrid: Tea.

- Gómez, I., & Valdivia, S. (2002). Consideraciones acerca del desarrollo de la personalidad desde un marco funcional-contextual. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 2(2), pp. 173-197.
- Hersh, R. (1988). *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. Madrid: Ed. Narcea.
- James, W. (1909). *Principios de Psicología*. Madrid: Daniel Jorro Editor.
- Kantor, J.R. (1990). *La evolución científica de la psicología*. México: Trillas
- L'Ecuyer, R. (1978). *Le concept du soi*. Paris, P.V.F. Traducción castellana en Oikos-Tau, 1986.
- Lanni, N. (2003). La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja. *Revista N°2 de la OEI*. ISSN 1728-0001. Monografías virtuales Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales Disponible en: <http://www.oeies/valores2/monografias/monografia02/reflexion02.hm>.
- Ley general de educación 115, de 1994. Artículo 15.
- Luria, A. R. (1985). *Lenguaje y pensamiento*. Barcelona: Martínez Roca.
- Machargo, J.S. (1991). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos*. Madrid: Editorial Escuela española.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. 2ªed., México: Trillas.
- Mead, G (1934). La génesis del self y el control social. *Reis* 55. Textos clásicos, pp. 251-277).
- Núñez, J. y González, J. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(1), pp. 97-109
- Ortega Ruíz y colaboradores (2006). *La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla. Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre compañeros y compañeras*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía. Recuperado de <http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/convivenciaqosarioortega.pdf>
- Ortega, R. y colaboradores. (1997). *La convivencia escolar: que es y cómo abordarla*. Recuperado de [http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/convivencia\\_qosarioortega.pdf](http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/convivencia_qosarioortega.pdf)
- Papalia, D. (1987). *El mundo del niño*. Tomo II. México: McGraw-Hill
- Piaget, J. (1968.): *La Construcción de lo Real en el Niño*. Buenos Aires: Proteo.

- Ramos, M. G. (2004). Valores y Autoestima Conociéndose a sí Mismo en un Mundo de Otros. *Educación en Valores*, 1(1), 17-31. Recuperado de: <http://www.itescam.edu.mx/principal/sylabus/fpdb/recursos/r70083.PDF>.
- Rogers, C. (1987). *Psicología social de la enseñanza*. Madrid: Visor/MEC.
- Sandín, Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Saura, P. (1996). La educación del autoconcepto cuestiones y propuestas. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 25, pp. 177-178. ISBN 84-7684660-6
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Tolman, E. (2001). La evolución de la concepción del comportamiento. *Revista de psicología general y aplicada*, 22, pp 225-233.
- Vigotsky, L. (1986). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.



## APÉNDICES

### Apéndice 1. Actividades para la categoría autoconcepto

#### Actividad 1: Mi nombre

LOGRO: El niño indaga sobre el origen de su nombre

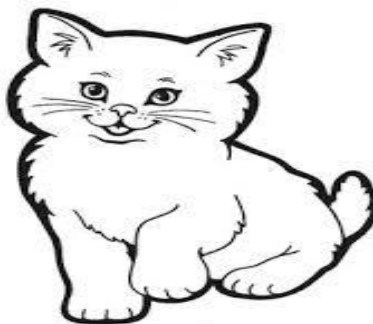
#### INDICADORES:

- Escribe su nombre utilizando diferentes materiales.
- Indaga y narra el origen de su nombre.
- Descubre el significado de su nombre.
- Plasma de forma pictográfica el significado de su nombre.
- Socializa a sus compañeros las diferentes actividades realizadas.

#### Desarrollo de la actividad

1. Escucha el cuento “ El gato MICIFÚ” y expresa tu opinión

#### EL GATO MICIFÚ



[www.google.com.co/search?q=dibujos+de+gatos++a+color](http://www.google.com.co/search?q=dibujos+de+gatos++a+color)

Había una vez un gato llamado MICIFÚ, que vivía en una casa al otro lado del bosque, vivía con papá gato y mamá gata, MICIFÚ era un gato blanco como el algodón le gustaba jugar con sus amigos en el bosque, era muy curioso como todos los gaticos, y un día mientras hablaba con sus amigos gatos decidieron averiguar cuál era el origen de su nombre, para eso le pregunto a papá gato y a mamá gata cual era la razón de llamarse MICIFÚ, sus papás le explicaron que habían decido colocarle ese nombre debido a que lo quieren mucho por ser su primer y único hijo que es el cielo de sus papas por lo tanto MICI quiere decir mi cielo y FÚ

es porque papá gato se llama FUFÚ, MICIFÚ comprendió el origen de su nombre y quedo muy feliz de saberlo, salió y le contó a todos sus amigos gatos y desde entonces se siente muy feliz y orgulloso de llamarse MICIFÚ. Y colorín colorado este cuento se ha acabado.

2. Indaga con tus papás cual es el origen de tu nombre
3. Narra a tus compañeros el origen de tu nombre
4. Escribe tu nombre utilizando diferentes materiales: lentejas, plastilina o papel
5. Realiza un dibujo que representa tu nombre
6. Expone y socializa los dibujos a tus compañeros.

## Actividad 2. Mis preferencias

LOGRO: El niño identifica sus gustos, preferencias y desagradados.

### INDICADORES:

- Narra de manera espontánea gustos sobre comidas, juguetes, personas, lugares, colores, prendas de vestir, programas de televisión y deportes.
- Expresa por medio del dibujo sus gustos y preferencias
- Manifiesta de forma oral y pictográfica lo que no le gusta
- Socializa a sus compañeros los trabajos realizados.

### Desarrollo de la actividad

1. Todos los niños realizaran junto con la profesora la dinámica RITMO. Se juega moviendo primero los pies (dos zapateos) y las manos (tres palmadas). Y se canta:

*Ritmo, su atención,  
Por favor, diga usted,  
Nombres de, animales,  
Por ejemplo, vaca,  
Perro, Gato, etc.  
Ritmo, su atención,  
Por favor, diga usted,  
Nombres de flores,  
Por ejemplo, margarita,  
Rosa, clavel, etc.,*

A medida que avanzan, cambian el objeto a nombrar: comidas, prendas de vestir, juguetes, etc.

2. Luego de la dinámica cada niño participante hablará de lo que más le gusta.
3. Por medio del dibujo cada niño plasmará lo que más le gusta.
4. Luego socializa a los compañeros los dibujos realizados.

### Actividad 3. Mis Percepciones

LOGRO: El niño se describe según características físicas y emocionales

#### INDICADORES:

- Realiza observaciones frente a un espejo y se describe físicamente.
- Observa a sus compañeros y los describe.
- Se dibuja con atributos físicos y emocionales.
- Socializa a sus compañeros el dibujo realizado.

#### Desarrollo de la actividad

1. Los niños escuchan el cuento: las aventuras del gato Micifú.
2. Responden preguntas relacionadas con el cuento.
3. Describen sus características físicas y las plasman en un dibujo.
4. Socializa a sus compañeros cual es las actividades que más le gusta realizar.
5. Observan y describen las características de sus compañeros.

#### Actividad 4. Experiencias significativas

LOGRO: El niño indaga con su familia sobre cuál es la historia de su vida.

##### INDICADORES:

- Conoce y narra relatos de su vida
- Plasma por medio del dibujo relatos de su vida
- Conoce y organiza fotografías sobre relatos de su vida
- Socializa a sus compañeros las actividades realizadas.

#### Desarrollo de la actividad

##### 1. Escucha el cuento:

##### Las aventuras del el gato Micifú

Había una vez un gato llamado MICIFÚ, que estudiaba en la escuela del bosque, un día la profesora les pidió el favor a todos los gaticos que contaran relatos de su vida, MICIFÚ que era un gatico muy participativo empezó a narrar su historia y dijo:

Yo me llamo MICIFU, vivo con mi papá gato que se llama FUFÚ y mi mamá gata que se llama LULÚ, hace 4 años nací, y desde entonces vivo en el bosque, me gusta bailar, cantar y jugar con mis amigos, tengo muchas fotos de cuando era bebé, tengo abuelitos que viven al otro lado del bosque y con frecuencia los visitamos. Y colorín colorado este cuento se ha acabado

2. Narra a tus compañeros y profesora relatos de tú vida.
3. Dibuja y colorea relatos de tú vida.
4. Organiza con fotografías el desarrollo cronológico de tu vida (álbum).
5. Socializa a tus compañeros tus fotografías (álbum).

## Actividad 5. Mi entorno: La vereda

LOGRO: el niño indaga sobre la historia de su comunidad (San peregrino, sus costumbres y habitantes).

### INDICADORES:

- Descubre y narra la historia de San peregrino.
- Plasma pictográficamente su entorno.
- Conoce las costumbres de su vereda y la plasma por medio del dibujo.
- Identifica sus habitantes y su importancia en la vereda.

