

CONCEPCIONES DE CONFLICTO EN ESTUDIANTES DE GRADO PREESCOLAR EN
UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE SANTUARIO, RISARALDA

Olga Patricia Guarín Posada

Laura Patricia Trujillo Lemos

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de Educación

Pereira, 2018

CONCEPCIONES DE CONFLICTO EN ESTUDIANTES DE GRADO PREESCOLAR EN
UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE SANTUARIO, RISARALDA

Olga Patricia Guarín Posada

Laura Patricia Trujillo Lemos

Trabajo de grado para optar el título de:

Magister en Educación

Asesora

Martha Cecilia Gutiérrez, PhD

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de Educación

Pereira, 2018

Nota de Aceptación

Firma del Jurado

Firma del Jurado

Dedicatoria

Este trabajo está dedicado a nuestras familias, que han sido incondicionales e invaluable para
alcanzar esta meta.

Laura Patricia Trujillo Lemos

Olga Patricia Guarín Posada

Agradecimientos

A nuestras familias toda nuestra gratitud por ayudarnos a culminar esta etapa de nuestras vidas. Gracias por compartir con nosotras tristezas y alegrías, Dios los bendiga.

A nuestra asesora Martha Cecilia Gutiérrez, PhD, quien con paciencia y mucha calidad, nos iluminó el camino al aprendizaje y al conocimiento.

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo identificar las concepciones que tienen sobre el conflicto un grupo de estudiantes de grado preescolar de una institución educativa pública urbana del Municipio de Santuario, Risaralda, en el ámbito de la enseñanza del conflicto como un problema social relevante en las Ciencias Sociales. Para ello, se plantea como pregunta de investigación: ¿cuáles son las concepciones de conflicto de un grupo de estudiantes de grado preescolar?

A través de un enfoque hermenéutico interpretativo, este proyecto investigativo, utiliza como estrategia el estudio de casos de tipo holístico simple, para poder así observar el fenómeno del conflicto desde el contexto particular de los estudiantes; de igual manera, como estrategia de análisis se empleó una unidad didáctica completa de ciencias sociales y competencias ciudadanas para identificar las concepciones de conflicto de los estudiantes del grado preescolar. Por su parte, la recolección de información se realizó a través de dos instrumentos principalmente: el cuestionario (para la construcción del diagnóstico) y la observación participante (realizada durante la práctica educativa). Los datos obtenidos se analizaron con las técnicas de codificación temática y codificación selectiva, para ser contrastados mediante la triangulación mixta.

Los resultados de la investigación permitieron identificar que la palabra conflicto no hace parte del lenguaje oral de los estudiantes de preescolar, pero que una vez se emplea, crean imaginarios y concepciones centradas principalmente en una visión tradicional negativa. De igual manera es importante resaltar que el ideario sobre el conflicto cambia de acuerdo a las características del núcleo familiar y/o social del que proviene el estudiante y a las actividades que oriente el docente en el aula de clase.

Palabras claves: concepciones, conflicto, enseñanza de las ciencias sociales, problemas socialmente relevantes.

Abstract

The objective of the research is to identify the conceptions that a group of pre-school students of an urban public educational institution in the Municipality of Santuario, Risaralda, have in the field of teaching conflict as a relevant social problem in the Social Sciences. What leads to pose as a research question. What are the conceptions of conflict of a group of preschoolers?

The research has an interpretive hermeneutic approach, using as a strategy the study of cases of simple holistic type, which allows to observe the phenomenon of conflict from the particular context of the students; In the same way, as a unit of analysis, a complete didactic unit was applied in social sciences and citizen competencies to identify the conceptions of conflict of the preschool students. The instruments for collecting the information used were the questionnaire (for the construction of the diagnosis) and the participant observation (during the educational practice). The data obtained were analyzed with thematic coding techniques and selective coding, to be contrasted by mixed triangulation.

The results of the investigation allowed us to identify that the word conflict is not part of the oral language of preschool students, but once it is used, they create imaginaries and conceptions centered mainly on a negative traditional view, likewise it is important to highlight that the Ideology about the conflict changes according to the characteristics of the family and / or social nucleus from which the student comes and to the activities that the teacher guides in the classroom.

Key words: conceptions, conflict, teaching social sciences, socially relevant problems.

Contenido

Introducción	11
1. Planteamiento del problema.....	14
1.1 Descripción del problema.....	14
1.2 Objetivos	20
2. Referente Teórico.....	21
2.1 Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales	21
2.2 Problemas socialmente relevantes.....	25
2.3 Las concepciones	27
2.4 Conflicto	29
2.5 Concepciones de conflicto	32
3. Diseño metodológico	34
3.1 Caracterización del grupo de estudio	35
3.2 Procedimiento.....	35
4. Análisis e interpretación de resultados	37
4.1 Las concepciones de conflicto identificadas antes de la práctica educativa	38
4.2 Concepciones de conflicto identificadas en la práctica educativa	41
4.3 Las concepciones del conflicto en los estudiantes del grado preescolar	48
Conclusiones	55
Recomendaciones.....	56
Referencias	57

Lista de figuras

Figura. 1 Esquema del proceso metodológico	36
Figura. 2 Árbol concepciones identificadas antes de la práctica educativa	39
Figura. 3 Diagrama categorial con las concepciones identificadas en la práctica educativa..	43
.Figura. 4 Persona con correa en la mPersona con correa en la mano	44
Figura. 5 Ejemplo de solución de conflictos	46
Figura. 6 Personas que ayudan a solucionar el conflicto.	47
Figura. 7 Concepciones de conflicto identificadas antes y durante una práctica educativa....	49
Figura. 8 Castigo de la mamá.....	50
Figura. 9 Pelea por un juguete.....	51
Figura. 10 La mamá y profesora ayudan a solucionar	53

Lista de anexos

Anexo 1. Unidad didáctica sobre conflicto	68
Anexo 2. Cuestionario preescolar	75
Anexo 3. Consentimiento informado estudiantes	70

Introducción

El conflicto en el ambiente educativo es generalmente, una situación no deseada por ninguno de los miembros de las comunidades educativas. Por los docentes porque el conflicto es un asunto determinante en el resultado final de la evaluación de desempeño anual, tanto por su presencia, ausencia y/o manejo; por los directivos porque su sola existencia debe ser punto de partida para la construcción de nuevas propuestas pedagógicas que medien y mejoren el ambiente escolar; para los acudientes porque es sinónimo de que los estudiantes incumplen algunas normas establecidas en el manual de convivencia, con las consecuencias que esto acarrea, como correctivos y/o sanciones; y por último por los estudiantes porque vivir una experiencia conflictiva en el aula implica consecuencias desconocidas o posiblemente negativas que afectan sus emociones y las relaciones con el otro.

Sin embargo es importante reconocer que el conflicto en el aula de preescolar existe, aunque generalmente no conlleva una gran carga de complejidad, y se caracteriza por situaciones como el no querer compartir, tomar objetos sin permiso, o pequeñas agresiones físicas accidentales o intencionales que ocurren durante el proceso de aprendizaje de desarrollar el autocontrol. A un nivel más estructurado, el conflicto es definido por Jarés (1993: p. 38) como un suceso en el que “las partes se hallan en desacuerdo con respecto a la distribución de recursos materiales o simbólicos y actúan movidas por la incompatibilidad de metas o por una profunda divergencia de intereses”, y es de este concepto de donde surge el interés y la necesidad de indagar en profundidad sobre el conflicto en el presente proyecto de investigación.

Así, a través del uso de una estrategia hermenéutica interpretativa, se pretende identificar las concepciones de conflicto de los estudiantes de grado preescolar de la Institución Educativa

Instituto Santuario, de carácter oficial, ubicada en la zona urbana del municipio de Santuario, Risaralda, a partir de las siguientes tres categorías: las concepciones, el conflicto y la enseñanza de las ciencias sociales; todo esto apoyados en un estudio de caso simple con un procedimiento que permite ser adaptado para investigar en las diferentes áreas del currículo.

Vale la pena mencionar que a partir de las finalidades en la enseñanza de las ciencias sociales que expone Benejam (1997), se diseñó una unidad didáctica sobre el conflicto como estrategia para trabajar la temática de manera transversal, desde el contexto de los estudiantes, desde las competencias ciudadanas y desde la posibilidad de potenciar y desarrollar habilidades de pensamiento.

La investigación está planteada desde un enfoque interpretativo, estudiando las concepciones de conflicto con estudiantes de preescolar desde un problema social relevante, a partir del proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales, teniendo en cuenta el entorno familiar y social de los estudiantes. Los antecedentes de la investigación priorizaron la necesidad de nuevos elementos para la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales a partir de diferentes modelos humanistas, determinando gracias al estudio realizado que el entorno del estudiante influye en forma directa en su comportamiento y desempeño, y que la reflexión crítica, propositiva y argumentativa como finalidad de su formación logra potenciar las habilidades de aprendizaje.

El documento está estructurado en cuatro apartados, en los cuales se desarrolla la investigación y sus fundamentos:

El primero contiene el planteamiento del problema, el cual introduce y delimita el fenómeno a investigar y establece la relevancia del estudio presentado mediante la visión de nuevas propuestas pedagógicas que estudian el desarrollo del pensamiento reflexivo, crítico y social en

los estudiantes a través de problemas socialmente relevantes.

El segundo apartado contiene el referente teórico que fundamenta el estudio y caracteriza desde una perspectiva teórica y conceptual las categorías a tratar en el mismo: enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, problemas socialmente relevantes, concepciones y conflicto.

El tercer apartado se centra en el diseño metodológico, enmarcado en la estrategia del estudio de caso desde un problema social relevante, ocurrido en un contexto natural y que es particular al estudiante, así mismo se exponen los métodos y técnicas empleadas para la recopilación de datos que emergen de las concepciones de los estudiantes.

En la cuarta parte del trabajo se hace referencia al análisis e interpretación de los resultados, hallazgos de concepciones de conflicto de los estudiantes de grado preescolar de una institución educativa pública del municipio de Santuario, las que posteriormente dan paso a las conclusiones y recomendaciones que invitan a la formulación de nuevas investigaciones a partir de otras líneas del problema.

Para cerrar es válido decir que las conclusiones derivadas del estudio argumentan la importancia y la necesidad de investigar sobre las concepciones de los estudiantes como un tema relevante para la situación actual del país que necesita la construcción de la paz, con actividades que fortalecen el debate y la argumentación en el salón de clase.

1. Planteamiento del problema

1.1. Descripción del problema

Antes que nada, es importante señalar que el conflicto forma parte de la cotidianidad y está inmerso en varios niveles del contexto habitual de los estudiantes. Por lo tanto, debe intentarse establecer estrategias de aprendizaje que permitan entender solucionar el conflicto haciendo uso del diálogo y la concertación. Suarez-Basto (1999: p. 2), manifiesta al respecto que “es fundamental e ineludible promover una comprensión del conflicto como fuente de aprendizaje, desarrollo y maduración personal, que en una sociedad democrática se rige por el diálogo y la tolerancia”. En ese orden de ideas, se puede establecer que el aprendizaje y la enseñanza en torno al conflicto, suscitan una mejor respuesta ante los retos y decisiones que deben enfrentar los estudiantes dentro y fuera de las instituciones educativas, puesto que el conocimiento adquirido tiene una repercusión en la forma como se relaciona el estudiante y afecta los diferentes ámbitos de su vida: político, social, histórico, académico y ciudadano.

Por otra parte, en medio de las comunidades en las que los estudiantes están inmersos, existe una serie de valores conformados por concepciones, imaginarios y creencias, que dan forma a sus particularidades, pero que además, establecen una relación directa entre la violencia y el conflicto, dando lugar a que se asuma el conflicto como una situación negativa. Como lo dicen D'Angelo y Fernández en su investigación sobre conflicto y violencia en la escuela (2011: p. 8), “la temática del conflicto en las escuelas se ha instalado en la opinión pública desde hace varios años y su tratamiento es recurrente en los medios masivos de comunicación”, no obstante la forma en la que se aborda en estas instancias el tema del conflicto corresponde a lo que Jares

(2004) considera una mirada tecnocrática-positivista, en la que el conflicto es algo evitable, disfuncional o patológico. Todo esto, podría tener una incidencia en las concepciones que tienen los estudiantes en el aula sobre la violencia, el conflicto y los problemas de convivencia que se derivan del mismo (D'Angelo y Fernández, 2011: p. 7). Adicionalmente, en su estudio D'Angelo y Fernández (2011: p. 30) concluyeron que “es necesario vincular el trabajo escolar con el contexto escolar para incidir en la disminución de situaciones de conflictividad y violencia en la escuela”, ya que es en las instituciones educativas donde se refuerza la relación negativa de violencia y conflicto, aunque muchas veces no se observe que esto defina las posibilidades de encontrar soluciones que resalten los aspectos positivos del conflicto.

Así mismo, en la búsqueda de elementos que permitan el aprovechamiento del conflicto como estrategia de aprendizaje, Schröder (2011) realiza una propuesta de investigación desde la mediación escolar como catalizadora en centros educativos de la comuna Quinta Normal en Santiago de Chile, que tiene como objetivo “concebir el conflicto como motor de cambio y aprendizaje desde la mediación escolar” (p. 6). En su estudio, se propone que asumir el conflicto como un elemento inherente a las relaciones humanas es en sí mismo una posibilidad que ayuda a su propia resolución. Como conclusión Schröder resalta el valor que tiene la mediación y el papel de los docentes como catalizadores de la información y actores del aprendizaje, lo que sin duda otorga un papel más activo al maestro en el proceso de resolución de conflictos.

Vale la pena señalar que este papel de docente mediador puede ser vital en el presente contexto nacional, cuando se habla del post-conflicto (tras la firma del tratado de paz con la guerrilla de las FARC). Y es que existe un grado importante de responsabilidad del sector educativo frente a la búsqueda de mecanismos y estrategias que permitan soluciones no violentas a los conflictos a partir de la enseñanza de las ciencias sociales y del desarrollo de las

competencias ciudadanas. En relación a esto, es importante resaltar el trabajo de propuestas como la de Santos y Mejía (2012), quienes diseñaron una unidad didáctica basada en competencias ciudadanas como propuesta para la resolución de conflictos en los estudiantes de una institución educativa pública de la ciudad de Cali, y como mecanismo para potenciar, interpretar y valorar las competencias ciudadanas para la solución de los conflictos que surgen dentro las aulas. Según las conclusiones del proyecto, tras haberse aplicado la estrategia educativa, los estudiantes “aprendieron a dar una mejor solución a los conflictos que se les presentaron, igualmente se ofrecieron a conformar un grupo que se fortalecerá con una o dos estudiantes de cada salón como mediadoras de conflictos” (p. 91).

