

**PROSOCIALIDAD Y CONVIVENCIA ESCOLAR EN NIÑOS Y NIÑAS EN
EDADES ENTRE 6 Y 9 AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JUAN
ECHEVERRY ABAD ITAGUI, ANTIOQUIA.**



Universidad Cooperativa
de Colombia

María Magnolia Durango Arango

Sandra Milena Soto Marín

Fredy Yara

Asesora

Nayib Carrasco Tapias

Magister en Psicología

UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Línea de investigación: Prevención de la violencia y resolución de conflictos escolares.

Medellín, 2014

**PROSOCIALIDAD Y CONVIVENCIA ESCOLAR EN NIÑOS Y NIÑAS EN
EDADES ENTRE 6 Y 9 AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JUAN
ECHEVERRY ABAD ITAGUI, ANTIOQUIA.**



Universidad Cooperativa
de Colombia

María Magnolia Durango Arango

Sandra Milena Soto Marín

Fredy Yara

UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Línea de investigación: Prevención de la violencia y resolución de conflictos escolares.

Medellín, 2014

Nota de Aceptación

Firma del Jurado

Firma del Jurado

MEDELLÍN, 2014

Reconocimientos

Agradecemos a la vida por permitirnos terminar con éxito una de sus etapas más importantes para cada uno de nosotros; a nuestras familias por su constante apoyo, por comprender nuestras ausencias y animarnos a seguir adelante en este camino lleno de satisfacciones y obstáculos que enriquecieron nuestro proceso personal y profesional, sin ellos habría sido imposible llevar a cabo este proyecto.

A los docentes que nos acompañaron durante estos dos años con sus conocimientos y compromiso. Especialmente a Jaime Saldarriaga Vélez y Germán David Gómez Palacio, quienes siempre se mostraron dispuestos a colaborarnos y expresarnos su apoyo.

A María Ligia Echavarría Henao por su orientación y apoyo en los momentos de soledad y crisis.

A nuestra asesora Nayib Carrasco Tapias por apoyarnos en este sueño y darnos las herramientas necesarias para desenvolvemos en nuestras acciones.

A la institución educativa Juan Echeverry Abad por permitirnos desarrollar nuestro proyecto de investigación, a los padres y estudiantes del grado segundo por las experiencias vividas allí, a los directivos por su amable disposición.

A todos los que de una manera u otra nos apoyaron y dieron voces de aliento para hacer realidad nuestra meta.

TABLA DE CONTENIDO		Páginas
Introducción		1
Capítulo I		3
1. Planteamiento del problema y justificación		3
1.1.Objetivos		13
1.1.1. General		13
1.1.2. Específicos		13
Capítulo II:		14
2. Marco referencial		14
2.1.Convivencia escolar		14
2.2.Prosocialidad		16
2.2.1. Clases de conductas prosociales		19
2.2.2. Proceso de socialización en niños		21
2.3. Escuela		24
Capítulo III		28
3. Antecedentes		28
Capítulo IV		42
4. Metodología		42
4.1.Diseño metodológico		42
4.1.1. Tipo etnográfico		43
4.2.Contexto y participantes		45
4.3.Descripción del trabajo de campo		47
4.3.1. Fases de la investigación		47
4.3.1.1.Fase preparatoria		47
4.3.1.2.Fase trabajo de campo		48
4.3.1.3.Fase analítica		49
4.3.1.4.Fase informativa		49
4.4.Instrumentos		50
4.4.1. Instrumentos de recolección de información		50
4.4.2. Técnica de observación no participante		52
4.4.2.1.Entrevista		52
4.4.2.2.Entrevista semiestructurada grupal		53
4.4.2.3.Entrevista semiestructurada individual		53
4.4.3. Diario de campo		53
4.4.4. Series gráficas		54
4.5.Análisis de la información		55
4.6. Consideraciones éticas y legales		58
Capítulo V		60
5. Análisis de resultados		60
Capítulo VI		76
6. Discusión y conclusiones		76
6.1. Discusión de resultados		76
6.2. Conclusiones		83
6.3. Recomendaciones		85

Tablas y anexos

	Página
Tabla n° 1: Instrumentos de recolección de información	50
Anexo 1: Entrevista semiestructurada individual	93
Anexo 2: Entrevista semiestructurada grupal	94
Anexo 3: Entrevista semiestructurada individual	95
Anexo 4: Formato de Diario de campo	96
Anexo 5: Actividad de diagnóstico - Taller de series gráficas	97
Anexo 6: Cuento: Actividad de diagnóstico - Taller de series gráficas	98

Introducción

Esta investigación, “Prosocialidad en niños de segundo grado”, surge a partir de la necesidad de visibilizar en los niños y niñas de la institución educativa Juan Echeverry Abad la conducta prosocial que se manifiesta en la convivencia escolar con el fin de, más adelante, realizar propuestas que fortalezcan una sana convivencia en el contexto escolar.

La prosocialidad es definida, según Roche (1997), como conductas voluntarias que sin la búsqueda de recompensas materiales favorecen a personas o grupos generando reciprocidad positiva. Asimismo, el autor manifiesta que la conducta prosocial no se centra únicamente en las acciones o conductas sino también en las actitudes, las que define como aquellos sentimientos internos que se expresan a través de las relaciones interpersonales dadas a nivel social, teniendo en cuenta que pueden ser positivas o negativas.

El proyecto se enmarca en la perspectiva metodológica cualitativa, enfoque y estudio etnográfico; esta metodología permitió adentrarse en la comunidad y conocer las maneras de relacionarse de los niños y las niñas, desde sus vivencias, creencias, experiencias, tomando como base el contexto en el cual se desenvuelven.

Este documento está conformado por seis capítulos, los cuales especifican el contenido y orden de la investigación.

El capítulo uno contiene el planteamiento del problema, expone por qué se realiza el estudio, porqué es importante el reconocimiento de la conducta prosocial, también los objetivos, general y específicos, o propósitos con los que se hizo la investigación.

El segundo capítulo se exponen el marco teórico y la revisión de antecedentes, el estado del arte que evidencia el auge y la productividad de esta línea de investigación y hace visible que la mayoría de las investigaciones se han realizado en la educación media y algunas en educación preescolar.

El tercer capítulo se ocupa del marco metodológico. Explica el enfoque y estudios utilizados, en este caso cualitativos y etnográficos respectivamente, el diseño de la investigación, se describe de igual manera la población objeto de estudio y presenta las técnicas e instrumentos empleados para la recolección así como el plan de análisis de la información.

El cuarto capítulo consta de los resultados obtenidos, el análisis y discusión de resultados, conclusiones y las recomendaciones. Finalmente, se ofrecen las referencias bibliográficas y los anexos.

Capítulo I

1. Planteamiento del problema y justificación

El infierno de los vivos no es algo por venir; hay uno, el que ya existe aquí, el infierno que habitamos todos los días, que formamos estando juntos. Hay dos maneras de no sufrirlo. La primera es fácil para muchos: aceptar el infierno y volverse parte de él hasta el punto de dejar de verlo. La segunda es riesgosa y exige atención y aprendizaje continuos: buscar y saber quién y qué, en medio del infierno, no es infierno, y hacer que dure, y dejarle espacio.

(Calvino, 1999, p.117)

La prosocialidad, según Eisenberg (1999), es “(...) aquel comportamiento voluntario que pretende beneficiar a otro, por ejemplo, las conductas que tienen como objetivo ayudar, compartir y confrontar” (p.13). Estos comportamientos son posibles con base en las relaciones que se establecen, inicialmente en la familia, luego en el entorno y después en la escuela. Relaciones de respeto, ayuda, cooperación, amistad, que igualmente generan vínculos de ese tipo. Este comportamiento prosocial se pone en escena en las relaciones que se establecen con otros seres humanos y con el mundo en general. La

conducta prosocial es entonces “(...) cualquier comportamiento que beneficie a otros o que tiene consecuencias sociales positivas” (Moñivas, 1996, p.125).

Para aprender la prosocialidad se requiere de un ambiente social, familiar y escolar positivo, donde los niños y niñas sean acogidos amorosamente, acompañados desde el respeto más profundo a sus derechos y donde los intereses colectivos primen sobre los intereses personales.

Este ambiente positivo, acogedor, amoroso y de respeto por el otro es reconocido por leyes nacionales e internacionales, por ejemplo en Colombia se pretende garantizar desde: (a) La Constitución Política Nacional de 1991, (b) Ley 1098 del 2006 (Código de infancia y adolescencia), (c) Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) y (d) Ley 1620 del 2013 (Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar).

Pero el ambiente familiar, social y escolar en el que viven algunos niños y niñas en Colombia dista mucho de ser el que se espera y el que se requiere con urgencia. Los comportamientos prosociales no caracterizan las formas de relación comunes de numerosos niños, ni en el mundo de la vida ni en la escuela por diferentes razones.

Una de ellas es que los comportamientos prosociales pertenecen a la esfera sociomoral y, como tal, son comportamientos complejos que implican actitudes, valores y

motivaciones altruistas. Pueden aprenderse como cualquier otro tipo de comportamiento pero el contexto actual de la sociedad de consumo no los favorece (...), “en cuanto que sus valores y objetivos de vida suponen, contrariamente, el beneficio individual y de bienes materiales y económicos, aunque sea insolidariamente” (Trianes, 1996, p. 159).

Por otro lado, porque la guerra ha sido la forma de relación que muchos niños y niñas han conocido. Según la Organización Mundial de la Salud, 2002, (Citado por Machado y Guerra, 2009) “(...) los jóvenes en la actualidad están socializándose en una cotidianidad violenta que va desde su familia hasta su entorno social y ellos mismos se constituyen en actores de violencia” (p.4).

Colombia ha tenido períodos históricos caracterizados por un alto grado de violencia, los cuales se pueden evidenciar en las cifras que muestran informes de medicina legal, por ejemplo durante el 2013 se presentaron 14.294 homicidios lo cual representa el 45,88% de la población fallecida durante este año; en cuanto a violencia intrafamiliar reporta 44.743 (65,58%) casos, de los cuales 12.415 (18,20%) son de maltrato infantil, los mismos casos que probablemente originan problemas psicológicos, drogadicción y conductas delictivas aprendidas en los entornos familiar y barrial (Instituto Nacional de Medicina Legal, 2013).

En Medellín, específicamente en el área metropolitana, terminando la década de los 80 y comenzando la de los 90, se caracterizaron, por dos fenómenos que han incidido en la existencia de la violencia actual. Por un lado, la ciudad, como

escenario de la confrontación política y militar, vivió el surgimiento de las milicias urbanas con marcada incidencia sobre la población de los sectores más populares y en donde el territorio se convirtió en un factor de disputa bastante significativo; por otro lado, el auge del narcotráfico, aumentó las estadísticas a nivel de muertes violentas, para la época de 1991 el índice de homicidios alcanzó la cifra de 400 según el informe de Decypol(Coalición contra la vinculación de niños, niñas y jóvenes al conflicto armado en Colombia, 2000).

En Medellín, en el año 2000, se calcula una población aproximada de 10.000 personas pertenecientes a bandas delincuenciales, con una participación activa de niños, niñas y jóvenes en grupos armados, y en algunos casos como líderes de los mismos, estos son utilizados en tareas de inteligencia, correo, "carros" y como apoyos e informantes. Se destaca igualmente que la participación de niñas y jóvenes (mujeres) en estos grupos ha ido en aumento, calculándose su participación en un 12% para este año, asumiendo nuevos roles, que se mezclan entre la visibilización de sus actuaciones y nuevas jerarquías al interior de ellos. (Coalición contra la vinculación de niños, 2000).

La escuela se vuelve permeable a estos núcleos de comportamiento social violento que se viven en el hogar y en los barrios, convirtiéndose ella misma en un detonante ideal para los diferentes tipos de violencia social. Basta una simple mirada a la escuela para ver que dentro de ella la violencia viene y va permanentemente. Allí, tanto estudiantes como docentes se agreden a través de actitudes irónicas, frases despectivas y golpes, a veces de

tanta gravedad estas agresiones físicas que llegan a ocasionar la muerte. En un estudio realizado por Eljach se encontró que:

La violencia contra los niños, niñas y adolescentes en las escuelas y centros de aprendizaje se perpetra a través de formas de violencia física o psicológica que pueden ser realizadas por profesores, personal de las instituciones educativas — con o sin aprobación de las autoridades gubernamentales — y, en algunos casos, por otros niños (Eljach, 2011, p. 9-10).

De igual modo, la investigación Violencia escolar en América Latina revela que

La violencia practicada por los docentes o personal de la escuela, con o sin la explícita o tácita aprobación de los ministros de educación y otras autoridades que supervisan las escuelas, pueden revestir la forma de castigos corporales, psicológicos crueles y humillantes, violencia sexual o motivada por el género y acoso entre compañeros. Así mismo, los castigos corporales, tales como palizas y golpes con vara, son prácticas habituales y permitidas en las escuelas de numerosos países(Eljach, 2011, p. 23).

Los reportes noticiosos en Colombia muestran cotidianamente los niveles de violencia que viven y han alcanzado los niños. Hay un caso que llama la atención es el de un niño de 12 años que murió el 24 de abril del 2012, después de que unos compañeros de

escuela le propinaron una fuerte golpiza. Según el periódico El Espectador de la ciudad de Bogotá: “John Alexander Larrahondo, fue golpeado por tres de sus compañeros, dentro del establecimiento educativo donde adelantaba sus estudios y después de debatirse entre la vida y la muerte falleció” El espectador recuperado de (<http://www.elespectador.com/noticias/nacional/articulo-341042-antioquia-nino-murio-golpeado-sus-companeros-de-colegio>).

Un día después de esta muerte, el periódico El Tiempo publicó un titular que también refleja esta violencia: “Por amenazas, protegen a agresores de niño que murió luego de golpiza” (http://www.eltiempo.com/justicia/ARTICULO-WEB-NEW_NOTA_INTERIOR-11661861.html) Cabe mencionar que dos días después de la muerte de John Alexander, este mismo medio y El Espectador se pronunciaron nuevamente sobre el caso para informar que los peritos de Medicina legal determinaron que, aunque el menor fue agredido por tres de sus compañeros de colegio, su deceso se produjo por una osteomielitis, una infección que destruye el hueso. Pero también se señala que aunque los galenos la denominaron técnicamente “muerte natural debido a infección”, este hecho no se puede separar del ataque que sufrió el niño. (<http://www.elespectador.com/noticias/nacional/articulo-341042-antioquia-nino-murio-golpeado-sus-companeros-de-colegio>).

Ya en el contexto más cercano a la institución Educativa escenario de la presente investigación y según informe de la Corporación Itagüí Nueva Gente (2010); Los niños, niñas y jóvenes son utilizados por los grupos armados del municipio para cometer sus delitos: “En la semana del 11 al 17 de abril la Policía Metropolitana del Valle de Aburrá capturó a ocho menores de edad en Itagüí, por porte de armas, tentativa de homicidio, extorsión y tráfico de drogas.”(pág, 20).

De acuerdo con los anteriores informes se evidencia que en la escuela, entendida como institución, se reproducen todos los comportamientos ocurridos en la sociedad y la violencia escolar se expresa por medio de todas aquellas conductas sociales que aprenden los niños y las niñas por imitación de la violencia que viven la que han aprendido a través de los medios de comunicación masiva, especialmente en la televisión, así como en los videojuegos que forman parte de su cotidianidad. Los niños tienden a imitar dichos comportamientos y a reproducirlos en su propio lenguaje; un ejemplo de ello son los programas que presentan en la televisión con contenidos violentos en los cuales se hace apología al narcotráfico, a la violencia intrafamiliar y a los grupos armados al margen de la ley, donde personajes como Pablo Escobar son héroes. Según Bettelheim “El predominio de imágenes de violencia en las películas y en la televisión estimula la descarga fortuita de la violencia, mientras que, al mismo tiempo, incrementa el temor a la violencia sin hacer nada por promover la comprensión de su naturaleza” (...) (Bettelheim, 1989, p. 5). A esto se sumala soledad y el poco control que ejercen los adultos en los niños para regular los contenidos de los programas que deben ver.

