



Incidencia de las actitudes agresivas en el desarrollo socioemocional, comunicativo y cognitivo de niños  
y niñas de primera infancia en el Centro Infantil *Mi Pequeño Mundo*

Mariana Florez Casas

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Rectoría Antioquia y Chocó

Centro Universitario Bello (Antioquia)

Programa Licenciatura en Educación Infantil

abril de 2026

Incidencia de las actitudes agresivas en el desarrollo socioemocional, comunicativo y cognitivo de niños  
y niñas de primera infancia en el Centro Infantil *Mi Pequeño Mundo*

Mariana Florez Casas

Monografía presentada como requisito para optar al título de Licenciado en Educación Infantil

Asesor

Alfonso Manuel Sierra Martes

Magister en Educación

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Rectoría Antioquia y Chocó

Centro Universitario Bello (Antioquia)

Programa Licenciatura en Educación Infantil

abril de 2026

### **Agradecimiento**

Expreso mi más profundo agradecimiento a mi asesor de grado, Alfonso Manuel Sierra, por su orientación, acompañamiento y valiosos aportes durante el desarrollo de este trabajo. Su guía y disposición fueron fundamentales para llevar a cabo este proceso académico.

Agradezco también a mi amiga Karla, que me oriento en la búsqueda de información y en el uso de herramientas como Canva, conocimientos que fortalecieron mi proceso de aprendizaje y siempre me decía que me quería ver graduada

De igual manera, a Juan H, quien me apoyó desde el primer día, creyó en mí y me brindó su ayuda cuando lo necesité, demostrando siempre su amistad y apoyo incondicional.

A mi amiga Lisbeth, por su compañía, su confianza y por creer en mí durante este proceso.

Finalmente, a las amigas que me dejó la universidad: Angélica, Clara, Eliana y Yeraldin, quienes, con su amistad, palabras de ánimo y apoyo constante hicieron de este camino una experiencia más llevadera y significativa.

A todos ellos, gracias por ser parte de este logro.

### **Dedicatoria**

Dedico este logro, fruto de esfuerzo, dedicación y perseverancia, en primer lugar, a mis padres, Luz Janet y Alfredo, quienes con su amor, apoyo incondicional y enseñanzas han sido el motor que me impulsa a seguir adelante y a no rendirme ante las dificultades.

A mis hermanos, quienes han sido parte importante de mi vida y de este proceso. De manera muy especial a mi hermano Emmanuel, quien desde el primer día en que inicié mi camino en la universidad creyó en mí, me brindó su apoyo y me ayudó a hacer posible este sueño, Su confianza, generosidad y apoyo han sido fundamentales para alcanzar esta meta.

También dedico este trabajo a todas las personas que han estado presentes durante este camino, brindándome palabras de aliento, apoyo y motivación para continuar luchando por mis sueños.

## Tabla de contenido

<b>Tabla de contenido .....</b>	<b>5</b>
<b>Lista de figuras.....</b>	<b>8</b>
<b>Lista de tablas.....</b>	<b>8</b>
<b>Lista de anexos .....</b>	<b>9</b>
<b>Resumen .....</b>	<b>10</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>11</b>
<b>Introducción .....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO I. CONTEXTO PROBLÉMICO .....</b>	<b>13</b>
<b>1. Planteamiento del problema.....</b>	<b>13</b>
1.1. Descripción del problema .....	13
1.2. Formulación del problema.....	15
1.3. Justificación.....	16
1.4. Objetivos .....	18
1.4.1 <i>Objetivo general</i> .....	18
1.4.2 <i>Objetivos específicos</i> .....	18
<b>CAPÍTULO II SUSTENTO TEÓRICO .....</b>	<b>19</b>
<b>2. Marco Referencial .....</b>	<b>19</b>
2.1. Antecedentes .....	19
2.1.1. <i>Antecedentes Internacionales</i> .....	19
2.1.2. <i>Antecedentes Nacionales</i> .....	24
2.1.3. <i>Antecedentes Locales</i> .....	28

2.1.4. <i>Aportes de los antecedentes a la investigación</i> .....	32
2.2. Marco legal.....	34
2.3. Marco Teórico.....	38
2.4. Marco conceptual.....	40
2.4.1. <i>Operatividad de los conceptos en el estudio</i> .....	44
<b>CAPÍTULO III METODOLOGÍA</b> .....	<b>45</b>
<b>3. Diseño Metodológico</b> .....	<b>45</b>
3.1. Enfoque y tipo de investigación .....	45
3.1.1. <i>Población y muestra</i> .....	47
3.1.2. <i>Criterios de inclusión y exclusión</i> .....	47
3.1.3. <i>Criterios de inclusión</i> .....	48
3.1.4. <i>Criterios de exclusión</i> .....	48
3.1.5. <i>Aspectos éticos</i> .....	49
3.2. Técnicas e instrumentos .....	51
3.3. Procedimientos de análisis de los datos .....	57
3.4. Caracterización del contexto y participantes.....	57
<b>CAPÍTULO IV RESULTADOS</b> .....	<b>62</b>
<b>4. Análisis de resultados</b> .....	<b>62</b>
4.1. Resultados del primer objetivo específico: Entrevistas a niños y niñas .....	62
4.2. Resultados del segundo objetivo específico: Entrevistas a padres .....	67
4.3. Resultados del tercer objetivo específico: Observación en aula .....	71
4.4. Resultados del cuarto objetivo específico: Grupo focal .....	75
4.5. Validez, confiabilidad y rigor .....	80

4.6. Discusión .....	80
<b>CAPÍTULO V CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....</b>	<b>85</b>
<b>PROPUESTA PEDAGÓGICA.....</b>	<b>89</b>
<b>Referencias.....</b>	<b>97</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>108</b>

### Lista de figuras

<b>Figura 1</b> Esquema del diseño de recolección de información y triangulación.....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
<b>Figura 2</b> Mapa temático de la experiencia infantil ante el conflicto.....	67
<b>Figura 3</b> Red de afectaciones socioemocionales asociadas a la agresión.....	72
<b>Figura 4</b> Diagrama de proceso de intervención docente ante conflicto.....	76

### Lista de tablas

<b>Tabla 1</b> Marco Legal para la Convivencia Escolar en Colombia.....	35
<b>Tabla 2</b> Técnicas e instrumentos para recolectar la información.....	<b>¡Error! Marcador no definido.2</b>
<b>No se encuentran elementos de tabla de ilustraciones. Tabla 4</b> Síntesis de instrumentos.....	<b>6¡Error! Marcador no definido.</b>
<b>No se encuentran elementos de tabla de ilustraciones. Tabla 6</b> Experiencias de agresión y búsqueda de ayuda.....	65
<b>Tabla 7</b> Cambios reportados por familias.....	69
<b>Tabla 8</b> Afectaciones socioemocionales.....	70
<b>Tabla 9</b> Resultados observación.....	73
<b>Tabla 10</b> Episodios con registro de agresión y contexto observado .....	<b>7¡Error! Marcador no definido.</b>

No se encuentran elementos de tabla de ilustraciones. **Tabla 12** *Lineamientos pedagógicos priorizados y criterios de mejora*..... 80

### Lista de anexos

<b>Anexo N.º 1</b> .....	109
<b>Anexo N.º 2</b> .....	111
<b>Anexo N.º 3</b> .....	113
<b>Anexo N.º 4</b> .....	115
<b>Anexo N.º 5</b> .....	

11|Error! Marcador no definido.

No se encuentran elementos de tabla de ilustraciones.

### **Resumen**

La investigación abordó la problemática acerca de la incidencia de las actitudes agresivas en el desarrollo socioemocional, comunicativo y cognitivo de los niños y niñas del grupo Exploradores del Centro Infantil Mi Pequeño Mundo. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de tipo aplicado, permitiendo comprender en profundidad las dinámicas de interacción y los significados asociados a dichas conductas en el contexto educativo.

Para la recolección de la información se emplearon diversas técnicas como la encuesta, la entrevista, la observación y el grupo focal, dirigidas a niños, padres de familia y docentes. Estos instrumentos posibilitaron identificar las manifestaciones de agresión física y verbal, así como sus efectos en la convivencia, el aprendizaje y el bienestar emocional de los niños.

Los hallazgos evidencian que las actitudes agresivas afectan negativamente la interacción social, dificultan la comunicación asertiva y limitan los procesos de aprendizaje. Asimismo, se encontró que factores familiares y sociales influyen significativamente en la aparición de estas conductas, se destaca la importancia de implementar estrategias pedagógicas centradas en el desarrollo de habilidades socioemocionales, la regulación emocional y la convivencia pacífica, con el fin de mitigar la agresividad y favorecer el desarrollo integral de los niños en la primera infancia.

*Palabras clave: actitudes agresivas, desarrollo socioemocional, primera infancia, convivencia escolar, aprendizaje*

### **Abstract**

The present study aimed to analyze the impact of aggressive attitudes on the socio-emotional, communicative, and cognitive development of children in the Exploradores group at the Mi Pequeño Mundo Childcare Center. The research was conducted under a qualitative, applied approach, allowing for an in-depth understanding of interaction dynamics and the meanings associated with these behaviors in the educational context.

