

Universidad la Sabana

Instituto de Postgrados

Facultad de Psicología

CREENCIAS Y PRÁCTICAS DE LOS PROFESORES ACERCA DE LA AGRESIÓN EN  
NIÑOS PREESCOLARES

Proyecto de Investigación para optar al título de  
ESPECIALIZACIÓN EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

Martha Patricia Arias Perea

Bajo la dirección de Martha Rocío Gonzales Bernal

Bogotá D.C., Marzo de 2012

### Abstract

It is the interest of this study to know the practices of preschool teachers against aggression during the early childhood and the beliefs they have concerning this behavior. Four teachers participated in this study. Two of them from an urban private school of a medium high social economic level and the other two from a rural public preschool of a low social economic level. Two of them work in a mixed school and the other two in a girls school. The study was carried out by means of a qualitative research through semi structured interviews. The results indicate that the beliefs of teachers against aggression during the early childhood are far from the knowledge acquired through the contemporary science. In this respect, stand out beliefs about aggression as an inadequate behavior during the early childhood and the idea that aggression exists only when it is physical. On the other hand, the results also allow to identify that the practices of teachers against aggression are guided more to the development of communication competences like dialogue and less to the development of social emotional and social cognitive competences.

Key words: teachers, beliefs, practices, preschools and aggression

### Resumen

Es de interés de este estudio conocer las prácticas de los profesores de preescolar frente a la agresión en la primera infancia y las creencias que tienen acerca de este comportamiento. Participaron en el estudio 4 profesoras. Dos de ellas de un colegio urbano privado de nivel socioeconómico medio alto y las otras dos de un jardín social rural público de nivel

socioeconómico bajo. Dos de ellas trabajan en colegio mixto y las otras restantes en colegio femenino. El estudio se llevó a cabo por medio de una investigación cualitativa a través de entrevistas semiestructuradas. Los resultados señalan que las creencias de los profesores acerca de la agresión en la primera infancia distan de los conocimientos alcanzados por la ciencia contemporánea. Al respecto, sobresalen creencias sobre la agresión como un comportamiento inadecuado en la primera infancia y la idea de que existe agresión solo cuando es física. Por otra parte, los resultados también permiten identificar que las prácticas de los profesores frente a la agresión se dirigen más al desarrollo de competencias comunicativas como el diálogo y menos al desarrollo de competencias socioemocionales y sociocognitivas.

Palabras claves: profesores, creencias, prácticas, preescolares y agresión

### Introducción

Desde muy temprana edad los niños tienen los medios físicos, emocionales y cognitivos para manifestar comportamientos agresivos hacia los otros. Este comportamiento va desde una rabietta hasta un golpe hacia un adulto o par. Si no se intervienen estos comportamientos tendrán consecuencias en el desarrollo (Gesell, 1992). Por ejemplo, el comportamiento agresivo persistente en la primera infancia se ha asociado con alteraciones de conducta en otras etapas de la vida, con

bajo rendimiento académico, consumo de sustancias psicoactivas (Nagin y Tremblay 1999; Peligrín & Garcés de Los Fayos, 2008; Webster-Stratton, 2003).

Los niños que presentan elevados niveles de agresión, especialmente en distintos contextos, serán más propensos a tener una transición difícil en la escuela y dificultades para el aprendizaje escolar (Domitrovich & Greenberg, 2003; Henao, 2006).

Por otra parte, las investigaciones realizadas sobre comportamiento agresivo en la primera infancia también señalan que las personas más cercanas a los niños como son padres y educadores son las indicadas para frenar estos comportamientos agresivos (Gervais, Petitclerc y Tremblay, 2008, p. 20). Sin embargo, son pocos los estudios que se dirigen a comprender cómo se dan dichas intervenciones, cuáles son las ideas de padres y cuidadores acerca del comportamiento agresivo. De hecho, las investigaciones realizadas se refieren al rol de los padres desconociendo en gran medida el de los profesores que pasan gran cantidad de tiempo con los niños en el contexto escolar. Este hecho puede estar explicado por que las tendencias de la investigación en agresión en la primera infancia han estado dirigidas a comprender el comportamiento agresivo desde la perspectiva de los niños y no de otros agentes involucrados como los padres y los profesores.

De esta manera, este estudio, al insertarse dentro del proyecto de investigación de la Facultad de psicología de La Universidad de La Sabana, titulado “Aprendizaje de prácticas alternativas a la agresión física en al primera infancia” pretende aportar conocimiento acerca de las prácticas y creencias de los profesores sobre el comportamiento agresivo en la primera infancia y así ser un piloto que facilite el logro del propósito del macro proyecto: comprender cómo se da el aprendizaje

de los niños de comportamientos pro sociales desde la perspectiva de los padres de familia y profesores.

### Marco Teórico

#### Agresión en el preescolar

El comportamiento agresivo en la primera infancia es explicado por diferentes investigadores como consecuencia del desarrollo físico, cognitivo y emocional (Tremblay, 2003. p. 69). Para encontrar la respuesta ante los diferentes cuestionamientos que se tienen sobre agresión en el preescolar se debe entender cuál es el significado de esta palabra; la cual es de gran importancia en el buen futuro y desarrollo social de los niños<sup>1</sup> en edad preescolar. “La agresión física en los niños incluye una serie de comportamientos como golpear, patear, morder, empujar, arrebatar objetos, que forman parte de una interacción antagónica con otra persona” (Gervai, Petitclerc & Tremblay, 2008, p. 5). Los primeros años de vida son de cambios rápidos, los cuales aumentan la frecuencia de las interacciones entre los niños y las otras personas especialmente entre padres y cuidadores. (Gervais, Petitclerc & Tremblay, 2008, p. 8). Al respecto, Klevens (2000) considera que la agresión se configura como un problema de comportamiento cuando es persistente y los niños la exhiben en diferentes contextos.

De acuerdo con diferentes investigaciones (Lewis, Allessandri & Sullivan 1990; Gervais, Petitclerc & Tremblay, 2008;) la agresión aparece desde muy temprana edad. Durante los dos

---

<sup>1</sup> A lo largo del documentó se utilizará la palabra “niños” para hacer referencias a ambos sexos, al menos que se especifique lo contrario.

primeros meses de vida los bebés expresan su enfado o frustración con gritos y expresiones faciales (Gervais, Petitclerc & Tremblay, 2008). Luego manifiestan por primera vez la agresión física cuando tienen control motriz; esta se da entre los seis y doce meses de edad. Cuando pasan a la etapa de gateo y a dar sus primeros pasos, entre los doce y veinticuatro meses de edad, el uso de la agresión física crece con ellos. Muchos niños a los veinticuatro meses de edad utilizan esta agresión como medio para obtener lo que se quieren. Igualmente, las rabietas son otra forma de manifestar la agresión, y son comunes entre los dieciocho meses hasta los tres años. Cuando los niños sufren de rabietas, por lo general, tienden a tirarse al suelo, llorar, patear y gritar. Estas rabietas son provocadas por una frustración exagerada, provocación física, falta de atención o el deseo de algo que no está disponible. A partir de los cuatro años la mayoría de los niños en edad preescolar comienzan a manejar sus emociones por medio de experiencias aprendidas en el contexto de su familia y en la interacción social y porque han desarrollado una madurez significativa en la corteza frontal del cerebro. Esta corteza cerebral es la encargada de controlar las reacciones normales y/o agresivas y las emociones fuertes (Gervais & Tremblay, 2008 pg. 9).

Frente a estos cambios rápidos y permanentes en el desarrollo en la primera infancia, es común que los niños muestren conductas de agresión física con mayor frecuencia que durante cualquier otra etapa de la vida (Gervais, Petitclerc & Tremblay, 2008). Es por ello que las intervenciones para disminuir la agresión deben comenzar desde temprana edad, ya que es el mejor momento para enseñar a los niños comportamientos alternativos a la agresión y evitar consecuencias como el rechazo y el aislamiento. Así mismo se debe tener en cuenta que estos niños

pueden llegar a ser líderes negativos dentro del grupo; ser admirados y/o temidos y conformar su círculo de amigos con estas mismas características (Chaux, 2003).

De este modo, diferentes autores (Chaux, 2003, Gervais, et al. 2008) reconocen variados tipos de agresión: la agresión instrumental o proactiva, la agresión reactiva, la agresión verbal, la agresión indirecta y la agresión relacional o social. Estas agresiones se encuentran divididas por su función y por su forma.

Dentro de las agresiones según su función se encuentra la agresión proactiva o instrumental que hace referencia a la agresión que ocurre sin una provocación aparente por lo que no necesita de ninguna ofensa. La finalidad de esta agresión es obtener un beneficio, adquirir algún objeto, intimidar al otro niño, o conseguir un estatus social. Por otro lado, la agresión reactiva es la que ocurre al percibir una amenaza o provocación. A diferencia de la agresión instrumental, esta está precedida por una ofensa real o percibida. Un ejemplo podría ser cuando el niño está jugando y pega porque el otro se está acercando demasiado y cree que le va a quitar su juguete. Chaux (2003) hace referencia a la agresión reactiva como un comportamiento de rabia impulsivo el cual es “motivado por un deseo de herir a alguien como reacción a una frustración o provocación inmediatamente anterior”. (Chaux, 2003, p. 49).