Frente a este panorama, las niñas y los niños perciben la violencia como algo habitual. La familia, la sociedad y la escuela están invadidos por ella, esta parece ser la mejor forma de relacionarse, o por lo menos, la más frecuente, lo que trae como consecuencia reacciones y formas de resolver conflictos que están fundamentados en el miedo y en la misma violencia. En efecto, la naturalización de la violencia y el encuentro precoz y sistemático con ella, genera en los niños y en las niñas una idea de justicia, una manera de relacionarse, de comportarse, de enfrentarse a las y los demás, que mantiene el círculo de violencia que ha caracterizado a este país haciendo difícil la aparición y el enriquecimiento de comportamientos prosociales, pues lo que se valora y se visibiliza con mayor fuerza son los comportamientos violentos.

Esto hace suponer que los niños, niñas y jóvenes están formando argumentos, valoraciones y formas de actuación coherentes con las violencias recibidas, por ejemplo, afirmaciones acerca de la justicia, la venganza, hacer justicia por los propios medios, la violencia como forma de ser reconocido y de alcanzar el poder, la ley y la toma de decisiones sobre la vida de los otros como patrimonio de quienes son fuertes y poderosos, el no recurrir a la autoridad por desconfianza o por considerarlo un acto vergonzoso, entre otras (Saldarriaga, 2006, p. 11).

Lo grave de esta situación es que nadie sabe quién es el enemigo, porque todos y todas tienen ya un pensamiento violento, pues están convencidos que hay razones para agredir e irrespetar al otro y a la otra.

Colombia se ha mantenido en un estado de guerra desde su constitución como Nación pero ha hecho esfuerzos por salir de él, muestra de ello son los múltiples tratados y diálogos de paz y el proyecto “Estándares básicos de competencias ciudadanas” (2003). Este es una muestra de la búsqueda de la paz, a través de la construcción de comportamientos prosociales.

Este proyecto se fundamenta en la convicción de que la educación es una alternativa que hará posible la paz en nuestro territorio. A través de esta estrategia, (estándares básicos de competencias ciudadanas) el Ministerio de Educación busca que los estudiantes de todo el país mejoren sus aprendizajes para ejercer la ciudadanía, desarrollen capacidades para transformar la realidad y se comprometan a trabajar conjuntamente por el bienestar común. Es decir, que desarrollen comportamientos prosociales, para que el bien común esté por encima de los intereses individuales, y donde la ayuda, la solidaridad y la responsabilidad social sean condiciones ineludibles en las relaciones con los demás.

Pero esta construcción de la prosocialidad es un asunto que compete a todas y todos, y la escuela también debe aportar creando las condiciones, ofreciendo un ambiente escolar positivo, para la permanencia y el bienestar de todos y todas sus estudiantes a través de una sana convivencia y de relaciones sociales positivas. “La escuela como un ámbito de formación, debe favorecer el bienestar, la resolución pacífica de los conflictos y la

interacción entre sus actores en un clima de amistad, respeto y mutuo entendimiento”(Quintero y Munevar, 2008, p. 128).

El reconocimiento de los comportamientos prosociales de los y las estudiantes, abre el espacio para pensar que es posible otra forma de relacionarse, que existen posibilidades de constituir y constituirse como seres humanos junto a los y las demás, de ser felices y acercarse a la maravillosa aventura del conocimiento y la convivencia pacífica con los otros.

Para ello es necesario y urgente que la escuela desnaturalice los actos de violencia, que busque otras formas de relación, que posibilite, por fin, que la prosocialidad fecunde cada uno de sus espacios; que la solidaridad, la ayuda mutua, la cooperación, la amistad, sean los comportamientos que prevalezcan generando, así, condiciones para la construcción de una sociedad donde primen los intereses del colectivo y no los intereses particulares. Para ello se hace necesario, inicialmente, identificar esos comportamientos para promoverlos, enriquecerlos, darles espacio y crear las condiciones para que permanezcan. A partir de lo expresado anteriormente, la pregunta en la cual se fundamenta la investigación es:

¿Cuáles son los comportamientos prosociales observados en estudiantes de segundo grado de la básica primaria de la Institución Educativa Juan Echeverry Abad del Municipio de Itagüí?

1.2.Objetivos

1.2.1. General

- Reconocer las dinámicas y formas de interacción de los niños y niñas de segundo grado de la básica primaria de la institución educativa Juan Echeverry Abad, con relación a la prosocialidad.

1.2.2. Específicos

- Identificar las expresiones que manifiestan los niños y niñas del grado segundo de la institución educativa Juan Echeverry Abad, relacionadas con la convivencia y la prosocialidad en el ámbito escolar.
- Caracterizar las formas de interacción de los estudiantes en sus relaciones cotidianas y como estas favorecen la convivencia escolar.

Capítulo II

2. Marco referencial

A continuación se definen los conceptos de convivencia, prosocialidad y escuela. Se abordan teniendo en cuenta que, es en la convivencia donde se ponen en escena los diferentes tipos de relaciones y se manifiesta la prosocialidad, concepto fundamental para esta investigación. La escuela es el ámbito elegido para llevar a cabo el trabajo de campo.

2.1. Convivencia escolar

La convivencia escolar es un fenómeno complejo en el cual intervienen múltiples variables, tales como la influencia de los cambios sociales y familiares que caracterizan la sociedad actual. En la cotidianidad de la convivencia en la escuela aparece el conflicto, que en muchas ocasiones desencadena conductas violentas que conllevan una convivencia negativa.

Algunos autores, como Medina (2004), definen la convivencia como un proceso que permite no solo estar juntos sino, que es, un tipo de acción interactiva y productiva; conciben la convivencia no como una yuxtaposición de seres imperturbables en un mismo espacio-tiempo sino como un constructo fundamentado en las interacciones entre los diversos seres que cohabitan un lugar y comparten un sistema de normas.

Para Caballero la convivencia constituye uno de los aspectos más importantes en las relaciones humanas. Como manifestación natural de estas relaciones pueden surgir desavenencias, desacuerdos, comunicación inadecuada, etc., que pueden dar lugar a conflictos interpersonales; por tanto, convivencia y conflicto se presentan en un mismo escenario. Pero no podemos obviar que vivimos en una sociedad en la que no es extraño que los conflictos se resuelvan violentamente, aunque las relaciones violentas aparezcan de forma aislada no podemos negar que existen (Caballero, M, 2010, p. 155).

Así como surge el conflicto en la convivencia, también se construyen relaciones basadas en el respeto mutuo y en la solidaridad recíproca, expresadas en la interrelación armoniosa y sin violencia entre los diferentes actores en convivencia.

La convivencia escolar debe ofrecer bases para el ejercicio de la ciudadanía, por lo tanto, la institución escolar debe promoverla desde un enfoque eminentemente formativo.

En la escuela se deben enseñar y aprender una suma de conocimientos, habilidades y valores que permitan convivir en paz y armonía con las y los otros seres que comparten este cotidiano espacio de interacción.

2.2. Prosocialidad

La definición de conducta prosocial como una serie de comportamientos que benefician a los otros y se realizan de manera voluntaria es aceptada recientemente pero todavía no recibe un reconocimiento unánime por parte de la comunidad científica.

En las investigaciones relacionadas con el tema se puede encontrar que se habla de cuatro términos para denominar este objeto de estudio los cuales son: conducta de ayuda, cooperación, altruismo y prosocialidad. Muchas veces estos términos corresponden básicamente a la misma definición (sinónimos), en otras hacen referencia a nociones esencialmente diferentes. En general no presenta problema aceptar la cooperación y la ayuda como tipos de conducta prosocial o altruista, pero optar por prosocialidad o altruismo es un asunto más complejo, pues para unos autores estas dos palabras son sinónimos mientras que para otros se refieren a realidades distintas. (Guijo, 2002)

Mussen y Eisenberg, (1977) en una de las primeras revisiones sobre este tema presentan el altruismo como una de las conductas prosociales:

(...) la conducta prosocial se refiere a las acciones que tratan de ayudar o beneficiar a otra persona o grupo de gente sin que el actor anticipe recompensas externas. Tales acciones implican a menudo algún costo, autosacrificio o riesgo por parte del actor. Bajo este rótulo se comprenden una amplia variedad de conductas, que incluyen la generosidad, el altruismo, la simpatía, ayuda a la gente en apuros proporcionándole apoyo material o psicológico, compartir posesiones donando creativamente y participando en actividades destinadas a mejorar el bienestar general reduciendo las injusticias sociales, las desigualdades y la brutalidad.(Citado por Guijo, V, 2002, p.30).

En cambio, Roche (1982) considera que el altruismo y la prosocialidad son voces equiparables, si bien considera esta última una denominación más aséptica que define como:

(...) aquella tendente a ayudar, beneficiar a otra persona o grupo de personas sin que exista previamente una recompensa exterior anticipada. Estas acciones a veces suponen coste, riesgo o autosacrificio. Comprende muchas conductas: generosidad, ayuda en la pena o apuro, compartir presiones, donación, cooperación y en general

la participación en actividades tendentes a mejorar el bienestar de los demás, reduciendo las injusticias sociales, las desigualdades y la violencia.(Roche R. , Los orígenes de la conducta altruista en niño. Aspectos educativos y televisión en familia, 1982)

Pese a los diferentes matices, la mayoría de los autores coincide en que las conductas prosociales corresponden a comportamientos sociales positivos. Las principales diferencias en la forma de asumir el concepto radican en la inclusión o no de aspectos relacionados con la motivación; mientras algunos consideran la conducta prosocial al margen de aspectos motivacionales (Eisenberg, 1982; Staub 1978), otros autores, por el contrario, defienden la inclusión de la motivación en la definición de comportamiento prosocial (Wispé, 1978; Weir y Duveen, 1981; Bartal, 1976). Según Zumalabe (1994), “(...) esta divergencia abre la posibilidad de distinguir entre dos “conductas sociales positivas”: las conductas prosociales que suponen un beneficio mutuo para las partes implicadas y las conductas prosociales que solo benefician a una de las partes implicadas” (Martí,M y Martí, J, 2011, p. 12).

El altruismo entra dentro del concepto de conducta prosocial, considerando los aspectos motivacionales y diferenciando entre la motivación altruista que corresponde al deseo de favorecer al otro al margen de obtener el beneficio propio; y la motivación no altruista: donde además del bien ajeno se busca satisfacer el beneficio propio. Desde la perspectiva de González Portal (1992), no se trata de

tener o no motivación altruista, sino de considerar que toda conducta prosocial, es una conducta social positiva.(p. 12).

En esta investigación se opta por centrarse en el estudio e identificación de conductas prosociales considerando que, al menos en los primeros años, es difícil hablar de conductas altruistas natas. Esto, sin negar que en ocasiones los niños realicen actos de generosidad o cooperación para ayudar a otros sin pensar en la recompensa.

La prosocialidad es inherente a las relaciones interpersonales, pues es en la interacción social donde ponen en evidencia los diferentes comportamientos que resultan ser beneficiosos para los otros y que demuestran una mayor competencia social.

2.2.1. Clases de conductas prosociales

Las conductas prosociales generan sentimientos de positividad en el entorno y el receptor de estas se ve motivado a imitar, modelar y reproducir estas conductas.

Roche, R. (1997) elaboró una propuesta en la cual categoriza las acciones prosociales tendientes a proporcionar bien común, ya que estas se manifiestan de varias maneras. Algunos comportamientos prosociales son:

- Ayuda física: Conducta no verbal que procura asistencia a otras personas para cumplir un determinado objetivo y que cuenta con la aprobación de las mismas.
- Servicio físico: Conducta que elimina la necesidad a los receptores de la acción de intervenir físicamente en el cumplimiento de una tarea o cometido y que concluye con la aprobación o satisfacción de estos.
- Dar: Entregar objetos, alimentos o posesiones a otros, cediendo su propiedad o los beneficios de su uso.
- Apoyo o consuelo verbal: Expresiones verbales para reducir la tristeza de personas apenadas o en apuros y aumentar su ánimo.
- Confirmación y valoración positiva del otro: Expresiones verbales para confirmar el valor de otras personas o a aumentar su autoestima y ánimo.
- Escucha profunda: Conductas metaverbales y actitudes de atención que expresan acogida paciente, pero activamente orientada a los contenidos expresados por el interlocutor en una conversación.
- Empatía: Conductas verbales que, partiendo de un vaciado voluntario de contenidos propios, expresan comprensión cognitiva de los pensamientos del interlocutor o emoción de estar experimentando sentimientos similares a los de este.
- Solidaridad: Conductas físicas o verbales que expresan aceptación voluntaria de compartir las consecuencias, especialmente penosas, de la condición, status, situación o fortuna desgraciada de otras personas, grupos o países.
- Presencia positiva y unidad: Presencia personal que expresa actitudes de proximidad psicológica, atención, escucha profunda, empatía, disponibilidad para el servicio, la ayuda y la solidaridad para con otras personas y que contribuye al

clima psicológico de bienestar, paz, concordia, reciprocidad y unidad en un grupo o reunión de dos o más personas.

2.2.2. Proceso de socialización en niños

El proceso de socialización se da cuando el individuo se adapta a las normas establecidas dentro de un grupo o sociedad, las cuales surgen de la cultura por medio de los entes socializadores que inicialmente son la familia, la escuela y, por último, la sociedad en general. Los niños y las niñas desarrollan progresivamente diferentes habilidades para adaptarse a la vida social y poder desenvolverse en el contexto al cual se integran.

En este proceso de socialización el elemento esencial es el propio niño y la propia niña, su capacidad para relacionarse con el entorno e ir accediendo gradualmente a niveles de mayor conocimiento y de nexos sociales cada vez más complejos, a través de una interacción dinámica. Su propia actividad, la de sus pares y la de los adultos responsables de su desarrollo facilitarán la construcción de nuevos patrones sociales (Ministerio de Educación y Deportes. Coordinadora Nacional de Cultura. Escuela Bolivariana. Caracas, Venezuela, 2005, p.160).

Los estudiantes del grado segundo se encuentran en el periodo de la segunda infancia, la cual coincide con un incremento de las actividades sociales ya que se encuentran en la etapa escolar. Esto ofrece a los niños posibilidades de construir relaciones variadas, con conductas más complejas, en las cuales se puede apreciar el incremento de las

interacciones con los iguales. Asimismo, se evidencia un progreso en el área socioafectiva, en lo conductual y lo cognitivo, que le permite una mayor comprensión de la realidad social.

Según Eric Erikson (1998), la existencia del ser humano depende, en todos los momentos o estadios del desarrollo psicosocial, de tres procesos de organización complementarios: (1) el proceso biológico, relacionado con el organismo y su desarrollo fisiológico: “el soma”; (2) el proceso psíquico, relacionado con las experiencias individuales de los procesos psíquicos: “el psique”; (3) el proceso ético-social, relacionado con la organización cultural, ética y espiritual de las personas y de la sociedad, expresadas a través de los principios y valores: “el ethos”. Los periodos en los cuales divide este autor el desarrollo psicosocial de las personas son: - confianza versus desconfianza de los 0 a los 18 meses; - autonomía versus vergüenza de los 2 a 3 años; - iniciativa versus culpa y miedos de los 3 a 5 años; - industria versus inferioridad entre los 6 y 12 años; - identidad versus confusión de roles entre 12 a 20 años; - intimidad versus aislamiento entre los 20 y los 30 años; - generatividad versus estancamiento entre los 30 y 50 años; - integridad versus desespero después de los 50 años. (Citado por Bordignon, N, 2005).

De la teoría psicosocial planteada por Erikson se toma el periodo de la industria versus inferioridad que está entre los 6 y 12 años; en pleno desarrollo de la pubertad. En relación con este período se resalta que el ámbito de las relaciones interpersonales de los niños se amplía en la escuela y en la vecindad, además surgen las ideas de competición y de

cooperación con los demás, así como los sentimientos de superioridad o inferioridad (Citado por Bordignon, N, 2005).

Henry Wallon(1987), por su parte, plantea en su teoría cuatro factores que se presenta en la evolución psicológica del niño: (1) la emoción, (2) el otro, (3) el medio “físico, biológico y social” y (4) el movimiento. A partir de los factores planteados, el autordiferencia unos estadios o etapas, una de las cuales corresponde al estadio del pensamiento categorial, que inicia entre los 6 y los 7 años y concluye entre los 11 y los 12 años. La función dominante en esta etapa es la conquista y el conocimiento del mundo exterior; la atención del niño se orienta hacia el exterior, manifestando mayor interés por los objetos.