### Desarrollo de la actividad

1. Escucha la historia de la vereda san peregrino narrada por la profesora.

#### Micifú cuenta la historia de su vereda

Una vez el gato Micifú salió a encontrarse con sus amigos, luego de jugar, le preguntaron a Micifú si él conocía la historia de la vereda San peregrino, él dijo que sí que su papá se la había contado, y empezó a narrarla a sus amigos: Hace muchos años después de la fundación de la ciudad de Manizales, se empezaron a establecer las primeras haciendas dedicadas principalmente al cultivo de la caña, dándole el nombre a este lugar cuchilla atravesada hoy llamada San Peregrino.

Según el relato de Don Rogelio Calderón, un personaje que vivió en esta vereda y que murió hace muchos años, las primeras familias en el sector conocido como cuchilla atravesada se dedicaron a cultivar café, plátano, yuca, arracacha, caña, maíz, frijol y otros cultivos.

Luego llega a la vereda la familia HERRERA NARANJO, procedente de Antioquia, trayendo en sus pertenencias una imagen en papel de un santo llamado Peregrino, el cual según muchos habitantes de la vereda y de la ciudad hacia muchos milagros como aliviar y sanar sus enfermedades. Fue tanta su fama que el nombre que tenía la vereda fue remplazado por el de san peregrino, en honor al santo milagroso. Desde entonces se llama SAN PEREGRINO

2. Dibuja la vereda san peregrino
3. Realiza una maqueta de la vereda y sus habitantes, con todos tus compañeros, utilizando material desechable.
4. Identifica las costumbres de los habitantes de la vereda.

## Actividad 6. Mi entorno: La escuela

LOGRO: Conoce la historia de su escuela y la importancia de esta.

### INDICADORES:

- Conoce y narra la historia de su escuela Identifica los profesores que la conforman y sus diferentes labores
- Plasma por medio del dibujo la escuela
- Dibuja sus compañeros y profesores
- Socializa las diferentes actividades realizadas.

1. Escucha la historia de la escuela ANTONIO NARIÑO narrada por la profesora

Micifú narra la historia de la escuela

conocida la vereda por sus bondades en cuanto a clima, tranquilidad, y cercanía a Manizales lo cual la hizo apetecida por muchas personas como lugar de paseo y como lugar muy agradable para vivir, como hay muchos habitantes entre ellos muchos niños, surge la necesidad de crear una escuela para que los niños estudien, y así se funda la primera escuela, llamada ANTONIO NARIÑO, donde los niños de SAN PEREGRINO asisten felices todos los días a estudiar, a hacer nuevos amigos y a aprender cosas nuevas.

2. Recorre la escuela, observa, dibuja y colorea la escuela
3. Identifica los diferentes compañeros, amigos, profesores y luego dibújalos.
4. Realiza con tus compañeros la maqueta de la escuela.

## Apéndice 2. Actividades para la categoría convivencia

### Actividad 1. Mis amigos

LOGRO: Identifica cuáles son los mejores amigos y las actividades que se hacen en común.

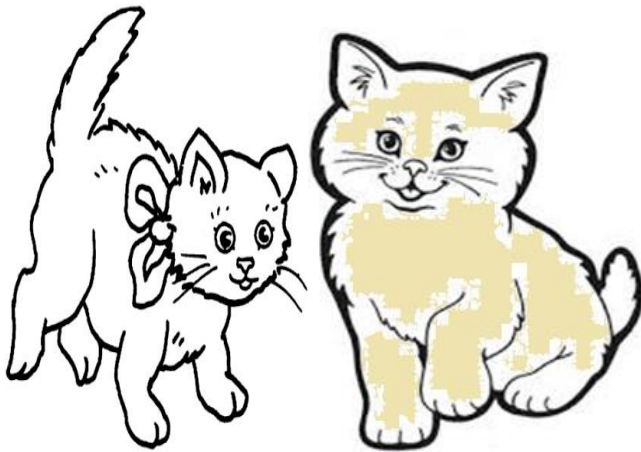
#### INDICADORES:

- Expresa de forma espontánea cuáles son sus mejores amigos
- Describe las actividades que realiza con sus amigos
- Dibuja sus mejores amigos

#### Desarrollo de la actividad

1. Se organizaran a los niños en círculo dentro del aula de clase para escuchar el cuento: los amigos de Micifú, narrado por la profesora.

#### Los amigos de Micifú



[www.google.com.co/search?q=dibujos+de+gatos++a+color](http://www.google.com.co/search?q=dibujos+de+gatos++a+color)

Micifú era un gato tierno y juguetón, que tenía muchos amigos en la escuela, siempre jugaba con ellos al escondite, a correr y a saltar por el prado, una vez la profesora le pregunto cómo se llamaban sus mejores amigos y él contestó, que todos los gaticos de la escuela eran sus amigos, que los quería mucho, pero que la gatica Carlota era su mejor amiga, porque les gustaba jugar a la lleva y jugar con el balón, que se ayudaban en el momento de hacer las tareas, y compartían los útiles escolares, los juguetes, y que además les gusta cantar y bailar

2. ¿Qué tal le pareció el cuento?



3. Moldea con plastilina quienes tú consideras que son tus mejores amigos y nómbralos
4. Dibuja y colorea lo que más te gusta hacer con tus amigos

### Actividad 2. Las normas

LOGRO: Identifica las normas de convivencia que propenden una buena interacción en el aula de clases.

#### INDICADORES:

- Menciona los normas de convivencia que considera son importantes
- Nombra las normas de convivencia que aplica en su diario vivir
- Explica a sus compañeros la importancia de las normas.

### Desarrollo de la actividad

1. Escucha el cuento: Micifú y las normas de convivencia

Micifú era un gatico muy amigable, que estudiaba en la escuela del bosque, un día en el salón de clases, la profesora gata les pregunto a todos los gaticos, que normas de convivencia les parecían importantes, Micifú que era un gato muy inteligente que le gustaba, participar en clase, levantó la mano y dijo: “a mí me parece que la norma de convivencia más importante es el respeto”, los compañeritos gatos estuvieron de acuerdo con esta respuesta aunque agregaron otras normas como: escuchar a los compañeros, levantar la mano para hablar, seguir las indicaciones de los profesores, no golpear a los compañeros y compartir con alegría.

#### Preguntas

- ¿Qué opinan del cuento?
- ¿Están de acuerdo con las respuestas de los gaticos? ¿Por qué?
- ¿Cuáles son las normas que tú consideras son las más importantes?

2. Utilizando títeres representa las normas de convivencia
3. Dibuja las normas de convivencia que más te parecen importantes.

### Actividad 3. Solución de conflictos

LOGRO: Identifica los comportamientos que asume ante la manifestación de un conflicto.

#### INDICADORES:

- Define que es un conflicto y da ejemplos.
- Identifica los conflictos más comunes que se presenta en la escuela y aula de clases.
- Menciona los comportamientos más utilizados frente a la presencia de un conflicto.
- Plantea diversas alternativas de solución frente a un conflicto.

#### Desarrollo de la actividad

##### 1. Escuchar el cuento: Micifú y la solución de conflictos

###### Micifú y la solución de conflictos

Micifú es un gato muy amigable, que le gusta realizar muchas actividades con sus amigos, como leer cuentos, dibujar, jugar, ver películas, hacer tareas y jugar con ellos a la hora del descanso, como todos los gaticos que comparten con sus amigos, surgen pequeños problemas o conflictos como: discutir por los juguetes, y el incumplimiento de las normas, que muchas veces reaccionan peleando, golpeándose o diciendo palabras ofensivas, pero Micifú que es un gato muy inteligente y muy amoroso, les ha propuesto a sus amiguitos diferentes formas de solucionar los problemas o conflictos, les ha dicho que los gaticos no pelean, se quieren y se respetan, que las manitos son para acariciar no para golpear, que las piernas son para caminar o correr no para golpear, que la boca es para decir cosas bonitas como te quiero mucho, eres lindo, y para dialogar y no para decir palabras ofensivas.

Todos los gaticos de la escuela estuvieron de acuerdo con Micifú, y decidieron hacer un pacto donde todos los gaticos se comprometieron a resolver los problemas o conflictos dialogando, reflexionando y nuevos compromisos.