Del mismo modo, las agresiones se clasifican según su forma en directa e indirecta. La primera se divide en física y verbal y la segunda en relacional. La agresión directa se da cuando el niño busca obtener lo que él quiere sin tener en cuenta que le está haciendo daño a su par; quedando el agresor en evidencia total. Por otro lado la agresión indirecta se da cuando se quiere hacer daño a

una persona, sin que se reconozca quien lo causó; esta se puede dar por medio de rumores, humillaciones o de exclusiones dentro de un grupo.

A su vez, dentro de la agresión directa se encuentra la agresión física y verbal, la cual ocurre cuando se busca agredir físicamente a otro compañero y la verbal en donde la agresión se da por medio de palabras hostiles para intimidar, amenazar, ofender, insultar o molestar a otro. Dentro de la segunda, la indirecta, está incluida la agresión relacional o social y esta se da cuando se busca manipular o dañar las relaciones interpersonales, ya sea de manera evidente o disimulada. (Chaux, 2003, Gervais, Petitclerc & Tremblay, 2008). Este tipo de agresión es utilizada más por las niñas que por los niños en el preescolar. Un claro ejemplo de esto, sería cuando el agresor pretende que el agredido se quede sin amigos.

Los estudios realizados por Tremblay (2009) con población canadiense demuestran que la agresión física por parte de los niños preescolares es ocasional. La información sobre el desarrollo de la agresión física revela que la frecuencia de esta agresión tiende a aumentar durante los 30 a 42 meses de edad y luego disminuye a un ritmo constante. Menos niñas alcanzan los niveles de mayor frecuencia de agresión física y disminuyen estos actos agresivos más tempranamente en sus vidas que los niños. De igual manera, los estudios longitudinales que van hasta la adolescencia muestran que el período preescolar es el adecuado al aprendizaje de la regulación de la agresión física (Côté 2007). Es de destacar que, aun cuando la agresión física comienza a disminuir a partir del tercer o cuarto año de vida, la frecuencia de agresión indirecta aumenta significativamente entre los cuatro a siete años de edad. Las niñas utilizan con más frecuencia esta forma de agresión que los niños (Côté , Vaillancourt , Barker, Nagin & Tremblay, 2007 ). Se concluye que los infantes en lugar de

aprender a usar la agresión física en su medio ambiente, los niños aprenden a no recurrir a la agresión física mediante las diferentes interacciones con su entorno.

Finalmente, debe resaltarse que con frecuencia, en esta época de la vida se confunde la agresión con el juego brusco y por tal razón es necesario realizar la diferenciación. En general, en la primera infancia se dan con frecuencia episodios de juego brusco que no tienen la intención de causar daño, pero que pueden parecerle a otros, especialmente a los adultos, situaciones de agresión directa. Los padres y los docentes deberían entender que cuando los niños menores juegan a pelear, esta vivencia les proporciona una valiosa experiencia de aprendizaje, pues la llegada de la pelea como juego marca una nueva etapa en el desarrollo del niño (Tremblay, 2008).

Jugar a pelear permite al niño ponerse a prueba a sí mismo contra los otros, a aprender quién es más fuerte físicamente y a comprender que los comportamientos agresivos no son aceptables y que los juegos requieren respeto hacia otros y hacia una serie de reglas.

Desde este punto de vista, es fundamental diferenciar con claridad no sólo la forma de agresión presente en la primera infancia, sino también diferenciarla de aquellos episodios de juego brusco que en esencia se caracterizan porque representan para los niños una acción divertida, mientras que la agresión no la significan de esta manera. Frente a un juego brusco, los niños usualmente, sonrían o muestran su agrado de diferentes maneras. Por el contrario, en el comportamiento agresivo, los niños no se divierten y demuestran molestia y desagrado.

Agresión en el preescolar: ¿Qué prácticas y creencias tiene el profesor?

En el contexto de interacción entre profesores y niños, se entenderán las prácticas como las actividades cotidianas, que conllevan oportunidades para el aprendizaje y el desarrollo (Cole, 1996; Gutiérrez y Rogoff, 2006; Miller y Goodnow, 1995; Rogoff, 1982). Las prácticas incluyen actividades cotidianas y los significados atribuidos por los participantes; también tienen en cuenta el contexto en el cual se desarrollan, las personas que participan y por ende las interacciones que de ellas se derivan (Bourdieu, 1995; Bronfenbrenner, 1993; Tudge, Otero, Doucet, Dolphine, Sperb, et. Al. 2006).

El ambiente escolar es de gran influencia para los infantes, ya que permanece gran parte del día en el colegio, y es el lugar en donde socializan e interactúan con otros pares. Por una parte, se ha señalado que el tipo de prácticas disciplinarias de los maestros, tanto las punitivas y coercitivas, como las laxas o inconsistentes, pueden influir en el comportamiento agresivo de los niños, al igual que la falta de retroalimentación positiva y la ausencia de normas claras y de información precisa sobre las consecuencias que pueden tener al no ser cumplidas (Klevens, 2000). Adicionalmente, otros estudios señalan que una escuela orientada hacia los logros individuales y de tolerancia a los comportamientos agresivos son también características del entorno escolar que favorecen el desarrollo de la agresión entre los niños (Agudelo, Giraldo, Gaviria, Sandoval, Rodríguez, Gómez, Gallón, & Pérez, 2002; Hernández, Gómez, Morales, & Arias, 2005).

Si el profesor es sensible y receptivo a las necesidades del niño, se creará entre ellos una relación de apego seguro. Esta relación sería de gran beneficio para el estudiante en su desarrollo personal y en las relaciones con los demás, convirtiéndose en un factor protector frente a la agresión (Chaux, Daza & Vega, 2005).

A continuación, se expondrán algunas prácticas que Chaux, Daza y Vega consideran pertinentes a realizar por parte del profesor y que pueden contribuir a una buena relación alumno-profesor o alumno-alumno: 1) Construcción colectiva de normas y acuerdos. El crear las normas y los acuerdos entre ellos hará que se apropien de estas y las cumplan a cabalidad. Un ejemplo de estas pueden ser escucharse mutuamente, respetar las opiniones de los demás así no sean compartidas y hacer críticas sin herirse unos a otros. 2) Para prevenir el maltrato, tanto físico como psicológico entre compañeros, es importante que los profesores sepan identificarlo, reconozcan la gravedad de la situación y saber actuar en el momento en el que se presente una situación de agresión. A su vez es importante que se promuevan relaciones de cuidado dentro del aula, puesto que el cuidado entre todos debe ser primordial y debe haber un cuidado especial por aquellos niños que estén en condición de vulnerabilidad. 3) Estrategias pedagógicas que favorecen el cuidado. Una de las estrategias es el aprendizaje cooperativo, este consiste en un trabajo en grupos pequeños, en el que los estudiantes compartan con sus compañeros y necesiten de ellos para realizar una tarea; con el fin de lograr una mejor convivencia, relaciones más solidarias y un mejor desarrollo académico. 4) Evaluación cuidadosa del desempeño de los estudiantes. El docente debe ser cuidadoso al corregir sus evaluaciones académicas, ya que en ocasiones conllevan a la desmotivación de los estudiantes en el aprendizaje o a crear conflictos entre el docente y el estudiante o entre ellos mismos. Siempre se debe procurar mantener estable la relación de cuidado. Cuando se hacen correcciones, estas no solo deben resaltar lo negativo sino reconocer los logros positivos que el estudiante obtuvo.

Por otra parte, “Bowlby (1993; 1997; 1998) planteó que a partir de las relaciones con la figuras de apego el niño va construyendo su representación mental y madurándolas sobre sí mismo, sobre su figura de apego y sobre el mundo que lo rodea. Estas representaciones mentales las denominó “modelos internos de trabajo” y le ayudan al niño a satisfacer sus necesidades mentales ya que puede percibir los hechos, prever el futuro y planear sus metas. Es así como estas representaciones son una guía para realizar nuevas relaciones y una manera para interpretar y afrontar situaciones sociales a lo largo de su vida (Chaux, Daza & Vega, 2005).

López y Brennan (2000), afirman que los niños con estrategias de apego seguro son abiertos a las relaciones, confían en sí mismos y en los demás, controlan fácilmente sus emociones y manejan las situaciones que alteran su seguridad. En el caso de los niños con estrategias de apego inseguro ocurre lo contrario. Con la base de apego seguro los niños simultáneamente van manejando las relaciones de cuidado. Estas relaciones generan confianza en sí mismos y en los demás y son capaces de cuidar a otros. Las relaciones de cuidado, también, ayudan al desarrollo de competencias del comportamiento moral, es decir, las acciones que tienen para ayudar a otros de la comunidad o por lo menos no hacerles daño.

Chaux, Daza y Vega (2005) reafirman su convencimiento en que si los docentes de todas las áreas académicas ponen en práctica algunas de las relaciones de cuidado se podrán desarrollar competencias emocionales, cognitivas y comunicativas que previenen los comportamientos agresivos en el aula de clase y por fuera de ella. También, el apego descrito por Bowlby y que puede ser generado por el profesor en la interacción con los niños, favorece el desarrollo de dichas competencias.