En cuanto a los procesos de socialización de los niños se debe tener en cuenta el ámbito biosocial, para determinar que existen dos factores que determinan la conducta prosocial, el primero es sin duda el biológico, pero necesariamente también es importante el social.

Miller, Bernzweig, Eisenberg y Fabes (1995, citados por Guijo, 2002) plantean en qué sentido se dan los cambios ligados a la edad; consideran que se dan en relación con el tipo de conducta social, con la frecuencia y con la situación. Más exactamente, afirman los autores en el período de la segunda infancia (escolares) se evidencia un incremento de la

actividad social, lo que le permite al niño realizar conductas más complejas o variadas; además de ello, se presenta un mayor número de situaciones en las que el niño opta por la competitividad o por la cooperación. Estas interacciones con sus compañeros van ligadas al proceso cognitivo, afectivo y conductual, lo cual le permite una mayor comprensión de la realidad social. Podría concluirse, entonces, que en determinadas edades es posible observar más comportamientos prosociales que en otras.

Por su parte, Zahn – Waxler, Iannotti y Chapman (1982, citados por Guijo, 2002) dicen que en niños con edades entre los 6 y los 7 años persisten las diferencias de frecuencia de conductas prosociales a favor de los iguales frente a los adultos. Frydman y Ritucci (1988, citado por Guijo, 2002) muestran datos similares indicando que entre los 6 y 8 años se da un aumento de la ayuda. Es en esta etapa que los niños y las niñas se muestran más dispuestos a ayudar, principalmente a los pares, esto se logra evidenciar en las escuelas, aunque la cultura promueva la competitividad.

2.3 Escuela

Cuando se habla de escuela se piensa en un espacio físico conformado por unos salones, con elementos tales como pupitres, tablero, escritorios y otros materiales; con un patio o zona de recreo y pasillos o corredores. También se piensa en ese espacio institucional donde se construyen otras maneras de ser y estar. Asimismo, se evocan personas de diferentes edades que cumplen con diversos roles y que conviven y aportan

aspectos conceptuales, culturales, procedimentales y actitudinales que permiten alcanzar demandas de tipo social.

Para otro autor como McLaren (2005, citado por Ramírez, 2011), la escuela es: “El lugar donde ocurre el aprendizaje y la apropiación de conocimiento acumulado de una sociedad o cultura, permitiendo un florecimiento más adelante en la vida “(...) una empresa resueltamente política y cultural: no solo como espacios instruccionales, sino también como arenas culturales donde una heterogeneidad de formas sociales e ideológicas suelen enfrentarse en una lucha irremisible por la dominación” (p. 5).

De otra manera Gonçalves, D. (2007), plantea que: “Puerto de llegada a las innovaciones pedagógicas y las normas legales o reformas, ejerciendo solamente la función de transmisión cultural, sino [también] como lugar de constante negociación entre lo impuesto y lo practicado, y a su vez, de creación de saberes y haceres que regresan a la sociedad, ya sea como prácticas culturales o como problemas que exigen la regulación en el ámbito educativo” (p. 2).

En este orden de ideas, podría decirse que la escuela se convierte en un entramado de relaciones sociales, afectivas, intelectuales que posibilita el ajuste del niño al contexto social, en el cual se producen diversos acontecimientos que plantean retos cada vez

mayores a la Comunidad Educativa¹, pues la confluencia de asuntos académicos sobre los que se tienen posiciones contrarias y las problemáticas propias del entorno intra y extraescolar, generan la posibilidad de choques, pueden generar conflictos y violencias de diversa índole que transforman las relaciones, dependiendo de la manera como sean asumidos y los criterios de convivencia escolar establecidos.

Todos los días, en las escuelas, suceden cosas múltiples y variadas. Los escenarios escolares, el funcionamiento cotidiano de los establecimientos educativos, el trajinar permanente de docentes y estudiantes, la sucesión de silencios, bullicios y gritos, conforman una trama policromática y peculiar, diferente a la de otras instituciones sociales y cargadas de significados muy específicos. Muchas de las cosas que suceden en las escuelas están vinculadas directamente con la enseñanza y el aprendizaje; otras, con aspectos burocráticos y asistenciales del sistema escolar; gran parte tiene que ver con cuestiones de administración doméstica, intendencia y control, higiene y arquitectura locales. (...) pero casi todas las cosas que suceden en la escuela se relacionan de una forma u otra con la vida pasada, presente y futura de las personas que la habitan y la hacen, básicamente los/as docentes y alumnos y alumnas. (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Argentina, 2003, p.7).

¹De acuerdo al artículo 6 de la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, “(...) la comunidad educativa está conformada por estudiantes o educandos, educadores, padres de familia o acudientes de los estudiantes, egresados, directivos docentes y administradores escolares. Todos ellos, según su competencia, participarán en el diseño, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional y en la buena marcha del respectivo establecimiento educativo” (P. 4), recuperado de http://www.unal.edu.co/secretaria/normas/ex/L0115_94.pdf

Es así como la vida en las escuelas es entendida no como un sistema de reglas y regulaciones, unitario, monolítico y riguroso, sino como un terreno cultural caracterizado por diferentes y variados grados de acomodación, impugnación y resistencia. Más aún, la vida en la escuela es entendida como una pluralidad de lenguajes y luchas en conflicto, un lugar donde colisionan la cultura de los espacios formativos y las de las esquinas y donde los educadores, los estudiantes y los administradores frecuentemente difieren respecto a cómo se definen y comprenden las experiencias y prácticas.(Mclaren, 1984).

Freire en uno de sus escritos se refiere a la escuela como... el lugar donde se hacen amigos. No es edificios, salas, cuadros, programas, horarios, conceptos. Escuela es, sobre todo, gente. Gente que trabaja, que estudia, que se alegra, se conoce, se estima. El/la directora es gente. El/la coordinador/a es gente, el profesor, la profesora es gente, el alumno, la alumna es gente, y la escuela será cada vez mejor en la medida en que cada uno/una se comporte como colega, como amigo, como hermano. Nada de islas cercadas de gente por todos lados. Nada de convivir con las personas y descubrir que no se tiene a nadie como amigo. Nada de ser como block o ladrillo que forma la pared. Importante en la Escuela no es solo estudiar, no es solo trabajar, es también crear lazos de amistad. Es crear ambientes de camaradería. Es convivir, es sentirse “atada a ella”. Ahora, como es lógico.... en una escuela así va ser fácil estudiar, trabajar, crecer, hacer amigos, educarse, SER FELIZ. Es así como podemos comenzar a mejorar el mundo (Freire, 2001, p.28).

Capítulo III

3. Antecedentes

El tema de la conducta prosocial surge a partir de un incidente trágico ocurrido en New York en 1964, tras la agresión que sufre la joven Kitty Genovese, quien fue atacada violentamente ante la mirada de varios espectadores. Este hecho alarmó a la sociedad, se sintieron desprotegidos y reclamaron nuevas alternativas asistenciales que posibilitaran abordar con eficacia los problemas de conductas antisociales y la indiferencia social ante las necesidades específicas de las personas vulnerables. Como consecuencia de este hecho surgió el interés en investigar sobre la conducta prosocial. La década de los setenta se inicia con un creciente interés científico en las conductas de orientación interpersonal, con el fin de hallar alternativas positivas a conductas antisociales de agresión y delincuencia por un lado, y explicaciones de inhibición social ante situaciones de necesidad y emergencia, por otro (González Portal, 1992).

González Portal y Flores (1988) y Chacón (1986, citado por Martí, M y Martí, J. 2011, p.15-16) establecen tres períodos históricos en el estudio de la conducta prosocial. Desde 1964 hasta 1968, se considera que las predisposiciones estables de respuesta (rasgos y estados) de las personas son las causas generales de sus conductas (Modelo internalista). Entre 1968 y 1977, el modelo situacionista entiende la CP como una respuesta a condiciones estimulares presentes (Zumalabe, 1994, citado por Martí, M y Martí, J. 2011). Finalmente,

desde 1977 y hasta nuestros días (Modelo Interaccionista), la conducta prosocial se explica cómo función de la interrelación entre las características personales y las variables de la situación.

En este apartado se presentan algunas investigaciones referidas a la prosocialidad o algunas de las acciones que hacen parte de esta.

En España, se realiza una investigación de corte cuantitativo titulada “Clima social, prosocialidad y violencia como predictores de inadaptación escolar primaria”, realizada por Cira Carrasco y María Victoria Trianes 2010. En este trabajo se analizan la percepción del clima social, el comportamiento prosocial y la violencia escolar cotidiana sufrida y observada, notificadas por parte del alumnado, profesores/as y padres o madres. El objetivo general del estudio fue analizar la información reunida para predecir la adaptación socioemocional de los estudiantes. Los objetivos específicos de este trabajo son: (a) describir, por un lado, los niveles que alcanzan en la muestra las variables de este estudio: clima social del centro, clima social de las relaciones con los profesores, violencia cotidiana sufrida, violencia cotidiana observada, y prosocialidad, y, por el otro, las variables de la inadaptación: problemas externalizados, problemas internalizados, problemas escolares, habilidades adaptativas y otros problemas; (b) calcular las correlaciones entre las variables del clima social, de la violencia y del comportamiento prosocial (autoinformadas) y las de la prueba de inadaptación (informadas por padres y profesores); y (c) averiguar la

capacidad de predicción que tienen las variables clima social, violencia y prosocialidad con respecto a la predicción de inadaptación.

En este trabajo se pone de manifiesto la importancia que tiene la violencia cotidiana sufrida en la adaptación o inadaptación escolar y social, en estudiantes de segundo ciclo de Educación Primaria, en un centro escolar no problemático. Los resultados obtenidos mostraron que los estudiantes evaluados presentan valores normalmente bajos en variables que indican inadaptación escolar y valores normativos en variables que se asocian a una adaptación social y escolar (Carrasco, Cy Trianes, M. V. (2010). Con base en los resultados del análisis se estableció que el comportamiento prosocial juega un importante papel al tratar de predecir los buenos resultados en el ámbito académico. Desde el punto de vista de la intervención psicoeducativa, esta conclusión señala la importancia de enseñar habilidades sociales, de comportamiento prosocial y de estudio, para prevenir que el alumnado de riesgo sufra violencia y fastidios diarios por parte de los/as compañeros.

En México, Monserrat Espinosa y Lizbeth Vega 2004, realizan un estudio titulado “Promoción de conductas prosociales en alumnos preescolares por medio de la narración de cuentos”. Su objetivo general fue probar la efectividad de un programa para la promoción de conductas prosociales en niños preescolares. El diseño fue experimental, con pretest y posttest; el escenario fue el salón de clase de los niños.

En el marco de dicha investigación se diseñó un programa de intervención para promover el uso de conductas prosociales en alumnos preescolares utilizando la narración

de cuentos, desde el enfoque de la Teoría del Aprendizaje Social. De acuerdo con los resultados obtenidos, el programa demostró tener efectos positivos en el desarrollo social de los niños participantes. Según esos resultados, es posible afirmar que la narración de cuentos es una estrategia efectiva para promover la prosocialidad en niños en edad preescolar, en la medida en que esta consigue aumentar su felicidad, su autoestima y favorece la integración del niño a su contexto social, en este caso al de la escuela. Entre las recomendaciones del trabajo, se sugiere que se logre el involucramiento voluntario y comprometido de los distintos agentes sociales cercanos a los pequeños, es decir, padres, hermanos y cuidadores principales (Espinosa y Vega, 2004).

En Chile Christian Berger (2011), desarrolla una investigación llamada “Agresividad, Prosocialidad y estatus social: identificando perfiles admirados entre preadolescentes chilenos”. Esta investigación aborda la admiración entre pares adolescentes como una manera de operacionalizar el estatus y evalúa el potencial carácter funcional de estas conductas prosociales. La hipótesis que guió este estudio es que la agresividad y la prosocialidad son características valoradas en el contexto de pares (con base en su asociación con el estatus). El objetivo de esta investigación fue definir perfiles de adolescentes admirados, tratando de comprender la función social de la agresividad y la de la prosocialidad.

Los resultados del estudio mostraron que la característica con mayor presencia entre los adolescentes admirados es la prosocialidad, luego la prominencia social. Sin embargo, se identifican dos perfiles de adolescentes admirados que se distinguen principalmente por la agresividad: el perfil “fuerte” incluye, además de la prosocialidad y la prominencia social, altos puntajes en agresividad y popularidad; mientras que el perfil denominado como “modelo”, integra, además de la prosocialidad y la prominencia social, niveles muy bajos de agresividad y puntajes promedio en popularidad. Además, en estos perfiles, se identifican diferencias en relación con la variable género.(Berger, 2011).

Otra investigación que se retoma, muy próxima a la anterior, es la realizada en Pasto, Colombia, por Jesús Redondo Pacheco y Eliana Guevara Melo (2012), denominada “Diferencias de género en la prevalencia de la conducta prosocial y agresiva en adolescentes de dos colegios de la ciudad de Pasto”. Esta investigación pretendió aportar nuevos datos a la investigación sobre el análisis de la frecuencia de adolescentes prosociales y agresivos de dos colegios de la ciudad de San Juan de Pasto, teniendo en cuenta la variable género con el fin de alcanzar un conocimiento más exhaustivo de estos estilos personales para, en un futuro, en otra investigación, establecer procedimientos de intervención más eficaces para su control.

En dicha investigación participaron un total de 1878 estudiantes, con un rango de edad establecido entre los 11 y los 17 años. Su metodología cuantitativa utilizó el Inventario de Habilidades Sociales para Adolescentes (TISS; TeenageInventory of Social

Skills, Inderbitzen y Foster, 1992; Inglés, Hidalgo, Méndez e Inderbitzen, 2003), la cual evalúa la competencia social de los adolescentes en las relaciones con sus iguales. Este inventario consta de 40 ítems agrupados en dos escalas, Conducta Prosocial y Conducta Antisocial (Inderbitzen y Foster, 1992). Los ítems se valoran mediante una escala Likert de seis puntos (1 = no me describe nada; 6 = me describe totalmente). (Redondo y Guevara, 2012).

La investigación reveló que la proporción de jóvenes prosociales fue ligeramente superior a la de los jóvenes agresivos, resultados ciertamente alentadores ya que, actualmente, hay una gran preocupación social por las elevadas tasas de agresividad juvenil y por fenómenos como el bullying o acoso entre escolares. Así, la sociedad en general, los responsables de políticas escolares y, en última instancia, las escuelas y los educadores, deben tomar conciencia de la influencia significativa que desempeñan los iguales durante la adolescencia (Hidalgo 2003; Inglés et al., 2011, citados por Redondo, P y Guevara, M. E, 2012) y considerar la elevada prevalencia de jóvenes prosociales como recurso preventivo y terapéutico con el fin de promover el aprendizaje y/o mejora de las habilidades sociales.

También sirve como referencia a esta investigación, la realizada en Bogotá, Colombia, por Parra E. (2012): “Habilidades mentalistas y conducta prosocial en niños escolarizados”. Sus objetivos: (a) Establecer la relación entre las habilidades mentalistas y la conducta prosocial en niños con características de privación social, (b) identificar el uso de las habilidades mentalistas en contextos de privación social y (c) favorecer, por

medio del juego de roles, el uso de las habilidades mentalistas. Esta es una investigación descriptiva de índole cualitativa, fundamentada en el estudio de caso. La muestra analizada se obtuvo de niños de 7 años, escolarizados y que no presentan diagnóstico de problemas de aprendizaje ni otros diagnósticos relacionados. Una vez realizados los procedimientos de pilotaje y línea base se administraron las mediaciones, de manera que se identificaron dos grupos entre los niños que participaron en el estudio: el primero, caracterizado por tener un uso adecuado de las habilidades mentalistas; el segundo presentaba dificultad en el uso de estas.

En los resultados, el primer grupo mostró un uso correcto de las habilidades mentalistas, debido a que empleaban la categoría de predecir y simular adecuadamente, lo que les permitía manipular cooperativamente; el segundo grupo mostró dificultades en el uso de habilidades como predecir y simular, lo que no les permite manipular en beneficio de otros.

Como parte de las conclusiones del estudio se señala que las conductas prosociales de carácter altruista requieren del componente cognitivo específicamente del desarrollo de las habilidades mentalistas. Se evidenció que los niños que no logran manipular cooperativamente tienen dificultades para hacer relaciones representacionales adecuadas de las creencias y deseos de los estados mentales propios y ajenos. Asimismo, que favorecer por medio del juego de roles el uso de habilidades mentalistas en niños con características

de privación social posibilita una mejor resolución en las situaciones de conflicto (Parra, 2012).