For data collection, various techniques were used, including surveys, interviews, observation, and focus groups, involving children, parents, and teachers. These instruments made it possible to identify manifestations of physical and verbal aggression, as well as their effects on coexistence, learning, and children's emotional well-being.

The findings show that aggressive attitudes negatively affect social interaction, hinder assertive communication, and limit learning processes. Additionally, it was found that family and social factors significantly influence the emergence of these behaviors. The importance of implementing pedagogical strategies focused on the development of socio-emotional skills, emotional regulation, and peaceful coexistence is highlighted, in order to mitigate aggression and promote the integral development of children in early childhood.

*Keywords: aggressive attitudes, socio-emotional development, early childhood, school coexistence, learning.*

## Introducción

A lo largo de este documento, se encontrará un análisis integral del fenómeno investigado, iniciando con el planteamiento del problema a cerca de las actitudes agresivas en la primera infancia y su incidencia en el desarrollo socioemocional, comunicativo y cognitivo de los niños y niñas del Centro Infantil Mi Pequeño Mundo, describiendo las características de las actitudes agresivas, sus posibles causas y las consecuencias que generan en el desarrollo infantil. Asimismo, se presentan la formulación de la justificación y los objetivos que orientan la investigación, permitiendo comprender la relevancia y pertinencia del estudio en el contexto educativo.

Asimismo, se desarrolla el sustento teórico, donde se exponen antecedentes investigativos a nivel internacional, nacional y local, junto con referentes conceptuales y teorías del desarrollo que permiten comprender la agresividad infantil desde una perspectiva integral. De igual manera, se incluye el marco legal que respalda la importancia de garantizar entornos educativos seguros y libres de violencia.

En el apartado metodológico, se describe el enfoque cualitativo de tipo aplicado, así como las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de la información, tales como la encuesta, la entrevista, la observación y el grupo focal. Este capítulo también detalla la población, muestra y los aspectos éticos considerados durante el proceso investigativo.

Además, se presentan los resultados obtenidos, donde se analizan las manifestaciones de agresión y su impacto en la interacción social, la comunicación y el aprendizaje de los niños, permitiendo evidenciar la relación entre las conductas agresivas y el desarrollo integral en la primera infancia.

## CAPÍTULO I. CONTEXTO PROBLÉMICO

### 1. Planteamiento del problema

#### 1.1. Descripción del problema

Las actitudes agresivas, tanto físicas como verbales, observadas entre niños y niñas en contextos de educación inicial constituyen un problema que incide negativamente en su desarrollo emocional, comunicativo y académico. Estudios recientes señalan que factores como pautas de crianza inadecuadas, modelos de conducta violentos en el entorno familiar y la exposición temprana a contenidos agresivos contribuyen a la aparición y mantenimiento de estas conductas en la escuela (Calambás y Solarte, 2021).

En este sentido, Díaz et al. (2008), permite agregar, que los niños están diariamente expuestos a contenidos violentos en su entorno, al observar cómo la familia resuelve los conflictos mediante agresión, insultos o gritos. Por lo tanto, resulta esencial intervenir tempranamente en casos de agresión para prevenir que la situación se agrave y evolucione hacia consecuencias más severas las cuales pueden ser difíciles de atender

En esta línea, se evidencia que las pautas de crianza en contextos familiares vulnerables influyen directamente en la manifestación de conductas violentas, lo que confirma la importancia de promover estilos de crianza positivos que fortalezcan la regulación emocional y la convivencia pacífica.

En consecuencia, las actitudes agresivas generan efectos que, según Wolke et al. (2015), pueden llevar a que el niño o la niña que recibe los agravios de sus compañeros experimente sentimientos de soledad, desesperanza, depresión o ansiedad, resentimiento hacia los demás, alteraciones en los

hábitos alimentarios, miedo e inseguridad, desmotivación académica y pérdida de interés por actividades que antes resultaban gratificantes. Este fenómeno constituye un serio problema educativo, debido al profundo daño que ocasiona en la vida de aquel que recibe las agresiones por parte de sus pares. Lo anteriormente mencionado, puede impactar negativamente su desarrollo personal y ocasionar problemas de conducta en el futuro.

Desde la psicología del desarrollo, se reconoce que la infancia es una etapa crítica para la formación de la autoestima, la regulación emocional y la construcción de vínculos sociales saludables, cuando el menor es víctima de agresiones, puede desarrollar sentimientos de rencor, deseos de venganza o reproducir las conductas violentas observadas como forma de compensar su sufrimiento, lo cual se explica desde la teoría del aprendizaje social de Bandura (1977), que plantea que los niños tienden a imitar y reproducir las conductas que observan y experimentan en su entorno. Así, la victimización escolar no solo genera malestar emocional inmediato, sino que también incrementa el riesgo de que el niño interiorice modelos agresivos de relación, perpetuando en el futuro conductas problemáticas y dificultades en la convivencia.

Según Elliot et al. (1989, como se citó en Carrasco, 2006), la amenaza y el maltrato se identifican mediante el uso de fuerza física o vocabulario inadecuado con la intención de hacer daño y provocar intimidación. Cuando el niño se siente gravemente acosado y amenazado por golpes o insultos, suele reprimir lo que le ocurre, generando un ambiente de pánico e intimidación en la institución educativa y en la sociedad, con la sensación de estar enfrentando un problema sin solución.

Las actitudes agresivas en el colegio se manifiestan por medio de empujones, mordiscos, pellizcos, golpes, patadas u otro tipo de contacto físico no deseado. La agresión verbal se observa a través de burlas, insultos, amenazas, rumores malintencionados, manipulación o acoso. Tales conductas causan daño psicológico y emocional. En este sentido, las víctimas del bullying tienen tasas incrementadas de trastornos emocionales, aislamiento social y problemas psicológicos persistentes a lo

largo del tiempo tal como lo manifiesta Wolke et al.(2015). Dichos trastornos pueden manifestarse como angustia, fobia, bloqueo en el aprendizaje académico, dificultades para relacionarse con los compañeros, falta de concentración, episodios de llanto, depresión, baja autoestima, e incluso traumas que pueden perdurar. Estos pueden superarse mediante intervención especializada, si se ofrece ayuda oportuna, así como mediante estrategias de sanación y perdón.

## **1.2. Formulación del problema**

Según Hernández, et al. (2014), la formulación de un problema de investigación exige identificar con claridad la situación conflictiva, los factores que la originan y las consecuencias que produce en un contexto definido. En lo que respecta al Centro Infantil Mi Pequeño Mundo, ubicado en la ciudad de Medellín, vereda La Palma, se ha percibido la necesidad de analizar las actitudes agresivas de los estudiantes del grupo denominado Exploradores.

Son muchos los estudios que demuestran la magnitud de este fenómeno. Para Elliot et al. (1989, como aparece en Carrasco, 2006), el maltrato, de manifiesto ya sea a partir del uso de la agresión física o bien del uso de un lenguaje inadecuado, tiene como principal propósito provocar daño e intimidación en los menores y, al mismo tiempo, supone un impacto negativo en la seguridad emocional infantil. También Díaz et al. (2008) muestran que vivir en un contexto donde la violencia familiar y/o social es habitual hace que, en la escuela, aumente la probabilidad de que este tipo de comportamiento se repita, convirtiéndose así este comportamiento en un ciclo difícil de romper. Esta visión incide en que la agresión no se da como un hecho aislado, sino como un proceso que se va reforzando a partir de experiencias previas y, a continuación, daña el desarrollo emocional y social.

A partir de esta descripción, se formula la siguiente pregunta de investigación como culminación del proceso de delimitación del problema, sintetizando de forma precisa la situación que se desea

analizar (Hernández et al. 2014). ¿De qué manera las actitudes agresivas de los niños del grupo exploradores del Centro Infantil Mi Pequeño Mundo vereda La Palma, inciden en el desarrollo social, comunicativo y cognitivo de sus pares?

### **1.3. Justificación**

En el Centro Infantil Mi Pequeño Mundo (Medellín, vereda La Palma), se ha observado la presencia de conductas agresivas en el grupo Exploradores, lo que motiva indagar cómo dichas actitudes inciden en el desarrollo de competencias socioemocionales de sus pares.

Los destinatarios directos de este trabajo de investigación son los docentes y los niños del grupo exploradores que tienen edades entre 4 y 5 años, del Centro Infantil Mi Pequeño Mundo, ubicado en la vereda La Palma, en la ciudad de Medellín. De manera indirecta, se benefician también los padres de familia, ya que, al indagar sobre las causas de las manifestaciones agresivas presentes en los niños, se podrá comprender con mayor claridad la realidad que se vive, a partir de ello, esclarecer esta problemática que afecta al centro infantil, contribuyendo así a la búsqueda de posibles soluciones que favorezcan la convivencia y el desarrollo socioemocional de los niños.