A partir de los planteamiento de (Chaux, 2004) las competencias cognitivas son aquellas que nos permiten desarrollar procesos mentales para idear posibles soluciones a situaciones de conflicto o agresión. Se encuentran como ejemplo de competencias cognitivas la toma de perspectiva cuando se desarrolla la habilidad de comprender a los demás (Feeney, 1999) y la interpretación de intenciones cuando las personas son confiables y de buenas intenciones (Feeney, 1999).

Por otro lado, las competencias emocionales son aquellas necesarias para identificar y responder adecuadamente a las emociones propias y de los demás, facilitando que las emociones negativas sean reconocidas y manejadas con facilidad y de forma constructiva (Magai, 1999; Feeney, 1999). Otras competencias que se encuentran son las comunicativas que se refieren a la habilidad de comprender y mostrar al otro que está siendo escuchado.

Por otra parte, otra práctica que pueden implementar los profesores dentro del contexto escolar, es promover y/o permitir el de jugar a pelear. Esta estrategia permite expresar y crear emociones o sentimientos, gestos o expresiones que no son verdaderas, pero que permiten recrear un episodio de agresión. Este juego le da la oportunidad al niño de ver que puede tener un control de sí mismo, que hay personas más fuertes físicamente y comprender qué comportamientos agresivos son aceptables y cuáles no lo son, sin olvidar que siempre el juego debe tener unas reglas que se deben llevar a cabo con compromiso y respeto (Tremblay, et al, 2008). Mediante el juego cotidiano de los niños, se puede dar a conocer el gusto por este tipo de distracción a la vez que pueden llegar a tener interacciones pacíficas ayudándoles a obtener lo deseado sin pelear (Tremblay, 2008).

Otras prácticas positivas que se pueden llevar a cabo en la vida cotidiana de los preescolares son: A) El desarrollo natural de comportamientos que sean socialmente deseados y culturalmente aceptados. . “La estimulación y el cariño tienen una importancia crucial en el desarrollo social, cognitivo, y emocional del niño” (Tremblay, Gervais y Petitclerc, 2008, p. 19). B) La forma como se reacciona ante el comportamiento agresivo del niño, es decir, si se ignora la situación o se le da la razón ante la reacción que están presentando. Según, Tremblay y Gervais el sobre reaccionar como el no hacerlo son respuestas inadecuadas; es por esto que los profesores le deben enseñar a los infantes a inhibir su comportamiento agresivo y reemplazarlo por otro comportamiento que sea socialmente aceptado (Tremblay, 2008; Tremblay y Gervais, 2008). C) La intervención del profesor para evitar los diferentes tipos de agresión. Estas intervenciones pueden ayudar favorablemente al niño en el control de sus emociones y acciones (Gervais y Tremblay, 2008). D) Darle a conocer a los niños las consecuencias negativas que se derivan de un comportamiento agresivo. Que estos comportamientos son hirientes para otros niños, tampoco son aceptados y no se obtiene nada a cambio. Por esta razón se les debe enseñar a expresar sus deseos y la manera pacífica de alcanzarlos (Tremblay, Gervais & Petitclerc, 2008). E) Tratar de comprender la situación del niño antes de corregir un comportamiento agresivo, lo que llevó a esta reacción negativa. De esta forma se le podrá ayudar para poder generar en él estrategias de autocontrol. Cuando un preescolar usa agresión reactiva, requiere del aprendizaje para identificar que situaciones le generan enfado y de esta forma poderle ayudar a desarrollar estrategias para regular su enojo, evadir situaciones de conflicto y buscar ayuda si es necesario (Lochman & Wells, 1996).

Para concluir, las diferentes prácticas presentadas anteriormente, posibilitan que los profesores desarrollen en los niños competencias pro sociales que a su vez prevengan la aparición del comportamiento agresivo.

### Justificación

Pocas investigaciones, en relación con la agresión se han realizado con población preescolar, ya que la mayoría de los estudios se han efectuado con niños de primaria y adolescentes. Adicionalmente, son menos los estudios realizados acerca de las creencias de padres, cuidadores y profesores sobre la agresión en esta época de la vida (Tremblay (2009). Este tópico de investigación se considera especialmente relevante por cuanto los estudios recientes señalan que la mayoría de los niños aprenden a regular su agresión física al finalizar la mediana infancia. Es decir, los periodos para aprender alternativas a la agresión son la lactancia y la primera infancia, época en la cual el rol de padres y/o cuidadores es fundamental (Broidy, Nagin, Tremblay, et al., 2003).

De igual manera, durante los años preescolares los niños realizan avances significativos en el desarrollo cognitivo, lingüístico y socioemocional (Henaó, 2006), por lo cual se encuentran más receptivos y con circunstancias ideales para desarrollar competencias que sirvan como factores preventivos frente al comportamiento agresivo. Es frecuente que parte de este desarrollo social se dé en el contexto de la familia y a la vez el ambiente educativo puede ser mantenedor y/o facilitador de comportamientos pro sociales.

En este sentido, el papel del profesor es determinante en el preescolar, donde deberá estar formado en estrategias pedagógicas orientadas a intervenir acertadamente episodios agresivos y detectar a los infantes que muestran problemas de conducta o los que se encuentran en riesgo. Sin embargo, han realizado pocas investigaciones a nivel nacional e internacionales en relación con la agresión en niños preescolares y menos estudios en los cuales se profundice el rol del docente (Chaux, Daza & Vega 2005).

Adicionalmente, es necesario tener en cuenta que el manejo de los profesores frente a la prevención y/o intervención de la agresión se encuentra permeado por su sistema de creencias acerca de este comportamiento. Tremblay (2008) señala que las comunidades académicas y el público en general aún manejan creencias en relación con la agresión en la primera infancia que distan de los avances actuales desarrollados por la ciencia. De este modo, se hace relevante conocer las creencias de los profesores acerca del comportamiento agresivo en niños preescolares y de esta manera, desarrollar estrategias de prevención. Finalmente, comprender la agresión a partir de la perspectiva de los profesores permitirá desarrollar estrategias de prevención e intervención en contexto educativo.

### *Pregunta*

¿Cuáles son las prácticas y creencias de los profesores frente al comportamiento agresivo de los niños preescolares en el contexto educativo?

## Metodo

### Diseño

Ejercicio investigativo de corte cualitativo fundamentado en entrevistas semiestructuradas.

### Participantes

En esta investigación participaron 4 profesoras, dos de ellas de un colegio urbano privado de Bogotá de nivel socioeconómico medio alto y las otras dos de un jardín social rural público de Chía Cundinamarca de nivel socioeconómico bajo. Dos de ellas trabajan en colegio mixto y las otras restantes en colegio femenino. Cada una de ellas tiene a su cargo un nivel diferente, es decir, dictan clase en párvulos, prekínder, jardín y transición. La tabla 1 muestra otras características que describen la población participante.

La muestra fue seleccionada teniendo en cuenta el área de conocimiento en la cual dictan los profesores, ya que la literatura muestra que los índices de agresión se presentan en las clases de matemáticas y con menos frecuencia en educación física. Igualmente es de relevancia los años de experiencia de los profesores y su formación educativa.

Tabla 1. Características de la muestra

### Caracterización de los participantes

<i>Edad</i>	<i>Profesión/Nivel Educativo</i>	<i>Tipo de colegio donde trabaja</i>	<i>Curso en que dicta</i>	<i>Edad de los niños</i>	<i>Años de Experiencia</i>	<i>Materias</i>	<i>Sector</i>	<i>Nivel Económico</i>
53	Licenciada en educación preescolar con especialización en lengua escrita	Femenino Privado	Pre kínder	4 a 5 años	34 años	Español y Aprestamiento	Urbano	Medio Alto
30	Terminando pedagogía infantil	Femenino Privado	Transición	6 a 7 años	11 años	Matemáticas, inglés y dirección de grupo	Urbano	Medio Alto
29	Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana	Mixto Público	Jardín	4 a 5 años	10 años	Todas las materias de este nivel	Rural	Bajo
26	Bachillerato Clásico	Mixto Público	Párvulos	2 a 3 años	4 años	Todas las materias de este nivel	Rural	Bajo

### Instrumentos

Para conocer cuál es el manejo que los profesores de preescolar le dan a la agresión en la primera infancia y qué creencias y estrategias tienen o llevan a cabo para manejar este comportamiento, se diseñó una entrevista semiestructurada para profesores. La guía que se utilizó constaba de dos categorías: prácticas y creencias y de estas dos se desprendían dos subcategorías

acerca del contexto, las interacciones de los niños, creencias de los profesores acerca de la agresión en la primera infancia, tipos de agresión, agresión y juego brusco, acciones de los profesores frente a la agresión y acciones para evitar conductas agresivas. De cada una de estas subcategorías se desprendieron una serie de preguntas donde se le permitió al profesor contestar sin ninguna presión o guía (Anexo A. Guía para entrevista semiestructurada).

### Procedimiento

En primera instancia se realizaron los consentimientos informados a los participantes (Anexo B. Consentimiento informado) y posteriormente, se realizaron las entrevistas de manera individual en las instalaciones del colegio en el cual laboran. Cada entrevista fue grabada y fue transcrita en procesador de texto Word. Se procedió a realizar un análisis a partir de categorías teóricas. El procedimiento de la entrevista de cada profesor fue en un espacio de su tiempo libre de una duración de 30 minutos aproximadamente.