Elberto Plazas, Mónica Morón, Antonia Santiago, Humberto Sarmiento, Sara Ariza y Carlos Patiño, realizan la investigación llamada “Relaciones entre iguales conducta prosocial y género, desde la educación primaria hasta la universidad”, publicada en el año 2010. Su propósito fue establecer las diferencias de género en las relaciones con los iguales y su relación con la conducta prosocial y antisocial en educación primaria, secundaria y superior.

Para ese proyecto se contó con la participación de 464 niños y jóvenes de primaria, secundaria y universidad, de instituciones educativas públicas y privadas de la ciudad de Valledupar (Colombia). La metodología empleada por estos investigadores fue cuantitativa y se aplicó a la información recogida acerca de las relaciones entre iguales y la conducta prosocial y antisocial, a través de nominaciones de compañeros. Tras el análisis se encontró que el género femenino tiende a ser más popular, mientras que el género masculino es más rechazado y excluido. Se hallaron correlaciones moderadas entre la conducta prosocial y antisocial y la preferencia y el impacto social; también que las mujeres son más prosociales y tienen mayor preferencia social en la primaria, pero la tendencia cambia en la universidad, donde los varones tienen mayor preferencia social y son más prosociales (Plazas, Morón, Santiago, Sarmiento, Ariza, y Patiño, 2010).

En Argentina, Ana Betina Lacunza (2012) realiza una investigación con niños de grados 4° y 5° de dos escuelas públicas de la ciudad de Tucumán, denominada “Habilidades sociales y comportamiento prosocial infantil desde la psicología positiva”. Los objetivos de esta investigación fueron: (a) Describir las habilidades sociales de niños escolarizados y (b) analizar indicadores de comportamiento prosocial en los participantes desde el modelo jerárquico de socialización. Esta es una investigación de corte cuantitativo, descriptivo, no experimental, de tipo transversal (Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P, 1991), en la que se utilizó la batería de socialización BAS-3, adaptada para la población (Moreno, S., y Pallás, M., 1989). La muestra con base en la cual se desarrolló la investigación procede de 165 niños, entre los 9 y los 14 años; el 51% de los participantes de sexo masculino.

Las dimensiones de la batería aplicada se analizaron según el sexo de los participantes. Posteriormente, las dimensiones se agruparon por modelos de socialización con el fin de discriminar indicadores del comportamiento prosocial y antisocial. Se encontró que las niñas refirieron más comportamientos de autocontrol respecto de sus pares varones; esto se representa en el acatamiento a las normas y reglas sociales, lo que facilita la convivencia y el respeto mutuo. En los varones los puntajes inferiores permitieron inferir la presencia de conductas agresivas, impositivas, que se visualizan como tendencias impulsivas hacia los otros.

El estudio mostró, además, que si bien las niñas aparecen más controladas en sus relaciones sociales, también son más tímidas y manifiestan mayor ansiedad social que sus

compañeros, lo que mostraría ciertos déficits para establecer relaciones socialmente satisfactorias con pares y adultos. Los datos descriptivos en este estudio son de utilidad para el desarrollo de experiencias de intervención en el contexto escolar, particularmente en contextos de vulnerabilidad económica (Lacunza 2012).

En España se realiza una investigación llamada “Efectos del programa mínimo de incremento prosocial en una muestra de estudiantes de educación básica secundaria” (Romersi, Martinez, y Robert, 2011). El objetivo de dicho estudio fue analizar los efectos de PMIP en estudiantes de educación secundaria. En este trabajo participaron 198 estudiantes de seis escuelas de Barcelona, con una edad promedio de 14.49 años y entre los cuales las mujeres representaban el 53.5% de los participantes. Se asignaron los estudiantes de manera intencional al grupo experimental o al grupo control; este es un estudio factorial intersujetos, en el cual todos los estudiantes respondieron a dos cuestionarios sobre el comportamiento prosocial de sus compañeros y acerca del clima del aula.

Los ítems en los cuales se observaron cambios positivos fueron la ayuda a personas con problemas físicos y la valoración positiva del trabajo de los otros, en particular de sus acciones positivas; además se valoró positivamente el clima del aula. En el caso del grupo control no se observaron dichos cambios, por el contrario, se observaron valoraciones con tendencia negativa en las conductas referidas a cuidar las instalaciones de la escuela, dar ánimo y consuelo (conducta de empatía).

Los resultados de esta investigación, en líneas generales, revelan que se observaron cambios positivos en las conductas de los estudiantes analizados, en particular de los estudiantes pertenecientes al grupo experimental, estos cambios se dieron a nivel individual y colectivo.

La discusión se centra en el efecto significativo del PMIP en la conducta prosocial individual y colectiva, al mismo tiempo que se observa un impacto positivo en la conducta prosocial, estos cambios positivos no fueron observados en los estudiantes que no participaron del programa.

Otras investigaciones, si bien centran su atención en el clima escolar, dan cuenta de las relaciones interpersonales y de las habilidades sociales, de convivencia escolar o competencias ciudadanas, por ello las retomamos aquí aunque no se refieran de manera expresa a la prosocialidad.

Entre ellas tenemos “Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar”, realizada en el país vasco por Sánchez, Rivas y Trianes (2006). En ella se investigan los resultados de la aplicación de un programa de desarrollo social y afectivo (Trianes y Muñoz, 1994; Trianes 1996) a lo largo de cuatro años, en un colegio de atención educativa preferente de la capital de Málaga y en dos colegios públicos; se contó con la participación de 44 estudiantes (27 hombres, 17 mujeres), evaluados durante cuatro años de escolarización obligatoria. Su objetivo es mejorar el clima de aula y centro como camino para la prevención de la violencia escolar. Se utilizó un enfoque de prevención basado en la

interacción sujeto/contexto y concretamente, en la formación del profesorado. Este programa privilegió la enseñanza de habilidades y competencias sociales con el fin de mejorar el clima social de la clase, al prevenir la resolución destructiva de conflictos interpersonales que puedan originar escalas de violencia. El programa mantuvo su estructura básica: tres fases de intervención, abarcando formación del profesorado e implementación del programa en el aula, y cinco fases de evaluación.

Los resultados ponen de manifiesto que la prueba utilizada, aunque ha sido ampliamente empleada para evaluar el clima de la clase, evalúa en realidad el clima académico de la clase. Para concluir esta experiencia, el mismo año se presentó un programa para mejorar la convivencia, con objetivos relacionados con el ámbito de la competencia social y las relaciones sociales (Sánchez, Rivas, y Trianes, 2006).

En Argentina, Ana Betina Lacunza (2009) realiza una investigación denominada “Las habilidades sociales como recursos para el desarrollo de fortalezas en la infancia”. Los objetivos de esta investigación fueron: (a) describir una serie de habilidades sociales en niños preescolares

Los resultados identificaron diferencias estadísticas significativas en las habilidades sociales según el sexo de los niños, así como en las dimensiones agresión física y/o verbal y transgresión de la escala comportamental. Se encontró que los niños con comportamientos disruptivos mostraron menos habilidades sociales según la percepción parental. Lo que indica que la presencia de habilidades sociales en los niños previene la ocurrencia de

comportamientos disfuncionales, particularmente aquellos vinculados a la agresividad y al negativismo. Los resultados también evidenciaron que las niñas preescolares de contextos de pobreza tienen un repertorio mayor de habilidades sociales respecto de sus pares varones; las niñas manifestaban habilidades tales como saludar, mencionar su nombre, adaptarse a los juegos de otros niños, halagar a padres, denunciar cuando otro niño hace algo desagradable, iniciativa para vincularse con pares no conocidos, comportamientos cooperativos, expresión de sentimientos positivos en sus interacciones con adultos, entre otras.

Como conclusiones del estudio se extraen las siguientes: A los cinco años los niños tienen indicios de cooperación más constantes, que se manifiestan en comportamientos prosociales como ayudar y compartir. Desde una mirada psicológica positiva, las conductas prosociales potencian comportamientos sociales salugénicos, en tanto que son un conjunto de manifestaciones voluntarias que benefician a otras personas, razón por la cual el aprendizaje y la práctica de habilidades sociales influyen de manera positiva en el desarrollo de fortalezas psíquicas en los niños. La principal recomendación del estudio consiste en enfatizar el valor que tienen las interacciones sociales efectivas para la adaptación, generando apoyo social y para desarrollar la felicidad (Lacunza A. B., 2009).

La investigación e intervención realizada en el Municipio de Medellín denominada “Programa de convivencia ciudadana”, constituye la iniciativa más importante y de mayor alcance que haya emprendido esta ciudad en 1998 para promover la convivencia ciudadana

y prevenir y controlar la violencia en niños y jóvenes, y da lugar, en 2001, al programa de prevención temprana de la violencia.

Este programa pretende disminuir los índices de agresión, propiciar el desarrollo de comportamientos prosociales y prevenir la violencia y la agresión, el consumo de sustancias psicoactivas y el bajo rendimiento escolar, en niños entre los 3 y 11 años de edad, escolarizados en instituciones educativas públicas de enseñanza preescolar y básica primaria de Medellín.

Esta experiencia es la de mayor envergadura en Colombia y, probablemente, en Latinoamérica, pues ha llegado a más de 90000 niños de los jardines infantiles y las escuelas públicas de Medellín, a través de cuatro etapas en las que se ha ido aumentando su cobertura entre 2001 y 2006. El objetivo de este trabajo ha sido establecer el impacto de la fase inicial del Programa de Prevención Temprana de la Violencia —ejecutado por la Alcaldía de Medellín en 2001— tres años después de la intervención, con respecto a comportamientos agresivos, conductas prosociales y rendimiento escolar (Duque, Orduz, Sandoval, Caideo, y Klevens, 2007).

Capítulo IV

4. Metodología

4.1. Diseño metodológico

Esta investigación se realizó bajo el enfoque cualitativo, ya que este posibilita el análisis de situaciones para la comprensión de los fenómenos presentes en las relaciones de convivencia, específicamente de la prosocialidad. Se procedió de manera inductiva, se buscaba reconocer la complejidad de la realidad, interpretando algunas características de la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa. (Taylor y Bogdan, 1986, citado por Sandoval, 1997).

Este enfoque permitió explorar la experiencia, el conocimiento y la visión del mundo de las niñas y los niños de segundo grado, de la institución educativa Juan Echeverry Abad; además, de establecer la coherencia entre el discurso de los estudiantes y la manera de comportarse, actuar y relacionarse.

Los datos se registran en forma descriptiva; en las observaciones se tienen en cuenta las palabras, las actitudes, las interacciones; es decir, la conducta observable de los niños y las niñas (Taylor y Bogdan (1986, citados por Sandoval, 1997, p.150-151). Inicialmente esta investigación centró su interés en el análisis de las categorías preestablecidas: *convivencia* y *prosocialidad*, en relación con la *escuela*; pero en el transcurso de su desarrollo surgieron otras categorías emergentes, descritas en el análisis de resultados. Se trató de basar todo este proceso en la apertura, la flexibilidad y la sensibilidad.

4.1.1 Estudio etnográfico

La investigación fue de tipo etnográfico porque se realizó bajo un conjunto de principios que abarcaron dos ideas principales. La primera es que el estudio de la conducta humana ha de realizarse en los escenarios naturales donde ella ocurre, en este caso el contexto educativo y la comunidad donde la institución realiza su práctica pedagógica. La segunda es que un conocimiento adecuado de la conducta social solo puede lograrse en la medida que el investigador entienda el “mundo simbólico” en el cual las personas viven; en este contexto se entiende por “mundo simbólico” el tejido de significados que las personas aplican a sus propias experiencias, significados que se desarrollan a través de patrones definidos de comportamiento.

La etnografía permitió y facilitó la descripción detallada de las de situaciones, eventos, comportamientos e interacciones; así como percibir y entender aquellas situaciones que se presentaron en el espacio donde interactuaban los estudiantes de segundo grado de la Institución Educativa Juan Echeverry Abad. Se identificaron elementos propios de los participantes, como sus comportamientos y características; así como la manera en que se desarrollan y cambian aspectos que caracterizan su cotidianidad.

La tarea consistió en hacer un inventario lo más completo posible de lo que sucedía en esta institución, en lo que tenía que ver con la conducta prosocial de los niños y las niñas que pertenecen al grupo del grado segundo: ayuda mutua, compartir, poner los intereses

comunes por encima de los intereses personales, explicar, tomar decisiones y responsabilidad social.

El análisis de los datos comenzó en el momento mismo en que se recolectó la información. Se procedió a la identificación de las categorías principales y a la definición de esas categorías que emergieron de la lectura repetida del material disponible. Como sugiere la etnografía, en este estudio no se pretendió generalizar, tipificar, ni buscar muestras representativas sino contextualizar el fenómeno en el lugar donde se desarrolló; en tal sentido se buscó describir el grupo en su escenario particular y natural y en situaciones específicas.

Para hacer etnografía fue necesario adentrarse en el grupo y en diferentes espacios de actividades pedagógicas; las actividades investigativas se realizaron con una intensidad de tres veces a la semana, durante seis meses, en la jornada escolar; lo que propició una familiarización con el lenguaje, las formas de relación de las y los estudiantes, sus formas de encontrarse, ayudarse, la manera de resolver sus conflictos, sus posibilidades de aprendizaje y todo lo que hace referencia a la convivencia y la conducta prosocial, de las cuales se logró una descripción detallada.

Además, se logró incorporar las experiencias, creencias, actitudes, pensamientos, reflexiones de los participantes, de modo que fue posible describir e interpretar los

fenómenos sociales desde la propia perspectiva de los participantes, tal como fueron expresadas por ellos mismos; desde este punto de vista, se asumió que las acciones sociales se producen en los participantes según su forma de percibir, entender, interpretar, juzgar y organizar su mundo.

4.2. Contexto y participantes

La investigación se realizó en la institución educativa Juan Echeverry Abad, ubicada en el corregimiento el Manzanillo del Municipio de Itagüí. Esta institución cuenta con una población aproximada de 600 estudiantes en los niveles de preescolar básica y media. Se trabajó con el grado segundo de la básica primaria; en total fueron 29 estudiantes, donde 14 son niñas y 15 niños, en edades que oscilan entre los 6 y los 9 años. La institución pertenece al sector rural (estratos 1 y 2), cuya población carece de recursos económicos, por lo que se define como población vulnerable en cuanto al nivel económico y sociocultural, ya que muchos de los adultos de la comunidad no tuvieron la posibilidad de culminar sus estudios. Se trata de familias con tendencia a vivir en condiciones de hacinamiento y con carencias relacionadas con la satisfacción de las necesidades básicas, según lo revelan las condiciones de sus viviendas y sus precarios ingresos económicos. Esta vereda ha sido caracterizada como una de las más violentas en el municipio, las familias están conformadas en su mayoría por madres cabezas de hogar, con más de dos menores a su cuidado y sin un trabajo estable.

Dentro del entorno sociocultural las principales problemáticas que afectan a estos niños y niñas son: violencia, agresión física y verbal, carencia de habilidades para resolver conflictos, inseguridad (delincuencia común), drogadicción, falta de empleo de los padres, tendencia a la mendicidad y al empleo informal, los adultos responsables de los niños se dedican al rebusque del sustento diario, por lo tanto, la mayoría de los niños (as) permanecen solos en su hogar, manteniendo poco contacto y comunicación con estos, sin embargo identifican en ellos figuras de autoridad.

La muestra se definió a conveniencia; se eligió esta población porque a través de la experiencia se ha notado que en el primer ciclo de escolarización los niños y niñas se muestran dispuestos para relacionarse y compartir con los demás, también porque están en un proceso más avanzado de la socialización, con una mayor adaptación a las normas y desprendiéndose de la familia (formando su independencia). Como lo explican Begoña Delgado y Antonio Contreras en su trabajo Desarrollo social y emocional: “los iguales constituyen agentes de socialización fundamentales en estos años, pues, dada la naturaleza simétrica de las relaciones entre iguales, el niño podrá aprender habilidades socio-emocionales sofisticadas que no puede proporcionar el entorno familiar”. (S.f, p.48).