#### Preguntas:

- ¿Qué opinas del cuento?
  - ¿Estás de acuerdo con la propuesta del gato Micifú? ¿por qué?
  - ¿Qué aprendiste del cuento?
2. menciona a tus compañeros los conflictos más frecuentes que se generan en la escuela y aula de clases.
  3. Dibuja tu propuesta de solución de conflictos y compártela con tus compañeros

Apéndice 3. Registro fotográfico de las actividades realizadas



Actividad: Mis percepciones



Actividad: Mi Vereda



Actividad: Mi Escuela



## Apéndice 4. Operacionalización de las categorías

Pregunta	Objetivo	Categoría	Definición	Dimensión	Sub-dimensión	Definición operativa
¿Cómo es el desarrollo del autoconcepto en los niños de educación preescolar?	Comprender el desarrollo del autoconcepto en el niño en educación preescolar	Autoconcepto	Son las percepciones que tiene el individuo sobre sí mismo, las cuales se basan en sus experiencias con los demás y en las atribuciones que él mismo hace de su propia conducta (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976), así como el concepto que el individuo tiene de sí mismo como un ser físico, social y espiritual (García y Musitu, 1999)	Nombre		El niño conoce y narra el origen de su nombre
				Preferencias		El niño identifica y expresa sus gustos, preferencias y talentos
				Percepciones		El niño se describe físicamente y emocionalmente
				Experiencias significativas		El niño narra sus experiencias más significativas
				Entorno	Escuela	El niño conoce el nombre de la escuela y narra lo que más le gusta de ella
					Vereda	El niño conoce el nombre de la vereda donde vive y su historia
¿Cómo es el desarrollo de la convivencia en los niños de educación preescolar?	Comprender el desarrollo de la convivencia en el niño en educación preescolar.	Convivencia	Es la acción de vivir comúnmente juntos. (Ortíz-Ruiz, 2006).	Mis amigos		El niño narra las actividades que le gusta hacer con sus amigos
				Nuestras normas		El niño narra las normas que conoce y que pone en práctica con sus amigos
				Solución de conflictos		El niño narra cómo soluciona sus conflictos con sus compañeros y/o amigos

Apéndice 5. Dimensiones

Categoría	Dimensión	Descripción primer momento	ID	Cita primer momento	Descripción segundo momento	ID	Cita segundo momento
Autoconcepto	Nombre	Los niños y niñas manifiestan que sus padres no les han comentado sobre el origen de sus nombres, como se puede ver en p4 y p6. En particular, se encuentra que sólo un niño logra responder de forma satisfactoria sobre el origen de su nombre (P1). En la edad preescolar (4 a 5 años) el autoconcepto tiene un carácter "ingenuo", pues la información que tiene de él y la forma en que el niño se ve a sí mismo depende totalmente de lo que los otros perciben y le comunican, especialmente sus padres.	P1	Porque mi papá se llama Bertulfo	Luego de que los niños indagaron con sus familias el origen del nombre pudieron responder a la pregunta (p1, p7). Se observa que la mayoría de los nombres fueron escogidos por la mamá (p2, p3,p8). Ningún niño manifestó no estar a gusto con su nombre. Según Vera y Zebadúa (2002), el autoconcepto se considera una necesidad humana profunda y poderosa, básica para la vida sana, con un buen funcionamiento y para la autorrealización y está relacionada con nuestro bienestar en general.	P1	Yo me llamo así porque Samuel es un santo y Bertulfo se llama mi papá
			P2	Porque sí		P2	Mi mamá me puso ese nombre porque así se llama un rey
			P3	Porque mi mamá me puso así		P3	Yo me llamo así porque cuando mi mamá quedó embarazada le pidió mucho a la Virgen para que fuera una niña, y me puso María porque la Virgen se llama María y José por San José, el esposo de la Virgen. Entonces me pusieron Maria José.
			P4	Porque sí		P4	Mi mamá me puso así porque mi tía, que vive en Panamá, le dijo que me pusiera Jerónimo
			P5	Así me pusieron mis papás		P5	Porque a mi papá y mi mamá les gustó ese nombre
			P6	No sé, mi mamá no me ha contado		P6	Cuando mi mamá tenía 7 meses de embarazo se dio cuenta que yo era un niño, por ser el primer nieto de mis abuelos ellos eligieron el nombre de Nicolás
			P7	No sé por qué mi mamá me puso así		P7	Mi papá me puso Catalina porque estaba de moda; era el nombre de la protagonista de una novela. Mi mamá quería ponerme Isabel
			P8	Porque sí		P8	Mi mamá me puso así porque le gustó mucho por su significado que es amiga sincera y noble.
			P9	Porque así me pusieron mis papás		P9	A mi mamá le gustó el nombre de Antonella cuando lo escuchó en un programa de televisión, porque no es común y por eso me llamo así.
			P10	Porque mi papá y mi mamá me pusieron así		P10	A mi mamá le gusta mucho el nombre de Luna y por eso me puso así y mi papá me puso Sofía

<b>Categoría</b>	<b>Dimensión</b>	<b>Descripción primer momento</b>	<b>ID</b>	<b>Cita primer momento</b>	<b>Descripción segundo momento</b>	<b>ID</b>	<b>Cita segundo momento</b>
Autoconcepto	Preferencias	En los gustos y preferencias influyen los padres, sus profesores, las actividades que se hacen en grupo, la empatía y la opinión de los amigos o pares. Los niños tienen claro sus gustos y preferencias. (p1, p5).	P1	A mí me gustan los helados, los juguetes de robot, mis amigos, la escuela y ver televisión, y no me gusta hacer tareas	No hubo segundo momento	P1	
			P2	Me gusta los sándwich con jamón y queso, los angry birds, y phineas y ferb. Me gusta el color azul, jugar con mis amigos, la escuela y los computadores. No me gusta la ensalada.		P2	
			P3	Me gusta el color rosado, el salchichón y el helado de chocolate, las barbies y jugar con mis amigos. Me gusta la escuela y no me gusta comer huevo.		P3	
			P4	Me gusta el helado de limón, los robots, las motos, los carros, las pistas, jugar balón, el color amarillo, azul y negro. Me gustan los conejos y los caballos.		P4	
			P5	Me gusta el helado de coco, la hamburguesa, el bonyur, las flores, el color amarillo. Me gusta ser amiga de Luna, Nicol y Antonella.		P5	
			P6	Me gusta comer spagettis y huevos revueltos, jugar con los trenes, con las motos y los dinosaurios. Me gusta ser amigo de Jerónimo, esteban y Alejandro. Me gusta el color rojo y amarillo, y venir a la escuela		P6	
			P7	Me gusta el color morado y rosado, la ensalada de piña, me gusta pepa, ver a Micky Mouse, nadar y pasear. Me gusta jugar con María José y jugar a la escolita.		P7	
			P8	Me gusta el color azul y jugar con el balón		P8	
			P9	Me gusta la pizza, los perros calientes, ponerme shores y tenis. Me gustan los juguetes de avión y las muñecas barbie, toy story (olvidados en el tiempo.)		P9	
			P10	Me gustan los spagettis, los helados, las paletas, las muñecas barbie, ver televisión y también ir al cine.		P10	

Categoría	Dimensión	Descripción primer momento	ID	Cita primer momento	Descripción segundo momento	ID	Cita segundo momento
Autoconcepto	Percepciones	En el primer ejercicio a los niños y niñas no les fue fácil decir sus características, pues solo dijeron una o dos (p5, p7)	P1	Soy blanco	Identificarse como personas, con características físicas y emocionales, requiere un entrenamiento en la edad preescolar, como son observarse al espejo, observar fotografías, hacer comparaciones con los compañeros, pues el desarrollo del autoconcepto en la edad preescolar sigue las mismas leyes que la construcción de la inteligencia, pues en el niño preescolar la percepción de sí mismo está ligada al carácter preoperatorio de su pensamiento. La descripción del yo la realiza a partir de su descripción física, sus intereses, sus acciones u otros aspectos concretos, dándose así las bases del autoconcepto	P1	Soy blanco, mono, ojos café, alegre, tengo muchos amigos
			P2	Soy alto y gordo		P2	Soy blanco, alto, gordo, mono, ojos café, alegre, inteligente, juguetón y tengo muchos amigos
			P3	Soy de cabello largo		P3	Soy alta, blanca, ni gorda, ni flaca, bonita, inteligente, tengo el cabello muy largo y es de color negro, me gusta cantar y bailar.
			P4	Soy alto		P4	Soy alto, delgado, de cabello negro corto, soy inteligente, juicioso, me gusta tener amigos para jugar.
			P5	Soy mona		P5	Soy pequeña, blanca, mona. crespita, soy bonita, inteligente, alegre y me gusta jugar.
			P6	Soy pequeño		P6	Soy pequeño, blanco, delgado, mono, inteligente, un poquito malgeniado, alegre y me gusta jugar fútbol
			P7	Soy alta		P7	Soy alta, delgada, crespita, cabello largo, ojos color miel, inteligente, me gusta estudiar y jugar
			P8	Soy una niña pequeña		P8	Soy pequeña, bonita, cabello largo, y oscuro, delgada, alegre, quiero mucho a mi mamá y a mí tita
			P9	Soy pequeña		P9	Soy pequeña, delgada, morena, cabello largo y oscuro, soy bonita, inteligente, me gusta bailar y cantar con mis amigos.
			P10	Yo soy alta		P10	Soy alta, delgada, bonita, inteligente, morena, cabello largo, y negro, me gusta cantar y bailar.