La agresión física y verbal entre pares en la primera infancia constituye un problema prioritario para la escuela y la comunidad, debido a sus efectos directos sobre el bienestar emocional, la socialización y el aprendizaje. La UNICEF (2025), estima que alrededor de 1,6 mil millones de niños son sometidos a castigos violentos en el hogar y que casi 400 millones menores de cinco años padecen agresiones psicológicas o físicas de manera regular, con 330 millones sometidos a castigo corporal, lo que refleja la magnitud del fenómeno que luego se reproduce en la escuela.

En el ámbito escolar, la violencia entre pares afecta la asistencia, la concentración y la continuidad educativa, además de deteriorar el clima de aula y la percepción de seguridad. UNICEF

(2021) advierte que aproximadamente la mitad de los adolescentes de 13 a 15 años ha experimentado violencia en la escuela o sus alrededores y que uno de cada tres ha sufrido acoso o participado en peleas físicas. Estas cifras alertan sobre consecuencias que incluyen depresión, ansiedad y disminución del rendimiento académico, por lo que resulta indispensable intervenir con estrategias educativas que integren competencias socioemocionales para prevenir la reproducción de conductas violentas en la primera infancia.

Las competencias socioemocionales que deben fomentarse desde la primera infancia, como parte de la acción pedagógica, incluyen la autoconciencia, entendida como la capacidad del niño para reconocer y expresar sus emociones y cualidades personales; la autorregulación, que le permite manejar la frustración, controlar impulsos y responder de manera adecuada ante situaciones conflictivas; la conciencia social, que favorece la empatía, el respeto por las diferencias y la comprensión de normas de convivencia, las habilidades de relación, que implican aprender a comunicarse de forma asertiva, resolver conflictos mediante el diálogo y trabajar en cooperación con sus pares; y finalmente, la toma de decisiones responsable, que ayuda al niño a reflexionar sobre las consecuencias de sus actos, elegir conductas positivas y asumir responsabilidad frente a sus acciones. Estas competencias, trabajadas de forma integral en la práctica educativa, se convierten en un recurso fundamental para prevenir la reproducción de conductas violentas y promover un desarrollo socioemocional saludable (UNESCO, 2021).

Desde una perspectiva formativa, la UNESCO (2025) sostiene que el aprendizaje social y emocional es un proceso esencial que permite a los estudiantes reconocer y gestionar emociones, establecer relaciones positivas y tomar decisiones responsables. A su vez, investigaciones han demostrado que estas competencias producen beneficios sostenidos en el bienestar, la convivencia y el rendimiento académico.

En Colombia, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2024) documenta que las violencias contra la niñez persisten como un fenómeno estructural, con registros administrativos que muestran altos niveles de ingresos a procesos de restablecimiento de derechos. Esta situación evidencia la urgencia de contar con estudios localizados que aporten evidencia contextual sobre la magnitud y las características de la agresión en escenarios específicos. Por ello, investigar permitirá identificar manifestaciones de agresión física y verbal entre pares, comprender sus efectos en el desarrollo socioemocional y diseñar estrategias de prevención y acompañamiento pedagógico pertinentes para la comunidad educativa, especialmente a los niños del grupo Exploradores, con edades entre 4 y 5 años, quienes conforman un total de 25 estudiantes que asisten al Centro Infantil Mi Pequeño Mundo, ubicado en la ciudad de Medellín, corregimiento de San Cristóbal, vereda La Palma. El beneficio de realizar esta investigación es más que todo para los niños al garantizar un entorno educativo más seguro y de confianza donde favorecerá su bienestar y aprendizaje.

#### **1.4. Objetivos**

##### **1.4.1 Objetivo general**

Analizar la incidencia de las actitudes agresivas en el desarrollo de competencias socioemocionales, comunicativas y cognitivas de los niños y niñas del grupo exploradores del Centro Infantil *Mi Pequeño Mundo* de Medellín, vereda La Palma,

##### **1.4.2 Objetivos específicos**

- Identificar las manifestaciones de agresión física y verbal presentes en la dinámica escolar del Centro Infantil.
- Examinar las afectaciones socioemocionales derivadas de dichas agresiones en los niños y niñas.

- Explorar las estrategias de acompañamiento familiar y docente frente a la agresión en primera infancia.
- Proponer lineamientos pedagógicos para la prevención y mitigación de la agresión en el ámbito escolar.

## **CAPÍTULO II SUSTENTO TEÓRICO**

### **2. Marco Referencial**

#### **2.1. Antecedentes**

Los antecedentes de una investigación son los estudios previos, teorías, documentos o experiencias que abordan temas similares o relacionados con el problema que se investiga. Estos permiten contextualizar el objeto de estudio, identificar vacíos de conocimiento y sustentar la pertinencia del nuevo trabajo. Según Hernández et al., (2014), los antecedentes son investigaciones o estudios previos que guardan relación con el problema planteado y permiten ubicar el trabajo dentro del marco teórico existente (p. 58).

Su relevancia radica en que proporcionan la base conceptual y empírica sobre la cual se construye el estudio, evitando duplicar información y orientando al investigador en la formulación del problema, los objetivos y la metodología. Además, los antecedentes permiten contrastar los resultados obtenidos con los de otras investigaciones, fortaleciendo la validez y el aporte científico del trabajo.

##### **2.1.1. Antecedentes Internacionales**

En la investigación realizada por Pérez (2021), *Agresividad impulsiva y premeditada en niños y niñas*, el objetivo principal fue determinar los elementos que configuran la agresividad impulsiva y premeditada. La relevancia de esta investigación radica en la revisión exhaustiva de referentes teóricos

que explican esta categoría de análisis. La investigación adoptó un enfoque cualitativo, utilizando el tipo bibliográfico como método para recopilar información y construir la matriz de revisión bibliográfica. La técnica empleada fue la revisión bibliográfica, y el instrumento utilizado fue la matriz de revisión de datos.

Los resultados obtenidos en la recolección de información muestran que la agresividad es una emoción momentánea en la que pueden predominar el deseo de autoridad, liderazgo y respeto. Además, se destaca que la agresividad se ha normalizado, y esto se atribuye a elementos como el entorno social, el ámbito familiar y el uso libre de las tecnologías sin control de contenidos por parte de los adultos. Entre las principales consecuencias identificadas por la investigación respecto a la agresividad se encuentran la inestabilidad emocional, la ansiedad y la baja autoestima.

Un hallazgo interesante de la investigación es la diferencia en la manifestación de la agresividad entre niños y niñas. Se estableció que los niños son más propensos a manifestar conductas agresivas impulsivas, mientras que las niñas tienden a expresar la agresividad premeditada y mixta.

Estos resultados son relevantes para comprender diferentes factores, como el entorno social y familiar, y cómo estos pueden contribuir al desarrollo de conductas agresivas en el contexto escolar. Además, la identificación de diferencias de género en la expresión de la agresividad puede ser útil para tener en cuenta en las estrategias de intervención y prevención.

Por otra parte, el estudio realizado por Gutiérrez y Reatiqui (2023), titulada *Las conductas agresivas en los niños del subnivel 2 de educación inicial de la Unidad Educativa Félix Valencia*, se enfocó en evaluar las conductas agresivas en niños y niñas de 4 a 5 años en un aula de clase. Esta problemática afectó las relaciones entre los estudiantes y su rendimiento académico en la Unidad Educativa Félix Valencia. El objetivo principal de la investigación fue diagnosticar estas conductas agresivas y buscar estrategias didácticas para mejorar la convivencia en el ámbito escolar. Los resultados mostraron que la conducta de agresión física prevaleció en un 89% de los casos, seguida de las conductas de omisión con

un 67% y las conductas verbales y ambivalentes con un 61%. Además, se encontró que un 22% de los casos presentaban situaciones de bullying.

Como consecuencia del diagnóstico, se identificaron estrategias didácticas efectivas, como el uso de cuentos y la dramatización, para abordar y disminuir las conductas agresivas en los niños y niñas. Estas actividades se mostraron prometedoras para mejorar la convivencia en el aula y fomentar un ambiente de respeto y empatía entre los estudiantes.

En conclusión, este estudio aporta información relevante sobre las conductas agresivas en niños y niñas en el entorno escolar. La identificación temprana de estas conductas y el uso de estrategias didácticas adecuadas pueden ser fundamentales para promover un ambiente de aprendizaje positivo y seguro en las aulas, beneficiando tanto el desarrollo emocional y social de los niños como su rendimiento académico. Los resultados de esta investigación pueden servir de base para futuros programas de intervención y formación dirigidos a docentes y padres, con el fin de abordar y prevenir la agresión en el entorno educativo

De forma similar, el estudio realizado por Bustamante et al (2023), titulado *Conductas agresivas en los niños de educación inicial*, se llevó a cabo en la Institución Educativa N.º 17771 del Caserío Agua Azul, distrito de Bagua Grande, provincia de Utcubamba, región Amazonas (Perú) tuvo como objetivo analizar los factores que influyen en el desarrollo de conductas agresivas en niños de educación inicial, sustentándose en las teorías de la frustración-agresión y del aprendizaje social. Estas teorías permitieron comprender cómo los niños reproducen comportamientos violentos al estar expuestos a modelos negativos en su entorno.