Otra razón por la cual se elige esta población es porque en la etapa de los seis a los doce años hay un desarrollo significativo en el área socioemocional del niño, lo que muestra una socialización más abierta, por lo que pueden evidenciarse más características de la prosocialidad. Es evidente que la conducta prosocial existe en las instituciones

educativas, pero pocas veces se nombra, se tiende a acentuar con mayor frecuencia las conductas violentas. Esta investigación pretende la visibilización de la conducta prosocial.

4.3 Descripción del trabajo de campo

4.3.1 Fases de la investigación

4.3.1.1 Fase preparatoria

En esta primera fase se decidió que el tema a desarrollar sería la prosocialidad en los niños de segundo grado de la institución educativa Juan Echeverry Abad. Se hizo la revisión de antecedentes, la cual condujo al reconocimiento de una variedad de investigaciones relacionadas con el tema pero ninguna con la especificidad de esta propuesta. Se construyó un marco teórico coherente y favorable al desarrollo de esta investigación. En esta fase también se definieron los objetivos y se formuló el problema de investigación, se decidió el enfoque y el tipo de la investigación que se realizaría y se diseñaron instrumentos idóneos, como el diario de campo, las entrevistas y el taller.

4.3.1.2 Fase trabajo de campo

En esta segunda etapa se implementaron las técnicas seleccionadas, se estableció contacto directo con las directivas de la institución educativa y se les propuso la

investigación; se obtuvo su autorización con una evidente actitud de apertura y disposición para que se desarrollara el proceso. A partir de esta aprobación se planificó una reunión con los padres de familia de los niños y las niñas participantes, en la cual se les informó sobre la investigación que se desarrollaría y se les solicitó la firma voluntaria de los consentimientos informados.

De esta manera se le dio vía libre al trabajo de campo, que consistió en observaciones participantes y no participantes al interior y por fuera de las aulas, durante los recreos, en los actos cívicos, siempre tratando de identificar aquellos comportamientos realizados en forma espontánea por las niñas y los niños, en los que se proporcionaban ayuda, compartían, se brindaban explicaciones, manifestaban responsabilidad social, etc.

Se realizaron tres entrevistas, dos informales, semiestructuradas, y una entrevista semiestructurada grupal a los y las estudiantes del grado segundo. Para las entrevistas individuales se tuvieron en cuenta las siguientes características específicas de algunos estudiantes: conducta prosocial y comportamiento violento.

Asimismo, se realizó un taller de series gráficas que permitió visualizar las expresiones de solidaridad de los estudiantes y sus concepciones acerca de esta.

4.3.1.3 Fase analítica

En esta tercera etapa se realizó la selección de la información obtenida a través de los instrumentos, luego se clasificó y se trianguló, registrando los resultados.

4.3.1.4 Fase informativa

Etapa en la cual se elabora el informe sobre el análisis de la información, los resultados y las conclusiones.

4.4. Instrumentos.

4.4.1. Instrumento de recolección de información.

INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN			
TÉCNICA	INSTRUMENTO	QUÉ SE PUEDE OBSERVAR	CÓMO SE REALIZA
Observación: Participante y no participante.	Diario de campo	Comportamientos en la convivencia, maneras de relacionarse, desarrollo de las actividades cotidianas.	Todos los días de trabajo de campo.
Entrevista grupal.	Guía de entrevista semiestructurada.	Concepciones que tienen los estudiantes acerca de la convivencia, los conflictos y las acciones sociales positivas.	Una entrevista, al inicio del proceso investigativo.
Entrevista informal conversacional	Guía semiestructurada	Manera de relacionarse de las niñas y niños, estrategias de ayuda entre pares, verbalización de sentimientos y pensamientos acerca de los otros, maneras de verbalizar los conflictos.	Dos entrevistas durante el proceso una en etapa intermedia y la otra en etapa final.
Taller de series gráficas.	Cuento. (Finalización y resolución de conflicto)	Manera de resolver los conflictos entre los pares, formas de ayuda.	Un taller durante el proceso

Tabla nº 1: Instrumentos de recolección de información

Para la recolección de los datos utilizaron se diferentes procedimientos y técnicas: observación no participante, observación participante, entrevista informal, conversacional ysemi-estructurada, entrevista grupal, taller de series gráficas. De este modo se reunió evidencia de diferente tipo. Los datos registrados en el diario de campo, las transcripciones de las entrevistas y del taller de series gráficas, se emplearon como insumo para la triangulación de la información.

La observación participante hasido siempre el método central de los etnógrafos. En la observación participante el investigador etnográfico combina la observación con la participación, y se convierte en una persona activa que interviene en la situación que observa, genera una actividad, la desarrolla y hace parte de ella; aquí el investigador debe ser un excelente observador, debe tener en cuenta hasta el más mínimo de los detalles.

Las observación participante se llevó a cabo en el aula de clase de segundo grado de básica primaria de la institución educativa Juan Echeverry Abad y en el recreo, con el fin de registrar acciones de los estudiantes en su ambiente cotidiano, logrando, así, captar el sentido de sus interacciones y la forma en que se daba la convivencia en el quehacer diario de la institución escolar. Información que fue registrada en las notas y diarios de campo.

Se observaron prácticas cotidianas de los niños y las niñas, específicamente en las relaciones con sus pares; si hubo, por ejemplo, ayuda mutua, cómo resolvían los conflictos, si fueron solidarios, si ofrecían y daban ayuda verbal y/o física, si compartían o consolaban verbalmente a otros.

4.4.2. Técnica de observación no participante

La observación no participante cubrió todos los espacios de la institución, se realizó en las aulas, en el patio de recreo, al momento de tomar el refrigerio, etc. Esta observación fue importante porque permitió evidenciar los comportamientos socialmente positivos de las niñas y los niños, su participación durante las clases, la forma en que se generaban y resolvían los conflictos; identificando la conducta prosocial y registrando la información en el diario de campo.

4.4.2.1. Entrevista

En el contexto de la investigación cualitativa, la entrevista es un instrumento útil para indagar sobre el objeto de estudio y para comprenderlo tal como es, conceptualizado e interpretado por los actores. Los formatos de entrevista elaborados para esta investigación fueron sometidos a juicio de expertos.

4.4.2.2. Entrevista semiestructurada grupal

Consistió en la aplicación de una pauta de entrevista semiestructurada, para lo cual el grupo fue dividido en subgrupos integrados por ocho estudiantes, a quienes se les explicó en qué consistía y sus objetivos, antes de pasar a su realización (Anexo 2).

4.4.2.3. Entrevista semiestructurada individual

Se realizaron dos formatos de entrevista conversacional semiestructurada, con preguntas abiertas, para conocer el sentir de los entrevistados y para que su voz y su relato quedaran plasmados y registrados sin ninguna intervención o distorsión por parte de los investigadores. Estas fueron aplicadas en dos momentos, la primera en la etapa intermedia de la investigación (Anexo 1), la segunda en su etapa final (Anexo 3).

4.4.3. Diario de campo

En el diario de campo se registró lo que sucedía, se describieron los hechos observados, la forma en que los niños y las niñas actuaban durante su cotidianidad, su modo de tramitar los conflictos en su relación con los y las demás, las decisiones que tomaban y los comportamientos e interacciones que se generaban en torno a éstas; en fin, se

registraron los encuentros y las expresiones de los diferentes actores y actoras. Los hechos se registraron tal y como ocurrían, haciendo un esfuerzo consciente para evitar juicios de valor.

El formato del diario de campo (Anexo 4) contiene tres columnas: la primera de ellas para la información fundamental de la jornada, el tipo de actividad, objetivos, lugar en donde se desarrolló, comportamiento observado, a quién o entre quiénes, cuándo y cómo sucede. En la segunda columna se hace un análisis en torno a las situaciones descritas y se identificaban las categorías que esa descripción revelaba, en algunos casos categorías emergentes y en otros las preestablecidas: la convivencia y la prosocialidad.

En la tercera columna, los memorandos consisten en textos y reflexiones sobre lo acontecido en el aula; anotaciones sobre lo que se consideró importante; se consignan procedimientos a seguir o estrategias a implementar, buscando respuesta a la pregunta del proyecto. También se formulan preguntas o se plantean hipótesis que surgen durante la recolección de información y que luego se confirman o se refutan en la práctica; finalmente se elaboran conclusiones.

4.4.4. Series gráficas

Se realizó un taller de series gráficas (Anexo 5). De acuerdo con Sagastizabal y Perlo, las series gráficas “son dibujos o collages producidos a pedido del investigador”. Esta

técnica permite recolectar información relacionada con situaciones complejas que requieren difícil verbalización, especialmente entre los estudiantes más pequeños (Sagastizabal y Perló, 2002, p. 132). En el caso de esta investigación, el taller de series gráficas se utilizó con el propósito de conocer cómo conciben el conflicto y la conducta prosocial las niñas y los niños que participaron en la investigación. Este taller consistió en la lectura de un cuento (Anexo 6), para el cual los niños y las niñas debían proponerla resolución a la situación allí presentada. Este taller también fue sometido a juicio de expertos.

4.5. Análisis de la información

Para el análisis y verificación de resultados se apeló a las siguientes estrategias: Inicialmente se realizó una codificación abierta o descriptiva, es decir, se tomaron los diarios de campo de las investigadoras y el investigador y se analizaron línea por línea, párrafo por párrafo, o diálogo por diálogo, rastreando las categorías establecidas previamente, es decir, las que tienen qué ver con las acciones prosociales y la convivencia y, como se ha mencionado, identificando categorías emergentes.

El proceso se realizó de la siguiente manera: se leyeron los hechos descritos en cada diario. Durante esta lectura se identificaban las categorías preestablecidas o, eventualmente, las emergentes y luego se escribía al margen derecho de la información específica (línea, frase o párrafo), la categoría identificada: solidaridad, cooperación, ayuda verbal, consuelo verbal, ayuda física, confirmación positiva del otro y cómo resuelven los conflictos. Este

procedimiento permitió organizar los datos dispersos y facilitó la posibilidad de vincularlos entre sí. Posteriormente se construyó una matriz donde se reunió toda la información que pertenecía a la misma clase o categoría.

A continuación se tomaron las categorías que ya estaban plenamente identificadas y con la información vinculada, para relacionarlas con las categorías emergentes. Esto con la finalidad de hallar encuentros y desencuentros entre toda la información e identificar relaciones importantes entre las categorías preestablecidas o las emergentes. Durante este proceso de codificación axial, se realizó la identificación y descripción objetiva de cada una de las categorías preestablecidas y emergentes con el fin de darle mayor rigor, validez y confiabilidad a la investigación.

Realizado el proceso de codificación axial, se ejecutó el proceso de codificación selectiva. Mediante este proceso interpretativo, se contrastó y ordenó la información obtenida, separando la información relevante de la irrelevante, y se vinculó toda la información con las categorías núcleo: conducta prosocial, convivencia escolar. Todo ello con el fin de mostrar la calidad y la magnitud de las relaciones entre dichas categorías.

Después de que cada diario de campo fue interpretado de la misma manera, se reunió la información procesada de los tres diarios de campo, con el fin de refrendar la validez de los datos.

Es conveniente resaltar que para llevar a cabo el proceso de codificación se implementaron diferentes estrategias que contribuían al análisis, como la comparación y el contraste, la relación o asociación, el cuestionamiento constante el uso de preguntas, mecanismo necesario para el procesamiento de los datos, pues continuamente surgían preguntas que reclamaban la revisión de la información por parte del equipo investigador acerca de qué pasaba, qué decían los datos, qué relación se establecía entre una categoría y otra, quién lo había dicho o hecho, cuándo sucedió, en qué situación o por qué, cómo se generó, se procesó y se resolvió, entre otras.

Igualmente, el análisis se realizó por medio de comparaciones. Se compararon los datos del diario de campo, con los que ofrecían las entrevistas y con los obtenidos a través del taller de series gráficas, para comprobar y garantizar que realmente lo que se observó (desde la observación participante y no participante) se confirmaba en otro tipo de información. El análisis se realizó de manera constante, sistemática, lo que permitió seleccionar la información obtenida en el trabajo de campo y triangularla, relacionándola con la obtenida mediante los otros instrumentos utilizados.

4.6. Consideraciones éticas y legales

Para llevar a cabo este proyecto práctico-investigativo se tuvieron en cuenta las consideraciones éticas planteadas en la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud de Colombia, por medio de la cual se establecen normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud, las cuales velan por el respeto a la dignidad humana, orientando de esta manera los procesos que se deben seguir en las investigaciones relacionadas con seres humanos. Conforme a esto, a continuación se hace alusión a los artículos con base en los cuales se rigió este proyecto:

“Artículo 5: en toda investigación en la que el ser humano sea sujeto de estudio, deberá prevalecer el criterio del respeto a su dignidad y la protección de sus derechos y su bienestar.” (p.2).

“Artículo 8: en las investigaciones con humanos se protegerá la privacidad del individuo, sujeto de investigación, identificándolo solo cuando los resultados lo requieran y este lo autorice.” (p.2).

De acuerdo al artículo 11 de este decreto, esta investigación se considera una “investigación sin riesgo” que es definida del siguiente modo:

(...) estudios que emplean técnicas y métodos de investigación documental retrospectivos y aquellos en los que no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participan en el estudio, entre los que se consideran:

revisión de historias clínicas, entrevistas, cuestionarios y otros en los que no se le identifique ni se traten aspectos sensitivos de su conducta (p.3).

Capítulo V

5. Análisis de resultados

En este proyecto de investigación se estudió la convivencia escolar para develar los comportamientos prosociales de los niños y las niñas del grado segundo, en la Institución educativa Juan Echeverry Abad, del Municipio de Itagüí; entendiendo por convivencia todas aquellas situaciones que se presentan en la cotidianidad escolar y por prosocialidad todas aquellas acciones que favorecen a los otros.

A continuación se presentan los comportamientos de los niños y niñas del grado segundo de la básica primaria, así como su descripción y análisis, hallazgos realizados a través de datos obtenidos de la observación participante y no participante, de las entrevistas y de la utilización de series gráficas.

En la convivencia escolar se observaron todos los comportamientos que se dan dentro y fuera del aula de clase, esta convivencia es expresada a través de las demostraciones de afecto, la cooperación, la solidaridad, la ayuda a compañeros, pero también en los conflictos que surgían cotidianamente, algunos de los cuales llevaban a la agresión verbal o física.

Se encontró que la convivencia escolar estaba cargada de conflictos que en ocasiones eran tramitados de manera pacífica, utilizando el diálogo como mediador, pero

que en otras los niños y las niñas utilizaban la agresión como medio de gestión rápida a las diferentes problemáticas que se les presentaban en su diario vivir.

Cotidianamente se presentaban discusiones, por ejemplo cuando habían eventos por realizar o cuando la docente pedía un favor y muchos deseaban hacerlo, entonces discutían entre ellos cuando no eran elegidos para llevarlo a cabo; permanentemente se evidenciaba un espíritu de competencia por sobresalir y ser tenidos en cuenta en actividades académicas y culturales. Los conflictos surgían, además, por tomar objetos que no les pertenecían y, en ocasiones, incluso llevárselos para la casa; por el refrigerio, por inventar cosas de otros (chismes), los juegos que utilizaban venían acompañados de puños y patadas, en ocasiones estos juegos terminaban en peleas.

Para los estudiantes del grado segundo el conflicto escolar es definido de la siguiente forma:

“Los conflictos son las peleas que tenemos todos los días, cuando ponemos quejas seguido, cuando le cogen las cosas a uno sin permiso, también cuando a uno le quitan las cosas, cuando el que está atrás le pone a uno los pies en la silla, cuando lo fastidian a uno diciéndole cosas feas, o poniéndole apodos”

(Entrevista grupal, 16 de abril de 2014)

“Yo creo que en mi salón los conflictos se dan más por los gritos, ofensas, apodos, golpes, indisciplina en el salón cuando sale la profe.”

(Entrevista grupal, niño de 7 años, 16 de abril de 2014)

Los estudiantes expresaron que los conflictos escolares también se dan por la competencia académica, prueba de ello es la siguiente respuesta:

“(...) es mal compañero porque, él se mantiene compitiendo conmigo, por ejemplo: cuando yo me llevo el peluche él dice, jaaaa y usted como hizo tal cosa no se lo va a llevar y a lo último yo soy quien me lo llevo,...mmm compiten por, académicamente quién quiere ser el mejor, quién quiere sacar la mejor nota, él... él, por ejemplo, nunca ha quedado en el primer puesto, la que siempre ha quedado en el primer puesto soy yo y E(...).”