Categoría	Dimensión	Descripción primer momento	ID	Cita primer momento	Descripción segundo momento	ID	Cita segundo momento
Autoconcepto	Experiencias significativas	Los niños y niñas tienen claro qué experiencias recuerdan con mayor facilidad. Las experiencias que más tienen relevancia son las que están cargadas de emociones fuertes como son: el miedo, la tristeza, la alegría. Al igual son muy significativas las actividades que se hacen en grupo con los amigos como las salidas, los juegos el compartir diversión. Como en P1, P3 y P10.	P1	Mi papá le pegaba a mi mamá, y llamaban a la policía, por eso él está en la cárcel.	No hubo segundo momento	P1	
			P2	Les voy a contar un paseo al río "charco frío" fui con mi papá y mi mamá, es muy bonito y quiero que todos vayan conmigo al río		P2	
			P3	Cuando yo era chiquitica yo estaba con mi mamá, fuimos a mi casa y mi papá no estaba, y él no volvió a mi casa y desde entonces no volví a ver a mi papá.		P3	
			P4	En Navidad me dieron una pista y eso me gustó mucho		P4	
			P5	Cuando yo cumplí 5 años me hicieron una fiesta con payasos y me dieron un regalo: una princesa		P5	
			P6	En vacaciones fui a pasear donde mis abuelitos y jugué y monté en los caballos.		P6	
			P7	Cuando fui a La Rochela me metí a la piscina me llevaron al parque y me monté en los columpios.		P7	
			P8	Me gusta cuando vamos a pasear a La Rochela y nado en la piscina		P8	
			P9	Me fui a un paseo fui donde Isabela, mi prima, jugué con ella y nos fuimos para el parque.		P9	
			P10	Fui a visitar a mis abuelitos que viven en Malabar; allí jugué en el parque y me regalaron un perrito de verdad y se llama Toby.		P10	



Categoría	Dimensión	Descripción primer momento	ID	Cita primer momento	Descripción segundo momento	ID	Cita segundo momento
Autoconcepto	Entorno: Escuela	Ningún niño conocía el nombre de la escuela, pero sí tenían claro lo que les gusta de ella (p2, p6).	P1	No sé cómo se llama, pero me gusta venir a estudiar acá, porque es grande y bonita.	la información del nombre de la escuela corresponde suministrarla a los niños los padres y profesores (p5, p8)	P1	La escuela se llama Antonio Nariño y me gusta mucho porque es grande y tengo muchos amigos
			P2	No sé cómo se llama, a mí me gusta venir porque tengo muchos amigos y juego con ellos.		P2	Se llama Antonio Nariño, y a mí me gusta venir a estudiar a la escuela porque juego con mis amigos, a mí no me gustaba estudiar en Neiva, me gusta esta escuela porque es grande.
			P3	No sé cómo se llama, pero lo que más me gusta de la escuela es el patio y el restaurante.		P3	Se llama Antonio Nariño, me gusta venir a estudiar aquí porque es grande y tengo muchos amigos. Antes estudié en Manizales y era muy pequeño ese Jardín y no había dónde jugar y los niños eran groseros, una niña me empujó y me rompí la cara.
			P4	No me han dicho cómo se llama, pero me gusta venir a estudiar porque es grande, bonita y juego con mis amigos		P4	Antonio Nariño. A mí me gusta mucho esta escuela porque juego con mis amigos. Antes estudiaba en Manizales, pero me gusta más acá; es más bonita.
			P5	Se llama San Peregrino. Me gusta esta escuela porque acá estudia mi hermana, porque es grande y juego con mis amigos.		P5	Antonio Nariño; me gusta esta escuela porque acá estudia mi hermana, y ella me contaba que era muy bonita y tengo muchos amigas y juego con ellas, el salón es grande y bonito y hay muchos juguetes.
			P6	No sé cómo se llama, me gusta la escuela porque tengo muchos amigos y juego con ellos.		P6	Antonio Nariño; me gusta venir a la escuela porque hago tareas y hay muchos juguetes para jugar con mis amigos, y la profe nos cuida y quiere mucho
			P7	Se llama San Peregrino, me gusta la escuela porque es bonita y grande, tengo amigos y juego con ellos.		P7	Antonio Nariño. A mí me gusta esta escuela porque acá estudió mi hermana, y la escuela es bonita, la profe nos pone tareas y nos quiere mucho, y tengo muchas amigas, yo antes lloraba por mi mamá pero ya no lloro, me gusta el patio y el restaurante.
			P8	No sé cómo se llama, pero es grande y me gusta mucho.		P8	Antonio Nariño, me gusta venir aquí porque estudio, aprendo y juego con mis amigos.
			P9	No sé cómo se llama		P9	Se llama Antonio Nariño. A mí me gusta venir a la escuela porque es grande. Antes yo estudiaba en el Jardín, pero es muy pequeño, por eso me gusta más la escuela, y acá tengo muchos amigos.
			P10	No sé		P10	Antonio Nariño. A mí me gusta la escuela porque es grande y tengo muchos amigos, antes yo estudiaba en el jardín y es muy pequeño y había una silla de pensar donde sentaban a los niños que se portaban mal. Pero me gusta más esta escuela tengo más amigos y juego mucho.

Categoría	Dimensión	Descripción primer momento	ID	Cita primer momento	Descripción segundo momento	ID	Cita segundo momento
Autoconcepto	Entorno: mi vereda	El autoconcepto no es heredado, sino que es el resultado de la acumulación de autopercepciones obtenidas a partir de las experiencias vividas por el individuo en su interacción con el ambiente (Nuñez y González, 1994). Como se puede evidenciar en P5 y P7.	P1	Se llama San Peregrino. No sé por qué se llama así. A mí me gusta vivir acá		P1	Se llama San Peregrino y se llama así en honor a un santo, a mí me gusta vivir acá, porque acá viven también mis abuelos y tíos.
			P2	No sé cómo se llama la vereda, no sé su historia, y me gusta vivir acá en San Peregrino porque tengo muchos amigos y puedo salir a jugar con ellos.		P2	La vereda es San Peregrino y se llama así por un santo, y me gusta vivir acá, porque tengo muchos amigos, juego con ellos, tengo una casa grande y mis amigos me visitan. Antes vivía en España, y después en Neiva, pero me gusta más acá.
			P3	Sé que se llama San Peregrino, pero no sé la historia del nombre, y me gusta vivir acá. Antes vivía en Manizales y mi mamá no me dejaba salir. Acá tengo más amigos y una casa grande.		P3	Es San Peregrino, y la pusieron así por un cuadro de un santo que hacía milagros. Antes se llamaba cuchilla atravesada, y me gusta mucho vivir acá tengo una casa grande y un perro que se llama niño.
			P4	Se llama San Peregrino, no sé su historia, y me gusta vivir acá porque sí.		P4	Se llama San Peregrino y se llama así por un cuadro que trajeron de un santo llamado San Peregrino que hacía milagros. Me gusta vivir más acá; antes vivía en Manizales, acá vivo con mis abuelos y tengo muchos perros y juego con ellos.
			P5	No sé, no sé su historia y me gusta vivir acá.		P5	La vereda se llama San Peregrino, y le pusieron así por un santo que hacía muchos milagros, y me gusta vivir acá, porque tengo muchos amigos y la casa donde yo vivo, la del patrón tiene piscina y yo me baño en la piscina con mi hermana

Categoría	Dimensión	Descripción primer momento	ID	Cita primer momento	Descripción segundo momento	ID	Cita segundo momento
Autoconcepto	Entorno: mi vereda		P6	No sé cómo se llama, no sé su historia, me gusta vivir acá. Antes vivía en otra ciudad.		P6	Se llama San Peregrino y le pusieron así por un santo que hacía milagros, me gusta vivir acá porque tengo muchos amigos.
			P7	Yo vivo en San Peregrino, pero no sé por qué se llama así, y me gusta vivir acá porque sí.		P7	La vereda es San Peregrino. Antes se llamaba Cuchilla Atravesada. y después le pusieron San Peregrino por un cuadro de un santo que hacía milagros. Me gusta vivir acá porque mi amiga María José va a mi casa y jugamos.
			P8	Se llama San Peregrino, pero mi mamá no me ha contado por qué se llama así, y sí, me gusta vivir acá porque es bonita		P8	La vereda se llama San Peregrino, y le pusieron así por un santo que hacía muchos milagros, y me gusta vivir acá porque tengo amigos y en mi casa tengo dos perros.
			P9	No sé cómo se llama, y no sé la historia de su nombre, y a mí me gusta vivir acá		P9	La vereda es San Peregrino, y le pusieron así por un santo que se llama San Peregrino que hacía milagros, y me gusta vivir acá porque tengo amigos y San Peregrino es bonito
			P10	No conozco el nombre de la vereda donde vivo, y no sé su historia, y me gusta vivir acá.		P10	Se llama San Peregrino la vereda, porque un cuadro de un santo que trajeron que se llama San Peregrino y que hacía milagros, antes se llamaba Cuchilla Atravesada, pero ya no. Y me gusta vivir acá porque vivo en una casa grande y bonita.