Los hallazgos principales señalan que los factores de riesgo más frecuentes son la exposición a comportamientos agresivos en el hogar o en los medios de comunicación, la falta de habilidades sociales para la resolución de conflictos, la comunicación deficiente entre los miembros de la familia, la ausencia de reglas claras y la intolerancia a la frustración.

En cuanto a las manifestaciones de la agresividad, se identificaron cuatro tipos: la agresión física (daño corporal intencional), la agresión verbal (insultos y humillaciones), la agresión relacional (exclusión social y daño reputacional) y, en algunos casos, la agresión hacia sí mismo.

Para contrarrestar estas conductas, los autores plantean diversas estrategias de prevención e intervención, entre ellas: la creación de un entorno escolar afectivo y seguro, la enseñanza de habilidades socioemocionales como la regulación emocional, el autocontrol y la empatía, así como la implementación de programas de educación emocional y social integrados. Además, destacan la necesidad de la colaboración entre escuela, docentes, familia y profesionales externos, junto con la adaptación de las intervenciones a las necesidades particulares de cada niño, un seguimiento continuo y la evaluación de los resultados.

De otra parte, Valverde et al. (2023), en su investigación titulada *Análisis de las tipologías de agresividad y los efectos en la autoestima en niños en etapa escolar*, realizada con estudiantes de instituciones de educación primaria en Ecuador, tuvieron como objetivo analizar las diversas formas de agresividad y cómo estas afectan el desarrollo de la autoestima en los escolares. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo correlacional, con una muestra de 150 niños, aplicando como instrumentos la Escala de Conducta Violenta y el Inventario de Autoestima de Coopersmith.

Los hallazgos mostraron la presencia de diferentes tipologías de agresividad: manifiesta pura (34.5%), reactiva, instrumental, relacional pura y relacional reactiva, siendo las más frecuentes la agresión manifiesta pura y la reactiva. Asimismo, se encontró que los niveles de autoestima en los participantes fueron mayoritariamente bajos o regulares, destacando un 37.4 % de escolares con autoestima muy baja. También se evidenció una relación débil positiva entre algunas formas de agresividad y la baja autoestima, lo cual sugiere que las conductas agresivas pueden estar vinculadas con afectaciones en el desarrollo emocional de los niños.

Así también, en la investigación desarrollada por Guayta y Sangucho (2025), titulada *Los juegos motores para el control de la agresividad en niños de Educación Inicial*, se aborda una problemática de gran relevancia en el ámbito educativo: las conductas agresivas en la primera infancia y las estrategias pedagógicas que pueden contribuir a su prevención y regulación. El estudio se llevó a cabo en la Unidad Educativa Particular San José La Salle, ubicada en el cantón Latacunga, Ecuador, con una población conformada por 19 niños y niñas de 3 a 4 años y 3 docentes del nivel de educación inicial.

El objetivo principal de la investigación fue diagnosticar cómo los juegos motores pueden incidir en el control de la agresividad infantil. Para ello, los autores adoptaron un enfoque cualitativo con un diseño no experimental, de campo y bibliográfico, empleando técnicas como la observación directa y la entrevista semiestructurada. Los instrumentos utilizados fueron la lista de cotejo y la guía de entrevista, lo cual permitió recoger información tanto de los comportamientos de los niños como de las prácticas docentes relacionadas con la gestión de la conducta en el aula.

Los resultados evidenciaron que las docentes no aplicaban de manera sistemática los juegos motores como estrategia pedagógica para canalizar la energía y las emociones de los niños, principalmente por desconocimiento de sus beneficios en el desarrollo socioemocional. Esta ausencia de estrategias adecuadas tuvo repercusiones significativas: los niños presentaban dificultades para seguir instrucciones, controlar impulsos, manejar la frustración y establecer relaciones sociales armónicas con sus compañeros, lo que incidía negativamente en su desarrollo emocional y social.

A partir de estos hallazgos, los investigadores concluyeron que los juegos motores constituyen una alternativa pedagógica eficaz para favorecer la regulación emocional, disminuir las conductas agresivas y promover la convivencia escolar positiva desde edades tempranas. Además, resaltaron la importancia de capacitar a los docentes en el uso de estas estrategias, con el fin de potenciar sus competencias en la gestión de la conducta infantil y fomentar un entorno escolar seguro, inclusivo y afectivo. De esta manera, el estudio aporta un marco referencial valioso que sustenta la necesidad de

integrar metodologías activas y lúdicas en el nivel inicial, no solo como actividades recreativas, sino como herramientas pedagógicas intencionadas para el desarrollo integral de los niños y la prevención de problemáticas socioemocionales futuras.

### **2.1.2. Antecedentes Nacionales**

Además, el estudio realizado por Polo *et al.*, (2020), titulado *La resolución de conflictos a través del canciograma en los niños y niñas del grado primero*, se enfocó en abordar la problemática de diversas formas de agresión como eje del conflicto en el aula de la Institución Educativa rural la Libertad, sede Alto de Copozú en Florencia, Caquetá. Para ello, se implementó la estrategia del canciograma, que tenía como objetivo promover en los niños el desarrollo de habilidades para relacionarse de forma asertiva y afrontar los conflictos de manera pacífica y constructiva.

Los resultados obtenidos tras la implementación de la estrategia del canciograma fueron positivos y reflejaron una transformación significativa en la población focalizada. En cuanto a la categoría de análisis de agresión, se observó que los conflictos eran abordados con disposición entre las partes implicadas, lo que evitaba que el conflicto se manifestara en agresiones físicas, estrés o rabia. En la categoría de Reconocimiento de emociones, se notó que la mayoría de los estudiantes identificaban y controlaban sus emociones, al tiempo que sensibilizaban a sus compañeros en este aspecto. Las actividades implementadas contribuyeron a integrar a los estudiantes afectivamente y promovieron normas de cortesía, lo que ayudó a crear un clima armónico en el aula de clase y facilitó la resolución de conflictos.

También, el artículo presentado por Salamanca (2021), *Uso de cuentos interactivos con valores para disminuir la agresividad en estudiantes de primer ciclo de Educación Básica Colombiana*, se enfoca en una investigación que propone la utilización de una estrategia didáctica basada en cuentos interactivos con valores, como el respeto, la amistad y la tolerancia, para disminuir las actitudes

agresivas en estudiantes del primer ciclo de educación básica primaria. La investigación tuvo lugar en un contexto escolar donde la mayoría de los conflictos presentados terminan de manera agresiva, y algunos estudiantes se convierten en víctimas o victimarios, creando un ambiente desagradable que afecta la convivencia y el ambiente de aprendizaje.

El problema identificado en el ámbito familiar y escolar, caracterizado por un trato poco favorable hacia los niños por parte de los padres, motivó la implementación de esta investigación innovadora. Los cuentos interactivos con valores, adecuados a la edad de los estudiantes, se presentaron al inicio de las clases con el objetivo de motivarlos y generar un ambiente propicio para su desarrollo integral.

El propósito principal de esta investigación fue formar personas más receptivas, tolerantes y amigables, promoviendo una convivencia armónica, tolerante y pacífica. Los cuentos interactivos con valores se presentaron como una herramienta lúdica y didáctica que podría ayudar a los niños a interiorizar conceptos y comportamientos positivos relacionados con el respeto, la amistad y la tolerancia.

Es importante mencionar que la efectividad de esta estrategia debe ser respaldada por una evaluación rigurosa para medir su impacto real en la disminución de actitudes agresivas y en la mejora del ambiente de convivencia en el aula.

No obstante, la investigación realizada por Cargua Batallas (2024), titulada *La agresividad de los niños de educación inicial y su incidencia en la adaptación escolar en niños de 4 a 5 años de la Unidad Educativa Princeton Cantón Riobamba*, analiza de manera específica cómo las conductas agresivas en la primera infancia impactan en el proceso de adaptación escolar. El estudio destaca que la agresividad en los niños no solo se relaciona con aspectos individuales como el temperamento o el desarrollo de las habilidades socioemocionales, sino que también se ve influenciada por factores externos vinculados al entorno familiar y escolar. Entre sus principales hallazgos, se señala que la presencia de conductas

agresivas interfiere en el proceso de enseñanza-aprendizaje, obstaculiza el cumplimiento de normas escolares y afecta negativamente la convivencia con los pares y docentes.

Asimismo, la investigación resalta que un entorno educativo positivo, caracterizado por la participación activa de los maestros y el apoyo constante de los padres, puede favorecer significativamente la adaptación escolar incluso en niños que manifiestan comportamientos agresivos. De igual forma, subraya la importancia de la intervención temprana mediante programas centrados en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, ya que estos contribuyen tanto a la disminución de las conductas agresivas como a la mejora en la integración escolar. Finalmente, la autora justifica su trabajo en la necesidad de generar más investigaciones en el contexto ecuatoriano, puesto que existen vacíos en torno a la relación directa entre la agresividad infantil y la adaptación escolar, especialmente considerando de manera conjunta los factores internos del niño y los externos derivados de la familia y la institución educativa.