En una línea similar de investigación, se observa el trabajo de la investigación de Loaiza y Ríos (2014), quienes realizaron un estudio en una institución educativa pública de Cartago (Valle del Cauca), en el que abordan el conflicto desde la interpretación de las habilidades de pensamiento y aprendizaje. Allí se pudo establecer como conclusión que durante el desarrollo de la unidad didáctica “en torno a la enseñanza y aprendizaje del conflicto escolar se identificaron en el discurso de los estudiantes las habilidades de descripción y explicación” (p. 88); sin embargo, al contar con pocos conocimientos sobre el concepto de conflicto, estos emplearon sus vivencias personales evidenciándose que la falta de claridad en la conceptualización respecto al conflicto limitó los hallazgos de la investigación.

A propósito de esto, puede inferirse que vale la pena realizar el exhaustivo trabajo de la delimitación de los imaginarios, concepciones y creencias de los estudiantes sobre el conflicto, toda vez que esto, puede ayudar a establecer mejores maneras de diseñar la enseñanza y el abordaje del conflicto dentro del aula de clase.

Llegado a este punto, una de las dificultades que se ha evidenciado para el trabajo con el

conflicto en el aula de clase, es la manera como se puede integrar al currículo como un problema socialmente relevante. Por lo tanto, desde las prácticas educativas, Céspedes y López (2013) en su proyecto de investigación, se propusieron “generar conocimiento acerca de la conceptualización de la convivencia y su relación con las prácticas educativas” (p. 9). Tras realizar su trabajo, los autores pudieron identificar “algunas prácticas de los estudiantes de mediación, liderazgo, cooperación y comunicación” (p. 158), de igual manera, establecieron la importancia del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los estudiantes para la comunicación con sus pares y con los docentes, además de la ratificación del papel esencial que tienen los maestros en el establecimiento de unas sanas relaciones interpersonales de los estudiantes, especialmente en los casos donde se pueden estar presentando “algunos conflictos” (p. 159).

Ahora bien, el conflicto, su manejo y conceptualización, es caracterizado en Colombia a través de diferentes instancias de orden estatal y jurídico. En primer lugar, el Plan Decenal de Educación Nacional (MEN, 2016: p. 1), entre sus propósitos enuncia: “la educación en su función social reconoce a los estudiantes como seres humanos y sujetos activos de derechos y atiende a las particularidades de los contextos local, regional, nacional e internacional”. Este plan establece un pacto social que ratifica el derecho a la educación, facilitando las rutas y horizontes del desarrollo de la educación del país como lo es la Educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía, y además, afirma la importancia de la “Inclusión, diversidad, diferencia, identidad y equidad, basada en: Valoración y tratamiento integral de los conflictos” (2016: p. 23). Todo esto denota la importancia de una educación guiada por principios y valores que promuevan la sana convivencia y entendimiento, en la construcción de un Estado social de derecho y en el fortalecimiento de los temas educativos. A su vez, el Plan Nacional de Educación exhorta al

sector educativo a “construir la paz (...) aportar a la construcción de una cultura ciudadana y un desarrollo individual y colectivo que contribuyan a las transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales que requiere el país” (MEN, 2016: p. 14). De esta manera, se ofrece un marco para que el maestro planee métodos de resolución de conflictos, toda vez que su manejo en las aulas es un tema complejo y real, que requiere la implementación de didácticas estratégicas que permitan interiorizar el conflicto como una posibilidad de cambio y transformación por medio de la enseñanza de las ciencias sociales.

En este orden de ideas, desde el Ministerio de Educación Nacional también se plantea que “El camino hacia la consolidación de la paz exige una educación que contribuya a formar ciudadanos, resolver los conflictos pacíficamente, fortalecer la reflexión y el diálogo, así como estimular la sana convivencia” (MEN, 2016: p. 9). Estos postulados se abordan desde el momento histórico de postconflicto que se vive actualmente en Colombia, que requiere de una nueva Escuela con sentido crítico, reflexivo y capaz de vivir la alteridad con los demás, sin brechas educacionales y culturales que dificultan la aceptación de la diferencia y la concertación como principio de solución de las diferencias.

Así pues, desde la perspectiva particular del municipio de Santuario, Risaralda (lugar en el que se sitúa la implementación del presente proyecto investigativo), debe señalarse que este ha sido afectado por la problemática del conflicto armado a nivel urbano y rural, lo que ha permeado las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, propiciando un contexto violento y negativo, teniendo en cuenta a Jares (2002) quien pone en evidencia la problemática expuesta en la institución educativa, menciona que:

el aprendizaje de la convivencia no se conforma únicamente en los centros educativos, sino que también se aprende a convivir, de una u otra forma, en el grupo de iguales, en la familia y a través de los medios de comunicación (...) un

ámbito más macro que tiene que ver con los contextos económicos, sociales y políticos en los que estamos inmersos. (Jares, 2001: p.80)

El Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos y DIH (2009), presentó una caracterización del homicidio en Colombia, donde se puede en el diagnóstico del departamento de Risaralda, se ve que en el municipio de Santuario se registra una alta tasa de homicidios, que históricamente ha estado relacionada con la disputa territorial surgida entre los grupos ilegales FARC, ELN y las Autodefensas que ingresaron a la zona (p. 5). Sin embargo, según el Instituto de Medicina Legal (2016), las cifras de lesiones de causa externa en Colombia y las tasas de homicidios han disminuido, lo que implica un descenso representativo en las tasas de mortalidad, pero que continúan teniendo un alto significado en la lectura contextual e histórica de las instituciones educativas del municipio y que se refleja en las problemáticas sociales y escolares que se viven dentro de las aulas de clase.

La Institución Educativa Instituto Santuario, atiende a un total de 504 estudiantes que cursan grados desde el nivel preescolar al grado undécimo. Una muestra poblacional de estos estudiantes viene participando en las Pruebas Saber, las cuales para el año 2017 arrojaron como resultado en el Índice Sintético de la Calidad Educativa (ISCE) presentado por el ICFES, dentro del ítem *ambiente escolar*, un puntaje de 0,76 en una escala que mide de 0 a 1 (ICFES, 2016). Este índice se construye a partir de la respuesta a preguntas que indagan sobre situaciones de conflicto en el aula y en la institución educativa, así como sobre el manejo que el estudiante y el docente da a las mismas. El puntaje obtenido en el ISCE sirvió de punto de partida para establecer la necesidad de incorporar desde el plan de mejoramiento institucional, estrategias pedagógicas para la interpretación y la formulación de soluciones a las diferentes situaciones de conflicto que se presentan en las aulas de clase y que repercuten de manera significativa en la vida académica y social de los niños.

En consecuencia, la presente investigación enmarca el estudio del conflicto como un problema social relevante en la enseñanza de las ciencias sociales en el grado preescolar, que favorece el desarrollo de una percepción del conflicto como oportunidad de aprendizaje desde los inicios del proceso educativo, partiendo del descubrimiento de las concepciones previas del conflicto para la planificación de un currículo orientado a satisfacer las necesidades de los estudiantes, resultando pertinente formular como pregunta de investigación: **¿Cuáles son las concepciones de conflicto en un grupo de estudiantes de grado preescolar de una Institución Educativa oficial del municipio de Santuario Risaralda?**

1.2 Objetivos

Objetivo general

Interpretar las concepciones de conflicto en un grupo de estudiantes de grado preescolar de una institución educativa pública urbana del municipio de Santuario, Risaralda.

Objetivos específicos

1. Identificar las concepciones de conflicto en un grupo de estudiantes de grado preescolar antes de una práctica educativa en el proceso de enseñanza en ciencias sociales.
2. Identificar las concepciones de conflicto que emergen en una práctica educativa de enseñanza del conflicto en un grupo de estudiantes de grado preescolar.
3. Contrastar las concepciones de conflicto identificadas antes y durante una práctica educativa, en los estudiantes de grado preescolar de una institución educativa pública urbana del municipio de Santuario.

2. Referente teórico

Para el desarrollo del proyecto, el referente teórico tiene como base las siguientes categorías:

1. La enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales; 2. Las concepciones; 3. El conflicto. A continuación, se profundizará en cada una de estas categorías.

2.1. Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales

En primer lugar, es importante resaltar que la enseñanza de las ciencias sociales fue establecida como fundamental y obligatoria en la Ley General de Educación (1994), por lo que la asignatura de Ciencias Sociales debe ser ofrecida en cada institución incluyéndola dentro del currículo y el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Además, las ciencias sociales son catalogadas como un área multidisciplinar que ha de ser delimitada desde el contexto, ya que es permeada por la política, la cultura y la sociedad en general, integrando cátedras como las la afrocolombianidad y la de la paz.

De acuerdo a la perspectiva de Muñoz (2012), la enseñanza de las ciencias sociales debe tener en cuenta el “análisis de las condiciones actuales de la realidad social”. Estas condiciones del contexto son tenidas en cuenta por Benejam (2002) al proponer tres objetivos para la enseñanza de las ciencias sociales:

1. Situar a los alumnos en el marco cultural y social en el que viven
2. Ayudar a analizar e interpretar el conocimiento social, de manera que comprendan su mundo y valoren la intencionalidad de las interpretaciones que se hacen acerca de sus

problemas.

3. Ayudarle a traducir sus conocimientos en comportamiento social, democrático y solidario (Benejam, 2002: p.12).

De esta manera, al plantearse un currículo en ciencias sociales que desde el contexto social y cultural pueda utilizar las estrategias problematizadoras con el fin de analizar el entorno e interactuar con él, se puede lograr enfocar la enseñanza en una comprensión integradora que va desde lo local hacia lo global, y que proyecte así al estudiante hacía el mundo. La interdisciplinariedad que comprende la educación de las ciencias sociales hace que se abarque lo pedagógico, sociológico, antropológico, histórico, geográfico y psicológico, logrando que de esta manera desde el ámbito de conocimiento del ser, se consiga desarrollar y formar estudiantes con pensamiento social y reflexivo.

Así mismo, desde la interdisciplinariedad puede abordarse otras disciplinas que fortalecen las habilidades del pensamiento reflexivo y crítico, lo cual es importante en la educación de los estudiantes ya que como dice Dewey (1998: p.2) es una “función principal de la inteligencia en su poder supremo para que la lucha humana por la supervivencia desemboque en el triunfo de la innovación, del cambio y del progreso y en la derrota del statu quo” logrando así que el sujeto sea el actor principal de la generación de cambio. Sin embargo, pese a su importancia, la formación de pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes no es una empresa sencilla, requiere que “el estudiante pueda establecer, sostener y evaluar juicios y valoraciones, lo que puede lograrse con el empleo de formas de trabajo como la resolución de problemas y otras que fomenten el trabajo independiente y la autonomía” (Zamudio, 2013: p. 19). Por lo tanto, desde la enseñanza de las ciencias sociales, el abordaje de problemas socialmente relevantes en el aula, puede permitir que se construya un pensamiento crítico desde una mirada holística, aportando a

la construcción de las competencias ciudadanas en una esfera pragmática. A su vez, la inclusión de las competencias ciudadanas en el currículo de las ciencias sociales puede ser un mecanismo para la resolución de problemas generados por la complejidad que representa la comprensión de la realidad y sus cambios sociales. Al formar parte del currículo de las ciencias sociales, está estipulado que estas competencias ciudadanas cumplan la función para la que ha sido diseñado el currículo de acuerdo al Ministerio de Educación Nacional, quien lo ha delimitado como:

El conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. (MEN, 2002)

Así pues, desde los lineamientos curriculares del MEN (2014) hay pautas para que los docentes cumplan con la tarea de “formar ciudadanos críticos, democráticos y solidarios frente a los problemas y a sus posibles soluciones” (p. 4). Es así como el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales se convierte en un escenario que permite a estudiantes y docentes, aprender sobre la resolución de problemas socialmente relevantes, problemas humanos como el conflicto, injusticia, diversidad, derechos, “minorías”, cultura, uso y abuso del poder.

El análisis de los fines actuales de la educación en ciencias sociales, invita a repensar su enseñanza desde la lectura del contexto, para poder establecer así, significado a los conceptos y contenidos preestablecidos por el currículo, llevando a que la mediación enseñanza-aprendizaje sea una herramienta que ayude en la coherencia e ilación, así como a tomar el contexto escolar como “un lugar idóneo y facilitador para mejorar el conocimiento personal, instruir y practicar habilidades sociales, neutralizar los estresores psicosociales y en definitiva fortalecer las capacidades del alumno para afrontar situaciones cotidianas o novedosas.” (Sureda, 1998: p.

301).

Vale la pena también mencionar la caracterización del acto de aprendizaje-enseñanza de las ciencias sociales propuesto por Benejam y Pagés (1997: p. 2), a través de los siguientes postulados:

- a. Conocer las fuentes del pasado y los hechos del presente, reconocer los modelos históricos y sociales y sus características y saber aplicarlos para resolver los problemas sociales con rigor y eficacia.
- b. Interesar a los alumnos en la comprensión de quiénes somos y cómo somos, de manera que sean conscientes de su identidad.
- c. Comprender el presente, cómo hemos llegado hasta aquí, las decisiones que se han tomado y las consecuencias que han tenido.
- d. Tener los conocimientos necesarios para que puedan cuestionar lo que se dice sobre la historia y sobre la sociedad y construir su propia interpretación.

Asimismo, Benejam y Pagés (1997) señalan los siguientes propósitos, como metas que persigue la educación para la formación de la democracia:

- Respetar la dignidad de sí mismo y de los demás: supone el reconocimiento de la racionalidad, de la libertad y de la igualdad de las personas
- Educar para la participación: como posibilidad de llegar a un consenso en la decisión, a la cooperación en la acción y, en definitiva, a favorecer el paso de la decisión política a manos del conjunto de la sociedad. (Benejam y Pagés, 1997: p.34)

En la enseñanza de las ciencias sociales es importante la integración de las competencias, con

conocimientos básicos, procesos generales y contextos. Tal como lo propone el Ministerio de Educación (2006: p.163) cuando habla de la “transversalidad de los estándares básicos de competencias” (p. 163), a través de la cual las competencias no se presentan como un listado detallado de contenidos ni como una serie de conceptos o procesos aislados, sino como un todo integral, que deben conformar la ruta que regula el comportamiento de los estudiantes como ciudadanos responsables y respetuosos en todos los ambientes.

Lo anterior, refuerza la idea de que las estrategias didácticas de la enseñanza de las ciencias sociales deben buscar la formación del pensamiento crítico en el alumnado toda vez que como lo dicen Benejam y Pagés (1997: p. 8) “el pensamiento crítico es considerado como una forma de pensamiento de orden superior” lo que facilita que los estudiantes presenten argumentos sólidos para debatir, aportados a través de las experiencias ofrecidas desde las ciencias sociales. Por eso la enseñanza de las ciencias sociales requiere de una amplia responsabilidad para preparar y animar a los estudiantes a pensar críticamente los problemas públicos, sociales, personales, y en cualquier aspecto de la sociedad (Benejam & Pagés, 1997: p. 152).