Categoría	Dimensión	Descripción primer momento	ID	Cita primer momento	Descripción segundo momento	ID	Cita segundo momento
Convivencia	Mis amigos	Desde que los niños llegan al preescolar se relacionan con sus pares los cuales se convierten en sus compañeros y amigos, con los cuales comparten juegos, aprendizajes, afinidades etc.(P1,P5).	P1	A mí me gusta jugar con mis amigos a la lleva, y con los rompecabezas	No hubo segundo momento	P1	
			P2	Con mis amigos me gusta jugar lleva, monster, y lleva congelada		P2	
			P3	Me gusta jugar con mis amigos a escondite y a la lleva.		P3	
			P4	A mí me gusta jugar con el balón, y correr con ellos.		P4	
			P5	Me gusta jugar con mis amigos a la lleva y a correr.		P5	
			P6	Me gusta jugar con mis amigos, jugar a los muñecos con luna y con los aros.		P6	
			P7	Me gusta jugar con mis amigas a correr y en el parque en el columpio.		P7	
			P8	Me gusta correr con mis amigos, jugar fútbol y jugar a la lleva		P8	
			P9	Me gusta bailar con mis amigos, jugar y ver películas		P9	
			P10	Me gusta bailar con mis amigos y jugar		P10	

Categoría	Dimensión	Descripción primer momento	ID	Cita primer momento	Descripción segundo momento	ID	Cita segundo momento
Convivencia	Nuestras normas	Los niños y niñas cuando llegan al preescolar se observan egocéntricos, les cuesta dificultad seguir instrucciones. el cumplimiento de las normas depende de la persona que genera autoridad, en el caso de los niños de educación preescolar es la profesora, observados en p4 y p7). a esto Piaget lo llama moral heterónoma.	P1	La profesora dice que nos portemos bien	El aprendizaje de las reglas comienza desde muy temprana edad, ya que el adulto (padres, profesores) establece las normas y pone una gran insistencia en el respeto y cumplimiento de éstas, que es lo que hace posible la convivencia. Al principio esas normas son implantadas por los otros para ser poco a poco interiorizadas por el propio sujeto. (Piaget, 1932). (p1,p4,p6)	P1	Debemos respetar, eso nos enseña la profesora
			P2	Tenemos que portarnos bien si no mi mamá me castiga		P2	Compartir los juguetes con los amigos y no pelear con ellos
			P3	Los niños no pueden ser groseros porque la mamá los castiga		P3	No pelear, jugar sin pelear, respetar a los amigos.
			P4	La profesora dice que debemos portarnos bien.		P4	Los amigos comparten y no pelean, si me pegan, le digo a la profesora.
			P5	Hay que hacer fila y no hablar en la fila si no la profesora nos regaña		P5	En la fila no debemos hablar, ni molestar, ni pegarle a los compañeros, pues ya somos niños grandes y nos portamos bien
			P6	La profesora dice que no podemos hablar en el restaurante ni botar la comida		P6	En el restaurante rezamos, no debemos hacer regueros, ni botar la comida, y recoger los platos y darle las gracias a doña Carmen
			P7	Hay que portarse bien si no la profesora nos regaña		P7	Jugar sin pelear, compartir con los amigos, porque los amigos se quieren mucho.
			P8	Si me porto mal la profesora le dice a mi mamá y ella se pone brava, no me deja ver televisión		P8	No pegarles a los amigos, porque las manos son para abrazar, para acariciar.
			P9	Tenemos que portarnos bien no gritar en el salón, ni pelear.		P9	No decirle groserías a los amigos, la boca es para decir cosas bonitas
			P10	La profesora dice que el que se porte bien tiene carita feliz.		P10	Portarnos bien con los amigos y los profesores porque los queremos mucho y los respetamos.

Categoría	Dimensión	Descripción primer momento	ID	Cita primer momento	Descripción segundo momento	ID	Cita segundo momento
Convivencia	Solución de conflictos	El primer momento parte de situaciones dadas en los diferentes espacios de socialización: aula de clase, patio, y restaurante escolar, registrado en el diario de campo, donde se observa que los conflictos los resuelven golpeando, gritando, llorando, enojándose y colocando quejas a la profesora como se aprecia en p1, p3 y p8.	P1	Si me pega, yo le pego	La escuela es el espacio más idóneo para aprender a vivir con los demás. p4 y p7.	P1	Le digo a la profesora y prometo no volver a pelear.
			P2	Si me molestan yo les pego y le digo a la profesora para que los castigue para siempre		P2	Les pido perdón a mis amigos si les pego sin culpa y prometo no volver a pegarles.
			P3	Si me pegan yo le digo a la profesora, para que le diga a la mamá		P3	Cuando peleo con mis amigos les pido perdón y nos damos un abrazo y nos prometemos no volver a pelear.
			P4	Le digo a la profesora		P4	Le pido que me perdone, porque los amigos que se quieren no pelean.
			P5	Le digo a la profesora y a mi mamá		P5	Le pido perdón y nos damos un abrazo porque los amigos no pelean
			P6	Si me pegan yo también les pego		P6	Cuando tengo rabia cuento hasta 10 y tomo agua, eso me lo enseñó la profesora y después le pido perdón y ya no volvemos a pelear.
			P7	Si un niño me molesta yo le digo a la profesora		P7	Le pido perdón o si me pide perdón yo lo perdono porque los amigos no pelean
			P8	Me pongo a llorar y también les pego		P8	Le pido perdón y no volvemos a pelear.
			P9	Le digo a la profesora para que le cuente a la mamá		P9	Le pido perdón y lo perdono
			P10	Le digo a la profesora		P10	Lo perdono y nos damos un abrazo y prometemos no volver a pelear

Apéndice 6. Categorización

ID	NOMBRE	PREFERENCIAS	PERCEPCIONES	EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS	ENTORNO		CONVIVENCIA		
					ESCUELA	VEREDA	AMIGOS	NORMAS	SOLUCIÓN DE CONFLICTOS
P1a	Con conocimiento	Con conocimiento	Dice una característica	Exper. negativa	Sin conocimiento, pero con gusto	Sin conocimiento, pero con gusto	Con conocimiento	Normas impuestas (Acción-respuesta)	Con agresión física
P2a	Sin conocimiento	Con conocimiento	Dice una característica	Exper. grata (paseo)	Sin conocimiento, pero con gusto	Sin conocimiento, pero con gusto	Con conocimiento	Normas impuestas (A-R)	Con agresión física y acude a la figura de autoridad
P3a	Sin conocimiento	Con conocimiento	Dice dos características	Exper. negativa	Sin conocimiento, pero con gusto	Sin conocimiento, pero con gusto	Con conocimiento	Normas impuestas (A-R)	Sin agresión- pero acude a la figura de autoridad.
P4a	Sin conocimiento	Con conocimiento	Dice una característica	Exper. grata (regalo)	Sin conocimiento, pero con gusto	Sin conocimiento, pero con gusto	Con conocimiento	Normas impuestas (A-R)	Sin agresión- pero acude a la figura de autoridad.
P5a	Sin conocimiento	Con conocimiento	Dice una característica	Exper. grata (fiesta-regalo)	Sin conocimiento, pero con gusto	Sin conocimiento, pero con gusto	Con conocimiento	Normas impuestas (A-R)	Sin agresión- pero acude a la figura de autoridad.
P6a	Sin conocimiento	Con conocimiento	Dice una característica	Exper. grata (paseo)	Sin conocimiento, pero con gusto	Sin conocimiento, pero con gusto	Con conocimiento	Normas impuestas (A-R)	Con agresión física
P7a	Sin conocimiento	Con conocimiento	Dice una característica	Exper. grata (paseo)	Sin conocimiento, pero con gusto	Sin conocimiento, pero con gusto	Con conocimiento	Normas impuestas (A-R)	Sin agresión- pero acude a la figura de autoridad.
P8a	Sin conocimiento	Con conocimiento	Dice una característica	Exper. grata (paseo)	Sin conocimiento, pero con gusto	Sin conocimiento, pero con gusto	Con conocimiento	Normas impuestas (A-R)	Manifestación de emoción (ira) y agresión física
P9a	Sin conocimiento	Con conocimiento	Dice una característica	Exper. grata (paseo)	Sin conocimiento, pero con gusto	Sin conocimiento, pero con gusto	Con conocimiento	Normas impuestas (A-R)	Sin agresión- pero acude a la figura de autoridad.
P10a	Sin conocimiento	Con conocimiento	Dice una característica	Exper. grata (paseo)	Sin conocimiento, pero con gusto	Sin conocimiento, pero con gusto	Con conocimiento	Normas impuestas (Castigo-Premio)	Sin agresión- pero acude a la figura de autoridad.