Por consiguiente, Gualotuña Valarezo (2023), desarrolló en la Universidad Politécnica Salesiana de Quito la investigación titulada *Actitudes agresivas entre niños y niñas de Inicial 2. Un estudio de caso en un centro infantil privado de la ciudad de Quito*. El estudio se planteó debido a la presencia de conductas agresivas en niños y niñas de 4 a 5 años, especialmente en actividades grupales donde se manifestaban actitudes de dominancia, impulsividad y rivalidad. Se identificaron principalmente dos formas de agresividad: la física, expresada en golpes, empujones y mordiscos, y la verbal, reflejada en insultos y palabras ofensivas. Estas conductas, según la autora, si no son atendidas oportunamente, pueden afectar el desarrollo emocional, social y académico de los infantes, lo cual otorga pertinencia al estudio en tanto la educación inicial es una etapa clave para la formación de valores, habilidades sociales y actitudes de convivencia.

La investigación se apoyó en el marco legal de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), que enfatiza la necesidad de promover ambientes escolares pacíficos y de resolución no violenta de

conflictos. Asimismo, desarrolló un sólido marco teórico en el que se analizaron las tipologías de la agresividad física, verbal, psicológica y social, su relación con la violencia, así como los factores que influyen en su aparición, entre los que destacan la familia, la escuela y la sociedad. Se consideró también la influencia que ejercen los diferentes estilos de crianza y la práctica docente, concluyendo que las actitudes agresivas en la infancia no son hechos aislados, sino el resultado de un entramado de relaciones y contextos que intervienen en la formación del niño o niña.

El estudio tuvo como objetivo general determinar los tipos de agresividad presentes en los niños de Inicial 2, y como objetivos específicos identificar sus causas, reconocer las consecuencias en el desarrollo infantil y analizar las acciones de las docentes frente a tales conductas. Para ello, se adoptó un enfoque cualitativo con un diseño etnográfico, utilizando la observación directa y entrevistas semiestructuradas como técnicas de recolección de información. La población estuvo conformada por 20 niños y niñas, junto con 3 docentes y 2 psicólogos de la institución. Entre los hallazgos más relevantes se encontró que la agresividad sí está presente en edades tempranas, siendo más frecuente la física y la verbal; además, las principales causas de estas actitudes se relacionan con la dinámica familiar y la influencia social, mientras que las docentes, en muchos casos, no cuentan con estrategias claras para afrontar tales situaciones.

Como ya he mencionado, la investigación de Cardoba (2025) titulada *Factores que influyen en los procesos de enseñanza de los niños y niñas con comportamientos agresivos en edad preescolar*, (Universidad de Córdoba, Colombia), analiza los elementos que afectan la enseñanza en el preescolar cuando los niños presentan conductas agresivas. El estudio se realizó en la Institución Educativa Santo Domingo, sede Lacides C. Bersal, del municipio de Lórica, Córdoba, con una muestra de 14 niños y niñas de 5 a 6 años y una docente. El enfoque usado fue cualitativo con diseño de investigación-acción, lo que permitió no solo identificar los factores que inciden, sino también proponer estrategias para mejorar la experiencia educativa de los menores con dichos comportamientos.

Según los resultados, los factores identificados son múltiples y abarcan aspectos familiares, sociales, psicológicos, educativos y culturales. En lo familiar, se señala que las dinámicas del hogar, los estilos de crianza y los modelos parentales tienen influencia directa en cómo el niño manifiesta la agresividad. En el ambiente escolar, se encontró que problemas como infraestructura inadecuada, recursos didácticos insuficientes, falta de iluminación o ventilación, mobiliario deteriorado y limitaciones en espacios físicos dificultan el desarrollo de estrategias pedagógicas eficaces. Además, comportamientos como la impulsividad, dificultad de autocontrol emocional, gritos, interrupciones del docente, baja atención, poca empatía hacia compañeros y docentes, y desobediencia fueron destacados como manifestaciones frecuentes del comportamiento agresivo en el aula.

En cuanto al papel del docente, este estudio evidencia que su acción es clave, pues las mediaciones pedagógicas, la forma en que se organizan las dinámicas de clase y los enfoques de enseñanza pueden amplificar o reducir la agresividad. Los docentes requieren apoyo, formación y estrategias específicas tales como la resolución de conflictos, técnicas de regulación emocional, trabajo conjunto con la familia, participación de la comunidad educativa y uso de intervenciones participativas.

El estudio revela también que estos comportamientos agresivos pueden constituir una barrera para el aprendizaje: dificultan la concentración, generan desorden en el aula, entorpecen el diálogo docente-alumno, limitan el interés de los estudiantes y deterioran el ambiente educativo, lo que repercute no solo en el desarrollo emocional del niño, sino también en su rendimiento académico y sus relaciones sociales.

### **2.1.3. Antecedentes Locales**

En otras palabras, el trabajo de grado realizado por Rivera (2020), titulada *Dimensiones familiares que afectan el rendimiento académico de los niños del grado primero de la Institución Educativa Centenario de Bello del municipio de Bello Antioquia*. Las dimensiones familiares analizadas en

el estudio son la violencia directa e indirecta y la comunicación familiar. Además, también se consideran dimensiones escolares, como el ajuste escolar, el rendimiento académico, la aceptación y el rechazo social.

El enfoque utilizado en la investigación es cualitativo, y para recopilar información, se llevó a cabo una entrevista semiestructurada con un grupo de 7 niños del grado primero en la Institución Educativa Centenario de Bello. Mediante sus respuestas y los antecedentes teóricos encontrados, se lograron identificar algunas dimensiones familiares que afectan el rendimiento académico.

Cada una de las categorías mencionadas se describe ampliamente en el trabajo con el objetivo de obtener una comprensión clara de cómo influyen en el rendimiento académico desde la perspectiva subjetiva de los participantes y en base a la teoría existente. En conclusión, la investigación realizada por Rivera (2020) es relevante para identificar y describir las dimensiones familiares que influyen en el rendimiento académico de los niños, y ofrece un enfoque cualitativo que permite comprender las experiencias y perspectivas de los participantes en relación con el tema estudiado.

Vale decir que, en la investigación realizada por Hoyos (2022), *Percepciones de un grupo de niños y niñas sobre diversidad cultural en una institución educativa del corregimiento El Jardín (Cáceres, Antioquia)*, el objetivo principal fue explorar las percepciones de los niños y niñas en la Institución Educativa Gaspar de Rodas, ubicada en el corregimiento del Jardín-Cáceres, con respecto a la diversidad cultural presente en la comunidad educativa. Se llevó a cabo un estudio de tipo cualitativo, utilizando la entrevista semiestructurada como herramienta para recolectar la información.

Los resultados obtenidos durante el trabajo de campo revelan que la categoría de diversidad cultural no es ampliamente utilizada por los participantes de la investigación. En cambio, los niños y niñas reconocen la existencia de diferencias en términos generales, lo que les permite distinguirse a sí mismos de los demás. Aunque la diversidad cultural es identificada como un concepto, los participantes

centran su atención más en aspectos comportamentales, como el trato respetuoso y el lenguaje cortés, como base para establecer y mantener vínculos en el contexto educativo.

Curiosamente, la pertenencia o no a una comunidad étnica o cultural no parece ser un factor determinante en las relaciones interpersonales de los niños y niñas en la Institución Educativa Gaspar de Rodas. Sin embargo, se menciona que en algunas ocasiones el color de piel puede utilizarse como motivo de burla. Ante esta situación, los entrevistados revelan que su recurso más utilizado para enfrentar estas prácticas despectivas es cortar relaciones con aquellos compañeros que se involucran en este tipo de comportamientos.

En conclusión, los resultados de la investigación indican que, aunque los participantes tienen conocimiento sobre la diversidad cultural, tienden a enfocarse más en aspectos comportamentales que en la pertenencia a una comunidad étnica o cultural específica. A pesar de que el color de piel pueda ser ocasionalmente motivo de burla, los niños y niñas en esta institución educativa valoran más las actitudes respetuosas y el lenguaje cortés como base para establecer y mantener relaciones. Sin embargo, se destaca la necesidad de abordar y prevenir situaciones de burla relacionadas con la apariencia física para promover un ambiente inclusivo y respetuoso en la comunidad educativa.

Sin embargo, Zapata et al,( 2022) presentaron su trabajo de grado en la Universidad de Antioquia titulado *Influencia de las prácticas de crianza en los comportamientos agresivos de niños de 8 a 9 años de la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta del municipio de Apartadó*. Este estudio buscó analizar cómo las prácticas de crianza implementadas en el hogar influyen en los comportamientos agresivos manifestados por niños de tercer grado de primaria, con edades de 8 a 9 años. El diseño fue cualitativo, basado en un estudio de caso, y la recolección de información se realizó mediante entrevistas semiestructuradas con tres niños y sus cuidadores principales.