### Resultados

Tabla 2. Creencias de los profesores acerca del significado de la agresión en la primera infancia

Participante 1	Participante 2	Participante 3	Participante 4
Transición- Femenino	Prekinder- Femenino	Jardín- Mixto	Párvulos- Mixto
Medio-alto	Medio-alto	Bajo	Bajo
Urbano	Urbano	Rural	Rural
<p><b>Creencia relacionada con que la agresión se da solamente cuando es física.</b>                      “Hay ciertos casos como en todos los lados que las niñas pasan por ser agresivas no tanto en golpes físicos sino muy verbales, entonces digamos que no las calificaría como niñas agresivas porque no lo son, pero sí tienen cierto comportamiento donde se hieren pero por medio de las palabras.” (p. 1).</p> <p>“La agresión en la primera infancia es normal, yo creo que tienen que pasar por eso...” (p.4)                      “cuando pasa a nivel de la agresión física yo pienso que ya eso sí no es normal, la agresión física en niñas a la edad de los 5, 6, 7 años no es normal.” (p. 5)</p>	<p><b>En esta creencia se reconoce que la agresión en la primera infancia no es intencionada.</b>                      “Digamos que no tienen la conciencia de lo que es agresivo, o sea lo hacen más porque están acostumbradas a que siempre les hacen caso en las cosas..... entonces no lo hacen con la conciencia que es agresión”. (p. 3)</p> <p><b>Se cree que la agresión es aprendida, principalmente por imitación</b>                      “Yo pienso que es un poco como copiada, si ellas ven..... para ellas aprender a ser de esa forma es porque lo han visto. Imitativo”. (p. 4)</p>	<p><b>En esta creencia se reconoce la agresión como parte del desarrollo.</b>                      Aunque tengo algunos casos de agresividad pero eso va con todos los niños; desde pequeños siempre van a tener esa agresividad, pero me ha ido muy bien con ellos gracias a Dios, manejando esos casos.”(p.2)</p>	<p><b>En esta creencia no se reconoce la agresión como parte del desarrollo sino como un aspecto negativo.</b>                      “No me parece normal, o sea no, porque desde muy pequeñitos ya como que llevan un camino así, no me parece siento que es como, vuelvo y le digo, como la televisión, como la educación, no sé, el hogar, es como imitación todo lo que ellos vienen a hacer, pero entonces ya ellos siguen como creando esa barrera y ya se dan cuenta de que ya no es imitar sino a la defensiva con todo mundo.” (p.4)</p>

Los datos permiten concluir que en relación con las concepciones acerca de la agresión en la primera infancia, la participante número 1 considera que solo hay agresión cuando ésta presenta manifestaciones físicas, mientras que las participantes 2 y 3 reconocen que la agresión en la primera infancia es parte del desarrollo y por tanto no es intencionada. La participante 4, por el contrario, considera que la agresión en esta época de la vida tiene características negativas y no es normal, no la considera parte del desarrollo de los niños.

Tabla 3. Creencias de los profesores acerca de los tipos de agresión en la primera infancia

Participante 1	Participante 2	Participante 3	Participante 4
Transición- Femenino	Prekinder- Femenino	Jardín- Mixto	Párvulos- Mixto
Medio-alto	Medio-alto	Bajo	Bajo
Urbano	Urbano	Rural	Rural
<p><b>Agresión relacional es normal pero anormal la agresión física.</b>                      “Las niñas se burlan mucho de la niña diferente”.                      “La agresión para ellas es decirse palabras como, tontas, bobas, pero ya cuando pasa a nivel de la agresión física yo pienso que ya eso sí no es normal, la agresión física en niñas a la edad de los 5, 6, 7 años no es normal.”(p.5)</p>	<p><b>Se refiere a todos los tipos de agresión.</b>                      “Los tipos de agresión que utilizan las niñas no tienen diferencia, son agresiones físicas, sociales, gestuales o verbales. Sí, es correcto.”(p.5)</p>	<p><b>Se refiere a todos los tipos de agresión.</b>                      “Esa agresión es física, a veces gestual, a veces verbal...” “Dos o tres niños más son físicos y los otros son gestuales o verbales.”                      (p.3)</p>	<p><b>Agresión física y verbal principalmente por la tenencia de objetos.</b>                      “Pues niños digamos bruscos, que están jugando y digamos que se pelean por un juguete y le pega a los otros compañeros, entonces ya va a los golpes. Groseros, pues son los niños que tienen que ver con groserías o palabras que no deben ser para ellos me parece a mí, pero pues ellos salen a la defensiva o se sacan la lengua, los empujan, o se halan el cabello, pues es como eso.”                      (p.2)</p>

Las participantes 2 y 3 consideran que en la primera infancia se pueden dar todos los tipos de agresión, mientras que la participante 1 piensa que solo se da agresión física ya que la relacional es normal en estas edades. Finalmente, la participante 4 refiere que se dan con mayor frecuencia la agresión física y verbal.

Tabla 4. Creencias de los profesores acerca de la agresión y el juego brusco en la primera infancia

Participante 1	Participante 2	Participante 3	Participante 4
Transición- Femenino	Prekínder- Femenino	Jardín- Mixto	Párvulos- Mixto
Medio-alto	Medio-alto	Bajo	Bajo
Urbano	Urbano	Rural	Rural
<p><b>Clara diferencia entre agresión y juego brusco</b>  “juego brusco para mí es cuando empiezan ya que pasan al límite de lo que puede ser el estar tranquilo, el jugar, si se puede jugar de alguna manera más alebrestada, pero pienso que en un momento dado cuando ya pasan y se empiezan a hacer daño y donde sale una llorando, donde ya hay un golpe,”  “Agresión para mí es cuando la niña intencionalmente piensa y le hace el daño a la otra.” (p. 5)</p> <p><b>¿Cómo sabe que el niño agrede y no que simplemente está jugando?</b></p>	<p><b>Diferencia agresión de juego brusco, pero éste último no es muy claro</b>  “El juego brusco es falta de control en sus movimientos, mientras que la agresión es para hacerle el daño a otro.” (p.5)</p> <p><b>¿Cómo sabe que el niño agrede y no que simplemente está jugando?</b>  “Por ejemplo, yo te puedo pegar con una rodilla jugando patán, pero no lo estoy haciendo con intención, mientras que la agresión ya</p>	<p><b>Diferencia agresión de juego brusco y expresa que no hay diferencias por género</b>  “Juego brusco es cuando ellos son bruscos, siempre son bruscos. Pero la agresión es cuando es algo ya con intención, pienso yo.” (p.4)</p> <p><b>¿Usted nota alguna diferencia a nivel de género, si las niñas son más bruscas, o si los niños son más bruscos?</b>  “Son como parejos, yo si</p>	<p><b>Diferencia agresión de juego brusco y expresa que no hay diferencias por género</b>  “Pues para mí, es agresión cuando ya es a los golpes. Cuando es juego están riéndose,... entonces sí creo que la diferencia es cuando ya de verdad a los golpes y me hacen llorar a los niños.”(p.6)</p> <p><b>Creencia de que el juego brusco es agresión</b>  “No, pues lo único así</p>

“Para mi cuando agreden es intencional. O sea lo hacen con intención y cuando juegan brusco hacen algo sin culpa, es porque no lo pensaron, simplemente fue un impulso”. (p.6)

tiene una intención.” (p.5)

tengo una niña brusca, agresiva, digámoslo así. Sí lastima, pero no le gusta que la lastimen.”(p.4)

que y es que lo hacen en todo y ya me lo están haciendo también las niñas, que juegan a pistolas, y que pues supongo, yo digo que es como televisión.”(p.3)

**¿Cómo sabe que el niño agrede y no que simplemente está jugando?**

“Pues yo me doy cuenta cuando participa bien y no hay ninguna queja, pero en el momento en que yo veo la intención o veo la cara de que.... O le pone el pie para que se caiga, o le quita la silla para que se caiga en el piso, pero sí, sí me doy cuenta cuando ellos están jugando y están bien o cuando ellos van a agredir a otro niño.”(p.5)

**¿Usted nota alguna diferencia a nivel de género, si las niñas son más bruscas, o si los niños son más bruscos?**

“Pues entre los niños que son bruscos, no, es muy parecido. Niño y niña que son así son muy parecidos.”(p.3)  
 ...“pues es que varía, a veces hay algún grupito de niñas, lo que digo, que se comportan como niños. Entonces si son muy bruscas, entonces es golpes. De más en lo normal, las niñas son como más gestos.” (p.6)

Todas las participantes expresan qué diferencian entre juego brusco de agresión. Sin embargo, la participante 1 señala situaciones claras, mientras que la participante 2 cuando habla del juego brusco solo se refiere al descontrol de fuerza, desconociendo otros elementos de ésta forma de juego. Las participantes 3 y 4 expresan, además que no evidencian diferencias entre niños y niñas cuando se trata del juego brusco.