2.2 Problemas socialmente relevantes

Los problemas socialmente relevantes son conflictos que permiten la formación de estudiantes críticos, reflexivos y argumentativos, con capacidad de transformar el contexto desde la práctica de la ciudadanía. Al respecto Oller (1999) menciona:

Trabajar con problemas sociales en el aula es hacer una apuesta en favor de los llamados temas de controversia social o temas polémicos (Stenhouse, 1987), preparar a los alumnos para una ciudadanía efectiva, aprendiendo un marco conceptual y habilidades de pensamiento que desarrollan capacidades en la toma de decisiones, interactuando con otras personas que pueden tener opiniones diferentes y con los que han de llegar a un consenso, negociando y administrando con ellos las diferencias. (Oller, 1999, p. 2)

De igual manera, los problemas socialmente relevantes son definidos por Pagés y Santiesteban (2011: p. 2), como “aquellos que no tienen una única solución, ya que son multicausales dependiendo del contexto”. Así pues, al ser situaciones sociales sensibles de ser alterados por informaciones exteriores, su identificación de problemas y la generación de pensamiento crítico y reflexivo alrededor de ellos, hace parte de los procesos cognitivos superiores que son inherentes y necesarios para el educador y el estudiante, lo cual podrá incrementarse en la medida que se desarrolla la forma de comprensión del mundo.

También hay que señalar que los problemas socialmente relevantes pueden abordarse desde la enseñanza de las ciencias sociales como una estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento social y para el conocimiento del contexto del estudiante, lo cual contribuye al desarrollo del aprendizaje significativo; sobre esto Santiesteban (2010) haciendo referencia al abordaje de las ciencias sociales, cita a Legardez (2003) para traer a colación, los requisitos de aquellas temáticas que pueden considerarse como “las cuestiones socialmente vivas”, las cuales han de ser: “a) vivas para la sociedad; b) vivas para los saberes de referencia, c) y, vivas para los saberes escolares” (p. 52).

Por su parte, Gutiérrez (2011) plantea que la enseñanza-aprendizaje y el conocimiento del ámbito social, se pueden realizar a través de la solución de problemas sociales, estimulando la comunicación bidireccional alumno-docente y haciendo una construcción de conocimiento, “porque es en el diálogo con uno mismo y con otros como se aprende a razonar, a plantear y solucionar problemas que contribuyen al desarrollo del pensamiento reflexivo y social” (Gutiérrez, 2011: p. 11). Esto invita a motivar el proceso reflexivo a través de elementos didácticos que conlleven a la identificación y posterior racionalización de concepciones que induzcan al debate, el dialogo y las decisiones informadas, toda vez que estas, se ven

permanentemente envueltas en las múltiples concepciones que establece el contexto social, político, económico y académico, por ende, el identificar conceptualmente las concepciones es fundamental para una rica y estimulante argumentación.

2.3. Las concepciones

Otra de las categorías conceptuales necesarias para establecer la base teórica del presente proyecto de investigación es la de las concepciones, las cuales pueden identificarse como el resultado de las vivencias, creencias e imaginarios culturales que están relacionados con factores de crianza y familiares. La Madriz, apoyándose en Gérard (1987), define las concepciones como: “el conjunto de ideas coordinadas y de imágenes coherentes, explicativas, utilizadas en el aprendizaje para razonar una situación problema” (La Madriz, 2010: p. 82)”. Esto da a las concepciones una dimensión funcional dentro del aula de clase, especialmente respecto a la utilidad que puede tener para el desarrollo de pensamiento en el estudiante.

Sin embargo, vale la pena señalar que las concepciones tienen un doble espacio de aparición en ambas vías del proceso de enseñanza-aprendizaje. En primer lugar, respecto al aprendizaje Villanova, Mateos-Sanz y García (2011: p. 55) proponen que las concepciones sobre el aprendizaje son “las ideas de carácter intuitivo que poseen los sujetos respecto de los procesos, las condiciones y los resultados involucrados en la enseñanza y el aprendizaje”; del mismo modo, se considera que esas creencias inciden en lo que las personas hacen y expresan, en cómo enseñan, aprenden o interpretan su manera de aprender y la de otros. Ahora bien, desde la perspectiva de la enseñanza, La Madriz (2010: p. 85) manifiesta que “las concepciones son las representaciones mentales del docente con cierta coherencia interna, que pueden dar explicación y significado a una situación vivencial”.

Otro detalle importante sobre las concepciones es que estas, son producto de las vivencias y entornos culturales de cada comunidad, tal y como lo expresa Castorina (2005), citando a Pozo y Rodríguez:

Las representaciones no son abstractas, están conectadas a las experiencias vividas por la mediación de los modelos mentales, que les permiten adecuarse a las situaciones específicas. Precisamente, un modelo mental: define como una representación episódica que incluye personas, objetos y sucesos enmarcados en unos parámetros espaciales, temporales, intencionales y causales (Castorina, 2005: p. 206.)

Todo esto, puede producir que haya diferentes interpretaciones y modelos de aprendizaje y enseñanza de un fenómeno social dependiendo del marco contextual y cultural en el que este ocurra y en el que estén los protagonistas del aula –maestros y estudiantes-. Pero además del contexto del aula, y de los fenómenos sociales involucrados, el contexto particular de cada estudiante como individuo es también un hecho importante que afecta la manera en la que estos aprenden y en que los docentes pueden enseñar, pero su incidencia puede ser controlada de mejor manera si las concepciones son identificadas efectivamente.

Sin embargo, la identificación de las concepciones dependerá de si éstas son implícitas o explícitas. Puy, Mateos y Martín (2006: p. 79) plantean las concepciones como teorías implícitas, proponiendo así “la idea de que las concepciones del aprendizaje son representaciones complejas y muestran diferentes aspectos según la mirada y el tipo de indagación que se realice”. Este enfoque establece que las concepciones tienen contenidos implícitos, a los cuales no se logra acceder fácilmente y son difíciles de comunicar, convirtiéndose así en códigos no formales que se manifiestan en actuaciones o expresiones inconscientes.

Por otro lado, las teorías explícitas concretan en forma de actuaciones las representaciones inconscientes o códigos informales que se adquieren de manera natural y producto de los

procesos históricos, culturales y familiares de cada individuo. Por lo que indagar sobre concepciones en un grupo de individuos requiere relacionar lo implícito y explícito de manera estructurada, con el objetivo de reacomodar los saberes previos para generar nuevos pensamientos y actuaciones.

Para el caso concreto de esta investigación, la interpretación de las concepciones de conflicto de los estudiantes de preescolar, como un conocimiento inicial dentro de la enseñanza de las ciencias sociales, será útil para analizar a profundidad el concepto de conflicto que se adquiere y/o se posee en el momento vital y en el nivel educativo en el que se encuentran los estudiantes.

2.4. Conflicto

El término conflicto hace parte de la historia de la humanidad, y es probable que su significado haya sido visitado por varias generaciones para intentar asimilarlo como una situación que pertenece a la cotidianidad de la especie. Una de las ideas que ha aportado el pensamiento contemporáneo acerca del conflicto es la que lo define como: "un tipo de situación en la que las personas o grupos sociales buscan o perciben metas opuestas, afirman valores antagónicos o tienen intereses divergentes" (Jarés, 1993: p. 114). El conflicto es en esencia un fenómeno de incompatibilidad entre personas o grupos, y hace referencia tanto a las cuestiones estructurales como a las más personales.

Usualmente, el significado del conflicto se ha asociado a conceptos de tipo negativo, los cuales se relacionan con violencia, guerra, dificultades en la convivencia, enemistad, entre muchos otros. Sin embargo, Lederach, (1984) propone una perspectiva creativa del conflicto, donde establece que la percepción de los involucrados es lo importante, ya que "los objetivos, las intenciones y motivos del otro determinarán la intensidad de la contienda" (p.5). El

reconocimiento del otro en el conflicto, establece la interdependencia que por naturaleza este tiene, es decir, recuerda que cada actor es partícipe del conflicto y “co-opera” en el proceso, lo cual, siendo bien encausado, puede ayudar a que cada individuo entienda sus motivaciones y las del otro, y ayudando a que se reconozca el conflicto como algo “positivo y necesario para el crecimiento del ser humano” (p. 6). Desde esta perspectiva, cada conflicto es un fenómeno particular que depende de las concepciones enmarcadas en el entorno y en las concepciones individuales.

Ahora bien, respecto a las diferentes tipologías de conflicto, puede decirse que estas se presentan en variaciones de acuerdo a sus orígenes y las múltiples interacciones y relaciones que motivan a sus actores dentro de su grupo social. Esquivel citando a Moore (2006), escribe que:

La transformación de los conflictos desde la filosofía para la paz, se clasifican en función de sus causas, y pueden ser latentes, emergentes y manifiestos, que se diversifican, por el estado en el que se encuentran y su posible forma de solución. (Esquivel, 2009 pág. 35)

A su manera, Duque (2015) define los tipos de conflicto como: social, armado, agrario, territorial, político y emocional, basado en la información y análisis relacionado, infiriendo su tipo de acuerdo el contexto en el que ocurre. En el caso del conflicto armado y social, estos tienden a mencionarse conjuntamente toda vez que sus causas y consecuencias están íntimamente ligadas, ya que en el “desplazamiento que genera un conflicto social entre la población civil, también se dan desplazamientos causados por el conflicto armado en zona de guerra” (Duque, 2015: p. 47). Por otra parte, Duque dice que el conflicto agrario “se da por concentración en la propiedad de las tierras, que, en compañía del conflicto armado, generan reducción de la agricultura comercial y campesina” (p. 48); sobre el conflicto territorial hace referencia a que este constituye el interés de un individuo o grupo por el dominio de una zona

estratégica para la consecución de sus fines; el autor también relaciona el conflicto político con la lucha por la obtención del poder. Y finalmente, identifica el conflicto emocional desde una connotación psicológica en el marco del conflicto armado:

Los sentimientos que derivan en episodios de pánico y de crisis nerviosas, que a su vez somatizan conflictos emocionales no son causados por el solo hecho violento, sino también por la imposibilidad de procesar la experiencia traumática para hacer efectivos sus derechos de las víctimas. (Duque, 2015, p. 48)

Por su parte, Sayas (2015) propone una clasificación diferente, en la que el conflicto se piensa desde su círculo de influencia, partiendo así, desde los micro conflictos, en los cuales “los conflictos personales generan choque u oposición entre individuos, no grupos, teniendo en cuenta motivaciones personales que no generan modificación ni incidencia en las estructuras sociales” (p. 216), es en esta categoría donde pueden reconocerse los conflictos familiares e interpersonales; en un segundo lugar, aparecen los meso conflictos, que de acuerdo al autor, se pueden entender como “conflictos que suceden entre grupos, expresan tensiones o contraposiciones surgidas en la sociedad, su existencia es reconocida por las teorías sociológicas como parte de la realidad social” (p. 217); finalmente, están los macro conflictos, que son aquellos que “ocurren en escalas de interacción ampliadas las cuales trascienden los límites de los estados nacionales [...]” (p. 218), como por ejemplo los conflictos diplomáticos internacionales, o las guerras mundiales.

En este orden de ideas, el concepto de conflicto, sus tipologías y naturaleza, tiene un lugar de importancia en la enseñanza de las ciencias sociales, ya que como argumenta Jarés (2003) puede proveer de herramientas enmarcadas en el pensamiento crítico, reflexivo y creativo para afrontar y asimilar adecuadamente las circunstancias que observan en un contexto determinado, siempre y cuando se pueda hacer uso de una perspectiva creativa del conflicto, ya que como dice el autor

“la regulación del conflicto tendrá mucho que ver con la clarificación de las percepciones y la comprensión del otro, siendo copartícipes del mismo” (p. 6). Y es que la promoción de esta visión creativa del conflicto puede ayudar a que “el conflicto pueda enfocarse básicamente como una de las fuerzas motivadoras de nuestra existencia, como una causa, un concomitante y una consecuencia del cambio” (Jares, citado en Herrero, 2003: p. 6).

2.3 Concepciones de conflicto

Los actores involucrados en un conflicto, tienen de manera individual sus concepciones, opiniones, ideas que se anteponen como argumentos para establecer un comportamiento frente a las soluciones del conflicto, que bien pueden ser pacíficas o no y/o concertadas o no. De acuerdo a estas ideas preconcebidas, Jarés (1997) propone tres concepciones de conflicto: la visión tecnocrática-positivista del conflicto, la visión hermenéutico-interpretativa y la perspectiva crítica.

En primer lugar, la visión tecnocrática-positivista del conflicto corresponde a una perspectiva tradicional, en la que hay una visión negativa del conflicto, que lo convierte en una señal de problemas, “sinónimo de violencia, disfunción o patología y en consecuencia, como una situación que hay que corregir, y, sobre todo, evitar” (Jarés, 1997: p. 109). Además, lo asume como algo relacionado con el “control” que tienen los actores sobre la situación y que “se produce por una mala planificación o falta de previsión” (p. 3).

En segundo lugar, la visión hermenéutica interpretativa del conflicto describe aquella concepción del conflicto que busca evadir la resolución del mismo. Si bien, “se cree que esta visión establece canales de comunicación entre individuos e incide en el cambio de actitudes, destrezas y comportamiento” (Jarés, 1997, p. 3), se supone que una comprensión más amplia del

conflicto hace que sea aceptado, no obstante, desde esta visión no se indaga en el interior del mismo, ni se establece la raíz de sus causas, por lo tanto, se evaden responsabilidades y actuación dentro del mismo.

En tercer lugar, la perspectiva crítica del conflicto es aquella que “considera al conflicto como un instrumento esencial para la transformación de las estructuras educativas. Se intenta demostrar cómo la ideología deforma la realidad social, moral y política” (Jarés, 1997, p. 3). De esta manera, el autor considera que afrontar positivamente el conflicto favorece los procesos educativos colaborativos en la escuela. Esto ayuda a que los imaginarios e ideas preestablecidas puedan ser incluidos como parte de la enseñanza desde la mirada del docente y desde el aprendizaje con el estudiante, donde el contexto establece los puntos de partida en la práctica educativa.

En este orden de ideas, de acuerdo a lo expuesto en los referentes teóricos y a la problemática de investigación planteada, se propone como supuesto teórico para la investigación que: la enseñanza y el aprendizaje del conflicto como un problema social relevante, promueve el diálogo, el debate, la argumentación y el acercamiento a la realidad cotidiana de los estudiantes de grado preescolar, facilitando la explicitación de sus concepciones de conflicto, que aportan a la comprensión y toma de decisiones informadas sobre este fenómeno social.