De acuerdo con los resultados del estudio, los niños investigados evidenciaron comportamientos agresivos, siendo las formas verbal y física las más frecuentes. Por otra parte, las prácticas de crianza

observadas en los hogares mostraron una influencia significativa sobre dichos comportamientos. Se identificaron varias dimensiones relacionadas con el vínculo cuidador-niño, el sistema normativo del hogar (normas, límites) y las prácticas de cuidado aplicadas por los padres o cuidadores.

El trabajo resalta también que el ambiente familiar, las creencias de los cuidadores y la forma en que se establecen y se aplican las reglas, así como los valores que se transmiten en los hogares, tienen un papel determinante en la aparición y mantenimiento de actitudes agresivas. Se evidencia que los niños responden no sólo al tipo de normas existentes, sino también a cómo los cuidadores interactúan con ellos, al afecto, al acompañamiento emocional, y al respeto en la imposición de límites.

Igualmente, Castrillón Cadavid y Giraldo Gómez( 2024) La investigación *Del insulto verbal al lenguaje de reconocimiento: miradas de niños y niñas de la primera infancia*, exploró cómo niños y niñas de 4 y 5 años interpretan el insulto verbal en sus interacciones con pares, y cómo dicho insulto puede transformarse en un lenguaje basado en el reconocimiento, el respeto y la empatía. Realizada en un centro infantil del barrio Campo Valdés en Medellín, la investigación se enmarca en un paradigma cualitativo con enfoque crítico social, usando como método principal la investigación-acción. Se emplearon talleres investigativos en dos fases: una diagnóstica para identificar cómo los niños dan sentido al insulto verbal, y otra de intervención para fomentar un lenguaje de reconocimiento. Entre los hallazgos principales se destaca que los niños aceptan los insultos procedentes de adultos por la percepción de autoridad, pero consideran ofensivos los de sus compañeros; que tienden a comunicarse mucho con el cuerpo, por lo que la agresión física aparece con más frecuencia que la verbal, y que la combinación del lenguaje verbal y corporal genera significados más potentes. La propuesta pedagógica permitió promover relaciones interpersonales más armoniosas y una convivencia pacífica entre los niños.

De otra parte, Soto y Valderrama (2023) La investigación titulada *Espacios cooperativos. Estrategia pedagógica para espacios escolares de la Institución Educativa José Antonio Galán de la*

*Estrella Antioquia* donde hay presencia de conductas agresivas tuvo como propósito principal diseñar e implementar una estrategia pedagógica basada en la cooperación, orientada a disminuir las conductas agresivas y fortalecer la convivencia escolar en los espacios educativos. El estudio surgió ante la necesidad de intervenir un contexto en el que se evidenciaban comportamientos conflictivos entre los estudiantes, que afectaban la armonía del aula, la comunicación y el aprendizaje.

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, empleando la metodología de investigación-acción, que permitió a los autores diagnosticar la situación, planear, ejecutar y evaluar una propuesta de intervención pedagógica contextualizada. A través de talleres, dinámicas y actividades grupales cooperativas, se promovieron valores como la empatía, el respeto, la escucha activa y la resolución pacífica de conflictos.

Entre los principales hallazgos, se identificó que la falta de espacios de diálogo y participación contribuía a la aparición de conductas agresivas; sin embargo, la implementación de la estrategia *espacios cooperativos* favoreció un clima escolar más positivo y participativo. Los estudiantes aprendieron a expresar sus emociones, escuchar a los demás y buscar soluciones conjuntas ante los desacuerdos.

#### **2.1.4. Aportes de los antecedentes a la investigación**

Los antecedentes revisados permiten establecer una base sólida que explica y justifica el problema de investigación propuesto: *¿De qué manera las actitudes agresivas de los niños del grupo Exploradores del Centro Infantil Mi Pequeño Mundo, vereda La Palma, inciden en el desarrollo social, comunicativo y cognitivo de sus pares?* Cada uno de los estudios consultados aborda, desde distintas perspectivas teóricas y contextuales, la relación entre la agresividad infantil y las dificultades en el desarrollo integral de los niños. Estas investigaciones coinciden en que la agresión no es un hecho

aislado, sino una manifestación de carencias emocionales, sociales y cognitivas que se reflejan en la interacción diaria con los demás.

En este sentido, permite comprender que las actitudes agresivas en la primera infancia constituyen un fenómeno complejo que trasciende el ámbito conductual, revelando profundas implicaciones en el desarrollo social, comunicativo y cognitivo de los niños. La literatura muestra que estas manifestaciones surgen en contextos donde predominan carencias afectivas, escasas habilidades de autorregulación emocional y limitadas oportunidades de socialización positiva, lo que se traduce en dificultades para establecer vínculos empáticos y cooperativos. Esta comprensión resulta clave para el problema de investigación, ya que evidencia que la agresividad infantil no solo afecta las relaciones interpersonales, sino también la manera en que los niños construyen conocimiento y se comunican con sus pares. Asimismo, los estudios analizados coinciden en la necesidad de fortalecer el rol del docente y de la institución educativa como mediadores del desarrollo emocional, promoviendo prácticas pedagógicas basadas en la educación socioemocional y la convivencia pacífica. En este sentido, la presente investigación se justifica por la urgencia de diseñar estrategias de intervención que respondan a las necesidades observadas en el grupo Exploradores del Centro Infantil *Mi Pequeño Mundo*, donde las actitudes agresivas evidencian vacíos en la gestión emocional y en los procesos de socialización temprana.

## 2.2. Marco legal

La convivencia escolar y la prevención de la agresión y violencia son aspectos fundamentales en el contexto educativo. En Colombia, existen diversas leyes que abordan estos temas, garantizando el derecho a una educación segura y libre de violencia para niños, niñas y adolescentes. En esta tabla, se presentarán seis leyes relevantes que regulan y promueven la convivencia escolar y la prevención del acoso y la agresión en las instituciones educativas colombianas. Se examinará la importancia y el alcance de cada ley, destacando su contribución a la formación integral de los educandos y la promoción de un ambiente respetuoso y equitativo en el ámbito educativo.

**Tabla 1.**

*Marco Legal para la Convivencia Escolar en Colombia.*

Norma	Resumen y relevancia
Constitución Política de Colombia (1991)	<p>El artículo 2 establece como fin esencial del Estado “garantizar la convivencia pacífica y la vigencia de un orden justo”.</p> <p>El artículo 44 reconoce los derechos fundamentales de los niños, incluyendo la protección contra “toda forma de abandono, violencia física o moral”.</p> <p>El artículo 67 consagra el derecho a la educación, orientado a la formación en el respeto a los derechos humanos, la paz y la democracia.</p>

---

Garantiza el derecho a la protección integral de la infancia y adolescencia, promoviendo un ambiente escolar seguro y libre de violencia

---

Establece principios para la formación integral de los educandos, promoviendo habilidades para la convivencia y el respeto mutuo en el ámbito escolar (Congreso de la República de Colombia, 1994).

Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación)

El artículo 5, define entre los fines de la educación la formación en “el respeto a la vida, a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia y tolerancia”.

El artículo 13, resalta que la educación debe propiciar la formación en valores y actitudes de respeto y convivencia pacífica, orientadas a prevenir comportamientos violentos o agresivos entre los estudiantes.

---

Decreto 1075 de 2015 (Decreto Único Reglamentario del Sector Educación)

Regula aspectos de la Ley 115 de 1994, abordando temas de convivencia escolar y prevención del acoso y violencia en el ámbito educativo (Ministerio de Educación, 2015).

Artículo 1.1.4.3. Crea y regula el *Comité Nacional de Convivencia Escolar*, encargado de coordinar acciones para la prevención, mitigación y atención del acoso escolar, la violencia física y verbal y demás manifestaciones agresivas.

---

---

Asimismo, el decreto ordena la inclusión de protocolos en los *manuals de convivencia* (Libro 2, Parte 3, Título 7) para atender situaciones de agresión o maltrato entre pares dentro de los establecimientos educativos.

---

Busca prevenir y mitigar todas las formas de violencia, discriminación, maltrato y acoso en las instituciones educativas (Mineeducación, 2013).

El artículo 2 define el acoso escolar o *bullying* como toda conducta negativa, intencional y sistemática de agresión física, verbal o psicológica entre estudiantes.

Ley 1620 de 2013 (Ley de Convivencia Escolar)

El artículo 17 establece las responsabilidades de las instituciones educativas en la implementación de estrategias de prevención, atención y seguimiento de casos de violencia escolar.

El artículo 19 asigna a los docentes el deber de identificar, reportar y acompañar los casos de agresión o maltrato dentro del aula.

---

Ley 1098 de 2006 (Ley de Infancia y Adolescencia)

Protege los derechos de los niños, niñas y adolescentes, promoviendo un ambiente libre de violencia en el ámbito familiar, escolar y comunitario (Función Pública, 2006)

El artículo 18 garantiza el derecho a la integridad personal, prohibiendo “toda forma de perjuicio, castigo, humillación o abuso físico o psicológico”.

---

---

El artículo 41 ordena la protección de los niños en todos los entornos, incluyendo el escolar, frente a cualquier acto de violencia o trato degradante. Esta ley exige la intervención oportuna del Estado y las instituciones educativas ante cualquier manifestación agresiva entre los niños

---

Fuente: Elaboración propia.