Tabla 5. Percepción de los profesores acerca de los espacios escolares en los cuales se da la agresión

Participante 1	Participante 2	Participante 3	Participante 4
Transición- Femenino	Prekinder- Femenino	Jardín- Mixto	Párvulos- Mixto
Medio-alto	Medio-alto	Bajo	Bajo
Urbano	Urbano	Rural	Rural
<b>Trabajos en grupo, principalmente en aula</b> “Cuando están trabajando en grupo, cuando tienen que hacer una actividad grupal con las niñas que no son sus amigas, ahí se puede notar mucho eso. En ese momento dentro del aula, porque en los recreos no se ve mucho, yo no lo he visto mucho.” (p. 5)	<b>Diferentes situaciones, particularmente juego libre</b> “Digamos que no hay ningún momento específico del día, sino más bien de acuerdo a las situaciones que estén viviendo...” (p.4)  “cuando estoy en una actividad como cuento, digamos que están como distraídas y muy motivadas hacia una actividad, se presenta menos que cuando están como más sueltas, más solitas, cuando pasan ya a la mesa, sí se presentan agresivas.”(p.4)	<b>Juego libre principalmente</b> “En la hora del parque... en el juego libre, y en el momento en que estamos practicando ejercicios, educación física.”(p.3)  “Entonces ellos o él se presenta eso cuando colocamos juguetes, en el momento de la lotería, del rompecabezas, en el parque, en la hora del almuerzo, “... que acabé, que me miró, no me miró...” es constantemente.” (p.3)	<b>Diferentes actividades, principalmente juego brusco</b> “en clase son los que molestan, los que pelean, cuando salen al patio son los mismos siempre.” (p.2) “Generalmente, cuando se hacen como para juegos, cuando los saco al parque, o cuando se hacen actividades grupales.” (p.5)

La participante 1 manifiesta que durante las actividades dentro del aula de clase en forma grupal se presenta la agresión especialmente cuando no hay un vínculo afectivo (no son amigas); de igual manera manifiesta que en los recreos no hay agresión en ellas. La participante 2 expresa que mientras las niñas estén distraídas en su actividad no se da la agresión; cuando realizan trabajos en mesa a nivel grupal sí se manifiesta. Las participantes 3 y 4 declaran que se dan estas agresiones durante el juego libre, dentro y fuera del aula de clase.

Tabla 6. Prácticas de los profesores frente a la agresión

Participante 1	Participante 2	Participante 3	Participante 4
Transición- Femenino	<del>Prekinder</del> - Femenino	Jardín- Mixto	Párvulos- Mixto
Medio-alto	Medio-alto	Bajo	Bajo
Urbano	Urbano	Rural	Rural
<p><b>No responder con agresión</b>                      “yo nunca reacciono ni con agresividad, ni brava, porque tú tienes que modelar en ese momento cómo se debe reaccionar para que ellas se calmen”. (p.8)</p> <p><b>Tratar de aclarar los hechos</b>                      “Primero que todo separarlas, y esperar a que se calmen, en el momento que se calmen ya pasar a la parte de “cuéntame tu qué pasó” para ver la posibilidad de que ambas cuenten...” (p.8)</p>	<p><b>Diálogo como competencia comunicativa</b>                      “Yo pienso que como a adulto uno nunca puede reaccionar agresivamente, porque quedaría como dándoles un ejemplo de agresión, yo la llamo y le digo “esto aquí no se permite, aquí tú no puedes pegarle a una niña, no puedes agredirla, aquí se respetan las niñas, se tratan con cariño, todas las personas se tratan con cariño”, hablándoles, nunca me subo de tono ni me enojo porque sé que eso es una forma de agredir a la niña.” (p.6)</p>	<p><b>Diálogo aunque no tenga efectos inmediatos</b>                      “Como uno escucha se siente, hay papás que se sienten frustrados, hay profesores que nos sentimos frustrados porque uno les dice, les habla, les comenta... al principio me sentía muy mal porque yo les hablo mucho, los consiento mucho, les doy muchos ejemplos pero no me rendían, ya pasado el tiempo empecé a ver resultados y me siento muy contenta, muy motivada, porque cada vez investigo más sobre la agresividad física o verbal o gestual en la edad preescolar y hay muchos</p>	<p><b>Castigo de tiempo fuera</b>                      “Todos se dan cuenta, porque yo “no, ¿por qué me le pega a la niña, qué está haciendo?” Entonces lo mismo.”                      “pues obviamente no me gusta que lo haga, y más cuando les he hablado tanto, pero lo único que yo hago es eso, inclusive le digo, digamos un ejemplo “Joshua...”, él agacha la cara y va y se para allá, él ya sabe.” (p.7)</p>

métodos o maneras de trabajarlos con ellos y cada vez que yo aplico eso en los niños o en mis niños veo no muy de momento pero sí veo los resultados, no a largo plazo pero tampoco tan corto. Me siento muy contenta.”(p.5).

**Intervenciones puntuales**

“Tratos, convenios, que hay recompensas. Igual, en el momento que lo hacen yo les doy un tiempo fuera. Igual, tengo un cuadrito donde son como los puntos, como las canitas felices. ”(p.5)

---

La 1ra y la 2da participante consideran que el docente es un modelo a seguir y que por esta razón no se puede reaccionar con otro acto de agresividad. La 2da y 3ra participante hacen uso de el dialogo en forma afectuosa, recordando normas de convivencia. La última participante cuestiona al niño, le pregunta por qué lo hace y utiliza castigo de tiempo fuera.

Tabla 7. Diferencias en el manejo de la agresión por sector, tipo de colegio y años de experiencia

	Rural- Público	Urbano-Privado	Mixto	Femenino
Creencias	La agresión en esta época de la vida tiene características negativas y no es normal.  Diferencian juego brusco de agresión.	La agresión en la primera infancia es parte del desarrollo y por tanto no es intencionada.  Diferencian juego brusco de agresión.  Desconocimiento de elementos que conforman el juego brusco.	Se dan con mayor frecuencia la agresión física y verbal.  No evidencian diferencias cuando se trata de juego brusco.  Durante el juego libre, dentro y fuera del aula se da la agresión.  Actividades grupales se presenta la agresión.	Se pueden dar todos los tipos de agresión.  Durante actividades grupales en clase se da la agresión.
Practicas	Dialogo y tiempo fuera	El docente es un modelo a seguir. Dialogo y reflexión		

### Discusión

El objetivo de este estudio fue describir las prácticas y creencias de los profesores acerca de la agresión en la primera infancia. En relación con las creencias de las profesoras acerca de la agresión en la primera infancia se encontró: 1) desconocimiento acerca de las diferentes formas de agresión; 2) la agresión se identifica como parte del desarrollo y 3) la agresión como una conducta negativa que no es parte del desarrollo, sino como un comportamiento negativo.

Tal como lo señala la literatura, todavía existe en el imaginario cultural la idea de que la agresión es un comportamiento inadecuado (Tremblay, 2003). Sin embargo, una de las participantes

logra identificar que este comportamiento es natural en la primera infancia tal como lo señalan las investigaciones más recientes (Lewis, Allessandri & Sullivan 1990; Gervais, Petitclerc & Tremblay, 2008).

En relación con los tipos de agresión, las profesoras creen que: 1) la agresión se puede dar en cualquier modalidad durante la primera infancia; 2) solo se da la agresión física; 3) la mayoría de las participantes diferencian agresión de juego brusco, pero cuando exponen sus ejemplos se evidencia que no hay una clara diferencia por cuanto los dos comportamientos son vistos como agresión.

En relación con los tipos de agresión, la literatura señala que en los primeros años de vida prevalece la agresión física ya que el desarrollo de lenguaje y de pensamiento se encuentran en proceso, generando que el niño utilice principalmente su cuerpo para comunicarse (Tremblay, 2003). Adicionalmente, el repertorio comportamental del niño no identifica aún diferentes formas de reaccionar frente a la frustración y por tanto sobreviene la respuesta más común que es la agresión (Coté, 2007; Gervais, Petitclerc & Tremblay, 2008). Finalizando la primera infancia es posible que los niños expongan otro tipo de agresión como la relacional y la verbal (Côté, Vaillancourt, Barker, Nagin & Tremblay, 2007). En contraste con los resultados, se identifica que las profesoras aún no reconocen que la expresión de la agresión va cambiando en la primera infancia, teniendo en cuenta el desarrollo de los niños.

En cuanto al juego brusco aunque las profesoras lo diferencian de la agresión, aún no pueden identificar aspectos más específicos del juego brusco como por ejemplo su importancia en el desarrollo social, particularmente en lo que tiene que ver con reglas y límites y posiblemente por

esta razón al observar en la realidad el juego brusco no pueden diferenciarlo de la agresión (Tremblay, 2008).

En cuanto a las prácticas de los profesores frente al comportamiento agresivo, se halló que entre las más frecuentes se encuentra el diálogo dirigido a la expresión del respeto. En la literatura se señala que el dialogo puede ubicarse dentro de las competencias comunicativas propuestas por Chaux, Daza y Vega (2005) que permite a los niños expresarle a otro que le escucha y le comprende. Adicionalmente, los resultados también muestran que las profesoras consideran que el no reaccionar agresivamente es una práctica importante. Al respecto, la teoría también referencia que esta forma de reacción puede favorecer apego seguro entre los niños y su profesora. López y Brennan (2000), afirman que los niños con estrategias de apego seguro son abiertos a las relaciones, confían en sí mismos y en los demás, controlan fácilmente sus emociones y manejan las situaciones que alteran su seguridad. La reacción no agresiva de la profesora, también muestra a los niños formas alternativas y adecuadas de expresar sus emociones. Solamente una profesora hizo referencia a la realización de tratos, acuerdos y recompensas, es decir, genera lo que Daza, Chaux y Vega (2005) identifican como acuerdos y normas colectivos que favorecen una buena relación alumno-profesor o alumno-alumno.