3. Diseño metodológico

La presente investigación tiene un enfoque hermenéutico interpretativo, el cual responde a una realidad natural, flexible y emergente, mediante la observación participante. Observa un fenómeno en su contexto donde el interés es la profundización para encontrar las concepciones de conflicto de un grupo de estudiantes de grado preescolar, para potenciar el pensamiento social – crítico y dar respuesta a los interrogantes que surgen en la cotidianidad escolar. De esta manera, este enfoque parte de la consideración de

(...) la hermenéutica como una teoría general de interpretación, dedicada a la atenta indagación del autor y su obra textual, así pues, quien quiera lograr la comprensión de un texto debe desplegar una actitud receptiva dispuesta a dejarse decir algo por el argumento [...] esta receptividad no supone ni neutralidad frente a las cosas, ni auto anulación, sino que incluye una concertada incorporación de las propias ideas, opiniones y prejuicios previos del lector. (Arraez y Moreno, 2006: p.174)

La estrategia metodológica a utilizar es el estudio de caso holístico simple (Yin, 2009), el cual busca profundizar en un contexto específico. En este caso trata un fenómeno social complejo, particular y que tiene que ver con la singularidad de las concepciones en el aula de clases, a la hora de abordar el conflicto como un fenómeno contemporáneo que acontece en cada contexto. Como tal no hay concepciones de conflicto que se puedan generalizar y este debe ser visto en una realidad natural con diferentes fuentes de indagación.

A través de esta metodología se busca identificar las concepciones de conflicto, indagando en un grupo de niños de grado preescolar de una institución pública del municipio de Santuario, mediante el desarrollo de una práctica educativa completa y compleja. En la práctica educativa se empleó como estrategia una unidad didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales (ver

anexo 1), que tiene como finalidad promover actitudes, habilidades y competencias ciudadanas desde las ciencias sociales de los estudiantes y docente, como seres sociales y políticos; posibilitando desde la enseñanza, observar el conflicto como una oportunidad de cambio y no como una situación negativa.

Para la presente investigación, se seleccionó el grado Preescolar de la Institución Educativa de carácter oficial, Instituto Santuario del municipio de Santuario, Risaralda, que ofrece diferentes niveles de educación desde preescolar a undécimo.

3.1. Caracterización del grupo de estudio

El proyecto de investigación se desarrolló con un grupo de estudiantes de grado preescolar; conformado por 26 estudiantes, 19 hombres y 7 mujeres, con edades entre los 5 y 7 años. Según datos del sistema de matrículas estudiantil (SIMAT) los estudiantes pertenecen a familias de estratos 1, 2 y 3, generalmente extensas que incluyen abuelos, tíos, primos, padrastros y hermanos. Entre las condiciones especiales a destacar, puede señalarse que seis (6) de los 26 estudiantes en total, están al cuidado de las abuelas u otro familiar y diez (10) estudiantes tienen a sus madres como cabeza de hogar, estas madres realizan trabajos como empleadas domésticas y oficios varios. En el caso de los padres, la gran mayoría son agricultores o comerciantes independientes.

3.2 Procedimiento

El procedimiento para la elaboración del proyecto de investigación, se condensa en la figura 1, agrupado bajo dos grandes procesos que son el de recolección de la información (antes de la práctica educativa) y el de análisis e interpretación de la información (durante la práctica

educativa), los cuales se explican a continuación:

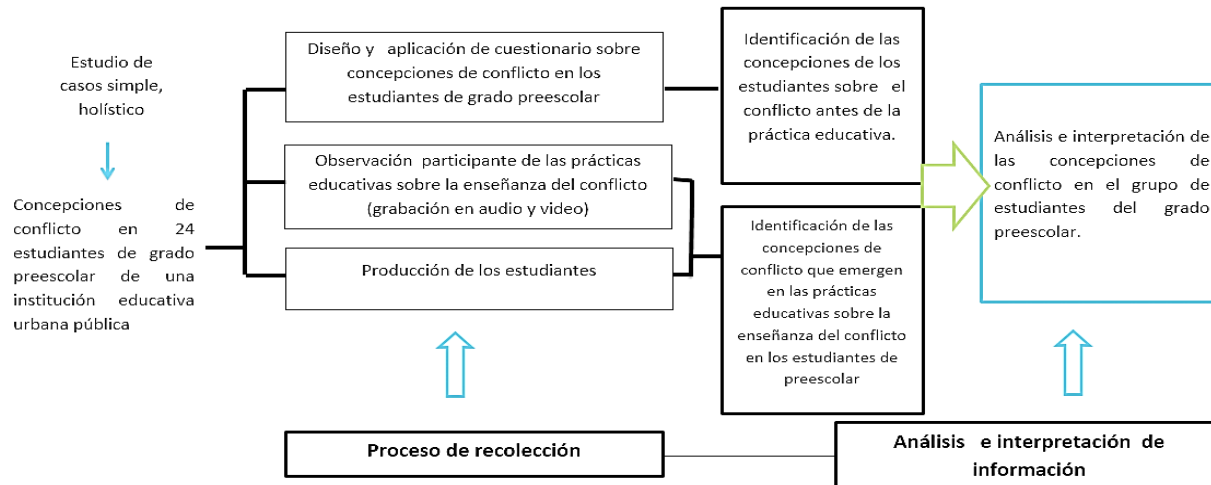


Figura 1. Esquema del proceso metodológico.
Fuente: Macroproyecto de investigación (Gutiérrez, 2017)

Antes de la práctica educativa

Se elabora y valida el cuestionario sobre concepciones de conflicto (anexo 2) para conocer cuáles son las concepciones antes de la práctica educativa. El diseño del cuestionario es producto del trabajo colaborativo de los estudiantes, y las preguntas se elaboraron de acuerdo a Jarés (2001) quien propone: “reconocer los protagonistas, las causas, el contexto donde se presenta y el proceso del conflicto” (p. 257). Así mismo, se elabora y aplica el consentimiento informado a los padres y madres de familia (anexo 3) para informar sobre la propuesta de la investigación.

Durante la práctica educativa

En un primer momento, en el desarrollo de la unidad didáctica a través de la observación participante, se recogen las producciones de los estudiantes relacionados con el aprendizaje del conflicto. El docente hace parte activa en el desarrollo de la unidad didáctica con un rol de docente investigador haciendo registro de las situaciones que se presentan durante las actividades propuestas.

Posteriormente, se hace la recolección de la información. Una vez terminada la unidad didáctica, se organiza el corpus documental con los resultados del cuestionario, con los datos obtenidos a través de la observación participante y las producciones de los estudiantes durante el desarrollo de la práctica educativa; la docente observante es igualmente parte de la investigación, y registra de manera ordenada los sucesos que se presentan en el desarrollo de la unidad didáctica en cada una de las sesiones.

Finalizada la práctica educativa se realiza el análisis de la información para identificar las concepciones de conflicto. Primero, por medio de la codificación temática (Flick, 2012). En un primer momento se realiza la codificación abierta, que permite dividir los datos para organizarlos y agruparlos en códigos temáticos; en el segundo momento, mediante la codificación selectiva, se realiza la búsqueda de nuevas relaciones, refinando los códigos temáticos que puedan realizar una interrelación entre la teoría y las situaciones presentadas.

Así mismo, se realiza un Análisis e interpretación de la práctica educativa, a través de la codificación teórica de Corbin y Strauss (2010) se utiliza el método de comparación constante para codificar y analizar los datos hasta desarrollar conceptos, identificar propiedades y establecer relaciones. Esta explora los datos de las concepciones que se evidencian durante la práctica. Posteriormente se conceptualiza y se clasifican las situaciones y los resultados, para culminar con un análisis conceptual de los datos.

Finalmente, se realiza la contrastación de las concepciones de conflicto que emergen antes y durante la práctica educativa con la teoría respectiva. Esto se hace a través de la técnica de triangulación mixta (Denzin, 1994) que consiste en el análisis de todos los datos a la luz de las diferentes teorías que soporten su validez, para finalmente, obtener las múltiples relaciones de diferencias y semejanzas entre las concepciones de conflicto. El resultado de esta descripción del procedimiento se presenta en el siguiente capítulo del trabajo.

4. Análisis e interpretación de resultados

El análisis e interpretación de los resultados de las concepciones que sobre el conflicto tienen los estudiantes de grado preescolar, se realizó en tres momentos: en un primer momento se analizó el resultado de las concepciones identificadas antes de la práctica educativa, las cuales se obtuvieron por medio de la aplicación de un cuestionario; en un segundo momento se analizó las concepciones observadas durante el desarrollo de la práctica educativa de una unidad didáctica, mediante la presentación de un problema socialmente relevante (el conflicto); y en el tercer momento, se comparó las concepciones de conflicto que emergieron antes y durante la práctica educativa, mediados por la ayuda de la teoría para identificar semejanzas y diferencias entre las mismas.

4.1 Las concepciones de conflicto identificadas antes de la práctica educativa

Para la identificación de las concepciones de conflicto de los estudiantes, antes de la práctica educativa, se utilizó la técnica de codificación temática, a través de la cual, primero se dividen todos los datos para poder leerlos, etiquetarlos y relacionarlos posteriormente por medio de la codificación abierta y selectiva, que busca de manera deliberada y sistemática identificar las diferentes concepciones de conflicto que surgen de la aplicación del cuestionario.

Con la codificación abierta se analizaron una a una las respuestas de los cuestionarios, dividiendo frase a frase, palabra a palabra los datos para organizarlos como códigos temáticos que permiten establecer relaciones y obtener los dominios emergentes por medio de la codificación selectiva, identificando así cuatro dominios temáticos: concepciones, causas,

consecuencias y formas de solución del conflicto.

Finalmente, después de analizar todos los datos del cuestionario, tras haberlos comparado constantemente y depurarlos, se obtuvo un árbol categorial (ver figura 2), que se explica y evidencia a continuación.

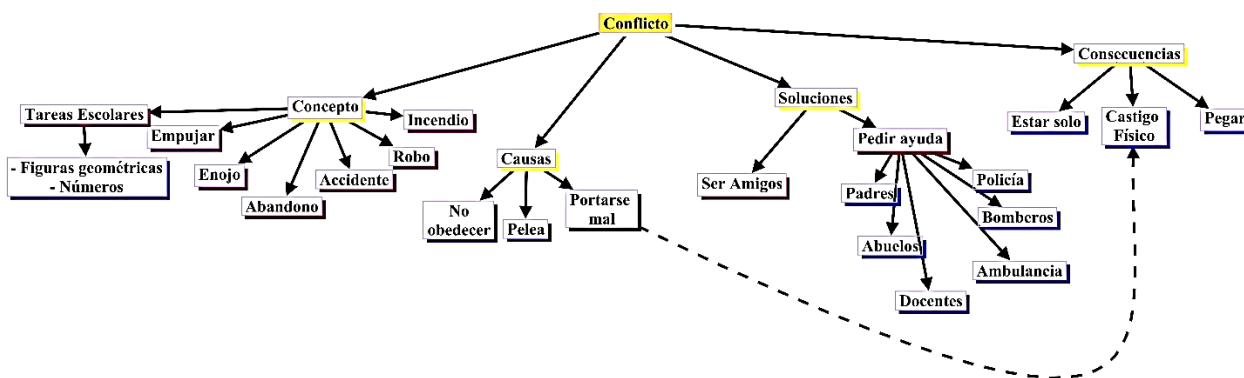


Figura 2. Árbol de concepciones identificadas antes de la práctica educativa.
Fuente: Elaboración propia a partir del corpus documental

Concepto de conflicto

De esta manera, en los resultados obtenidos del cuestionario se puede observar que para los estudiantes de grado preescolar, el concepto de conflicto está relacionado con actividades cotidianas de su entorno inmediato a través de acciones como: pegar, pelear, empujar, enojarse, abandono de un padre, accidente, robo e incendio. De allí, se evidencian los siguientes ejemplos:

El estudiante No. 4, comenta:

-E 4: “Un conflicto es hacer muñecos y números... Y también un triángulo”.

A la misma pregunta sobre conflicto el estudiante No. 8 responde:

-E 8: “Mi mamá llegó a la casa y me empujó”.

Es importante resaltar, que situaciones como el abandono o la falta de uno de los padres también representa para ellos un conflicto, caracterizado por la afectación emocional que implica, por ejemplo, el estudiante No. 12 responde a la pregunta acerca de las situaciones de

conflicto que ha vivido:

-E 12: “Mi papá se fue a vivir a otra parte”.

Solución al conflicto

Las posibilidades de solución a los conflictos se manifiestan en expresiones de “pedir ayuda y perdón” (como ser amigos), lo que deja ver que, para los estudiantes, estas están directamente relacionadas con los involucrados en su contexto directo, como padres, hermanos, compañeros, abuelos y docentes; y desde su contexto indirecto a la policía y los bomberos.

Por otra parte, los actores que los estudiantes identifican como participantes externos corresponden a instituciones que representan de alguna manera autoridad, como la policía o entidades que prestan servicios de rescate y socorro, las cuales pertenecen al contexto cercano de los estudiantes y hacen parte de la solución a lo que consideran un conflicto. Lo anterior se evidencia en los siguientes ejemplos:

-E 4: “Para solucionar un conflicto me ayudan mi papá y mi mamá y el alcalde”.

-E 18: “Nos ayudan los bomberos y el rector”.

Causas del conflicto

Las evidencias develan como causas del conflicto el no acatamiento de las normas, las agresiones físicas o las discusiones, como puede verse en este ejemplo:

-E 6: “Que uno no puede ser irresponsable. Porque me pega mi mamá y mi abuela, porque yo me estoy manejando muy mal, porque a veces hago regueros en el suelo.”

Consecuencias del conflicto

Como consecuencias del conflicto, los estudiantes de grado preescolar señalan acciones como

el castigo físico (pegar o agredir), así como consecuencias emocionales (estar solo, llorar y el regaño), como las situaciones que representan para ellos efectos directos del conflicto.

Ejemplo:

-E 12: “Y después mi mamá me pegó y me regaño”.

-E 18: “Mi hermanita, ella también me regaña.”

A manera de síntesis, las concepciones de conflicto en los estudiantes de grado preescolar identificadas antes de la práctica educativa, se definen a través de la perspectiva de acciones ligadas a su cotidianidad, como dificultad en el desarrollo de actividades escolares, el abandono de uno de los padres y el acto de empujar o agredir; que tienen como causa actos de mal comportamiento y como consecuencias el castigo físico y emocional. La solución que proponen los estudiantes a estos conflictos está basada en la mediación de terceros con algún grado de autoridad, sobre los actores mismos de dicha actuación conflictiva.