ID	NOMBRE	PREFERENCIAS	PERCEPCIONES	EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS	ENTORNO		CONVIVENCIA		
					ESCUELA	VEREDA	AMIGOS	NORMAS	SOLUCIÓN DE CONFLICTOS
P1d	Con conocimiento		Con más de dos características		Con conocimiento y con gusto	Con conocimiento y con gusto		Establece normas y reflexiona frente a éstas	sin agresión- pero acude a la figura de autoridad.
P2d	Con conocimiento		Con más de dos características		Con conocimiento y con gusto	Con conocimiento y con gusto		Establece normas y reflexiona frente a éstas	sin agresión- con reflexión y acuerdos
P3d	Con conocimiento		Con más de dos características		Con conocimiento y con gusto	Con conocimiento y con gusto		Establece normas y reflexiona frente a éstas	sin agresión-con reflexión y acuerdos
P4d	Con conocimiento		Con más de dos características		Con conocimiento y con gusto	Con conocimiento y con gusto		Establece normas y reflexiona frente a éstas	sin agresión-con reflexión y acuerdos
P5d	Con conocimiento		Con más de dos características		Con conocimiento y con gusto	Con conocimiento y con gusto		Establece normas y reflexiona frente a éstas	sin agresión-con reflexión y acuerdos
P6d	Con conocimiento		Con más de dos características		Con conocimiento y con gusto	Con conocimiento y con gusto		Establece normas y reflexiona frente a éstas	sin agresión-con reflexión y acuerdos
P7d	Con conocimiento		Con más de dos características		Con conocimiento y con gusto	Con conocimiento y con gusto		Establece normas y reflexiona frente a éstas	sin agresión-con reflexión y acuerdos
P8d	Con conocimiento		Con más de dos características		Con conocimiento y con gusto	Con conocimiento y con gusto		Establece normas y reflexiona frente a éstas	sin agresión-con reflexión y acuerdos
P9d	Con conocimiento		Con más de dos características		Con conocimiento y con gusto	Con conocimiento y con gusto		Establece normas y reflexiona frente a éstas	sin agresión-con reflexión y acuerdos
P10	Con conocimiento		Con más de dos características		Con conocimiento y con gusto	Con conocimiento y con gusto		Establece normas y reflexiona frente a éstas	sin agresión-con reflexión y acuerdos



## Apéndice 7. Actas de reunión de padres

### Acta 1. Lluvia de ideas

Fecha: febrero 5 de 2015

Siendo las 10:00 a.m. se dio inicio a la reunión de padres de familia, del grado preescolar, donde se desarrolló la siguiente agenda:

1. Presentación de los asistentes de la reunión
2. Socialización del objetivo de la reunión
3. Lluvia de ideas.

Luego de la presentación de los asistentes a la reunión de padres de familia, del grado preescolar, se procedió a socializar el objetivo de esta reunión el cual fue expresar por parte de los padres de familia las preocupaciones más sentidas que suscitan en el grado preescolar.

Los padres de familia se manifestaron participativos e interesados en el tema. Doña Ofelia manifestó que lo que más le preocupa es la pérdida constante de los útiles escolares de su hija, pues todos los días llega sin lápiz a la casa.

Yenny, otra madre de familia, manifestó la preocupación por la poca tolerancia de los niños, pues constantemente su hija se queja de que otros niños le pegan.

Lucía manifestó que su preocupación son los accidentes a los que a diario están expuestos los niños pues por su edad no miden el peligro, corren y se empujan, pudiendo causar lesiones a otros niños y a ellos mismos. Se identificaron varios riesgos en la escuela y en el salón de clases como: el parque infantil, las escalas que comunican a un patio y al primer bloque, y la puerta del salón y del baño de preescolar.

Diana, la mamá de Alejandro, también manifestó la preocupación por la falta de cuidado de las pertenencias, pues constantemente las extravían. También el mal genio que manifiesta su hijo cuando no se le complace en lo que pide.

Luego de estas manifestaciones se realizó una lluvia de ideas de posibles soluciones como son: actividades lúdicas que propendan por una mejor convivencia, trabajo mancomunado entre escuela y familia, concientizar a los niños sobre los peligros y cómo prevenirlos, diálogo permanente entre profesora y padres de familia.

Siendo las 12:30 p.m se dio por terminada la reunión.

## Acta 2. Aplicación de actividades

Fecha: febrero de 2015

### Recopilación de datos 1. De las actividades de autoconcepto:

#### El niño conoce y narra el origen de su nombre

En el siguiente trabajo se evidencia la forma como se recopiló la información para realizar la investigación, la cual permitió deducir ciertas cosas que inquietaban, las cuales arrojaron datos muy importantes para el estudio realizado.

En el momento del desarrollo de esta actividad, los niños, en términos generales, manifiestan que sus padres no les han comentado sobre el origen de sus nombres, como se puede ver en las respuestas que se obtuvieron, *porque sí, no sé, porque mi mamá me puso así*. En particular, se encuentra que sólo dos niños lograron responder de forma satisfactoria sobre el origen de su nombre: *me llamo Samuel Bertulfo porque así me puso mi mamá. Yo me llamo así porque cuando mi mamá quedó embarazada le pidió mucho a la Virgen para que fuera una niña, y me puso María porque la Virgen se llama María y José por San José el esposo de la Virgen entonces me pusieron María José*. Así se logra hacer un análisis sobre sí al niño cuando comienza a expresarse se le cuenta acontecimientos de su vida y uno de ellos es el porqué de su nombre y de dónde surge, por lo tanto cuando el niño llega a la edad preescolar, que está entre 4 a 5 años, el autoconcepto tiene un carácter ingenuo, pues la información que el niño tiene y la forma en que se ve a sí mismo depende totalmente de lo que los otros perciben y le comunican, especialmente a sus padres que son con quienes tienen una relación más cercana. De aquí la importancia que tiene que le contemos a nuestros hijos el origen de su nombre.

En un segundo momento se realiza la misma actividad con la gran diferencia que el niño ya ha averiguado sobre su nombre con sus familiares los cuales les cuentan sobre el origen del nombre, y pudieron responder a la pregunta ya con más seguridad: *yo me llamo así porque Samuel es un santo y Bertulfo se llama mi papá. Mi papá me puso Catalina porque estaba de moda; era el nombre de la protagonista de una novela; mi mamá quería ponerme Isabel*. Se observa que la mayoría de los nombres fueron escogidos por la mamá: *mi mamá me puso ese nombre porque así se llama un rey. Yo me llamo así porque cuando mi mamá quedó embarazada le pidió mucho a la Virgen para que fuera una niña, y me puso María porque la Virgen se llama María, y José por San José el esposo de la Virgen; entonces me pusieron María José. Mi mamá me puso así porque le gustó mucho por su significado que es amiga sincera y noble*. Ningún niño manifestó no estar a gusto con su nombre. Según Vera y Zebadúa (2002) el autoconcepto se considera una necesidad humana profunda y poderosa, básica para la vida sana, con un buen funcionamiento y para la autorrealización y está relacionada con nuestro bienestar en general. Es de esta manera que se logra deducir que cuando tenemos el conocimiento previo sobre algo daremos una respuesta de forma inmediata y con seguridad.

## Recopilación de datos 2. Mis preferencias

Fecha: marzo de 2015

Fue otra de las actividades que se realizaron con los niños y niñas del grado preescolar, en donde se analiza que ya identifican más lo que a ellos les llamaba más la atención, teniendo en cuenta que en los gustos y preferencias influyen la moda, las actividades que se hacen en grupo, la empatía y la opinión de los amigos o pares.

Los niños tienen claro sus gustos y preferencias: *a mí me gustan los helados, los juguetes de robot, mis amigos, la escuela y ver televisión, y no me gusta hacer tareas. A mí me gustan el helado de coco, la hamburguesa, el bonyurt, las flores, me gusta el color amarillo, me gusta ser amiga de Luna, Nicol y Antonella.* En los niños en edad preescolar la descripción y valoración que hacen de sí mismos se focalizan en los aspectos y atributos físicos, así como a sus posesiones materiales; pero también encontramos que empiezan a manifestar otras características para describirse ligada a sus actividades cotidianas, a las relaciones que establecen con los demás o a sus estados emocionales, gustos y preferencias. Tenemos los siguientes ejemplos: *me gusta el helado de limón, me gustan los robots, las motos, los carros, las pistas. Me gusta jugar balón, me gusta el color amarillo, azul y negro. Me gustan los conejos y los caballos. Me gusta el color morado y rosado, me gusta la ensalada de piña, me gusta pepa, me gusta ver a Micky Mouse, me gusta nadar y pasear. Me gusta jugar con María José y jugar a la escuelita. Me gusta la pizza, los perros calientes, me gusta ponerme shoes y tenis, me gustan los juguetes de avión y las muñecas barbie, me gusta toy story (olvidados en el tiempo.)*

En esta actividad no hubo un segundo momento porque se dedujo que el niño y la niña ya tenían muy claro qué era lo que más les gustaba y, por ende, los hacía sentir muy bien al momento de querer algo como, por ejemplo, el gusto que tienen por el helado. Ya ellos sabían lo que les gustaba puesto que ya han tenido un contacto más cercano con estos elementos y es claro que no tenían la necesidad de averiguar por el significado de los mismos, porque esto va muy relacionado con los gustos de cada niño. Es aquí donde se dice que mucha gente desconoce el origen del helado. El primer relato sobre el helado viene desde hace más de tres mil años, y tiene su origen en el Oriente. Los chinos acostumbraban a preparar una pasta de leche de arroz mezclando nieve, algo parecido con el actual raspado. Este producto es uno de los que más les gusta a los niños y a los mismos adultos.