### Conclusiones

El estudio permite concluir que es importante capacitar a los profesores acerca de los nuevos conocimientos existentes sobre la agresión en la primera infancia como parte del desarrollo ya que

en algunos casos todavía se considera este comportamiento como una reacción necesariamente negativa.

Por otra parte, el estudio también permite concluir que es importante que los profesores de preescolar conozcan acerca del desarrollo en la primera infancia ya que esto les permitirá identificar momentos especialmente relevantes para utilizar diferentes prácticas acordes con el nivel de desarrollo de los niños, así como entender la manifestación de diferentes formas de agresión.

En cuanto a las prácticas de los profesores frente al comportamiento agresivo de los niños se concluye que la mayoría de ellas son comunicativas, por lo cual es necesario impulsar la utilización de prácticas dirigidas a favorecer el desarrollo de competencias cognitivas y emocionales. Igualmente, generar más prácticas relacionadas con el aprendizaje y la utilización del cuidado en las relaciones con los profesores y los pares.

Como sugerencia se expondrán algunas prácticas que Chau, Daza y Vega consideran pertinentes a realizar por parte del profesor y que pueden contribuir a una buena relación alumno-profesor o alumno-alumno: 1) Construcción colectiva de normas y acuerdos. . 2) Promover relaciones de cuidado dentro del aula para prevenir el maltrato, tanto físico como psicológico entre compañeros. 3) Estrategias pedagógicas que favorecen el cuidado (aprendizaje cooperativo). 4) Evaluación cuidadosa del desempeño de los estudiantes.

Por último y no menos importante, López y Brennan, afirman que los niños con estrategias de apego seguro son abiertos a las relaciones, confían en sí mismos y en los demás, controlan fácilmente sus emociones y manejan las situaciones que alteran su seguridad.

### Referencias

- Agudelo, L.M., Giraldo, C. A., Gaviria, M. B., Sandoval, A., Rodríguez, M. A., Gómez, J. F., Gallon, A. & Perez, A. (2002). *Características de las familias y de las escuelas relacionadas con los comportamientos agresivos y prosociales en niños y niñas de 3 a 11 años*. Medellín: Instituto de Ciencias de la Salud, Universidad de Antioquia, Colciencias.
- Bartholomew, K. & Horowitz, L. M. (1999). Attachment Styles Among Young Adults; A Test of a Four-Category Model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 226-244.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- cassidy, J. & ashcruff, S. (1992).
- Broidy LM, Nagin DS, Tremblay RE, Bates JE, Brame B, Dodge KA, Fergusson D, Horwood  
Tremblay RE, Boulerice B, Harden PW, MTCuff P, Pihl RO, Zoccolillo M. (1996). Do children in Canada become more aggressive as they approach adolescence? In: Human Resources Development Canada and Statistics Canada, eds. Growing up in Canada: National Longitudinal Survey of Children and Youth. Ottawa: Statistics Canada, 127-137.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chaux, E., (2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia, *Revista de estudios sociales* (15), 47-58.
- Chaux, E., Daza, B. y Vega, L. (2005). Las relaciones de cuidado en el aula y la institución educativa. En Toro, J. (Ed.) *La educación desde las éticas del cuidado y la compasión*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Côté S.M. (2007). Sex differences in physical and indirect aggression: A development perspective. *European Journal of Criminal Policy and Research*, 13 (3-4), 183-200.
- Côté, S.M., Vaillancourt, T., Barker, E.D., Nagin, D.S., Tremblay, R.E. (2007). The joint development of physical and indirect aggression: Predictors of continuity and change during childhood. *Developmental Psychopathology*, 19(1), 37-55
- Daza, B.C (2003). *Relación entre el vínculo de apego, desempeño universitario y competencia psicosocial en jóvenes de Bogotá*. Tesis para optar por el título de Magister en Psicología. Universidad de los Andes, Departamento de Psicología. Bogotá, Junio de 2003.
- Dodge, K., J. & Petit, G. (2003). Preventing aggressive behavior early in life: Comments on Webster-Stratton, Lonchman, Domitrovich and Greenberg. En R.E. Trembay, R.G. Barr, R de V Peters (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development Montreal*. Quebec: Centre for Excellence for Early Childhood Development.

- Feeney, J. A. (1999). *Adult romantic attachment and couple relationships*. En J. Cassidy y P. Shaver (Eds), *Handbook of attachment*. New York: The Guilford Press.
- Feeney, J. A., & Noller, P. (1996). *Adult attachment*. Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Gesell, A. (1992). *Desarrollo normal y anormal del niño*. México: Gedisa.
- Henao, E. J., (2006). La prevención temprana de la violencia: una revisión de programas y modalidades de intervención, *Revista Infancia, Adolescencia y Familia*, 315-339.
- Hernández, D., Gómez, A. M., Morales, N. Y. & Arias, S.A. (2005). *Evaluación del modelo de prevención temprana de la agresión*. Medellín: Alcaldía de Medellín, Secretaría de Educación, Universidad de Antioquia.
- Howes, C. (1999). *Attachment Relationships in the context of multiple caregivers*. En J. Cassidy y P. Shaver (Eds), *Handbook of attachment*. New York: The Guilford Press.
- Lisboa., C. B. (2009). *Violencia escolar. Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica*. Chile: Editorial Universitaria.
- Lochman, J. y Wells, K. (1996). A social cognitive intervention with aggressive children: Prevention effects and contextual implementation issues. In: Peters RDV, McMahon RJ, Eds. *Preventing childhood disorders, substance abuse and delinquency*. Thousand Oaks, CA: Sage, 111-143.
- Orpinas, P. & Horne, A. M, (2006). *Bullying prevention: Creating a positive school climate and developing social competence*. Washington, D.C.: American Psychological Association.

- Kenneth A. Dodge. (1991). “Th estructura and function of reactive and proactive aggression”, En D.J. Pepler y K.H. Rubin (eds.), *The development and treatment of childhood aggression*, Hillsdale, N. J., Erlbaum, (pp. 201-218).
- Klevens, J., (2000). *Estrategias para la prevención temprana de la violencia en niños*. Medellín: Alcaldía de Medellín, programa de Convivencia Ciudadana, Secretaria de Educación y Cultura.
- Lewia M, Alessandri SM, Sullivan MW. (1990). Violation of expectancy, loss of control, and anger expressions in young infants. *Developmental Psychology*, 26(5), 745-751.
- Leiva, V. (2005). Maternalización de la enseñanza básica en el aula. *Actualidades investigativas en educación*, 5 (3), 1-24.
- Lopez, F. G. & Brennan, K. A. (2000). Dynamic Processes Underlying Adult Attachment Organization: Toward an Attachment Theoretical Perspective on the Healthy and Effective Self, *Journal of Counseling Psychology*, 47, 283-300.
- Tremblay, R. E., Gervais, J., Petitclerc, A., (2008). Early Childhood learning prevents youth violence. (Montreal, Québec. *Centre of Excellence for early Childhood Development CEECD*.
- Tremblay, R.E. (2009). Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia, *Centre of Excellence for Early Childhood Development*.
- Tremblay, R.E., Japel, C., Pérusse, D., McDuff, P., Boivin, M., Zoccolillo, M., Montplaisir, J. (1999). The search for the age of “onset” of physical aggression: Rousseau and Bandura revisited. *Criminal Behavior and Mental Health*, (1)8-23.

Tremblay, R. E., (2008). *Anger and Aggression*. In: Haith MM, Benson JB, eds. *Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development*. Vol 1-3. 2nd ed: Academic Press.

Vega, L. (2003). *Relacion entre el apego y las relaciones románticas en la juventud*. Tesis para optar por el título de Magister en Psicología. Universidad de los Andes, Departamento de Psicología. Bogotá, Junio de 2003.

World Health Organization. (2002). *World Report on Violence and Health*. Geneva : World Health Organization.

Anexos

Guía para entrevista semiestructura para profesoras

Categorías	Subcategorías	Preguntas guía
<b>Prácticas</b>	<b>Contexto</b>	¿En qué nivel de preescolar dicta usted clases? ¿Qué nivel de formación tiene usted? ¿Qué profesión tiene usted? ¿Cuántos años tienen sus alumnos?
	<b>Interacciones de los niños</b>	¿Cuántos años de experiencia tiene como docente? ¿Qué intensidad horaria tiene usted con los niños?
<b>Creencias</b>	<b>Creencias de los profesores acerca de la agresión en la primera infancia</b>	¿En general cómo describiría el comportamiento de los niños? Por ejemplo ¿Cómo se comportan en el aula? ¿Cómo se comportan en el juego libre? ¿Cómo se comportan en los recreos? ¿Has identificado algún comportamiento agresivo en los niños? ¿Me da un ejemplo? ¿Cree que los niños de su grupo son agresivos? ¿Qué piensa acerca de la agresión en la primera infancia? ¿En qué momento o actividades del día observa agresión entre las niños?
	<b>Tipos de agresión</b>	¿Cómo agreden sus estudiantes? ¿Cuáles son los tipos de agresión que utilizan los niños?