4.2 Concepciones de conflicto identificadas en la práctica educativa

En el desarrollo de la práctica educativa se hizo otro ejercicio de identificación de concepciones de conflicto, y el análisis de estas concepciones identificadas, se realizó a través de la codificación teórica (Corbin y Strauss, 2012), la cual tiene básicamente tres momentos: en primer lugar, la codificación abierta, con la cual se busca dividir los datos que emergen en el desarrollo de la práctica educativa desde las actuaciones de los estudiantes, para posteriormente poder realizar la codificación y organización de los datos; en segundo lugar, se usa la codificación axial, con la cual se hace un análisis para establecer relaciones y poder reagrupar nuevamente los datos; y finalmente, en un tercer momento a través la codificación selectiva se

logra identificar y dar sentido a los conceptos, características y dimensiones por medio de la comparación constante de los datos con la teoría.

Los resultados obtenidos desde la codificación teórica, permiten la construcción del diagrama categorial sobre las concepciones de conflicto (ver figura 3).

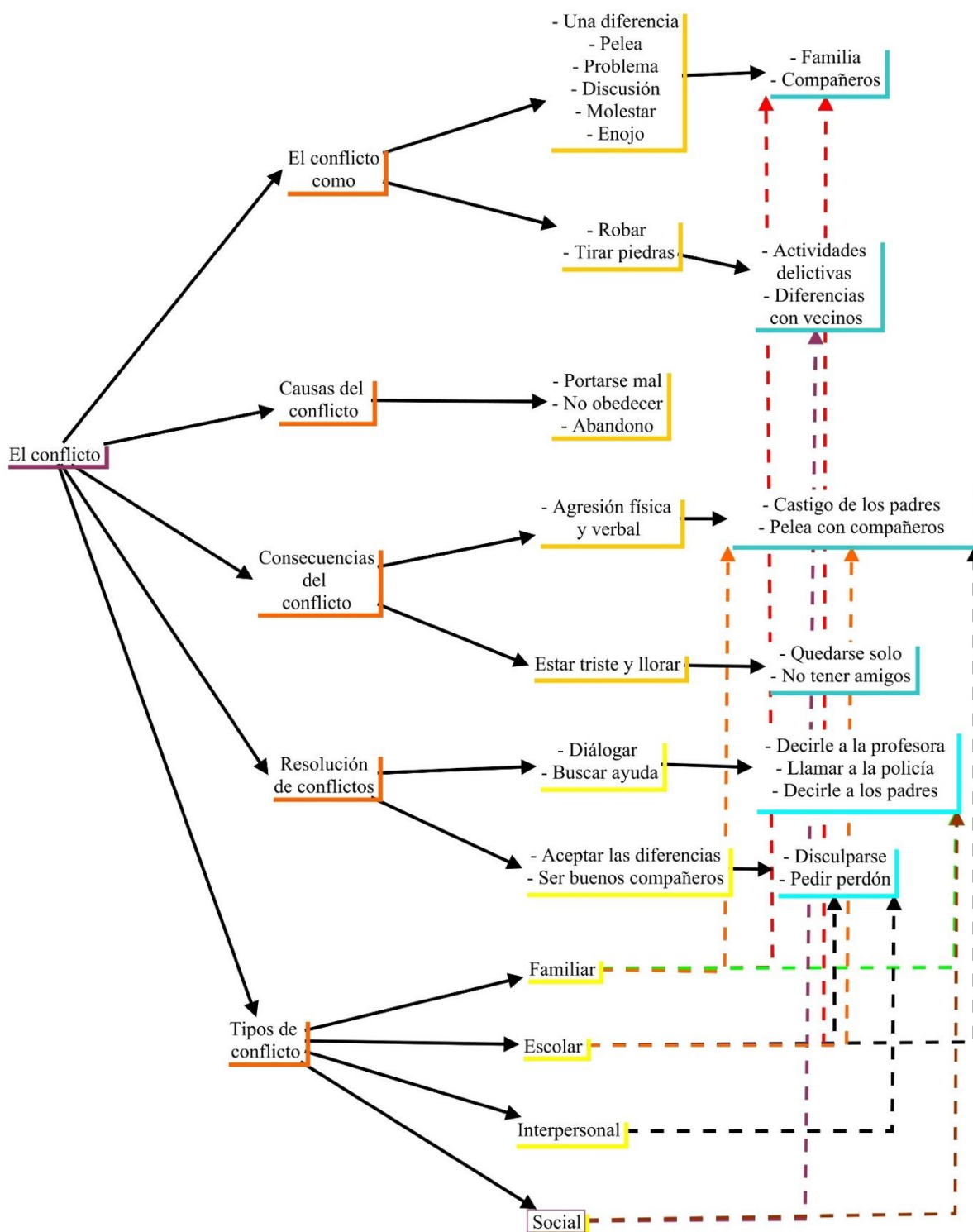


Figura 3. Diagrama categorial con las concepciones identificadas en la práctica educativa
Fuente: Elaboración propia con datos del corpus documental 2017

En este orden de ideas, la información proveniente de esta fase del estudio permite ver que para los estudiantes, el conflicto está relacionado con situaciones de diferencia o agresiones

físicas que se manifiestan al estar enojados, llorar, tener malestar con otra persona, pelear con compañeros, o sufrir agresión física por parte de los padres, discusiones o delitos. Esto se evidencia en el siguiente ejemplo:

-*Docente*: “¿Cómo podemos definir un conflicto?”

-*Estudiante 8*: “Es una diferencia, una pelea. O cuando me pegan”

-*Varios niños*: “Una pelea entre los humanos, entre las personas.”

-*Estudiante 1*: “Una pelea con los amigos”

-*Estudiante 8*: “Entre los papas... Con los hermanitos”

Así mismo, en el desarrollo de la sesión 1, se solicitó a los niños dibujar la imagen de un conflicto y en la figura 4, uno describe a una persona con la correa en la mano:



Figura 4. Persona con correa en la mano.
Fuente: Producción del estudiante N° 3

Por otra parte, respecto al conflicto social, los estudiantes lo reconocen en las dificultades o diferencias que admiten tener ellos o sus familiares, con sus vecinos, tal como se presenta a continuación:

-*E 6*: “Un conflicto con los vecinos cuando le tiran piedras a los perros... O cuando le daña la mata” (sesión 1).

De igual manera, las causas del conflicto son asociadas por los estudiantes con el acto de no obedecer normas, no seguir instrucciones o portarse de manera inadecuada en cada uno de los espacios sociales en los que participan (sesión 2).

Ejemplo: *E 19:* “Pues cuando no recogemos los juguetes, la mama nos regaña”.

-E 2: “Mi abuelita me dice que me tengo que portar bien para que no me pegue”.

A su vez, las consecuencias del conflicto son representadas como el resultado de una agresión física o verbal: el castigo de sus padres, una pelea con sus compañeros o personas adultas, que les representa sentimientos de enojo, tristeza y soledad, como se observa en el siguiente ejemplo:

-Docente: ¿Qué sucede después?

-Estudiante 14: “El papá le pega al hijo... Y el llora”.

-Estudiante 2: “Mi mama dice que no puedo salir a jugar” (sesión 3).

También se pudo identificar en las expresiones de los estudiantes, algunas formas o vías de resolución de conflicto como la aceptación de las diferencias, el dialogo y la búsqueda del perdón.:

Varios estudiantes: “Para solucionar el conflicto es dialogando, (los estudiantes reiteran en varias ocasiones que el diálogo es la forma de solución)”.

-E 6: “Pues decimos ¡que la paz! Que hacemos el perdón”.

-E 8: “Le tiene que pedir perdón a la señora.... Que disculpe” (sesión 4).

También en las soluciones de conflicto, los estudiantes expresaron una concepción de unión, que se observa en la figura 5, representada en la imagen de un grupo de niños unidos de

sus manos conformando un círculo (sesión 4).

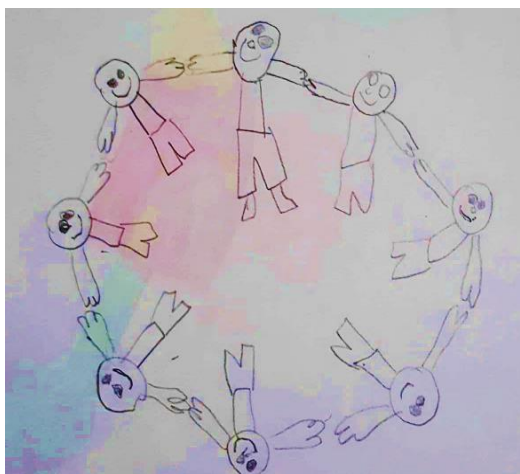


Figura 5. Ejemplo de solución de conflictos.
Fuente: Producción de los estudiantes

Los estudiantes proponen como mediadores para la resolución de conflictos, a la familia con sus integrantes más cercanos, (padres, abuelos, tíos), así como a los docentes y algunas entidades o autoridades municipales como la policía, soldados, alcalde y otras personas que forman parte de su entorno personal y escolar como los vecinos y miembros de la comunidad, así como puede verse en los siguientes ejemplos:

-E 12: “Los policías y soldados ayudan a solucionar los conflictos”.

-E 8: “También mi profesora y mi abuelita”.

-E 7: “Pues le decimos al alcalde xxxxx, él nos ayuda” (sesión 4).

En la figura 6, el estudiante No. 10 describe (de manera oral) que su dibujo representa una patrulla de policía, identificándola como una de las instituciones que ayudan a solucionar los conflictos.



Figura 6. Personas que ayudan a solucionar el conflicto.
Fuente: Producción estudiante No. 10

Por otra parte, en la identificación de los tipos de conflicto, los estudiantes describen ejemplos de conflicto familiar, escolar, interpersonal y social como producto de las interacciones y vivencias con sus diferentes grupos sociales. A continuación, se muestran algunos ejemplos:

-E 4: “Un conflicto familiar es que mi mamá alegra mucho, me da una pela”.

-E 3: “Entre xxxx y yo es interpersonal, porque ella no está obedeciendo, no está cumpliendo las reglas y me molesta”.

-*Varios niños*: “Ese es escolar y también es grupal, porque no nos deja jugar” (sesión 5).

En síntesis, durante la práctica educativa se pudo identificar dos posiciones sobre el conflicto: la primera en la que se le identifica como algo relacionado con peleas, problemas, agresiones físicas y actuaciones por fuera de las normas establecidas en el contexto cercano a los niños y niñas. En la segunda, los estudiantes proponen la solución pacífica de los conflictos a través de la mediación o el dialogo y regulados a través de la cooperación, puesto que para ellos el conflicto es algo natural, propio del contexto y de la cotidianidad, como resultado de sus actuaciones.

4.3 Las concepciones del conflicto en los estudiantes del grado preescolar

Utilizando un ejercicio de triangulación mixta mediante el cual se puede combinar “dos o más teorías, fuentes de datos o métodos de investigación, en el estudio de un fenómeno singular” (Denzin, 1994: pág. 3), se realizó una comparación de las concepciones identificadas en los dos momentos anteriores, para así, a la luz de la teoría buscar semejanzas y diferencias, así como enunciar los resultados para la construcción de conclusiones y recomendaciones de la investigación.

En primer lugar, hay que señalar que los conceptos comunes identificados en el cuestionario y en la práctica educativa fueron los de concepto de conflicto, causas, consecuencias y formas de solución, lo cual se ilustra de mejor manera en la figura 7, donde se sintetizan los principales resultados que se analizan e interpretan de dichos conceptos.

Ahora bien, durante la aplicación del cuestionario y la práctica educativa, se pudo observar que para los estudiantes el conflicto está relacionado con situaciones que representan diferencia y que generan emociones propias de enojo, malestar y tristeza. Además, se obtuvieron definiciones, tales como, pelea, regaño, problema, discusión, diferencia y delito, fruto de las interacciones diarias entre los individuos o sus grupos con su contexto.

Los anteriores hallazgos se relacionan según Lederach (1984: p. 7) con la identificación del conflicto como “un proceso natural a toda sociedad y un fenómeno necesario para la vida humana, que puede ser un factor positivo en el cambio y en las relaciones, o destructivo, según la manera de regularlo” (p. 7).

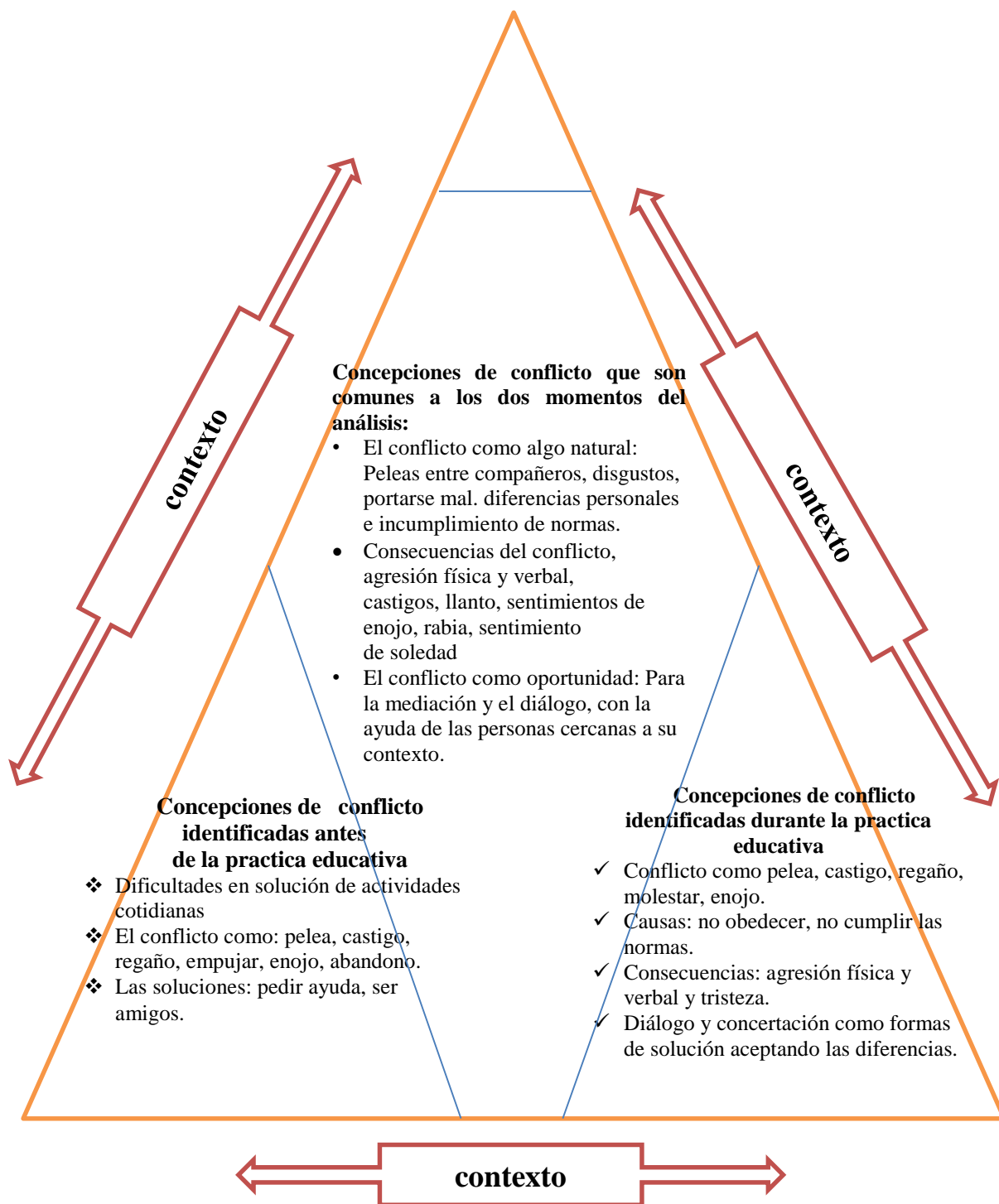


Figura 7. Concepciones de conflicto identificadas antes y durante una práctica educativa.
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del corpus documental 2017

Un ejemplo de la forma en la que los estudiantes relacionan el conflicto con situaciones de confrontación, puede verse expresado en la figura 8, en la que el estudiante No.15 define el conflicto como un castigo físico (una pela) que recibe por parte de su madre como respuesta a una mala actuación (sesión 1).