El marco legal colombiano para la convivencia escolar y la prevención de la agresión y violencia es amplio y completo. Las leyes presentadas en esta tabla establecen principios fundamentales para garantizar el derecho a una educación segura y respetuosa, promoviendo habilidades para la convivencia y el respeto mutuo en el ámbito escolar. El marco legal colombiano en materia de convivencia escolar se centra en la prevención de toda forma de agresión física, verbal o psicológica entre los estudiantes, buscando garantizar una formación integral y un entorno educativo saludable. La Constitución Política de Colombia y la Ley 115 de 1994, sientan las bases éticas y pedagógicas de la convivencia pacífica, promoviendo valores de respeto y tolerancia. Por su parte, el Decreto 1075 de 2015 y la Ley 1620 de 2013 establecen mecanismos específicos de actuación frente a las manifestaciones agresivas, incluyendo la creación de comités, protocolos y rutas de atención integral. Finalmente, la Ley 1098 de 2006 conocida como Código de la Infancia y la Adolescencia, constituye el marco normativo que garantiza la protección integral de los derechos de los niños, niñas y adolescentes en Colombia. Desde el ámbito educativo, esta ley orienta las acciones de las instituciones escolares hacia la promoción, respeto y restablecimiento de los derechos de los menores, reconociéndolos como sujetos activos de derechos y no simplemente como receptores de atención. En la escuela, su aplicación se refleja en la creación de entornos protectores, donde se promueva la convivencia pacífica, la participación infantil, la inclusión, el respeto por la diversidad y la prevención de toda forma de violencia

o maltrato. protegen el derecho al buen trato, prohibiendo explícitamente cualquier forma de violencia infantil en el contexto escolar.

Estas normas son esenciales para fortalecer la convivencia, prevenir el acoso y reducir las conductas agresivas en la infancia, promoviendo así una educación basada en el respeto, la empatía y la resolución pacífica de conflictos, para promover un ambiente escolar seguro, inclusivo y respetuoso, y para crear una sociedad más justa y equitativa. Su aplicación efectiva en las instituciones educativas es clave para formar ciudadanos comprometidos con el respeto, la tolerancia y la convivencia pacífica, sentando las bases para un futuro más prometedor y armonioso en Colombia.

### **2.3. Marco Teórico**

Jean Piaget a partir de la teoría denominada desarrollo cognitivo propuso que los niños actúan como pequeños científicos, interactuando y manipulando la información para darle significado. Organizan y esquematizan la información, dando lugar a dos principios fundamentales: la organización, que integra patrones y esquemas complejos a medida que maduran, y la adaptación, que les permite ajustarse a las demandas del entorno. Además, introdujo los principios de asimilación, donde incorporan nueva información a esquemas existentes, y acomodación, ajustando esquemas cuando la información discrepa de los previos (Piaget, 1991).

Lev Vygotsky, por otro lado, criticó la teoría de Piaget al considerar que el aprendizaje no es un proceso individual, sino que se forma mediante la interacción con otras personas. Vygotsky plantea la teoría sociocultural del desarrollo cognitivo,

enfaticó el papel de la cultura y la influencia de las personas en el desarrollo cognitivo del niño. Según él, el conocimiento se adquiere a través de la interacción social y las actividades compartidas, lo que brinda al niño habilidades y herramientas para mejorar sus capacidades cognitivas. Vygotsky

sostiene que el desarrollo cognitivo se da cuando el niño internaliza los resultados de las interacciones sociales que experimenta en su vida diaria (Vygotsky, 1998).

Ambas teorías ofrecen valiosas perspectivas sobre el desarrollo cognitivo de los niños. La teoría de Piaget resalta la importancia de la organización y adaptación en el proceso de construcción del conocimiento, mientras que la teoría de Vygotsky destaca el papel esencial de la interacción social y el contexto cultural en el desarrollo cognitivo. Ambas teorías pueden complementarse y enriquecerse mutuamente, ya que el desarrollo cognitivo es un proceso complejo y multifacético que involucra tanto factores individuales como sociales. Es fundamental considerar tanto la maduración cognitiva interna del niño como el impacto del entorno y las interacciones sociales para comprender plenamente cómo adquieren y desarrollan sus capacidades mentales.

**Estas teorías se operativizarán con la investigación de la siguiente manera:** Jean Piaget, a partir de su teoría del desarrollo cognitivo, en el contexto del *Centro Infantil Mi Pequeño Mundo*, esta teoría se operativiza al analizar cómo las actitudes agresivas pueden interrumpir los procesos de adaptación cognitiva y social de los niños. Por ejemplo, cuando un niño responde de forma agresiva ante un conflicto, limita la posibilidad de asimilar nuevas experiencias sociales o de acomodar sus esquemas de comportamiento hacia formas más empáticas y cooperativas. Así, desde el marco piagetiano, la agresividad se interpreta como una dificultad en los mecanismos de equilibrio cognitivo y emocional que facilitan la interacción positiva con los demás.

Por su parte, Lev Vygotsky (1998), en la investigación, esta teoría se operativiza al estudiar cómo la agresividad interfiere en la zona de desarrollo próximo (ZDP) de los niños, es decir, en ese espacio de aprendizaje que se amplía gracias a la colaboración y el diálogo. Cuando prevalece la agresión, se debilitan los procesos comunicativos y la cooperación entre pares, reduciendo las oportunidades de aprendizaje compartido y afectando el desarrollo social y cognitivo colectivo.

En conjunto, las teorías de Piaget y Vygotsky permiten comprender que el desarrollo cognitivo y social de los niños depende tanto de sus procesos internos de construcción del conocimiento como de la calidad de sus interacciones sociales. En el caso de los niños del grupo *Exploradores*, estas perspectivas ofrecen una base teórica para analizar cómo las actitudes agresivas afectan la adquisición de habilidades comunicativas, la resolución de conflictos y la consolidación de esquemas cognitivos y sociales equilibrados.

#### **2.4. Marco conceptual**

##### **Actitud agresiva**

La actitud agresiva puede entenderse como una predisposición emocional, cognitiva y conductual que lleva a una persona, en este caso a un niño o niña, a responder de manera hostil, violenta o desafiante ante determinadas situaciones o estímulos del entorno. Esta actitud no se manifiesta únicamente en actos de agresión física o verbal, sino también en pensamientos y emociones de enojo, frustración o deseo de causar daño. En la infancia, la actitud agresiva puede surgir como resultado de la imitación de modelos de comportamiento, de la falta de control emocional o de la exposición a contextos familiares y escolares poco afectivos o violentos.

Según Albert Bandura (1973), la agresividad es una conducta aprendida socialmente a través de la observación y la imitación de modelos significativos. En su teoría del aprendizaje social, Bandura explica que los niños adquieren actitudes agresivas cuando observan que la violencia o la imposición les permite obtener lo que desean o evitar sanciones. Así, la actitud agresiva no es innata, sino una forma de comportamiento moldeada por la experiencia y el refuerzo del entorno. Este autor enfatiza la importancia de los modelos familiares y educativos, ya que los niños tienden a reproducir las conductas

que observan con frecuencia, especialmente si perciben que dichas conductas son eficaces o no tienen consecuencias negativas.

Por su parte, Leonard Berkowitz (1993) sostiene que la actitud agresiva está vinculada con procesos emocionales y cognitivos que predisponen al individuo a reaccionar de forma hostil ante la frustración o la amenaza. De acuerdo con su teoría cognitivo–neosociacionista, la agresión surge como respuesta a estímulos negativos que activan pensamientos y sentimientos de ira, los cuales pueden expresarse en comportamientos agresivos si no existen mecanismos adecuados de autorregulación. En el caso de los niños, esta actitud se manifiesta cuando interpretan las acciones de los demás como provocaciones, aun cuando no lo sean, lo que los lleva a responder de manera impulsiva.

En síntesis, tanto Bandura como Berkowitz coinciden en que la actitud agresiva se forma y se refuerza a través de la interacción entre factores ambientales, emocionales y cognitivos. Por ello, comprender su origen y sus manifestaciones en la infancia resulta fundamental para diseñar estrategias pedagógicas y familiares que favorezcan el desarrollo emocional, la empatía y la convivencia pacífica, evitando que la agresividad se consolide como una forma habitual de relación social.

### **Manifestaciones de la agresividad en niños y niñas**

Las manifestaciones de agresividad en niños y niñas son diversas y pueden variar según el tipo de crianza que reciban y el ambiente familiar en el que se desarrollen. En general, la agresividad se manifiesta de manera directa, tanto en forma de actos violentos físicos, como patadas o empujones, como en forma verbal, como insultos o palabras ofensivas. También existe la agresividad indirecta o desplazada, que se manifiesta de manera más sutil, como mediante el uso de chismes o rumores para dañar a otros (Serrano, 2016).