### Recopilación de datos 3. Mis percepciones

Fecha: marzo de 2015

En el primer ejercicio a los niños no les fue fácil decir sus características, pues sólo dijeron una o dos características. Por lo tanto se puede decir que esto se relaciona mucho con la primera actividad que se hizo que fue la del nombre, en donde tampoco podían dar una respuesta satisfactoria porque eran ajenos a dichas situaciones con las cuales no habían tenido una relación muy cercana; por ello se les dificultaba expresarse sobre ellos mismos. Una niña se describe *soy mona y soy blanca y alta*, y así pasó sucesivamente con los demás estudiantes.

Cuando se volvió a realizar la misma actividad, los estudiantes fueron más receptivos puesto que ya se les había trabajado más su características y descripciones personales, en donde ellos para lograr identificarse como personas con características físicas y emocionales fue necesario un entrenamiento con diferentes ejercicios, como observarse al espejo, observar fotografías, hacer comparaciones con los compañeros. El desarrollo del autoconcepto en la edad preescolar sigue las mismas leyes que la construcción de la inteligencia, pues en el niño preescolar la percepción de sí mismo está ligada al carácter preoperatorio de su pensamiento. La descripción del yo la realiza a partir de su descripción física, sus intereses, sus acciones u otros aspectos concretos, dándose así las bases del autoconcepto. He aquí algunos ejemplos interesantes de la descripción de estos niños, en este segundo momento: *soy blanco, mono, ojos café, alegre, tengo muchos amigos. Soy alta, blanca, ni gorda, ni flaca, bonita, inteligente, tengo el cabello muy largo y es de color negro, me gusta cantar y bailar. Soy pequeña, delgada, morena, cabello largo y oscuro. Soy bonita, inteligente, me gusta bailar y cantar con mis amigos.*

Para comprender mejor dicha actividad se observa que el autoconcepto juega un papel determinante cuando de describirnos se trata, porque esto significa que debemos conocernos mucho mejor. Uno de los elementos fundamentales corresponde al autoconcepto infantil, el cual, en términos generales, es entendido como una representación interna y cognitiva que el sujeto tiene en una serie de dimensiones. Desde otro punto de vista, se define como la valoración global que incorpora todas las formas de autoconocimiento y de sentimientos de evaluación de sí mismo, y que supone la elección de un determinado modo de comportamiento ante unas circunstancias específicas.

#### Recopilación de datos 4: Mis experiencias significativas

Fecha: abril de 2015

Durante la realización de las actividades se permitió una construcción del conocimiento el cual se da cuando el niño afirma, modifica o complementa su hipótesis y elabora sus propias conclusiones, según el nivel de desarrollo en el que se encuentre. Es necesario comprender que el niño o niña aprende usando lo que sabe con fines funcionales y significativos y no por mera repetición de modelos desprovistos de sentido.

Los niños y niñas tienen claro las experiencias vividas y las recuerdan con mayor facilidad. Las experiencias que más tienen relevancia son las que están cargadas de emociones fuertes como son: el miedo, la tristeza, la alegría. En cuanto las actividades que se hacen en grupo con los amigos, como las salidas, los juegos el compartir diversión, suelen ser muy significativas para ellos ya que las disfrutaban al máximo o al contrario dejan una huella que marca su vida de forma negativa. *Como mi papá le pegaba a mi mamá, y llamaban a la policía, por eso él está en la cárcel. Cuando yo era chiquitica yo estaba con mi mamá, fuimos a mi casa y mi papá no estaba y él no volvió a mi casa, y desde entonces no volví a ver a mi papá.*

## Recopilación de datos 5. Mí Entorno: La Escuela

Fecha: abril de 2015

El entorno escolar es muy importante porque el niño aprende cosas nuevas las cuales le permiten tener una concepción diferente del medio en donde vive y así puede sentir más seguridad de lo que hace, ya que el lugar que habita es más conocido para él. Pero, cuando ocurre algo diferente como lo fue el caso de los niños de preescolar, que ninguno conocía el nombre de la escuela, pero si tienen claro lo que le gusta de ella como se puede expresar en la siguiente codificación: *no sé cómo se llama, a mí me gusta venir porque tengo muchos amigos y juego con ellos. No sé cómo se llama, me gusta la escuela porque tengo muchos amigos y juego con ellos.* Cuando se les preguntó cómo se llamaba la escuela en donde ellos iban a estudiar la mayoría no sabía qué responder. Se hace un breve análisis y se llega a la conclusión que la mayoría de los niños que vivían en la vereda provienen de otros lugares. De esta forma se llega a la conclusión que no conocen nada del lugar en donde viven y que las personas allegadas a ellos tampoco les han proporcionado una información pertinente. Esto sucedió cuando se indagó en un primer momento.

En un segundo momento la docente comenzó a contarles la historia de la vereda en donde ellos vivían, y se notó el interés de cada uno de los niños por querer saber más del lugar en donde vivían con sus familias y estudiaban. Para lograr este objetivo se hicieron maquetas de la escuela y de la vereda, con la participación de los niños. Se les narraron unas cuantas historias donde los niños participaron de forma muy activa.

La información del nombre de la escuela fue suministrada a los niños por parte de los padres y profesores, luego se les hizo algunas preguntas en donde los niños respondieron lo siguiente: *se llama Antonio Nariño, me gusta mucho venir a estudiar a esta escuela, porque es grande y tengo muchos amigos. Antes estudié en Manizales y era muy pequeño ese jardín y no había dónde jugar y los niños eran groseros, una niña me empujó y me rompí la cara. Se llama Antonio Nariño, me gusta esta escuela porque acá estudia mi hermana, y ella me contaba que era muy bonita y tengo muchas amigas y juego con ellas. El salón es grande y bonito y hay muchos juguetes. Antonio Nariño, me gusta venir a la escuela porque aprendo y juego con mis amigos, me gusta venir a estudiar.*

## Recopilación de datos 6. Mi Entorno: La Vereda

Fecha: mayo de 2015

Cuando se les pregunta si sabían el nombre de la vereda, la mayoría de los niños y niñas no supieron dar razón ya que no tenían conocimiento del nombre del lugar donde vivían. Para que se informaran mejor se les pidió que fueran y preguntaran a sus familiares y vecinos sobre la historia de la vereda, qué nombres había tenido hasta llegar al que tiene en la actualidad. Es este el momento en donde el autoconcepto no es heredado, sino que es el resultado de la acumulación de autopercepciones obtenidas a partir de las experiencias vividas por el individuo en su interacción con el ambiente (Nuñez y González, 1994).

*El día del campesino yo vine con mi mamá y mi papá y rifaron muchas cosas. Mi mamá se ganó una cobija y a mí me dieron una muñeca y la fiesta de San Peregrino me gustó mucho. Vine con mi mamá y mi papá y hubo bingo y un saltarín donde salté y jugué con mis amigos.*

Cada niño comenzó a contar sobre los momentos que más le han llamado la atención y le han gustado que se viva en la vereda, porque lo ve importante puesto que puede estar compartiendo con su padre y madre, y le dan tiempo para esta cerca de ellos.

Categoría convivencia

## Recopilación de datos 7. Mis amigos

Fecha: mayo de 2015

Desde que los niños llegan al preescolar se relacionan con sus pares los cuales se convierten en sus compañeros y amigos, con los cuales comparten juegos, aprendizajes, afinidades. Este es el momento en donde el niño y la niña empiezan una relación de interacción con sus compañeros desde el entorno escolar, y éste puede llegar a marcar a su vida de una forma muy significativa, porque es en los primeros años de su vida que comienzan las relaciones afectivas que marcan la pauta en la vida del niño y que pueden ser muy significativas. *A mí me gusta jugar con mis amigos a la lleva. Me gusta jugar con mis amigos a la lleva y a correr.*

Durante esta actividad los niños decían por qué era importante para ellos tener buenos amigos y expresan el nombre del compañero que ellos sentían que eran sus amigos en la escuela y fuera de ella, porque jugaban en donde estuvieran.