Figura 8. Castigo de la mamá.
Fuente: Producción estudiante N° 15

Igualmente, pudo identificarse que los estudiantes describen las causas del conflicto como situaciones adversas a su bienestar, que son producto de discrepancias entre ellos y las personas cercanas a su entorno; son definidas en términos de pelea, agresión física o verbal, desacato de las normas o los pactos sociales, tal como se observa en el siguiente ejemplo.

-E 15: “Es que la estudiante xxx me quito la muñeca, y pues yo le pegué”.

-E 1: “En el recreo ellos no son mis amigos” (Sesión 2).

Así mismo, las consecuencias de conflicto para este grupo de estudiantes, se refieren a agresiones físicas o verbales, acciones de castigo o corrección por parte de sus padres y/o familiares ante el incumplimiento de normas o pactos sociales y que tienen como resultado, estar solos o apartados del grupo, no permitir actividades como ver televisión o jugar. Un ejemplo es el dibujo realizado por el estudiante N° 20, que fue acompañado por la expresión oral, “que su

amigo no le presta los juguetes”, y es representado en la Figura No. 9 (Sesión 3).



Figura 9: Pelea por un juguete.

Fuente: Producción estudiante N° 20.

Respecto a las alternativas de resolución de conflicto, en el desarrollo de la sesión 3, los estudiantes de grado preescolar relacionaron algunas situaciones vividas en el aula de clase con un conflicto, expresando que estos deben solucionarse de forma dialogada y mediada para conseguir así, acuerdos concertados y pacíficos con la ayuda de personas cercanas o que representan una figura de autoridad, esto, con el objetivo de obtener el “perdón” del otro, o de sus amigos. Jarés (2001: p. 116), plantea que: “la negociación es un proceso de resolución de conflictos mediante el cual dos o más partes en conflicto intentan llegar a algún tipo de acuerdo” (p. 116), algo sobre lo cual los estudiantes evidencian tener algún nivel de consciencia, como puede notarse en el siguiente ejemplo:

-E 6: “Mi mamá me dijo que para poder solucionar, se sienten a hablar, que se llamen los otros amigos a hablar” (sesión 4).

A su vez, Lederach (1984) afirma que el acto de pedir perdón o disculpas es reconocido como la forma correcta de reparar la situación o acción que ocasionó la diferencia, así como “la comprensión es la capacidad de participar en los sentimientos y percepciones de otros” (p. 9).

Referente a la posibilidad de solucionar el conflicto por medio del diálogo, Benejam (2002: p. 15) (2002) dice: “entendemos el conflicto como posible motor del conocimiento y del cambio, y consideramos que debe traducirse en convivencia pacífica cuando persiste el desacuerdo, en consenso cuando es posible la negociación, y en colaboración cuando se suman voluntades”. El siguiente ejemplo permite evidenciar el dialogo como una forma de solución del conflicto:

-E 15: “Cuando tenemos un conflicto escolar, solucionamos hablando, pidiendo disculpas y no pelear más” (sesión 4).

De igual manera, los estudiantes expresan que las formas o vías de solución a los conflictos, deben estar enfocadas en aceptar la diferencia, negociar, dialogar y conciliar para obtener así la solución pacífica, la reconciliación y posibles acuerdos. Sobre esto específicamente Jarés (2001) plantea que: “La negociación es un proceso de resolución de conflictos mediante el cual dos o más partes en conflicto intentan llegar a algún tipo de acuerdo” (p.116).

Sobre el tema, los estudiantes realizan propuestas como:

-E 16: “Ahh... pues para solucionar, hacemos dialogando. (Los estudiantes reiteran que deben hablar para solucionar el conflicto).

-E 21: “Le decimos que la paz, que hablemos”

-E 15: “Le tiene que pedir perdón para que lo perdone” (sesión 4).

En el desarrollo de la práctica educativa, los estudiantes exteriorizan que la familia o personas cercanas son fundamentales para ayudar a solucionar los conflictos que enfrentan.

Al respecto, Alvarado (2003) manifiesta que la mediación consiste en un proceso en el que una persona coopera con los interesados para encontrar una solución al conflicto. Además, manifiesta que la solución de los conflictos desde el diálogo y la negociación es “el proceso a través del cual los actores o partes involucradas llegan a un acuerdo. Se trata de un modo de

resolución pacífica, manejado a través de la comunicación, que facilita el intercambio para satisfacer objetivos sin usar la violencia” (p. 266).

En la Figura 10, el estudiante 14 dibuja y expone de manera oral que para solucionar los conflictos se requiere de la ayuda de un adulto (familiar o figura de autoridad) para llegar a una solución. (*Sesión 4*)



Figura 10. La mamá y profesora ayudan a solucionar.
Fuente: Producción estudiante N° 14

Por otro lado, durante el desarrollo de la práctica educativa, los estudiantes de grado preescolar hacen evidente 4 tipos de conflicto: interpersonal, familiar, escolar, y social, que manifiestan en ejemplos como estos:

-E 8: “Un conflicto familiar es porque mi mamá a veces pelea con mi papa”.

-E 3: “Entre ella y yo es un conflicto personal, porque ella no está obedeciendo, no está cumpliendo lo que dijo”

-E 8: “Pro... Ese es personal y también entre los papas y los niños”

-E 19: “Y cuando el estudiante xxxx me empuja, es un conflicto escolar... Pero yo

si lo perdono”

-Varios estudiantes: “El grupal entre muchas gentes” (sesión 5).

Finalizado el proceso de análisis y comparación entre los dos momentos se puede considerar que las concepciones sobre conflicto anteriores a la práctica educativa se definen como producto de la cotidianidad, del desarrollo diario y normal de los niños y niñas en sus diferentes espacios de interacción personal y social.

En el desarrollo de la unidad didáctica, se observa una visión reflexiva sobre las situaciones que acontecen en lo que los estudiantes denominan como conflicto, en donde se propone la resolución del mismo como algo regulatorio más no eliminatorio, lo cual se puede sustentar desde la perspectiva creativa que propone Lederach (1984: p. 6), en la que manifiesta la siguiente idea sobre la enseñanza del conflicto: “Si nos hemos propuesto la realización humana como el valor principal de la educación de la paz, y si aceptamos que el conflicto es indispensable para el crecimiento humano, hemos de concretar una visión creativa del conflicto que concuerda con la comprensión de la paz”.

De esta manera, al finalizar la investigación, se puede concluir que la concepción de conflicto de los niños y niñas se relaciona con su diario vivir, con la forma de afrontar y solucionar sus actos tanto individuales como grupales en contexto; de igual manera, los estudiantes encuentran una forma de solucionar las diferentes situaciones de manera creativa, desde el dialogo, la mediación y la búsqueda de soluciones pacíficas buscando ayuda de las personas que hacen parte de su entorno social.

5. Conclusiones

En búsqueda de dar respuesta al problema de investigación y en cumplimiento de los objetivos planteados se plantan las siguientes conclusiones:

- En la identificación de las concepciones de conflicto antes de la realización de la práctica educativa, se pudo observar que la concepción en los niños y niñas es un proceso natural y un fenómeno necesario para el desarrollo individual y grupal de las personas, cercanas a su contexto.

- Respecto a las causas del conflicto, estas son descritas por los estudiantes de preescolar como situaciones adversas producto de discrepancias entre los estudiantes y las personas cercanas a su entorno. Así mismo, son enunciadas como peleas, agresión física o verbal, desacato de las normas o a pactos sociales.

- En el desarrollo de la práctica educativa, las concepciones que emergieron respecto al conflicto se relacionan directamente con las alternativas de solución a los mismos, en las que se pudo ver una propuesta guiada a la reflexión y la búsqueda de acuerdos que beneficien ambas partes del conflicto, a través del perdón y la aceptación de la otra persona.

- Mediante la comparación de las concepciones de conflicto, se pudo concluir que las concepciones son propias de cada estudiante de acuerdo a su entorno y a su educación tanto familiar como social. Lo mismo ocurre con la forma de solucionar las diferentes situaciones, que en muchos casos ha coincidido con la visión de Lederach (1990), cuando propone como solución, la comprensión de los sentimientos y percepción de los demás, y la empatía.

- En el desarrollo de la unidad didáctica, se observó una visión reflexiva sobre las situaciones que acontecen en lo que denominan como conflicto, en donde se propone la resolución del mismo como algo regulatorio más no eliminatorio, lo cual puede verse cercano a

la perspectiva creativa que propone Lederach (1984).

- La enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales debe potenciar tanto las habilidades de pensamiento como la interpretación del contexto de cada estudiante. Formar personas autónomas con capacidad de decisión y responsabilidad ante sus actuaciones desde las primeras etapas de su aprendizaje.
- Los problemas socialmente relevantes contribuyen a la lectura particular del entorno de los estudiantes de preescolar, como estrategia para planear el proyecto de aula de acuerdo a las necesidades y fortalezas propias de cada comunidad.
- El cambio en el proceso de enseñanza y aprendizaje se hizo evidente no solo en los estudiantes del grado preescolar sino en todos los docentes de la Institución Educativa al conformar la comunidad de aprendizaje.
- Los estudiantes demuestran secuencia en sus aprendizajes del conflicto al hacer el tránsito de un grado a otro, en donde continúan manifestando sus concepciones de conflicto como un proceso natural con posibilidades de solución negociada y creativa.

6. Recomendaciones

De acuerdo con esta investigación se sugiere lo siguiente para posteriores estudios:

- Es importante desarrollar proyectos desde las ciencias sociales como un proceso transversal a los demás proyectos integrados que puedan involucrar los derechos básicos del aprendizaje definidos para el grado preescolar a partir de los resultados de la presente investigación.
- Se sugiere que el docente indague sobre las concepciones de conflicto de los estudiantes para la planeación curricular del trabajo en el aula, y con esto, emplear estrategias que permitan la identificación y reflexión de concepciones que sean compatibles con los lineamientos para el grado preescolar y de manera transversal a todos los proyectos curriculares.
- Integrar a la enseñanza de las ciencias sociales estrategias que permitan tener una nueva visión del conflicto, con las cuales se proporcionen espacios académicos que estimulen el diálogo, propicien la participación de la comunidad académica completa incluyendo a los directivos, administrativos, docentes y estudiantes, posibilitando así la socialización de las diferentes posiciones frente al conflicto y soluciones concertadas y de común acuerdo.
- Diseñar unidades didácticas sobre conflicto, para los estudiantes de grado preescolar, a partir de los resultados obtenidos en la investigación, tomando en cuenta los derechos básicos del aprendizaje y lineamientos para el grado preescolar.
- Profundizar en las concepciones innatas de los estudiantes para construir formas de resolución de conflictos dentro y fuera del aula de clase
- Trabajar en el aula, los problemas socialmente relevantes, como una experiencia vivencial para obtener un currículo desde el contexto de los estudiantes que permita profundizar en las habilidades cognitivas y sociales de los mismos.

- Realizar investigaciones que permitan establecer una tipología del conflicto desde las ciencias sociales en los diferentes niveles de educación formal.
- Implementar el desarrollo de unidades didácticas que permitan abordar la temática del conflicto de manera transversal para conocer las concepciones de los estudiantes sobre el tema, favoreciendo al diálogo como un mecanismo de resolución de conflictos, la indagación y la investigación en el ámbito de las ciencias sociales para intervenir el contexto educativo de los estudiantes de manera reflexiva.