(Entrevista, niña, 8 años, 1° de abril de 2014)

También describieron el conflicto escolar como aquellas situaciones en las que se presenta discriminación, expresiones de intolerancia, falta de aceptación, humillación, poca humildad, renuencia a perdonar faltas y realización de juzgamientos a priori.

Las agresiones verbales y físicas fueron las principales formas de violencia que se registraron en este grupo, la agresión física se daba usualmente entre los niños, cuando realizaban juegos de contacto físico o jugaban fútbol. Durante el tiempo de las visitas a la institución no se observó violencia física entre las niñas, pero sí entre niñas y niños o entre los mismos niños.

Los niños se agredían físicamente entre sí, cuando jugaban fútbol de pronto alguno le pegaba una patada a otro, esto generaba una reacción violenta, se devolvían el golpe y se formaba allí una gresca, (intromisión de varios estudiantes en la misma pelea). El descanso es el espacio en el cual se presentaban peleas con más regularidad debido a los juegos de contacto físico que se inventan en la cotidianidad, un ejemplo de ello es “Solda”: un juego en el cual los niños debían pararse como soldados cuando veían al compañero, sino lo hacían este les podía pegar una patada, empujones o puños.

En las niñas eran más frecuentes las peleas caracterizadas por agresiones verbales: proferir insultos y palabras ofensivas (vulgares), llamarse por apodos, “volearse” el cabello (tirarlo hacia atrás en un gesto de desprecio), sacar la lengua, hacerse gestos que para ellas resultaban ofensivos. Los niños también se agredían verbalmente utilizando palabras soeces que ofendían al otro.

Ejemplo de ello son las expresiones de los niños y niñas:

“Las relaciones en el salón son muy regulares hay veces, porque J y Y le mantienen diciendo a C “rayo Mc Queen” y a ella le da rabia, entonces ella sale corriendo y cuando los coge les pega, entonces son como muy regulares”

(Entrevista, niña de 8 años, 1º de abril de 2014)

“Se ponen a pelear porque se agarran que porque uno es más alto que el otro, y se ponen a pelear, y se dannnnn; que no, que ese es mi refrigerio, y se ponen a pegarse, porque el refrigerio de él se perdió o lo voto y ya...”.

(Entrevista, niña 8 años, 1º de abril de 2014)

Se pudo observar que en el grado segundo son muchos niños y niñas las que colaboraban, intentando que el compañero o compañera comprendiera algo, pero cuando este o esta no lo entendía rápidamente, ellos tendían a desesperarse y utilizaban los gritos como medida para resolverlo y luego se iban sin terminar de prestar la ayuda solicitada o requerida por el otro, un caso específico sobre este tema se ve en la siguiente situación:

“La docente le está dictando a un estudiante (W) la frase: C escribe en el cuaderno, de pronto se queda quieto sin escribir, se le acerca J y le dice – escriba pues, mire “ca”, la c y la a, el niño continua mirándolo y él le muestra cómo suena cada una de esas dos letras. Después de unos minutos W le dice a J - ¿Cómo son la c y la a? A lo que J, un poco irritado, le contesta: – No mijo, es que si ni siquiera se sabe las letras, ¡así es muy difícil! (utilizando un tono fuerte de voz). Y sale y se va sin terminar de decirle nada a su compañero.”

(Diario de campo, 7 de marzo de 2014)

Las niñas al momento de tramitar los conflictos, se mostraban con una mayor apertura y ofrecían disculpas, hacían promesas, invitaban a comer algo a quien ofendieron, le ayudaban en la realización de determina tarea con el fin de congraciarse con el o la ofendida.

La prosocialidad fue evidenciada en los actos cotidianos de los niños y las niñas del grupo, manifestada en comportamientos de solidaridad, cooperación, ayuda verbal, consuelo verbal, ayuda física, confirmación positiva del otro.

Se encontró que los comportamientos socialmente positivos que se presentaban con más regularidad en las interacciones de los niños y las niñas del grado segundo son:

Solidaridad, expresada en situaciones que se presentaban en el descanso: por ejemplo compartían sus alimentos con alguno que tenía o donaban dinero o le ajustaban a quien no contaba con lo suficiente para comprarse algo. La solidaridad también fue expresada en el salón de clase; cuando se quedaban acompañando al que se quedaba atrasado, cuando un compañero estaba triste y le preguntaban qué le pasaba, lo abrazaban, lo invitaban a trabajar en equipo, si este se mostraba cansado le sugerían que descansara; cuando se invitaban entre sí para integrarse a diferentes actividades o se unían para insistirle a quien estaba malhumorado o abatido y no deseaba realizar una actividad; cuando alguien estaba enfermo se ofrecían para hacerle el trabajo con el fin de que este no se atrasase; en el juego cooperativo: se ayudaban y brindaban la mano a quien sufría algún accidente, tratando de prestarle los primeros auxilios, de acuerdo con sus conocimientos, mientras llegaba un adulto.

Igualmente la solidaridad es una conducta prosocial manifestada en el consuelo, es decir tenderle la mano al compañero o compañera cuando estaba triste, contribuyendo a que los otros se sientan bien, esto se evidencia en los siguientes relatos:

“Cuando yo estoy llorando, K viene y me dice — S ¿qué le pasó? ¿Usted porque está llorando? Y yo le respondo, eeee porque me quedé atrasada, o porque el otro me hizo tal cosa. Entonces él me dice, venga yo le ayudo a desatrasarse; o cuando el otro me hizo una cosa va a hablar con él y le dice que porqué me hizo a mí la cosa, y así, para que yo ya no esté más triste”.

(Entrevista, niña de 7 años, 23 de mayo de 2014)

“(…) *la solidaridad* es como ayudar a los amigos cuando estos lo necesitan”, “darle un abrazo a quien está triste”, “colaborarnos para hacer las tareas”.

(Entrevista grupal, 16 de abril de 2014)

También se encontraron acciones de *cooperación*. Los niños y las niñas cooperaban en los descansos, compartiendo los alimentos, los juegos y los juguetes. En las clases, compartiendo los materiales, enseñando a quien no sabía, dando indicaciones de cómo se realizaba una actividad y procurando que el compañero o la compañera a quien se le estaba explicando llevara adelante la tarea de una forma satisfactoria. La cooperación en el aula también se notó en las interrogaciones que se hacían entre ellos preguntándose si habían entendido el tema o realizaban una pregunta específica sobre el mismo; se unían para colaborarle a un compañero que no llevara los materiales de trabajo. Asimismo, en actos culturales y actos deportivos, los niños y las niñas realizaban planes que para ellos eran

estratégicos, como decirle a alguien que iba a actuar en un evento cultural cómo debía moverse, cómo debía hablar; o en las actividades deportivas, explicarle a otro cómo y a quién debía “marcar” para obtener ciertos objetivos.

Cooperación se pudo observar en la acción misma de ayudar, pero también es expresada por los niños y niñas como una contribución, sea física o material, para que otros estén bien, como lo muestra la siguiente intervención:

“La cooperación es ayudarle al otro con las tareas”, “compartir la lonchera”, “jugar juntos”, “enseñarle a quien no sabe”, “regalar la ropa que ya no usamos”, “prestar los materiales de trabajo”.

(Entrevista grupal, niños y niñas de 6 a 9 años, 16 de abril de 2014)

De la entrevista individual se registra el siguiente relato:

“(…) hay veces que las gemelas necesitan *ayuda*, por ejemplo se quedaron atrasadas, o necesitan que les preste algo... Yo también hago eso con A, a pesar de que ella no es mi amiga de todas maneras yo le presto el cuaderno”.

(Entrevista, niña de 8 años, 19 de mayo de 2014)

En general se encontró que la *cooperación* es evidenciada como la posibilidad de ayudar a quien lo necesita en momentos puntuales, en los cuales algún sujeto estaba en aprietos o problemas llegando, así, a la solución de dicha dificultad.

Ayuda verbal. Los niños y las niñas de segundo grado manifiestan la ayuda verbal en situaciones en las cuales alguno dice no ser capaz de realizar una actividad. Entonces le daban ánimo diciéndole al otro(a) la importancia de creer en sí mismo, expresando palabras como:

“(…) usted si puede, vea que lindo que le quedó, hagámoslo juntos”.

(Diario de campo, 6 de abril de 2014)

Se invitaban a intentar hacer las cosas varias veces antes de renunciar a la elaboración de un trabajo; en el trabajo en equipo aportaban ideas con el fin de que su equipo hiciera las cosas de la manera adecuada y se daban consejos para que cada uno cumpliera con el rol que le correspondía; se apoyaban en las decisiones que tomaban como equipo; en la realización de actos culturales, actos cívicos, misas, motivaban a los participantes para que lo hicieran bien y que no les diera pena salir a hablar en público.

Al preguntar a los niños por como definen la *ayuda verbal* ellos lo manifestaron como la posibilidad de darle ánimo a un compañero para que confiara en sus capacidades, tal como lo expresa el siguiente relato:

“(...) cuando un amiguito mío dice que no es capaz de hacer una cosa, como una tarea o cualquier cosa así, en el cuaderno o de pintar, de doblar o de jugar, o cualquier cosa... yo le digo que se acuerde lo que nos enseñó la profe en primero y que repita, entonces yo repito con él: yo quiero, yo puedo, yo soy capaz (haciendo énfasis en la frase), entonces uno repite eso y hay mismito es capaz”

(Entrevista, niño de 7 años, 19 de mayo de 2014)

Además prestan la *ayuda verbal* con el fin de que un compañero obtenga un objetivo, como lo ilustra la siguiente estudiante:

“Yo me paro en el tablero cuando uno no ha terminado y le dicto las letras, una y después otra, y otra, y la que sigue, y así hasta que termine de escribir todo lo que hay en el tablero...”

(Entrevista, niña de 7 años, 19 de mayo de 2014)

Consuelo verbalse labrindaban en situaciones que para los niños y las niñas eran dolorosas, cuando la mamá o algún familiar los había regañado, cuando no tenían ganas de ir al colegio y eran obligados por sus familiares, cuando había sucedido algún evento familiar desagradable, cuando eran reprendidos por los docentes o algún miembro de la institución educativa, cuando perdían una evaluación o actividad académica, cuando se caían o se aporreaban, entonces alguno le expresaba palabras de ánimo al compañero, en ocasiones hasta se ponían en contra de otras personas (adultos o niños) para defender a sus compañeros de salón.

Contaron que la forma en que ellos dan *consuelo* verbal a otros es por medio del diálogo, preguntándoles qué les pasaba e invitándolos a jugar para que olvidaran la tristeza, como puede apreciarse en las siguientes narraciones:

“ Cuando un amiguito esta triste yo primero me siento y hablo con él y le pregunto qué le pasa, entonces cuando él me cuenta yo le doy un consejo (...) mmm... como que no esté triste porque estar triste es muy maluco, si fue que la mamá le pegó entonces yo le digo: tranquilo, no ve que las mamás a uno siempre lo perdonan, lo mismo la profe, entonces mejor yo le digo que nos vamos a jugar que así a uno se le olvidan las cosas y nos vamos a jugar y pasamos bueno, y así...”

(Entrevista,niña de 7 años, 1° de abril de 2014)

“(…) cuando alguien de mi salón está triste, o de mi casa, mejor es que si hasta la profe esta triste, entonces vea yo lo primero que hago es hablar con ella y le pregunto: ¿oiga, que le pasa? Entonces le digo si le puedo ayudar, entonces yo le ayudo, pues, hablándole, diciéndole: ah mire no se ponga así, usted es muy inteligente tiene que estar contenta, vea como la peinaron de bonita, o hay veces que le digo: mire ese uniforme tan bonito que tiene (porque acá todos venimos de uniforme), pues, y así (…)”.

(Entrevista, niña de 8 años, 19 de mayo de 2014)

Otras forma que utilizaban los estudiantes para manifestar el *consuelo verbal* eran interesarse por el motivo de la tristeza, pedían disculpas cuando habían ofendido a alguien, daban consejos al amigo o compañero para que no estuviera más triste, lo invitaban a jugar y a comer con el fin de que se le quitara la tristeza o se olvidara el problema.

Los niños y las niñas del grado segundo expresaban la *ayuda Físicaa* través de la colaboración en tareas y actividades, dentro y fuera del salón, en los juegos, cuando requerían ayuda para poder llevar a cabo alguna acción (saltar lazo, aros, participar en los juegos de mesa), ayudaban a encontrar pertenencias perdidas, colaboraban en la elaboración de actividades manuales, prestaban o compartían objetos que otros no

tenían. En el trabajo en equipo, la *ayuda física* se concretaba en la labor que hacía un integrante del equipo para conseguir los materiales que requerían para la actividad. En el descanso, cuando protegían a un compañero menor; en el momento de ir a recibir el refrigerio, con el fin de que los otros más grandes no le tiraran la comida al suelo.

A los niños les agrada ayudar a los otros y se refieren a ese tipo de ayuda como “ser gentil”, esto se puede constatar en el relato de la siguiente entrevista:

“(…) hay veces que me dicen B: ¿me ayuda a buscar un lapicero que se me perdió?, B, ¿me ayuda a buscar un sacapuntas? Y yo le ayudo a buscar, así no sea amiguito mío, porque es bueno ayudar a otras personas, porque eso es ser gentil.”

(Entrevista, niño 8 años, 1° de abril de 2014)

En los talleres se percibió la *ayuda física* como el comportamiento que posibilitaba apoyar a quien no había terminado una actividad en el tiempo requerido; en los juegos, reforzando el equipo de quienes estaban en desventaja.

confirmación positiva del otro la manifestaban por medio de abrazos hacia los compañeros cuando habían alcanzado un logro o cuando estaban tristes por alguna circunstancia, fuera académica o personal, buscaban pañuelos faciales (papel higiénico) para secar las lágrimas de quien lloraba, otras veces lo hacían con la propia ropa; demostraban el afecto por los compañeros abrazándolos, dándoles la mano y usando palabras o expresiones elogiosas cuando alguno había hecho algo que era considerado como “bueno” o cuando había sido reconocido en alguna situación, dentro o fuera del aula; cuando algún compañero se destacaba en algún deporte lo buscan para felicitarlo.

Entre los niños y las niñas del grado segundo, los comportamientos socialmente positivos o relacionados con la prosocialidad más observados, fueron: Solidaridad, cooperación y ayuda verbal, ayuda física, estos se evidenciaron en sus actividades cotidianas: prestaban servicios y objetos a los compañeros, se consolaban en los momentos difíciles, sea ayudaban con las tareas y actividades, compartían la lonchera, buscaban objetos perdidos, se animaban para continuar y conseguir los objetivos, todo lo cual se observó en sus interacciones cotidianas, comportamientos y actitudes que se presentaban constantemente en pro de los beneficios de los otros; en ocasiones se esperaba un beneficio por haber cumplido con una acción adecuada, en otras el apoyo se brindaba de manera desinteresada. Las acciones de ayuda y cooperación se hicieron más visibles en las niñas.

Capítulo VI

6. discusión y conclusiones

6.1.Discusión de resultados

Este proyecto de investigación tuvo como finalidad Identificar las expresiones que manifestaban los niños y las niñas del grado segundo, relacionadas con la convivencia y la prosocialidad en el ámbito escolar y reconocer como los comportamientos que exteriorizaban los estudiantes en sus relaciones cotidianas favorecen la convivencia escolar.

Para lograr esto fue necesario adentrarse en el espacio educativo, hacer parte de él, de tal forma que fuera posible observar la convivencia sin alterarla y descubrir las manifestaciones que se daban frente a diversas situaciones de la cotidianidad entre los niños y las niñas. El reconocimiento de las maneras de relacionarse de los estudiantes permitió identificar sus comportamientos prosociales más característicos durante las interacciones que establecían cotidianamente en la escuela.