	<b>Agresión y juego brusco</b>	<p>¿Sabe usted cual es la diferencia por sexo entre agresión y juego brusco?</p> <p>¿Nota una diferencia por sexo?</p> <p>¿Me da un ejemplo?</p> <p>¿Cómo sabe que el niño agrede y no que simplemente está jugando?</p>
	<b>Acciones de los profesores frente agresión</b>	<p>¿Qué hace cuando ve una situación de agresión?</p> <p>¿Cómo se siente cuando estos comportamientos se dan?</p> <p>¿Me puede dar un ejemplo?</p>
	<b>Acciones para evitar conductas agresivas</b>	<p>¿Qué hace para evitar estas conductas?</p>



## CREENCIAS Y PRÁCTICAS DE LOS PROFESORES ACERCA DE LA AGRESIÓN DE LOS NIÑOS EN EDAD PREESCOLAR

### CONSENTIMIENTO INFORMADO

Por medio de la presente, autorizó mi participación como Docente en Preescolar en la investigación ***Creencias y prácticas de los profesores acerca de la agresión de los niños en edad preescolar*** a cargo de la estudiante de la especialización de Psicología Educativa Martha Patricia Arias Perea con la asesoría de la psicóloga Martha Rocío González Bernal, profesora e investigadora de la Universidad de la Sabana. También reconozco que he sido informado acerca de:

#### Propósito de la Investigación

El objetivo de esta investigación es describir la manera como son las creencias y prácticas de los profesores acerca de la agresión de los niños en edad preescolar. Conocer cuál es el manejo que los profesores de preescolar le dan a la agresión en la primera infancia y qué creencias y estrategias tienen o llevan a cabo para manejar este comportamiento.

### **Metodología y procedimiento de la investigación**

Los profesores participantes serán entrevistados en el colegio al que pertenecen. Estas entrevistas serán realizadas por la estudiante ya mencionada. Para la realización de las entrevistas con los profesores, la investigadora utilizará una guía y grabación en audio.

### **Duración del estudio**

La investigación se realizará en tres momentos: 1) recolección de la información con una duración aproximada de 2 semanas en el cual se realizarán las entrevistas; 2) sistematización análisis de datos con una duración aproximada de 2 semanas y 3) la realización del informe final con una duración de 2 semanas.

### **Participación voluntaria y confidencialidad**

Esta investigación no presenta riesgos para los participantes y por el contrario generará conocimiento importante para la educación de los niños(as) y su socialización en el preescolar. Igualmente, la participación en esta investigación es completamente voluntaria y los profesores pueden retirarse del estudio en cualquier momento y por cualquier razón, reconocimiento además que la participación en la investigación no se retribuye económicamente.

La identidad de los participantes será mantenida en la más estricta confidencialidad por parte de los investigadores a cargo. La información obtenida en las entrevistas serán utilizadas con fines investigativos y los resultados se presentarán de manera general. Los formatos de entrevistas serán organizados con códigos sin utilizar los nombres propios de los participantes.

Los participantes podrán conocer la información más relevante del estudio cuando este finalice.

En caso de requerirlo podré consultar con el investigador principal Martha Patricia Arias P. al correo aycarias@hotmail.com o al celular 3153447778.

### **Aceptación del participante**

Yo \_\_\_\_\_ identificado con cédula de ciudadanía número \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ manifiesto que he sido informado

sobre los objetivos, metodología y procedimientos de la investigación y que la información relacionada es confidencial.

SI	NO
----	----

1. Acepto ser entrevistado(a)

Mi teléfono es \_\_\_\_\_

FIRMA: \_\_\_\_\_ FECHA: \_\_\_\_\_

C.C. No. \_\_\_\_\_

Nombre del investigador: \_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Testigo 1

Nombre: \_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_



## **ESTRUCTURA Y DINÁMICA DE FAMILIAS CON HIJOS EN PRIMERA INFANCIA**

### **CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Por medio de la presente, autorizó mi participación como padre de familia en la investigación **ESTRUCTURA Y DINÁMICA DE FAMILIAS CON HIJOS EN PRIMERA INFANCIA**, a cargo de las psicólogas Martha Rocío González Bernal y Ángela María Trujillo Cano, profesoras-investigadores de la Facultad de Psicología de la Universidad de la Sabana. También reconozco que he sido informado acerca de:

#### **Propósito de la Investigación**

El objetivo de esta investigación es describir las estructuras y la dinámica familiar cotidiana de grupos familiares de una región rural de la zona norte de Bogotá

#### **Metodología y procedimiento de la investigación**

Se realizará la aplicación de un cuestionario que indagará aspectos sociodemográficos de la familia y además abordará temas relacionados con la comunicación, la afectividad y las prácticas parentales en las familias. La aplicación del instrumento se realizará en las instalaciones de los colegios donde estudian los niños y su administración será individual o por grupo familiar.

#### **Duración del estudio**

La investigación se realizará en 18 meses incluyendo la selección de la población, consentimientos informados, aplicación del cuestionario, sistematización y análisis de resultados y entrega de informe final.



Mi teléfono es \_\_\_\_\_

FIRMA: \_\_\_\_\_ FECHA: \_\_\_\_\_

C.C. No. \_\_\_\_\_

---

(INFORMACIÓN PARA SER DILIGENCIADA POR EL INVESTIGADOR PRINCIPAL Y RECTORA DEL COLEGIO)

Nombre del investigador: \_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Testigo 1

Nombre: \_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_



UNIVERSIDAD DE LA SABANA  
INSTITUTO DE POSTGRADOS- FORUM  
**RESUMEN ANALÍTICO DE INVESTIGACIÓN (R.A.I)**

**ORIENTACIONES PARA SU ELABORACIÓN:**

El Resumen Analítico de Investigación (RAI) debe ser elaborado en Excel según el siguiente formato registrando la información exigida de acuerdo a la descripción de cada variable. Debe ser revisado por el asesor(a) del proyecto. EL RAI se presenta (siempre) en el mismo CD-Room del proyecto.

No.	VARIABLES	DESCRIPCIÓN DE LA VARIABLE
1	<b>NOMBRE DEL POSTGRADO</b>	ESPECIALIZACIÓN EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA
2	<b>TÍTULO DEL PROYECTO</b>	CREENCIAS Y PRÁCTICAS DE LOS PROFESORES ACERCA DE LA AGRESIÓN EN NIÑOS PREESCOLARES
3	<b>AUTOR(es)</b>	Arias Perea Martha Patricia
4	<b>AÑO Y MES</b>	Marzo de 2012
5	<b>NOMBRE DEL ASESOR(a)</b>	Gonzales Bernal Martha Rocío
6	<b>DESCRIPCIÓN O ABSTRACT</b>	<p>Es de interés de este estudio conocer las prácticas de los profesores de preescolar frente a la agresión en la primera infancia y las creencias que tienen acerca de este comportamiento. Participaron en el estudio 4 profesoras. Dos de ellas de un colegio urbano privado de nivel socioeconómico medio alto y las otras dos de un jardín social rural público de nivel socioeconómico bajo. Dos de ellas trabajan en colegio mixto y las otras restantes en colegio femenino. El estudio se llevó a cabo por medio de una investigación cualitativa a través de entrevistas semiestructuradas. Los resultados señalan que las creencias de los profesores acerca de la agresión en la primera infancia distan de los conocimientos alcanzados por la ciencia contemporánea. Al respecto, sobresalen creencias sobre la agresión como un comportamiento inadecuado en la primera infancia y la idea de que existe agresión solo cuando es física. Por otra parte, los resultados también permiten identificar que las prácticas de los profesores frente a la agresión se dirigen más al desarrollo de competencias comunicativas como el diálogo y menos al desarrollo de competencias socioemocionales y sociocognitivas.</p> <p>It is the interest of this study to know the practices of preschool teachers against aggression during the early childhood and the beliefs they have concerning this behavior. Four teachers participated in this study. Two of them from an urban private school of a medium high social economic level and the other two from a rural public preschool of a low social economic level. Two of them work in a mixed school and the other two in a girls school. The study was carried out by means of a qualitative research through semi structured interviews. The results indicate that the beliefs of teachers against aggression during the early childhood are far from the knowledge acquired through the contemporary science. In this respect, stand out beliefs about aggression as an inadequate behavior during the early childhood and the idea that aggression exists only when it is physical. On the other hand, the results also allow to identify that the practices of teachers against aggression are guided more to the development of communication competences like dialogue and less to the development of social emotional and social cognitive competences.</p>
7	<b>PALABRAS CLAVES</b>	Profesores, creencias, prácticas, preescolares y agresión Key words: teachers, beliefs, practices, preschools and aggression
8	<b>SECTOR ECONÓMICO AL QUE PERTENECE EL PROYECTO</b>	Pertenece al sector educativo privado-urbano y sector privado-rural.
9	<b>TIPO DE ESTUDIO</b>	Se refiere a la opción de grado elegida por usted: plan de negocios, trabajo aplicado, proyecto especial, proyecto institucional, ensayo, trabajo descriptivo, artículo, estudio de caso, etc.
10	<b>OBJETIVO GENERAL</b>	Conocer las practicas de los profesores de preescolar frente a la agresión en la primera infancia y las creencias que tienen acerca de este comportamiento.
11	<b>RESUMEN GENERAL</b>	<p>Desde muy temprana edad los niños tienen los medios físicos, emocionales y cognitivos para manifestar comportamientos agresivos hacia los otros. Este comportamiento va desde una rabieta hasta un golpe hacia un adulto o par. Si no se intervienen estos comportamientos tendrán consecuencias en el desarrollo (Gesell, 1992). Por ejemplo, el comportamiento agresivo persistente en la primera infancia se ha asociado con alteraciones de conducta en otras etapas de la vida, con bajo rendimiento académico, consumo de sustancias psicoactivas (Nagin y Tremblay 1999; Peligrín &amp; Garcés de Los Fayos, 2008; Webster-Stratton, 2003).</p> <p>Los niños que presentan elevados niveles de agresión, especialmente en distintos contextos, serán más propensos a tener una transición difícil en la escuela y dificultades para el aprendizaje escolar (Domitrovich &amp; Greenberg, 2003; Henao, 2006).</p> <p>Por otra parte, las investigaciones realizadas sobre comportamiento agresivo en la primera infancia también señalan que las personas más cercanas a los niños como son padres y educadores son las indicadas para frenar estos comportamientos agresivos (Gervais, Petitclerc y Tremblay, 2008, p. 20). Sin embargo, son pocos los estudios que se dirigen a comprender cómo se dan dichas intervenciones, cuáles son las ideas de padres y cuidadores acerca del comportamiento agresivo. De hecho, las investigaciones realizadas se refieren al rol de los padres desconociendo en gran medida el de los profesores que pasan gran cantidad de tiempo con los niños en el contexto escolar. Este hecho puede estar explicado por que las tendencias de la investigación en agresión en la primera infancia han estado dirigidas a comprender el comportamiento agresivo desde la perspectiva de los niños y no de otros agentes involucrados como los padres y los profesores.</p> <p>De esta manera, este estudio, al insertarse dentro del proyecto de investigación de la Facultad de psicología de La Universidad de La Sabana, titulado "Aprendizaje de prácticas alternativas a la agresión física en al primera infancia" pretende aportar conocimiento acerca de las prácticas y creencias de los profesores sobre el comportamiento agresivo en la primera infancia y así ser un piloto que facilite el logro del propósito del macro proyecto: comprender cómo se da el aprendizaje de los niños de comportamientos pro sociales desde la perspectiva de los padres de familia y profesores.</p>