7. Referencias

- Álvarez, M. (2003). "Chiapas: nuevos movimientos sociales y nuevos tipos de conflictos". En: J. Seoane (Comp.), *Movimientos sociales y conflicto en América Latina* (p.p. 103-124). Buenos Aires: CLACSO.
- Arias, D. (2014). "La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber". *Revistas Uniandes* (52): 134-146. Recuperado de: doi: <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.09>
- Arráez, J., & Moreno, L. (2006). "La hermenéutica: una actividad interpretativa". *Sapiens. Revista Universitaria de investigación*, 7 (2): 171-181. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/410/41070212.pdf>.
- Astolfi, J. (2001). *Conceptos Clave en la Didáctica de las Disciplinas*. Sevilla: Diada.
- Benejam, P. (1997). "Las Finalidades de la Educación Social". En P. Benejam & J. Pagés, *Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (p.p. 32-51). Barcelona: Horsori.
- Benejam, P. (2002). ¿Reforma o contrarreforma educativa?". *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (33): 22-28.
- Cabrera, C., & García, D. (2013). *Concepciones de conflicto de los estudiantes de la Institución Educativa Juan Luis Gonzaga Mejía de la Ciudad de Pereira* (tesis de maestría). Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11059/3388>
- Cajiao, F. (1989). *Pedagogía de las ciencias sociales*. Bogotá: Fundación Fes y TM Editores.
- Castorina, J., Barreiro, A., & Toscano, A. (2005). "Las representaciones sociales y las teorías implícitas. Una comparación crítica". *Educação & Realidade*, 30 (1): 201-222. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/3172/317227040012.pdf>

- Castorina, J., & Barreiro, A. (2006). "Las representaciones sociales y su horizonte ideológico, una relación problemática". *Boletín de Psicología* (86): 7-25. Recuperado de: <https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N86-1.pdf>.
- Céspedes, C. & López, M. (2013). *Comprensión de las prácticas educativas que median la convivencia escolar* (tesis de maestría). Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11059/3881>
- Coll, C. (1990). *Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial S.A.
- Congreso de Colombia. (8 de Febrero de 1994). *Ley General de Educación*. [Ley 115 de 1994]. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf.
- Coser, L. (1961). *Las funciones del conflicto social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dallos, C., & Mejía, O. (2012). *Resolución de conflictos desde las competencias ciudadanas con estudiantes del grado noveno del colegio Nuestra Señora de la Anunciación de Cali* (tesis de maestría). Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperado de: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/3011>
- D'Angelo, L., & Fernández, D. (2011). *Clima, Conflictos y Violencia en la Escuela*. Buenos Aires: UNICEF.
- Dewey, J. (1989). *Como Pensamos*. Barcelona: Paidós.
- Duque, L. (2015). *Representación del conflicto social colombiano en los libros de texto escolar de ciencias sociales de básica primaria desde una perspectiva comparativa, disciplinar e internacional* (tesis de maestría). Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Esquivel, J., Jiménez, F., & Esquivel, F. (2009). "La relación entre conflictos y poder". *Revista de Paz y Conflictos* (2): 6-23. Recuperado de:

- <http://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/428/471>.
- Estrada, M. (2010). "Paradigmas en psicología de la educación". *Pampedia* (7): 57-63.
- Recuperado de: <https://www.uv.mx/pampedia/numeros/numero-7/Paradigmas-de-psicologia-de-la-educacion.pdf>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Franco, K. (26 de Mayo de 2015). *Las teorías explícitas del aprendizaje* [texto en un blog].
- Recuperado de: <https://educadoravirtual.wordpress.com/2015/06/22/las-teorias-explicitas-del-aprendizaje/>
- Fuquen, M. (2003). "Los conflictos y las formas alternativas de resolución". *Tabula Rasa* (1): 265-278. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/396/39600114.pdf>
- Gento, S., & Huber, G. (2012). *La Investigación en El Tratamiento Educativo de la Diversidad*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Giraldo, M. (2010). "Abordaje de la Investigación Cualitativa a través de la Teoría Fundamentada en los Datos". *Ingeniería Industrial / Actualidad y Nuevas Tendencias*, 2 (6): 79-86. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=215021914006>
- Gutiérrez, M. (2011). "El pensamiento reflexivo en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales". *Uni-pluri/versidad*, 11 (2): 1-13. Recuperado de: <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/11079>
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Herrero, S. (2003). "Reseña de "Educación para la paz. Su teoría y su práctica" de Xesus Jares". *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 10 (33): 285-298. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/105/10503313.pdf>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2016). "ISCE: Guía

- metodológica”. *Boletín Saber en breve* (5). Recuperado de:
www.icfes.gov.co/docman/talleres.../1891-edicion-5-saber-en-breve-4-abril-2016
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. (2016). *Observatorio de Violencia* (sitio web). Disponible en: <http://www.medicinalegal.gov.co/observatorio-de-violencia>
- Jarés, X. (1993). “El Lugar del Conflicto en la Educación Escolar”. *Revista de Educación* (302): 11-128. Recuperado de: <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre302/re3020600490.pdf?documentId=0901e72b81272cfd>
- Jares, X. (1997). “El lugar del conflicto en la organización escolar”. *Revista Iberoamericana de educación* (15): 53-73.
- Jares, X. (2001). “Educación y Conflicto como retos de la educación infantil” (Ponencia). En: *Congreso aprender a ser, aprender a vivir*. Santiago de Compostela. Recuperado de: <http://www.uees.edu.sv/editorial/publicaciones/Normas%20APA%20Sexta%20Edici%C3%B3n.pdf>.
- Jares, X. (2002). “Aprender a convivir”. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* (44): pp. 79-92. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27404405>
- Jarés, X. (2004). *Educación y Conflicto Guía de educación para la convivencia*. Madrid: Editorial popular.
- Jares, X. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Kawulich, B. (2005). “La observación participante como método de recolección de datos”. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 6 (2): Art. 43. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-6.2.466>
- La Madriz, J. (2010). “Discusión reflexiva: entre las concepciones del saber docente, y el proceso de transposición didáctica”. *Sapiens*, 11 (1): 79-96. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/pdf/410/41021794006.pdf>

Lederach, J. (1984). *Educación para la paz. Objetivo escolar*. Barcelona: Fontamara.

Lederach, J. P. (1990). “Elementos para la Resolución de Conflictos”. *Educación en Derechos Humanos* (11): 135-156. Recuperado de:

<https://es.slideshare.net/teoriadelaconciliacion/lederach>

Legardez, A. (2003). “La enseñanza de cuestiones sociales e históricas socialmente vivas”. *Le cartable de Clio* (3): 245-253. Recuperado de:

<https://ecoleclio.hypotheses.org/files/2016/07/Clio3.pdf>

Loaiza, M., & Monsalve, Y. (2014). *Una práctica no directiva en el conocimiento y manejo del conflicto escolar* [tesis de maestría]. Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperado de:

<https://utp.on.worldcat.org/search?queryString=au%3ALoaiza+AND+mt%3Adeg&subformat=#/oclc/991806330>

Loste, M. (1995). “Las unidades Didácticas en el currículo de ciencias sociales de la enseñanza secundaria obligatoria”. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia* (4): 7-15.

Ministerio de Educación Nacional. (11 de febrero de 2002). *Decreto 230*. Recuperado de:

https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-103106_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Estándares básicos de competencias en ciencias sociales*. Recuperado de: [http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-](http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_1.pdf)

[339975_recurso_1.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_1.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje*.

Obtenido de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016*.

Recuperado de:

http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/pnde_2006_2016_compendio.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (21 de noviembre de 2012). *Qué pasa hoy en el MEN*

(artículo en página web). Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-314863.html>

Ministerio Nacional de Educación. (2018). *Reporte de la excelencia: Instituto Santuario*

(resumen del ISCE 2015-17). Recuperado de:

https://diae.mineducacion.gov.co/dia_e/documentos/2017/166687000256.pdf

Moreira, G., & Greca, I. (2003). “Cambio conceptual: análisis crítico y propuestas a la luz de la teoría del aprendizaje significativo”. *Ciência & Educação*, 9 (2): p. 301-315. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/10.pdf>.

Muñoz, J. (Junio de 2012). “La realidad social”. En: *Contribuciones a las Ciencias Sociales*

(revista web). Recuperado de: www.eumed.net/rev/cccss/20/

Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos y DIH. (2009). *Caracterización del homicidio en Colombia 1995-2006*. Recuperado de:

http://historico.derechoshumanos.gov.co/Observatorio/Publicaciones/documents/2010/estu_tematicos/CaracterizacionHomicidio95-06.pdf

Oller, Monserrat (1999). “Trabajar problemas sociales en el aula, una alternativa a la

transversalidad”. En: García, Teresa (coord.): *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI*. Logroño: Diada Editora.

Palomino, M., & Dagua, A. (2010). “Los problemas de convivencia escolar: percepciones,

factores y abordajes en el aula”. *Revista de investigaciones Unad*, 9 (2): 85-105.

- Pérez, E., & Gutiérrez, D. (2016). "El conflicto en las instituciones escolares". *Ra Ximhai*, 12 (3): 163-180. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/461/46146811010.pdf>
- Pinilla, V, & Lugo N. (2011). "Juventud, Narrativa y conflicto: una aproximación al estado del arte de su relación". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(2): 35-57. Obtenido de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/colombia/alianza-cinde-umz/victoriaeugeniapinilla.pdf>
- Posner, G., Strike, K., Hewson, P., & Gertzog, W. (1982). "Accomodation of a scientific conception: toward a theory of conceptual change". *Science Education*, 66 (2): 211-227. Recuperado de: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/sce.3730660207>
- Pozo, J. (1998). *Aprender y enseñar ciencia del conocimiento*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. [et al] (coord.). (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Puy, M., Mateos, M., & Martín, E. (2006). *Enfoques en el estudio de las concepciones sobre aprendizaje y enseñanza*. Barcelona: Graó.
- Santiago, J. (2008). "La enseñanza de la geografía y la educación ambiental desde la perspectiva de los docentes". *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* (13):147-169. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/652/65216719008.pdf>
- Santisteban, A. (2009). "Como trabajar en clase la competencia social y ciudadana". *Aula de innovación educativa* (187): 12-15. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/132092913.pdf>
- Santisteban, A. (2010). "La formación de competencias de pensamiento histórico". *Clío & Asociados* (14): 34.56. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf

- Santiesteban, A., & Pages, J. (2011). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria*. Madrid: Síntesis.
- Sayas, R. (2015). "Conflicto". *Eunomía* (8): p.212-221. Recuperado de: <https://e-revistas.uc3m.es/index.php/EUNOM/article/view/2487/1371>
- Schröder Quiroga, J. E. (12 de Mayo de 2011). *Convivencia y conflicto en la escuela. Una propuesta de programa de mediación* (tesis doctoral). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Suarez, O. (2008). "La mediación y la visión positiva del conflicto en el aula: marco para una pedagogía de la convivencia". *Diversitas*, 4 (1). Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-99982008000100016&lng=pt&nrm=iso
- Sureda, I. (1998). "Análisis del proceso de cambio de orientación en el contexto escolar de secundaria". *Enseñanza* (16): 297-311. Recuperado de: <http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/viewFile/3998/4021>
- Touriñan, J. (2010). "Violencia, convivencia y educación: claves para la intervención pedagógica de la escuela". *Revista de investigación en educación* (8): 6-23. Recuperado de: <http://webpersoais.usc.es/persoais/josemanuel.tourinan/convivencia.html>
- Unidad para las Víctimas. (2016). *Informe Regional, Eje Cafetero*. Recuperado de: <https://www.unidadvictimas.gov.co/especiales/especial-rendicion-2016/docs/eje-cafetero.pdf>
- Villanova, S., Mateos, M., & García, M. (2011). "Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de docentes universitarios". *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2 (3): 53-75. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299124244003>

Wieviorka, M. (2010). “El conflicto social”. *Sociopedia.isa.*: DOI:10.1177/205684601056

Yin, Robert K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. Londres: SAGE.

Zamudio, J. (2013). “El conocimiento del profesor y su rol en la enseñanza de la historia”.

[Con]textos, 2 (6):11-21. Recuperado de: <http://studylib.es/doc/8463143/imprimir-este-art%C3%ADculo---revistas-usc>

8. Anexos

Anexo 1.

Unidad didáctica sobre conflicto

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

“EL SER HUMANO Y EL CONFLICTO” COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA

Grado: Preescolar

Docente: Olga Patricia Guarín Posada

Tiempo de duración: 12 horas distribuidas en 6 sesiones.

PROPÓSITO: la unidad didáctica “el ser humano y el conflicto” tiene por objetivo enseñar el concepto de conflicto a partir de un problema social relevante, a los estudiantes del grado preescolar de una institución educativa pública del municipio de santuario, Risaralda.

Contenidos	Tema	Lineamientos Educación preescolar	Competencias Grado preescolar	Derechos básicos de aprendizaje Grado preescolar
Situaciones de conflicto	Tipos de conflicto	Pilar: aprender a conocer		
	Causas del conflicto	Pilar: aprender a conocer	<ul style="list-style-type: none"> ▪ participación y responsabilidad democrática: ▪ Entiendo el sentido de las acciones reparadoras, es decir de las acciones que buscan enmendar el daño causado cuando incumplo normas o acuerdos. ▪ Propone 	Propósito 3: establece relaciones entre las causas y consecuencias de los acontecimientos que le suceden a él o a su alrededor.

			soluciones adecuadas a conflictos presentados.	
	Consecuencias del conflicto	Pilar: aprender a conocer		Propósito 3: establece relaciones entre las causas y consecuencias de los acontecimientos que le suceden a él o a su alrededor.
Resolución de conflictos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mediación de conflictos ▪ Diálogo 	Pilares: aprender a conocer, aprender a vivir juntos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cognitiva y social ▪ Convivencia y paz: conocer y respetar las normas básicas del diálogo. ▪ Resolución pacífica de conflictos 	Propósito 3: crea situaciones y propone alternativas de solución a problemas cotidianos a partir de sus conocimientos e imaginación.
Participación	Normas y acuerdos	Pilares: aprender a conocer, aprender a vivir juntos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cognitivo, social, socio afectivo ▪ Participación y responsabilidad democrática: manifiesto mi punto de vista cuando se toman decisiones colectivas en la casa y en la vida escolar. 	Propósito 1: participa en la construcción colectiva de acuerdos, objetivos y proyectos comunes.

Contenidos

Unidad didáctica el ser humano y el conflicto
Grado preescolar
Primera sesión.

Pregunta generadora: ¿qué sucede entre el erizo y el conejo?

Objetivos: Comprender el caso como una situación de conflicto.

Contenidos.

Conceptuales:

- Conflicto
- Características del conflicto.

Procedimentales:

- Ubicación del caso en el contexto

Actitudinales:

- Interés frente a la situación que presenta el caso.
- Motivación en el desarrollo de las actividades propuestas.

ACTIVIDADES DE EXPLORACIÓN

Se iniciará observando un video de la canción “el bosque del conejo”, terminada la canción, se presentará uno de los personajes del caso (el conejo) con el fin de que se realice una descripción de este por parte de los estudiantes y luego, se presentará el otro personaje con el fin de que establezcan diferencias y similitudes con el

primer personaje. Se realizarán las siguientes preguntas:

¿Han visto un conejo o un erizo? ¿cómo son? (saberes previos)

Luego, se realizará proceso de anticipación y revisión de conocimientos previos acerca de los animales anteriormente descritos:

Preguntas orientadoras:

- ¿qué va a pasar en la historia?
- ¿qué título le pondrían a la historia?
- ¿qué creen que sucederá entre el conejo y el erizo?
- ¿dónde están el conejo y el erizo?
- ¿con quiénes vivirán ellos?
- ¿ellos serán amigos, familia, vecinos o no se conocen?

ACTIVIDADES DE DESARROLLO

Se escribirán las respuestas, para luego confrontarlas durante la lectura del caso. Cada estudiante realizará un dibujo de su anticipación. Los dibujos se exhibirán para ser luego analizados por todos en el aula de clases. Posteriormente, se realizará lectura del caso propuesto.

Una vez realizado el dibujo y expuesto por cada estudiante a sus compañeros; se organizará una mesa redonda donde se realizará la dramatización del caso por parte de los docentes.

“un grupo de ciervos con sus pequeñas crías ha llegado al río, saludan a los peces que saltan en el agua, contentos por la llegada de un nuevo día. Cerca del gran río, el árbol más antiguo del bosque, hay varios animales.