Puesto que la convivencia es connatural a la esencia de las personas, en tantos seres sociales, constituye uno de los aspectos con mayor importancia en las relaciones humanas. Se puede afirmar que ese vivir en compañía de los otros no siempre es armonioso y pacífico, no siempre se dan el diálogo y los acuerdos, también surgen los desacuerdos y los conflictos; de hecho, la convivencia y el conflicto están íntimamente ligados, como lo manifiesta Caballero G(2010) en la investigación denominada “Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas” en la cual afirma que:

(...) el conflicto no debe ser considerado como algo de lo que tengamos que huir, como algo negativo en sí mismo. Son varios los autores que apoyan y defienden esta visión positiva. Galtung (2003) aboga por una perspectiva positiva del conflicto, viéndolo como una fuerza motivadora de cambio personal y social. Para Lederach (2000), el conflicto es una paradoja porque supone una interacción entre dos adversarios que compiten por sus intereses pero que, a la vez, han de cooperar para llegar a acuerdos. Esta interdependencia nos hace ver el conflicto como primordial y necesario para el crecimiento de la persona. Para Vinyamata (2005) los conflictos son el motor y la expresión de las relaciones humanas. El conflicto es signo de diversidad; cada persona tiene sus propias opiniones, vivencias, emociones, que no siempre se corresponden con las de los demás, y es la forma de enfrentarse a él la que va a determinar su transformación (Caballero, 2010, p.155).

Durante el trabajo de campo se observó que en las relaciones de los niños y las niñas estaba presente el conflicto en diferentes manifestaciones, diálogo, discusiones, imposición de ideas, en ocasiones agresión verbal y/o física entre pares; asimismo se encontraron diferencias en la manera de relacionarse de los niños y las niñas estos expresan mayor agresividad al momento de comunicarse con los otros yéndose a los golpes o con gritos e insultos, mientras que las niñas recurrían más al diálogo haciendo uso de una variedad de estrategias con el fin de que la persona ofendida las disculpe, esto contribuía al mejoramiento de la convivencia en el aula. Esto concuerda con la investigación realizada por Garaigorbil y Maganto, “Empatía y resolución de conflictos en la infancia y la

adolescencia”, la cual concluyó que “(...) las chicas en todas las edades utilizan más estrategias de resolución de conflictos positivas y cooperativas que los chicos, mientras que éstos usan más estrategias agresivas.” (p.263).

Otra manera que utilizaban para relacionarse era la violencia física, presente especialmente en una comunidad como esta, en la cual las principales problemáticas que afectan a los niños y las niñas se derivan de, agresiones físicas y verbales, delincuencia común, drogadicción; sus ambientes se encuentran cargados de estas tipologías, lo que incideen que algunos niños y niñas de la comunidad desarrollen pocas habilidades para solucionar los problemas por la vía del diálogo y los acuerdos y ejerzan estos mecanismos para obtener sus objetivos; bien se sabe que el niño también aprende por imitación y aunque los adultos no pretendan enseñar a los niños comportamientos agresivos de manera consciente, sus actitudes y actuaciones con frecuencia son imitadas por los menores. Esto se puede argumentar desde la perspectiva de Chaux (2003) “los niños y niñas imitan espontáneamente los mismos comportamientos violentos que observan en los adultos. (...) crecer en un ambiente violento, sea éste de violencia política o de violencia común, puede favorecer el desarrollo de comportamientos agresivos en niños. En muchos casos, estos comportamientos agresivos se podrán convertir en comportamientos violentos cuando estos niños crezcan, contribuyendo así al ciclo de la violencia.” (Chaux, Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia., 2003, pág. 48)

Otros hallazgos derivados de la prosocialidad y que emergieron durante el proceso investigativo fueron la solidaridad, la cooperación, la ayuda verbal, el consuelo verbal, la ayuda física, la confirmación positiva del otro; actitudes que les ayudaban a relacionarse con sus pares y que contribuían al afianzamiento de las relaciones sociales, fundamentales en esta etapa en la cual están formando su independencia y construyendo lazos de amistad más fuertes. Eisenberg lo expresa de la siguiente manera:

Los niños en edad escolar suelen pasar más tiempo con sus compañeros, y empiezan a desarrollar amistades más íntimas. Así, no es de extrañar el aparente incremento de los esfuerzos infantiles por apoyarse y consolarse mutuamente durante los años de la educación primaria (Eisenberg, 1999, pp. 29-30).

Una de las prácticas preferidas por los estudiantes fue la ayuda verbal, esta, se vio manifestada como eje transversalizador entre los diferentes comportamientos observados poniéndose en evidencia a través de expresiones verbales y las actitudes que asumían hacia los otros en diferentes momentos de dificultad o necesidad manifiesta. Esta actitud se observó con mayor regularidad en los niños y niñas que tenían mayor edad y fluidez verbal, esto lo confirma Eisenberg cuando afirma: “No es extraño que la capacidad de utilizar el lenguaje para consolar a las personas aumentan en gran medida con el paso de la infancia a la adolescencia” (Eisenberg, 1999, p. 30).

Aunque no se había previsto dentro de los objetivos de esta investigación realizar un análisis de las diferencias de género en cuanto a la manifestación de la prosocialidad, se encontró que las niñas tienden a asumir más comportamientos sociales positivos que los niños, esto concuerda con el estudio realizado por López (1998), en el cual se encontró una mayor proporción de la conducta prosocial en las niñas. Así lo afirman también otras investigaciones que han explorado las relaciones entre conducta antisocial teniendo en cuenta la variable género:

Por una parte, las diferencias de género constatan una mayor disposición empática en la mujer (Eisenberg y Lennon, 1983), relacionado esto con niveles más bajos de agresividad (Carlo, Raffaelli, et al., 1999; Singh-Manoux, 2000). Por el contrario, los varones puntúan más alto que las mujeres en agresividad y estas diferencias están moduladas por los estilos de crianza de los padres (Raffaelli, 1999, citado por Redondo, P y Guevara, M. E., 2012).

Los resultados obtenidos en esta investigación muestran que los comportamientos prosociales que sobresalen en las interacciones cotidianas del ser humano se hacen aún más evidentes en un espacio escolar y entre niños con edades comprendidas entre los 6 y los 9 años. Zahn-Waxler, Iannotti y Chapman (1982, citados por Guijo, 2002, p.63) dicen que en niños entre 6 y 7 años persisten las diferencias de frecuencia de conductas prosociales a favor de los iguales frente a adultos. A conclusiones similares llegan Frydman y Ritucci

(1988, citados por Guijo, 2002, p.63) cuando indican que entre los 6 y 8 años se da un aumento de la ayuda. Es así como la escuela se constituye en un ámbito en el que es posible diferenciar las múltiples relaciones construidas entre compañeros y que influye, al igual que la familia, en el aprendizaje de la conducta prosocial en niños y jóvenes. (Maganto, 1994; Calvo, 1999, citados por Guijo, 2002).

En el aula del grado segundo se notó que los niños y las niñas tenían la costumbre de trabajar en equipo, esto posibilitaba el reconocimiento del otro y la exteriorización de la prosocialidad por medio de actitudes como la ayuda mutua, la cooperación, la solidaridad; comportamientos fundamentales en el trabajo cooperativo mediado por la docente. Esta observación se confirma en la teoría de Hayes Greener (2000, citado por Contreras y Reyes, 2009), cuando afirma que “(...) las interacciones prosociales entre pares obedecen primordialmente a la construcción de relaciones sociales (...)” (p.34).

El entorno en el que el niño se desenvuelve diariamente es un factor influyente para el aprendizaje de la conducta prosocial, ya que es el espacio en el que el niño puede observar los comportamientos que imita y reproduce en su interacción con los otros. Los comportamientos que el niño aprende en su entorno se afianzan a medida que interactúa con más personas y se hace miembro de un grupo mediante la socialización, de tal forma que si los comportamientos que se aprenden en el entorno son violentos, en sus interacciones con los otros el niño asumirá conductas agresivas hacia los demás. Según

Iannotti (1985) (Citado por Contreras y Reyes, 2009), la influencia del medio sobre conductas prosociales en niños es evidente.

Para finalizar, se puede decir que la investigación realizada en el grado segundo de la básica primaria permitió establecer que los niños y las niñas mostraron variedad de comportamientos sociales positivos en el aula y fuera de esta, muchas veces la realización de estos actos obedecía a la satisfacción de necesidades propias, pero en otras lo hacían solo por la satisfacción de ayudar. Estos hallazgos concuerdan con los de autores como García (1991) y Eisenberg(1979), (citados por Fuentes, López, Etxebarria y Ortiz, 1991), quienes afirman que todos los niños actúan juzgando una historia y pueden generar otra cuando se enfrentan a la vida real.

6.2. Conclusiones

- Los estudiantes del grado segundo no discriminan entre los comportamientos prosociales, para ellos comportarse en forma prosocial equivale a ser solidario,

compartir, ayudar, explicar..., es decir, la prosocialidad está representada en cada uno de los valores que aportan a la convivencia.

- Las expresiones que los niños y las niñas manifiestan con relación a la prosocialidad están basadas en los conceptos de ayuda hacia los otros, para ellos es importante que sus compañeros y compañeras estén bien y que puedan realizar las actividades que la docente propone.

- Las ayudas que brindan los estudiantes del grado segundo de básica primaria no tienen un beneficiario específico, las realizan de forma indiscriminada, sin que se imponga la condición de que el ayudado sea su amigo.

- Los niños y niñas de segundo grado de la básica primaria de esta institución, asumen comportamientos socialmente positivos que posibilitan la armonía en las relaciones interpersonales y a la transformación positiva de las relaciones sociales en la escuela, lo que contribuye al mejoramiento del ambiente de aprendizaje.

- El trabajo cooperativo posibilita el desarrollo de la conducta prosocial, su apropiación y el desarrollo de competencias ciudadanas, esto mejora los ambientes de la convivencia escolar.

- La visibilización de la prosocialidad permite el reconocimiento en el otro de las cualidades, fortalezas y debilidades, lo que potencia las relaciones interpersonales, pues al enfatizar y reconocer los comportamientos positivos de las personas, dichos comportamientos se afianzan y se promueven.

- Los comportamientos prosociales que se manifiestan en la interacción entre las niñas y los niños de este grado son diversos, además de cotidianos. A lo largo de la investigación se pudo constatar que las niñas y los niños cooperan, se solidarizan, se ayudan mutuamente, se consuelan, se dan ánimos, comparten, pueden sacrificarse para contribuir a resolver una situación que afecta a sus amigos y amigas o al grupo en su conjunto. En algunos casos, llegan a desafiar la autoridad, enojándose con un adulto para apoyar a sus compañeros y compañeras. ¿Cómo explicar esta conclusión inesperada, si tenemos en cuenta la previsible influencia negativa del entorno familiar y sociocultural violento, en el que crecen estos niños?

Creemos que no solo se debe a la generosidad del alma infantil, pues es claro que los lazos de afecto que los niños y las niñas construyen en la convivencia en la escuela se reflejan en unas relaciones marcadas por la generosidad y el respeto entre estos compañeros de grado; con lo que los niños demuestran que pueden sobreponerse al adverso entorno sociocultural que caracteriza su comunidad. Pero creemos que ellos no pueden hacerlo solos, que este clima favorable a la convivencia también depende de la promoción de la prosocialidad en la escuela, sin esta condición no sería posible un clima fraternal en la convivencia escolar, según Marta Crabay las conductas prosociales, Disminuyen, previenen y extinguen la

conducta violenta, promueve la solidaridad y la positiva reciprocidad relacional, otorga un valor positivo a las relaciones intersubjetivas, promueve la autoestima positiva y la heteroestima positiva de personas y grupos sociales, favorece la empatía, la iniciativa y la creatividad (Hernández P, 2011).

Concluimos que la escuela puede contrarrestar, atenuar y re direccionar esas influencias negativas del entorno al promover una conducta prosocial entre sus estudiantes, enseñando habilidades sociales y valores que los inspiren voluntariamente para practicar comportamientos que benefician a los otros y hacen posible la convivencia pacífica.

6.3. Recomendaciones

Es importante hacer visible la prosocialidad, comunicarla y valorarla permanentemente, para que se extiendan y perduren los comportamientos socialmente positivos. Vale la pena estimular a los estudiantes a que los adopten y los practiquen, no solo para promover una escuela en la cual primen las relaciones basadas en el respeto mutuo y la preocupación por el otro, también para que su influencia impacte el entorno, contribuyendo a la disminución de la violencia en la convivencia que se desarrolla cotidianamente.

El maestro y la maestra deben ser ejemplo en la práctica de la prosocialidad, ya que los niños y las niñas aprenden por imitación y los maestros son su modelo favorito en esta etapa de sus vidas.

Es importante que la institución realice un comparativo de pruebas saber con este grupo, en relación con las competencias ciudadanas, esto con el fin de observar si los comportamientos observados durante esta investigación, se ven reflejados en las respuestas de esta prueba.

7. Referencias bibliográficas

(s.f.).

- Roots of caring, sharing and helping. The development of prosocial behavior in children.* (1977).
- Alvarez, G. D., C. José, N., Dobarro, A., & Celestino, R. (2012, Vol. 17 n°2). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Medidas para la Mejora de la convivencia en educación primaria (cuestionario M-PE). *Revista electrónica de Metodología aplicada.*, 1-17.
- Araya, U. S. (2002). *Representaciones Sociales, ejes teóricos para su discusión*. Costa Rica: FLACSO.
- Becerra, V., Martínez, O., M., O., Rodríguez, B., Suárez, D., & Roa, C. (2010). Intimidación escolar: Fenómeno Vigente. *Contextos-revistas.com.co*.
- Berger, C. (2011). Agresividad, prosocialidad y estatus social: identificando perfiles admirados entre preadolescentes chilenos. *Revista internacional de investigación en educación. Edición especial. La violencia en las escuelas.* , 357-368.
- Bettelheim, B. (1982). La Violencia: un modo de comportamiento olvidado. *Educación y vida moderna*.
- Bordignon, N. A. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. *Lasallista de investigación*, 50-63.
- Caballero, M. J. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Paz y conflictos*, 154 -169.
- Caballero, M. J. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Paz y conflictos*, 154 -169.
- Camargo, M. (1996). Violencia escolar y violencia social. *Universidad Pedagógica Nacional*.
- Carrasco, C., & Trianes, M. V. (2010, Vol 3 N°2). Clima social, prosocialidad y violencia como predictores de inadaptación escolar en primaria. *European Journal of education and psychology*, 229-242.
- Carrasco, T. N., & Martínez, Á. M. (2012). *Formación en Psicología comunitaria*. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Chaux, E. (2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. *Revista de estudios sociales. Universidad de los andes*, 47-58.
- Chaux, E. (s.f.). *Colombia aprende, la Red del conocimiento*. Recuperado el 30 de Noviembre de 2013, de Colombia aprende, la Red del conocimiento:
<http://www.colombiaprende.edu.co/html/home/1592/article-9663>
- chile., M. d. (s.f.).
http://www.mineduc.cl/index2.php?id_seccion=4010&id_portal=50&id_contenido=17916.
 Recuperado el 22 de Diciembre de 2013, de
http://www.mineduc.cl/index2.php?id_seccion=4010&id_portal=50&id_contenido=17916

- :
- http://www.mineduc.cl/index2.php?id_seccion=4010&id_portal=50&id_contenido=17916
- colombia, C. c. (2000). *La situación de niños, niñas y jóvenes en el marco del conflicto armado en Medellín*. Medellín: Coalico.
- Contreras, C., & Reyes, I. (2009). Aproximaciones metodológicas en la medición de la conducta prosocial en niños de edad escolar. *RIDEP*, 29-44.
- Duarte, J. (2005). Comunicación en la convivencia escolar en la ciudad de Medellín. *Estudios pedagógicos XXXI*, 137-166.
- Duque, L. F., Orduz, J. F., Sandoval, J., Caideo, B., & Klevens, J. (2007). Lecciones del programa de prevención temprana de la violencia, Medellín, Colombia. *Panam Salud Publica*, 1-9.
- Eisenberg, N. (1999). *Infancia y conductas de ayuda*. Madrid: Morata.
- Eisenberg, N. (1999). *Infancia y conductas de ayuda*. Madrid: Ediciones Morata.
- Elespectador.com. (24 de Abril de 2012). *EL ESPECTADOR*. Recuperado el 20 de Noviembre de 2013, de EL ESPECTADOR.COM: <http://www.elespectador.com/noticias/nacional/articulo-341042-antioquia-nino-murio-golpeado-sus-companeros-de-colegio>
- Eljach, S. (2011). Violencia escolar en America Latina y el Caribe. *Unicef Org*, 9-10.
- escolar, V. e. (2011, N°15). Colombo, Graciela Beatriz. *Revista Argentina de Sociología*, 1-25.
- Espectador.com, E. (24 de Abril de 2012). En Antioquia, niño murio golpeado por sus compañeros del colegio. *El Espectador.com*.
- Espinosa, M., & Lizbeth, V. (2004). www.uaeh.edu.mx/campus/icsa/investigacion/aap/congresos/.../9.doc. Recuperado el 15 de Septiembre de 2013, de www.uaeh.edu.mx/campus/icsa/investigacion/aap/congresos/.../9.doc: www.uaeh.edu.mx/campus/icsa/investigacion/aap/congresos/.../9.doc
- forences, I. N. (2012). www.medicinalegal.gov.co/forensis. Recuperado el 30 de Diciembre de 2013, de Medicina legal y ciencias forences: <http://www.medicinalegal.gov.co/documents/10180/34861/1+preliminares+forensis+2012.pdf/e20fe841-795e-4412-99d1-c15b213c8ee2>
- forences, I. N. (2013). *Medicina legal y ciencias forences*. Recuperado el 17 de Agosto de 2014, de Medicina legal y ciencias forences: <http://www.medicinalegal.gov.co/forensis>
- forences, I. N. (2013). *Medicina legal y ciencias forences*. Recuperado el 17 de Agosto de 2014, de Medicina legal y ciencias forences: <http://www.medicinalegal.gov.co/forensis>