12	<b>CONCLUSIONES</b>	<p>El estudio permite concluir que es importante capacitar a los profesores acerca de los nuevos conocimientos existentes sobre la agresión en la primera infancia como parte del desarrollo ya que en algunos casos todavía se considera este comportamiento como una reacción necesariamente negativa.</p> <p>Por otra parte, el estudio también permite concluir que es importante que los profesores de preescolar conozcan acerca del desarrollo en la primera infancia ya que esto les permitirá identificar momentos especialmente relevantes para utilizar diferentes prácticas acordes con el nivel de desarrollo de los niños, así como entender la manifestación de diferentes formas de agresión.</p> <p>En cuanto a las prácticas de los profesores frente al comportamiento agresivo de los niños se concluye que la mayoría de ellas son comunicativas, por lo cual es necesario impulsar la utilización de prácticas dirigidas a favorecer el desarrollo de competencias cognitivas y emocionales. Igualmente, generar más prácticas relacionadas con el aprendizaje y la utilización del cuidado en las relaciones con los profesores y los pares.</p> <p>Como sugerencia se expondrán algunas prácticas que Chau, Daza y Vega consideran pertinentes a realizar por parte del profesor y que pueden contribuir a una buena relación alumno-profesor o alumno-alumno: 1) Construcción colectiva de normas y acuerdos. 2) Promover relaciones de cuidado dentro del aula para prevenir el maltrato, tanto físico como psicológico entre compañeros. 3) Estrategias pedagógicas que favorecen el cuidado (aprendizaje cooperativo). 4) Evaluación cuidadosa del desempeño de los estudiantes.</p> <p>Por último y no menos importante, López y Brennan, afirman que los niños con estrategias de apego seguro son abiertos a las relaciones, confían en sí mismos y en los demás, controlan fácilmente sus emociones y manejan las situaciones que alteran su seguridad.</p>
13	<b>FUENTES BIBLIOGRÁFICAS</b>	<p>Agudelo, L.M., Girard, C. A., Gavina, M. B., Sandoval, A., Rodríguez, M. A., Gómez, J. P., Gallón, A. &amp; Pérez, A. (2002). Características de las familias y de las escuelas relacionadas con los comportamientos agresivos y prosociales en niños y niñas de 3 a 11 años. Medellín: Instituto de Ciencias de la Salud, Universidad de Antioquia, Colciencias.</p> <p>Bartholomew, K. &amp; Horowitz, L. M. (1999). Attachment Styles Among Young Adults; A Test of a Four-Category Model. <i>Journal of Personality and Social Psychology</i>, 61, 226-244.</p> <p>Bandura, A. (1986). <i>Social foundations of thought and action: A social cognitive theory</i>. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.</p> <p>Cassidy, J. &amp; Asher, S. (1992). Broidy LM, Nagin DS, Tremblay RE, Bates JE, Brame B, Dodge KA, Fergusson D, Horwood Tremblay RE, Boulerice B, Harden PW, MTCuff P, Pihl RO, Zoccolillo M. (1996). Do children in Canada become more aggressive as they approach adolescence? In: <i>Human Resources Development Canada and Statistics Canada, eds. Growing up in Canada: National Longitudinal Survey of Children and Youth</i>. Ottawa: Statistics Canada, 127-137.</p> <p>Bronfenbrenner, U. (1979). <i>The ecology of human development: Experiments by nature and design</i>. Cambridge, MA: Harvard University Press.</p> <p>Chau, E., (2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia, <i>Revista de estudios sociales</i> (15), 47-58.</p> <p>Chau, E., Daza, B. y Vega, L. (2005). Las relaciones de cuidado en el aula y la institución educativa. En Toro, J. (Ed.) <i>La educación desde las éticas del cuidado y la compasión</i>. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.</p> <p>Côté S.M. (2007). Sex differences in physical and indirect aggression: A development perspective. <i>European Journal of Criminal Policy and Research</i>, 13 (3-4), 183-200.</p> <p>Côté, S.M., Vaillancourt, T., Barker, E.D., Nagin, D.S., Tremblay, R.E. (2007). The joint development of physical and indirect aggression: Predictors of continuity and change during childhood. <i>Developmental Psychopathology</i>, 19(1), 37-55</p> <p>Daza, B.C (2003). Relación entre el vínculo de apego, desempeño universitario y competencia psicosocial en jóvenes de Bogotá. Tesis para optar por el título de Magister en Psicología. Universidad de los Andes, Departamento de Psicología. Bogotá, Junio de 2003.</p> <p>Dodge, K., J. &amp; Petit, G. (2003). Preventing aggressive behavior early in life: Comments on Webster-Stratton, Lonchman, Domitrovich and Greenberg. En R.E. Trembay, R.G. Barr, R de V Peters (Eds.), <i>Encyclopedia on Early Childhood Development</i> Montreal. Quebec: Centre for Excellence for Early Childhood Development.</p> <p>Feeney, J. A. (1999). Adult romantic attachment and couple relationships. En J. Cassidy y P. Shaver (Eds), <i>Handbook of attachment</i>. New York: The Guilford Press.</p> <p>Feeney, J. A., &amp; Noller, P. (1996). <i>Adult attachment</i>. Oaks, California: Sage Publications, Inc.</p> <p>Gesell, A. (1992). <i>Desarrollo normal y anormal del niño</i>. México: Gedisa.</p> <p>Henaó, E. J., (2006). La prevención temprana de la violencia: una revisión de programas y modalidades de intervención, <i>Revista Infancia, Adolescencia y Familia</i>, 315-339.</p> <p>Hernández, D., Gómez, A. M., Morales, N. Y. &amp; Arias, S.A. (2005). Evaluación del modelo de prevención temprana de la agresión. Medellín: Alcaldía de Medellín, Secretaría de Educación, Universidad de Antioquia.</p> <p>Howes, C. (1999). Attachment Relationships in the context of multiple caregivers. En J. Cassidy y P. Shaver (Eds), <i>Handbook of attachment</i>. New York: The Guilford Press.</p> <p>Lisboa., C. B. (2009). <i>Violencia escolar. Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica</i>. Chile: Editorial Universitaria.</p> <p>Lochman, J. y Wells, K. (1996). A social cognitive intervention with aggressive children: Prevention effects and contextual implementation issues. In: Peters RDV, McMahon RJ, Eds. <i>Preventing childhood disorders, substance abuse and delinquency</i>. Thousand Oaks, CA: Sage, 111-143.</p> <p>Orpinas, P. &amp; Horne, A. M, (2006). <i>Bullying prevention: Creating a positive school climate and developing social competence</i>. Washington, D.C.: American Psychological Association.</p> <p>Kenneth A. Dodge. (1991). "Th structure and function of reactive and proactive aggression", En D.J. Pepler y K.H. Rubin (eds), <i>The development and treatment of childhood aggression</i>, Hillsdale, N. J., Erlbaum, pp. 201-218.</p>

Vo Bo Asesor y Coordinador de Investigación:

CRISANTO QUIROGA OTÁLORA