-¿pero qué pasa?- pregunta una rana verde que pasaba por allí.

-¿y estos por qué discuten?- dice un zorro gris que se acercó al oír tal revuelo.

Entre el grupo de animales hay un conejo y un erizo discutiendo, gritando y agitando sus patas a toda velocidad.

El conejo se llama ramiro y ha vivido siempre en este bosque. Desde que era un conejito saltaba de un lado para el otro saludando a quien encontraba. Todos conocían su buen humor, por lo que hoy sus amigos se miraban extrañados al verlo tan enfadado. Erik, que es el nombre del erizo, es un aventurero. Había recorrido con su mochila muchos y hermosos lugares, hasta que la pasada primavera llegó al bosque y decidió instalarse en tan bello y animado lugar.

Pasaba el tiempo, ramiro y Erik no dejaban de chillar, al parecer discutían por una madriguera, ambos querían ocuparla, no tardaría en llegar el invierno y no se ponían de acuerdo en quién la vio primero.

El erizo, harto de discutir se hizo una bola, sacó sus pinchos y comenzó a rodar detrás del conejo, que corría despavorido chillando - ¡que alguien pare a Erik! ¡me quiere pinchar!-.

Cansados de correr uno detrás del otro, llegaron a un claro del bosque. Casi sin aliento se miraban desafiantes, asomados cada uno detrás de un árbol.

El conejo con cuidado sacó sus grandes orejas, al ver que erik no volvía a sacar sus púas se acercó a él y le dijo: - creo que debemos de solucionar nuestro problema-. Erik, cogiendo aún aire tras la carrera, respondió: - estoy de acuerdo ramiro, pero ¿cómo lo arreglaremos?-.

Ramiro le contestó: - aquí hay muchos animales, ya que tú y yo no podemos llegar a un acuerdo, tal vez alguien nos ayude-. Entonces, se pusieron en marcha para encontrar una solución a su problema.

❖ Posterior a la lectura se organizarán 6 grupos de 4 personas, los cuales explicarán cuál de todos los dibujos realizados por sus compañeros, se parece más al caso presentado y ¿por qué?

ACTIVIDADES DE CIERRE

Finalizado la lectura del caso, entre todos se construirá de nuevo la historia con sus propias palabras y personajes. Luego se realizará una lluvia de ideas, en la cual se elegirá al nombre del caso, y se resolverá por votación.

La docente leerá las siguientes preguntas a los niños para que ellos desde su grupo expresen la respuesta, mientras se registrará en esquema.

- ¿quiénes participan en la situación?
- ¿qué piensa el conejo sobre la situación?
- ¿qué piensa el erizo sobre la situación?
- ¿qué quiere el conejo y el erizo?
- ¿cuál fue la decisión del conejo y el erizo al final de la situación?
- ¿por qué el conejo y el erizo tuvieron que pedir ayuda?

Después de escuchar sus respuestas; se procederá a explicar la situación como una de “conflicto”.

- Posteriormente, se realizará la pregunta de la sesión “¿qué sucede entre el erizo y el conejo?”

Evaluación

- **Diagnóstica:** a través del desarrollo de la sesión y la producción gráfica de sus conocimientos previos
- **Formativa:** Comprensión del caso como una situación de conflicto y trabajo en equipo

Unidad didáctica Segunda sesión.

Preguntas generadoras:

- ¿cómo viven los animales en el bosque donde se presentó el conflicto?
- ¿qué otros conflictos podrían tener los animales del bosque?

Objetivo:

Identificar contexto del caso en relación con un conflicto cercano de los estudiantes y reconocer los diferentes tipos de conflicto que se pueden generar en un contexto.

Contenidos.

Conceptuales:	Procedimentales	Actitudinales
- Tipos de conflicto	- Ubicación del caso en el contexto	- Valoración positiva o respeto del aporte de los compañeros. - Toma de conciencia de los conflictos que existen en su entorno cercano

Actividades

ACTIVIDADES DE EXPLORACIÓN

Ejercicio de descripción a través de un dibujo en grupo a partir de recuerdos del caso leído en la sesión anterior, en grupos, el cual se socializa

Hacer lectura del caso en el cual se pueda establecer diferentes lugares que se parecen en el contexto propio.

- ¿dónde se generó el conflicto?
- ¿qué otros animales podemos encontrar en el bosque?
- ¿cómo se tratan los animales de la historia?
- ¿dónde viven los personajes de nuestra historia?
- ¿ellos viven en el bosque, nosotros donde vivimos?, ¿en dónde está ubicada?, ¿cuáles son tus vecinos?
- ¿cuáles son los vecinos del conejo y el erizo?

ACTIVIDADES DE DESARROLLO

Dibujar de manera individual una situación de conflicto parecida al caso. Ubicar y explicar en cual tipo de conflicto al cual consideren que pertenece.

ACTIVIDADES DE CIERRE

La docente hará su intervención mencionando las características del tipo de conflicto (vídeo)

- Rompecabezas grupal de una situación en donde ellos tendrán fichas donde identificarán diferentes conflictos

ACTIVIDADES DE REFUERZO

- Tarea: conflictos de antes y después. Se solicitará al niño que pida a sus padres que redacten una situación de conflicto que hayan vivido y si existe uno actual.

Evaluación

A través de la observación se valora el trabajo grupal e individual

- Identificación de los tipos de conflicto a través de conversatorio
- Tipo auto, evaluativa y heteroevaluativa: cumplimiento de acuerdo didáctico

Unidad didáctica Tercera sesión.

Pregunta generadora: ¿por qué el conejo y el erizo quieren tener esa madriguera?

Objetivos: Analizar como surgen los conflictos en su contexto

Contenidos.

Conceptuales

- Causas del conflicto en el barrio

Procedimentales

- Análisis de las situaciones de conflicto presentada por los estudiantes para el reconocimiento de sus causas.

Actitudinales

- Aceptación de las diferencias que se presentan en su contexto

Actividades

ACTIVIDADES DE EXPLORACIÓN

Con la utilización de Google earth, se hará un recorrido virtual por el municipio, específicamente por su barrio.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO

Identificación de su barrio y sus espacios más significativos
Discusión acerca de lo que sus padres les contaron acerca de los conflictos que han vivido en su contexto antes y después de casarse.

ACTIVIDADES DE CIERRE

Los niños se reunirán en pequeños grupos donde dirán una causa de ese conflicto.

Causas y/o motivaciones para que el conejo y el erizo quieren tener esa madriguera?

Evaluación

A través de la observación se valora el trabajo grupal e individual

- Identificación de los tipos de conflicto a través de conversatorio
- Reconocer las causas de conflicto
- Explicación dada acerca de las causas de conflicto
- Tipo auto, evaluativa y heteroevaluativa: cumplimiento de acuerdo didáctico

Unidad didáctica

Cuarta sesión.

Pregunta generadora: ¿cómo afectó este conflicto la vida de los animales del bosque?

Objetivo: Identificación de las situaciones, causas y consecuencias de los conflictos y analizar las consecuencias de los conflictos

Contenidos.

Conceptuales

- Consecuencias del conflicto

Procedimentales

- Análisis de las consecuencias de conflicto presentada por los estudiantes

Actitudinales

- Identifica consecuencias y los relaciona con su vida cotidiana.

Actividades

ACTIVIDADES DE INICIO

Presentación del video (el puente), servirá para contextualizar y recordar saberes previos

ACTIVIDADES DE DESARROLLO

Lotería de imágenes donde se realice selección de las situaciones, causas y consecuencias.

ACTIVIDADES DE CIERRE

Causas y/o motivaciones para que el conejo y el erizo quieren tener esa madriguera?

Evaluación

A través de la observación se valora el trabajo grupal e individual

- Reconocer las consecuencias de conflicto

- Explicación dada acerca de las causas de conflicto
- tipo auto, evaluativa y heteroevaluativa: cumplimiento de acuerdo didáctico

Unidad didáctica Quinta sesión.

Pregunta generadora: ¿cómo pueden el erizo y el conejo solucionar el conflicto?

Objetivos: Reconocer las formas de solución de diferentes tipos de conflictos

Contenidos

Conceptuales

- Soluciones de diferentes tipos de conflicto

Procedimentales

- Interpretación de la situación en diferentes tipos de conflicto
- Expresión de diferentes alternativas de solución de diferentes tipos de conflicto

Actitudinales

- Expresa de manera adecuada alternativas de solución a diferentes tipos de conflicto.
- Respeta las opiniones y propuestas de solución expresadas por sus compañeros

Actividades

ACTIVIDADES DE INICIO

Lotería con imágenes de situaciones en diferentes tipos de conflicto.



ACTIVIDADES DE DESARROLLO

- ¿Cómo creen que pueden resolver la situación según el tipo el erizo y el conejo?
- Se retoman 3 o 4 situaciones de conflicto de los barrios de los estudiantes, se identifican elementos que se han tenido en cuenta hasta el momento. Se interviene para concretar acerca de los tipos de conflicto

ACTIVIDADES DE CIERRE

- Por parejas hacer la representación por medio de juego de roles, donde planteen “¿cómo pueden el erizo y el conejo solucionar el conflicto?”

Evaluación

A través de la observación se valora el trabajo grupal e individual

- Identificación de los actores del conflicto a través de conversatorio
- Reconocimiento de tipos de conflicto a través de la ejecución del juego de lotería propuesto.
- **Tipo auto**, evaluativa y heteroevaluativa: cumplimiento de acuerdo didáctico

Unidad didáctica Sexta sesión.

Pregunta generadora: ¿quiénes podrían ayudar al erizo y al conejo a solucionar el conflicto?

Objetivos

- Reconocer normas básicas de convivencia
- Reconocer ruta de atención para solución de conflictos en su contexto académico, familiar y social.
- Reconocer al diálogo como medidor ante situaciones de conflicto.

Contenidos.

Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
<ul style="list-style-type: none"> - Derechos humanos - Convivencia 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de las personas o instituciones que pueden brindar ayuda en la solución de los conflictos 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de dialogo y reflexión ante situaciones cotidianas de conflicto
Actividades		
ACTIVIDADES DE EXPLORACIÓN		
<ul style="list-style-type: none"> • Buscando el tesoro escondido, juego en el cual el estudiante se encontrará con imágenes de personas e instituciones, las cuales debe relacionar y que estas puedan ayudar en la solución de los conflictos. • Video sobre la convivencia en el aula, en el cual van a relacionar situación de conflicto, con las instituciones que ayudan a una mejor convivencia 		
ACTIVIDADES DE DESARROLLO		
<ul style="list-style-type: none"> • Pregunta: en grupos, responden a la pregunta de ¿quiénes pueden ayudar al erizo y al conejo a solucionar el conflicto?. Explicación con cartelera (dibujo) y expliquen. • Como resolverías tu esta situación 		
ACTIVIDADES DE CIERRE		
<ul style="list-style-type: none"> • Producto final: presentación ante padres de familia, niños de la institución y docentes que deseen observar la actividad final. 		
Evaluación		
A través de la observación se valora el trabajo grupal e individual		
<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer las alternativas de solución a los conflictos (producto final) - Tipo auto, evaluativa y heteroevaluativa: cumplimiento de acuerdo didáctico - Sumativa: por medio de la socialización del trabajo individual y grupal 		

Anexo 2.

Cuestionario sobre concepciones de conflicto en estudiantes de grado preescolar

- ❖ **Objetivo:** identificar concepciones de conflicto en niños y niñas de grado preescolar.

Escuche atentamente cada una de las preguntas del cuestionario y responda como usted lo crea conveniente. Recuerde que no hay respuestas buenas, ni malas, todas son importantes para el cuestionario.

El cuestionario se realiza en dos sesiones diferentes, teniendo en cuenta la edad de los niños y las preguntas por conceptos que propone el cuestionario. Se utiliza el dibujo y la grabación de audio como herramienta para recolectar la información expresada por los niños y niñas.

- ❖ **Datos generales:**

- Estudiante: _____
- Edad: _____
- Género: _____

Primera sesión.

1) dibuja una situación de conflicto en la hoja entregada.

- Cuenta lo que sucede en la situación que dibujaste.

2) ¿por qué esas personas participaron en el conflicto?

3) ¿por qué crees que pasó el conflicto?

4) ¿qué pasó después del conflicto?

5) ¿cómo se solucionó el conflicto?

❖ **Segunda sesión.**

6) ¿para ti que es conflicto?

7) ¿qué conflictos conoces?

8) ¿quiénes pueden ayudar a solucionar los conflictos?

9) ¿esas personas como ayudan a solucionar los conflictos?

¡Muchas gracias por tu colaboración!

Anexo 3.

Consentimiento informado para estudiantes de grado preescolar

En este consentimiento informado usted declara por escrito que, de manera voluntaria, en calidad de acudiente, permite la participación del niño (a) _____, en la investigación sobre las “**concepciones de conflicto y su relación con la convivencia**”, desarrollada en la línea de investigación de ciencias sociales de la maestría en educación de la Universidad Tecnológica de Pereira. Cabe aclarar, que esta investigación no pretende evaluar al niño(a) y tampoco interferirá con su desempeño académico.

Objetivo de la investigación: interpretar las concepciones de conflicto social y su relación con la convivencia en la enseñanza de las ciencias sociales en un grupo de estudiantes _____.

Justificación de la investigación: la investigación busca integrar las concepciones de conflicto social con la convivencia, en la enseñanza de las ciencias sociales que permite abordar un problema socialmente relevante en las aulas de clase. Además, este estudio permite visibilizar las múltiples voces de los estudiantes.

Procedimiento: se iniciará aplicando un cuestionario que permitirá identificar las concepciones que tienen los estudiantes sobre conflicto social y su relación con la convivencia; posterior a ello se llevará a cabo una unidad didáctica completa sobre conflicto social y convivencia, con una duración de 6 a 8 sesiones. Es importante resaltar que cada una de las sesiones será filmada y observada en su totalidad por el docente, con el propósito de describir, analizar e interpretar la información.

Confidencialidad: el nombre del niño (a) y toda la información que proporcione, será tratada de manera privada y con estricta confidencialidad. Sólo se divulgará la información global de la investigación, en un informe en el cual se omitirá el nombre propio del niño (a) del cual se

obtenga la información. Las filmaciones y descripciones serán destruidas en su totalidad una vez se haya terminado la investigación.

Recursos económicos: en caso de que existan gastos durante el desarrollo de la investigación, serán costeados por el docente investigador.

Certifico que he leído la anterior información, que entiendo su contenido y que estoy de acuerdo en dejar que el niño (a) participe en la investigación. Se firma en la ciudad de _____ a los ____ días, del mes _____ del año 2017.

Nombre del acudiente

Cédula n°

Firma del acudiente

Nombre del docente

Cedula n°

Firma del docente