- Freire, P. (s.f.). *Experiencias educativas/ Secundaria*. Recuperado el 10 de Enero de 2014, de Experiencias educativas/ Secundaria:
<http://paradigmaeducativo35.blogspot.com/2011/10/paulo-freire-definicion-de-escuela.html>
- Garaigordobil, M. (2003). Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil: juego, conducta prosocial y creatividad. En M. Garaigordobil, *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil: juego, conducta prosocial y creatividad*. (págs. 44 -84). Madrid: piramide.
- Garaigordobil, M., & Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos en la infancia y la adolescencia. *Revista latinoamericana de Psicología.*, 255-266.
- Ghiso, A., & Ospina, v. (2010). Naturalización de la intimidación entre escolares un modo de construir lo social. *Revista latinoamericana Cienc. Soc. Niñez. juv.*, 535-556.
- Gómez, I., Rodríguez, L., & Alarcon, L. (2005). Metodo etnográfico y trabajo social: Algunos aportes para las áreas de investigación e intervención social. *FERMENTUM*, 353-366.
- Goncalves, D. (2007). http://e-pregrado.uahurtado.cl/archivos/_134/Culturas%20Escolares%20entre%20la%20regulacion%20y%20el%20cambio%20copia-1.pdf. Recuperado el 22 de Diciembre de 2013, de http://e-pregrado.uahurtado.cl/archivos/_134/Culturas%20Escolares%20entre%20la%20regulacion%20y%20el%20cambio%20copia-1.pdf: http://e-pregrado.uahurtado.cl/archivos/_134/Culturas%20Escolares%20entre%20la%20regulacion%20y%20el%20cambio%20copia-1.pdf
- Gonzales, P. M. (1995). *Conducta Prosocial*. Madrid: Morata.
- Guijo, B. V. (2002). *Estudio Multifactorial de la conducta Prosocial en niños de 5 y 6 años*. Burgos, España.
- Hernández P, P. C. (2011). *Apuesta por la prosocialidad en el Aula*. Caldas - Antioquia: Coporación Universitaria la Sallista.
- <http://www.coalico.org/publicaciones/contextomedellin.htm>. (Diciembre de 2000).
<http://www.coalico.org/publicaciones/contextomedellin.htm>. Recuperado el 15 de Noviembre de 2013, de Coalición contra la vinculación de niños, niñas y jóvenes al conflicto armado en Colombia:
<http://www.coalico.org/publicaciones/contextomedellin.htm>
- Itagui, o. n. (23 de Abril de 2010). <http://corpong.files.wordpress.com/2010/04/ninez-de-itagui-crece-en-medio-del-conflicto-social-y-armado1.pdf>. Recuperado el 15 de 11 de 2013, de <http://corpong.files.wordpress.com/2010/04/ninez-de-itagui-crece-en-medio-del->

conflicto-social-y-armado1.pdf: <http://corpong.files.wordpress.com/2010/04/ninez-de-itagui-crece-en-medio-del-conflicto-social-y-armado1.pdf>

Lacunza, & Betina, A. (2012). Las habilidades Sociales y el comportamiento prosocial infantil desde la psicología positiva. *Pequén Vol 2 n°1*, 1-20.

Lacunza, A. B. (2009). Las habilidades sociales como recursos para el desarrollo de fortalezas en la infancia. *Psicología, Cultura y Sociedad*, 231-248.

Las relaciones interpersonales y el aprendizaje. (s.f.). Recuperado el 12 de 12 de 2013, de Las relaciones interpersonales y el aprendizaje: <http://belenycopi.wordpress.com/las-relaciones-interpersonales-y-el-aprendizaje/>

Lopez, F., Apodaca, P., Etxebarria, I., Fuentes, M. J., & Ortiz, M. j. (1998). Conducta Prosocial en Preescolares. *Infancia y aprendizaje*, 45-61.

Machado, J., & Guerra, J. G. (2009). *Investigación Sobre violencia en las escuelas, Informe Final.* Centro Gumilla.

Marti Vilar, M., & Martí Noguera, J. J. (2011). Bases teoricas de la prosocialidad. *Educación para la responsabilidad social: estrategias de enseñanza y evaluación.*, (págs. 11-25).

McLaren, P. (1984). *LA VIDA EN LAS ESCUELAS, una introduccion a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educacion* . Siglo XXI Editores.

McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas, una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación.* Tucuman, Argentina : Siglo XXI.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES, V. (Febrero de 2005). *Educación inicial bases curriculares.* Recuperado el 30 de Julio de 2014, de Educación inicial bases curriculares: http://www.oei.es/inicial/curriculum/bases_venezuela.pdf

Moñivas, A. (1996). La conducta prosocial. *Cuadernos de trabajo social N°9*, 125-142.

Moreno, M. C., Díaz, M. A., Cuevas, T. C., Nova, o. C., & Bravo, C. I. (2011). Clima social escolar y vínculo profesor- alumno: Alcances herramientas de evaluación y programas de intervención. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 14, (3), 73.

Parra, E. (2011). Habilidades Mentalistas y conducta prosocial en niños escolarizados. *revista Salud Uninorte*.

Plazas, E., Morón, M., Santiago, A., Sarmiento, H., Ariza, S., & Patiño, C. (2010). Relaciones entre iguales, conducta prosocial y género desde la educación primaria hasta la universidad en Colombia. *UNIVERSITA PSYCHOLOGICA*, 357-369.

Quintero, J., & Munevar, R. (2008). ¿Indisciplina agresividad o convivencia? Un problema emergente en las aulas escolares. *Revista Colombiana de educación*, 125-148.

- Quiroz, A., Velasquez, A., & Garcia, B. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social*. Recuperado el 12 de Agosto de 2013, de http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/33/tecnicas_interactivas1.pdf: http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/33/tecnicas_interactivas1.pdf
- Redondo, P., & Guevara, M. E. (2012). Diferencias de género en la prevalencia de la conducta prosocial y agresiva en adolescentes de dos colegios de la ciudad de Pasto- Colombia. *Revista virtual universidad Católica del norte*.
- Roche, O. (2011). *Como y porquè prosocializar la atención sanitaria*. Madrid: Fundació Universitària Martí L'huma.
- Roche, O. R. (1998). El uso educativo de la televisión como optimizadora de la prosocialidad. *Intervención Psicosocial*, 363-377.
- Roche, R. (1982). Los orígenes de la conducta altruista en niño. Aspectos educativos y televisión en familia. *Universidad autónoma de Barcelona*, 101-114.
- Roche, R. (1991). *laboratorio de prosocialidad aplicada*. Recuperado el 15 de 11 de 2013, de prosocialidad.org: http://www.prosocialidad.org/castellano/docs/010_RR_Edu_Logo.pdf
- Roche, R. (2007). *LIPA: Laboratorio de investigación Social aplicada*. Recuperado el 12 de 12 de 2013, de LIPA: Laboratorio de investigación Social aplicada.: http://www.prosocialidad.org/castellano/pro_preg.html
- Romersi, S., Martinez, R. J., & Robert, R. (2011). Efectos del programa mínimo de incremento prosocial en una muestra de estudiantes de educación secundaria. *anales de psicología*, 135-146.
- Sagastizabal, M. A., & Perló, C. (2002). a investigación acción como estrategia de cambio en las organizaciones como investigar en las instituciones educativas. En M. A. Sagastizabal, & P. Claudia, *mo estrategia de cambio en las organizaciones como investigar en las instituciones educativas*. (págs. 91-332). Argentina: Crujia Ediciones.
- Sagastizabal, M. Á., & Perlo, C. (2002). *LA INVESTIGACIÓN- ACCIÓN como estrategia de cambio en las organizaciones*. Buenos Aires: La crujia.
- Saldarriaga, J. (2006). *Educación en diversidad: Practicas y estrategias escolares frente al impacto de la violencia en niños y niñas*. Corporación Región.
- Sánchez, A., Rivas, M., & Trianes, M. (2006). Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar: algunos resultados. *Revista electrónica de investigación Psicoeducativa*, 353-370.
- Sandoval Casilimas, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogota: Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior ICFES.

Sandoval, C. (1997). Rasgos básicos de investigación cualitativa. En C. Sandoval, *Enfoques y modalidades de investigación cualitativa* (págs. 115-149). Bogotá: COARCAS Ltda.

Shaffer, D. R. (2000). *Psicología del desarrollo 5ª ed.* Mexico: Thomson.

TIEMPO.COM, E. (26 de Abril de 2012). *Niño de Itagüí murió por infección severa en huesos, no por golpiza*. Recuperado el 20 de Noviembre de 2013, de http://www.eltiempo.com/justicia/ARTICULO-WEB-NEW_NOTA_INTERIOR-11661861.html: http://www.eltiempo.com/justicia/ARTICULO-WEB-NEW_NOTA_INTERIOR-11661861.html

Trianes, M. V. (1996). *Educación y competencia social. Un programa en el aula*. Malaga: Aljibe.

Wallon, H. (1987). *Psicología y educación del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo y la Educación Infantil*. Madrid: Visor.

Anexo 1

Entrevista semiestructurada individual 1º de abril de 2014

Hola

Cómo te llamas, _____

¿Cuántos años tienes? _____

¿En qué grado estas? _____

Mi nombre es _____, estudio en la Universidad Cooperativa de Colombia. Estamos haciendo una investigación sobre la ayuda, la cooperación, la solidaridad y todas esas cosas buenas que hacen los niños y niñas cuando se juntan. Me gustaría que me ayudaras respondiendo unas preguntas. Contestas solo las que tú desees. Puedes terminar la entrevista cuando quieras.

1. ¿Cuéntame cómo son las relaciones con tus compañeros?
2. Cuéntame un poco acerca del comportamiento de tus compañeros de grupo. (Si el niño habla sobre ayuda, solidaridad, cooperación se conversa sobre eso, se le pide que describa eventos de ese tipo).
3. ¿Hay alguna otra cosa que quieras contarme?
4. ¿Hay alguna pregunta que quieras hacerme?

Muchas gracias.

Anexo 2
Entrevista semiestructurada grupal
16 de abril de 2014

Mi nombre es _____ estudio en la Universidad Cooperativa de Colombia estamos haciendo una investigación sobre la ayuda, la cooperación, la

solidaridad y todas esas cosas buenas que hacen los niños y niñas cuando se juntan. Me gustaría que me ayudaran respondiendo unas preguntas. Contestan solo las que deseen.

1. ¿Qué es el conflicto?
2. ¿Por qué se dan los conflictos en tu salón?
3. ¿Cómo solucionan ese conflicto?
4. ¿Qué es la solidaridad?
5. ¿Qué es la cooperación?

Muchas gracias.

Nota: Aunque es grupal, esta entrevista deja abierta la posibilidad de realizar conversaciones con los entrevistados.

Anexo 3
Entrevista semiestructurada individual
19 de mayo de 2014

Hola

Cómo te llamas _____

¿Cuántos años tienes? _____

¿En qué grado estas? _____

Mi nombre es _____, estudio en la Universidad Cooperativa de Colombia. Estamos haciendo una investigación sobre la ayuda, la cooperación, la solidaridad y todas esas cosas buenas que hacen los niños y niñas cuando se juntan. Me gustaría que me ayudaras respondiendo unas preguntas. Contestas solo las que tú desees. Puedes terminar la entrevista cuando quieras.

1. ¿Cuéntame qué haces cuando alguien te agrede con palabras o con golpes?
2. Cuéntanos algunos casos en que hayas ayudado a algún compañero o compañera (por qué, cuándo...)
3. ¿En el salón de clase te han ayudado a resolver algo? (cuándo, quién, por qué...)
5. Si un niño o una niña está triste, llorando, no sabe algo ¿tú qué haces?
6. ¿Hay alguna otra cosa que quieras contarme?
7. ¿Hay alguna pregunta que quieras hacerme?
8. ¿Hay alguna otra cosa que me quieras contar?
9. ¿Hay alguna pregunta que quieras hacer?

Muchas gracias.

Anexo 4
Formato de Diario de campo

FORMATO DE DIARIO DE CAMPO		
TIPO DE ACTIVIDAD: _____ _____ _____	ANALISIS DE SITUACIONES (Categorías)	MEMORANDOS
OBJETIVOS: _____ _____ _____		

Se leerá a los niños un cuento en donde se pueden identificar algunas características propias de las conductas prosociales, el cual se dejará con un final abierto para que cada niño y niña cree su propio final utilizando dibujos, que luego serán expuestos ante el grupo.

Recursos:

- Cuento.
- Hojas de block.
- Lápiz.
- Colores.

Duración: 1 hora.

Al finalizar el taller se realizan las exposiciones de lo que los niños y las niñas expresaron y se toma nota de lo que expresan.

Indicadores de logro:

- * El niño/a muestra interés por la realización de la actividad.
- * El niño/a expresa abiertamente las emociones que le genera la historia.
- * El niño/a respeta los puntos de vista de sus compañeros.

Anexo 6
Cuento: Actividad de diagnóstico - Taller de series gráficas
23 de mayo de 2014

Cuento “La golosa”
Autora: María Morales

A la salida de la escuela, después de la merienda, Ana, Julieta y Carola se juntaban a jugar en el parque de su vecindario. Lo que más les gustaba era recorrer la golosa a los saltos. Cada día dibujaban con tizas de colores una rayuela diferente: A veces cortica y fácil y otras, tan largas y

difíciles que pensaban que nunca iban a poder recorrer todo el camino de la tierra al cielo... ¡Pero siempre lo lograban!

Un día, mientras jugaban, se les acercó una niña; nunca la habían visto antes en el parque.

- ¿Puedo jugar? – Les preguntó.

- No – Respondieron las tres amigas, sin dar más explicaciones.

Al día siguiente, Ana, Julieta y Carola volvieron a encontrarse en la plaza para jugar.

Era el turno de Ana. Estaba saltando en un pie, haciendo equilibrio para no caerse, cuando nuevamente se acercó aquella niña.

- ¿Me dejarían jugar con ustedes? Por favor...

- No, te ves diferente y ni siquiera te conocemos- Contesto Carola sin dudarlo.

- Si me dejan jugar, yo les puedo enseñar algo nuevo sobre la golosa – dijo sonriente la niña desconocida. Las tres amigas se miraron y Julieta dijo:

-Nosotras somos expertas en este juego. Somos las que mejor jugamos a la golosa en todo el vecindario. Sabemos todo.

- No, todo no. Yo vengo de otro país y sé cosas que ustedes no saben.

Las niñas no le dieron importancia y siguieron saltando, como si nada. Aunque se quedaron un poquito intrigadas.

Al rato, cuando ya estaban cansadas, cruzaron a comprar helado.

Carola fue la primera en confesar:

- La verdad es que me quedé pensando. ¿Será cierto que hay algo de la golosa que no sabemos?

- ¿Y si buscamos a esa niña y le preguntamos?- Propuso Ana.

Entonces volvieron al parque y la vieron sola y triste, jugando en el columpio, se acercaron y...

Final abierto...