## Recopilación de datos 8. Nuestras normas

Fecha: junio de 2015

En un primer momento se observa que ellos aún no identifican lo que son las normas, por lo tanto se les explica qué son las normas y cuál es su finalidad. Ellos comienzan diciendo las que tienen en la casa y no les gusta porque se sienten limitados y no pueden hacer lo que les gusta.

Los niños y niñas cuando llegan al preescolar se observan egocéntricos, les cuesta dificultad seguir instrucciones. El cumplimiento de las normas depende de la persona que genera autoridad. En el caso de los niños de educación preescolar es la profesora, tal como lo expresan: *la profesora dice que debemos lavarnos las manos para ir a almorzar y hay que portarse bien sino la profesora nos regaña*. A esto Piaget lo llama moral heterónoma.

En un segundo momento, cuando los niños tienen una mejor comprensión de las normas de la casa y de la escuela, expresan que son importantes para que no haya problemas en los lugares en donde están las personas, y que esto permite que haya una mejor convivencia con el otro.

El aprendizaje de las reglas comienza desde muy temprana edad, ya que el adulto (padres, profesores) establece las normas y pone una gran insistencia en el respeto y cumplimiento de estas, que es lo que hace posible la convivencia. Al principio esas normas son implantadas por los otros para ser poco a poco interiorizadas por el propio sujeto. (Piaget, 1932). *El respeto eso nos enseña la profesora, no pelear pues las manos son para abrazar, para acariciar, y los pies para caminar, no para dar patadas; eso nos enseña la profesora. Ayudar a los compañeros y no pegarles eso me dice mi mamá*.



### Acta 3. Solución de conflictos

Fecha: junio de 2015

El conflicto natural debemos aceptarlo como tal, tiene aspectos positivos y negativos. El positivo es cuando nos ayuda a resolver problemas o por causa de él se hacen esfuerzos de apoyo para alcanzar una meta. La resolución de conflictos es el conjunto de conocimientos y habilidades para comprender e intervenir en la resolución pacífica y no-violenta de los conflictos.

El primer momento parte de situaciones dadas en los diferentes espacios de socialización: aula de clase, patio, y restaurante escolar, registrado en el diario de campo, donde se observa que los conflictos los resuelven golpeando, gritando, llorando, enojándose y poniendo quejas a la profesora, como se aprecia: *si me pega, yo le pego, si me pegan yo le digo a la profesora, para que le diga a la mamá, y me pongo a llorar y también les pego.*

En un segundo momento el niño ya aprende que las manos no las debe usar para golpear a su compañero sino para abrazarlo, y que los problemas no se solucionan con agresividad si no brindándole amor a nuestros compañeros con los cuales compartimos a diario en el aula o en cualquier otro lugar.

*La escuela es el espacio más idóneo para aprender a vivir con los demás. Le digo a la profesora para que nos ayude, y le pido perdón, o si me pide perdón yo lo perdono porque los amigos no pelean.*

El objetivo es encontrar alguna solución adecuada y mutuamente aceptable que satisfaga parcialmente a ambas partes. Al transigir se renuncia más que al competir, pero menos que al complacer. De la misma manera, al transigir las personas atacan un problema más directamente que cuando evade, pero no lo exploran con tanta profundidad como cuando existe colaboración. Transigir puede dividir las diferencias, intercambiar concesiones o buscar una rápida postura intermedia. Es adecuado transigir:

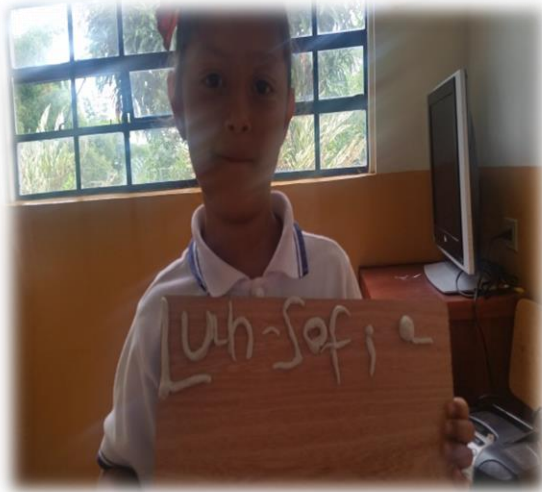
- Cuando dos oponentes con igual poder están comprometidos con metas excluyentes.
- Cuando se trata de un arreglo temporal a problemas complejos

Apéndice 8. Registro fotográfico

Diario de campo

Diario de Campo. I.E. San Purgino	
Descripción	Reflexión
Fecha: Mayo 5 2014.	Los niños
Hora: 9:30 a.m.	esta edad no
Lugar: Juegos infantiles Escuela Antonio Nariño	miden el peligro.
Son las 9:30 a.m. y los niños de preescolar, salen a recrearse con la profesora la cual los acompaña al parque infantil que queda situado cerca al cuadrado de la escuela.	tienen dificultad.
Son 18 niños de preescolar que observa que juegan a saltar, deslizarse, usan los columpios y los caballitos de madera.	
Me genera mucho estrés pues los niños son muy bruscos, se empujan sin medir el peligro ocasionándose discordias y pequeños accidentes aunque no son graves.	
No tienen dificultad para escuchar instrucciones y seguir normas de convivencia.	

Dibujo de la actividad “mi nombre”



Dibujo de la actividad mi entorno: la escuela



Dibujos de la actividad mi entorno: la vereda



## Apéndice 9: Transcripciones de los registros de audio

1. Yo me llamo, mi nombre es catalina y yo me llamo catalina Tabón Gonzales y mi papa y mi mamá me pusieron por que les pareció muy bonito.
2. Yo yo me llamo Daniel Steven porque, porque mi mi mamá me gusto el nombre porque porque cuando nació le gusto porque ella ya iba nacido y ella estaba grande.
3. Me llamo Samuel amm yo me llamo Samuel porque porque así se llama mi papa
4. Mi mama busco ese nombre porque yo soy un rey, me llamo Alejandro porque mi mama me llamo así porque yo he llamo así por que soy un rey.
5. Me llamo jerónimo valencia porque me llamo jerónimo valencia arias porque mi mamá me puso ese hombre y también me quiere.
6. Me llamo Santiago mi mamá y mi papa me lo pusieron y gustaron ese nombre.
7. Yo me llamo ni yo me llamo nikol arias Henao porque mi mamá y mi papa me pusieron así.
8. Yo me llamo Daniel Mauricio porque mi mamá le gusto ese nombre.
9. Me llamo Laura mmm mis mis papas me me me pusieron Laura porque mi papa porque mi mi mamá me dijo que Laura es muy bonito.
10. Mi nombre es valentina cuando yo nació me pusieron así y mi mama le pareció muy bonito de una cantante se llamaba así.
11. Y mi mama me pone ese nombre todos los días y a mi mamá si le gusta ese nombre.
12. Yo me llamo Michel Andrea porque a mi mama le gusto ese nombre.
13. Me llamo maría José he mi mama cuando quedo embarazada entonces ella quería una niña y le pidió mucho a la virgen y y me puso maría porque la virgen se llama maría y José porque me puso porque porque san José se llama José entonces me pusieron maría José.

<https://www.youtube.com/watch?v=GDaLIW0js5w>



Apéndice 10: Registro videográfico

Video padres de familia: origen del nombre



<https://www.youtube.com/watch?v=PLE3hqjnh8>

Video clase: Todos tenemos un nombre



<https://www.youtube.com/watch?v=tzoZepT7V8o>

Apéndice 11: Cuadernillo de trabajo



<https://onedrive.live.com/redir?resid=852D96F7F630282612774&authkey=!ABXCb2Wn8xziwPg&ithint=file%2czip>

## Apéndice 12: Consentimiento informado

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por LUZ ANGÉLICA OSPINA DOCENTE DEL AULA DE PREESCOLAR. He sido informado (a) de la meta de este estudio

Me han indicado también que tendré que responder cuestionarios y preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente 10 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a LUZ ANGÉLICA OSPINA al teléfono 3117199846

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar al teléfono anteriormente mencionado.

Alejandro Navar Diana Gómez 20-02-2015  
Nombre del Participante                      Firma del Participante                      Fecha  
(en letras de imprenta)



Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por LUZ ANGÉLICA OSPINA DOCENTE DEL AULA DE PREESCOLAR. He sido informado (a) de la meta de este estudio

Me han indicado también que tendré que responder cuestionarios y preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente 10 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a LUZ ANGÉLICA OSPINA al teléfono 3117199846

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar al teléfono anteriormente mencionado.

Jeronimo Valencia Arias - Johanna Arias - 20-02-2015

Nombre del Participante  
(en letras de imprenta)

Firma del Participante

Fecha