De acuerdo con Pérez, (2021), es considerado normal que los niños y niñas manifiesten agresividad desde los tres hasta los seis años, ya que en esta etapa no tienen un conocimiento consciente de lo que está bien o mal. Sin embargo, a partir de los ocho a diez años, cuando su

personalidad está más desarrollada, poseen pensamientos propios y tienen la capacidad de planificar y ejecutar acciones, pueden manifestar una agresividad más consciente y deliberada.

Es importante destacar que la agresividad en los niños y niñas es un comportamiento natural en ciertas etapas de su desarrollo, pero también es fundamental que los adultos y el entorno familiar proporcionen las herramientas necesarias para que aprendan a canalizar y gestionar adecuadamente sus emociones, evitando así que la agresividad se convierta en una forma habitual de resolver conflictos. Una adecuada educación emocional y una crianza afectiva pueden ayudar a los niños y niñas a desarrollar habilidades de autorregulación y empatía, promoviendo un ambiente más positivo y saludable para su crecimiento y desarrollo integral.

### **Inteligencia Emocional**

La inteligencia emocional puede ser comprendida desde dos perspectivas que han sido previamente desarrolladas en este documento. Por un lado, se la puede considerar como una capacidad psicológica vinculada a la inteligencia, y por otro, como una tendencia comportamental respaldada por la personalidad. Varios autores e investigadores, además de Goleman, han buscado fundamentar la inteligencia emocional a partir de elementos básicos para su estudio.

Gallego, *et al.*, (2021), destaca que la inteligencia emocional se desarrolla mediante una serie de habilidades directas, agrupadas en habilidades emocionales, habilidades cognitivas y habilidades conductuales. Ambos concluyen que el adecuado desarrollo de estas habilidades permite alcanzar éxito social y un control pleno de las emociones.

Goleman (1995), en su libro *Inteligencia Emocional*, demuestra que el analfabetismo emocional tiene efectos negativos tanto en las personas como en la sociedad. De acuerdo con la Asociación Psiquiátrica Americana, emociones como la ira, el asco, la tristeza y el miedo influyen en enfermedades psicológicas como la ansiedad y la depresión, así como en enfermedades físicas como el cáncer,

infecciones por el virus de inmunodeficiencia humana y trastornos cardiovasculares, dermatológicos, endocrinos y gastrointestinales.

### **Emociones**

Es importante destacar que según Damasio y Carvalho, (2013), las emociones y los sentimientos son conceptos completamente diferentes, pero ambos son relevantes para la cognición. El desarrollo de las emociones y su comprensión en niños constituyen las bases de un proceso de aprendizaje continuo. Este proceso abarca desde emociones básicas, como la sorpresa, el asco, el miedo, la alegría, la tristeza y la ira, hasta emociones superiores, como la culpabilidad, la vergüenza, el desconcierto, el orgullo, la envidia y los celos. La imaginación desempeña un papel esencial en este proceso, ya que permite experimentar emociones y generar sentimientos a través de personajes ficticios (Spunt & Adolphs, 2019).

### **Dimensión Espiritual**

La dimensión espiritual en la primera infancia se refiere al proceso mediante el cual los niños y niñas comienzan a desarrollar un sentido de trascendencia, conexión, asombro y significado frente a la vida, más allá de la religión formal. Según Hay y Nye (2006), la espiritualidad infantil se manifiesta en tres dimensiones fundamentales: la conciencia, el misterio y el valor, las cuales se expresan en la capacidad de los niños para maravillarse ante el mundo, formular preguntas profundas y conectarse emocionalmente con los demás y con la naturaleza.

La espiritualidad en la primera infancia también está relacionada con el desarrollo de la empatía, el amor y el respeto por la vida. Montessori (1998) reconocía que el niño posee una sensibilidad especial hacia el entorno y las experiencias de asombro, lo que le permite conectar con lo esencial de la existencia. En su enfoque, el educador debe acompañar al niño en la búsqueda de sentido, ayudándole a descubrir la armonía y la belleza del mundo.

Por su parte, Coles (1990) plantea que la espiritualidad en los niños se manifiesta de forma natural y espontánea a través de sus preguntas, su imaginación y sus experiencias cotidianas. Para este autor, los niños no solo aprenden sobre el mundo material, sino también sobre el mundo interior, lo que les permite desarrollar un sentido moral y ético.

Desde la perspectiva pedagógica, fomentar la dimensión espiritual implica crear ambientes educativos basados en el respeto, la sensibilidad, la reflexión y la conexión con los demás y con la naturaleza, donde los niños puedan explorar libremente sus sentimientos, pensamientos y valores. Esta dimensión contribuye al desarrollo integral, potenciando la autoconciencia, la paz interior y la convivencia armónica desde los primeros años de vida.

#### **2.4.1. Operatividad de los conceptos en el estudio.**

Los conceptos abordados en este estudio se operativizarán de manera articulada para comprender cómo las actitudes agresivas inciden en el desarrollo social, comunicativo y cognitivo de los niños y niñas del grupo Exploradores del Centro Infantil *Mi Pequeño Mundo*, vereda La Palma. La agresividad, entendida como una conducta aprendida, emocional y socialmente condicionada, se analizará desde sus manifestaciones físicas, verbales y emocionales, observando de qué manera estas afectan las relaciones interpersonales, la convivencia y las dinámicas del aula. Este análisis permitirá reconocer las formas en que los niños reproducen comportamientos agresivos aprendidos del entorno familiar o escolar, y cómo dichas expresiones influyen en la comunicación, el trabajo cooperativo y la resolución de conflictos. A su vez, la inteligencia emocional y las emociones se incorporarán para comprender los mecanismos internos de autorregulación, empatía y control emocional que poseen los niños frente a situaciones de frustración o provocación, identificando cómo la falta de estas habilidades puede aumentar las conductas agresivas y dificultar el desarrollo cognitivo y social. De igual manera, la dimensión espiritual se integrará como un elemento esencial en la comprensión del comportamiento

infantil, en tanto promueve actitudes de respeto, sensibilidad, conexión y armonía con los demás, aspectos que contribuyen a la disminución de la agresividad y al fortalecimiento del sentido de convivencia. En conjunto, estos conceptos permitirán analizar el fenómeno desde una perspectiva integral, en la que los factores emocionales, cognitivos, sociales y espirituales se interrelacionan para explicar cómo las actitudes agresivas emergen, se mantienen o se transforman dentro del contexto educativo. Así, su operativización posibilitará observar, interpretar y comprender el comportamiento de los niños en situaciones reales del aula, facilitando la identificación de estrategias pedagógicas orientadas a promover la regulación emocional, la empatía, la comunicación asertiva y la convivencia pacífica, contribuyendo de manera significativa a la comprensión y abordaje del problema investigado.

## **CAPÍTULO III METODOLOGÍA**

### **3. Diseño Metodológico**

La metodología es un componente fundamental en cualquier proceso investigativo, ya que orienta la búsqueda y el análisis del conocimiento mediante procedimientos organizados y verificables. Según Hernández Sampieri et al. (2014), este apartado expone de forma clara el tipo de estudio, el diseño utilizado, las características de los participantes y las estrategias empleadas para recolectar y analizar la información, asegurando coherencia y rigor en relación con los objetivos del trabajo.

#### **3.1. Enfoque y tipo de investigación**

El enfoque de la presente investigación es de tipo cualitativo. Este tipo de enfoque, según Hernández y Mendoza (2018), permite analizar los fenómenos de forma sistemática. El investigador inicia el proceso observando directamente los hechos y revisando la literatura existente, realizando

ambas tareas de manera paralela con el propósito de construir una teoría coherente con lo que observa en la práctica.

Desde esta perspectiva, el enfoque cualitativo resulta pertinente para comprender y explorar en profundidad la problemática relacionada con las actitudes agresivas de los niños del grupo Exploradores del Centro Infantil *Mi Pequeño Mundo*, vereda La Palma, y su incidencia en el desarrollo social, comunicativo y cognitivo de sus pares. En consecuencia, la investigación busca interpretar los significados, dinámicas y contextos que rodean dichas conductas, a partir de la recopilación y el análisis de datos no numéricos que permitan explicar la realidad desde la experiencia y las percepciones de los involucrados.

Esta investigación es de tipo aplicada, dado que busca abordar de manera directa y práctica los fenómenos comportamentales y las dinámicas sociales, específicamente las manifestaciones de agresión física y verbal en los niños. Este tipo de investigación se orienta a ofrecer soluciones concretas para prevenir y mitigar dichas conductas, al centrarse en la resolución de problemas reales.

En relación con ello, Cordero (2009) señala que la investigación aplicada tiene como propósito utilizar los conocimientos adquiridos para intervenir de manera efectiva en una situación problemática, permitiendo aprovechar de forma óptima los saberes teóricos en la comprensión y transformación de la realidad.

De manera complementaria, Nieto (2018) afirma que este tipo de investigación contribuye a encontrar soluciones prácticas a problemáticas específicas, mediante el uso de herramientas que posibilitan respuestas oportunas y estrategias viables. Su finalidad, por tanto, es garantizar que las soluciones generadas sean pertinentes y aplicables en contextos reales, más allá de formulaciones meramente teóricas.

### **3.1.1. Población y muestra**

El Centro Infantil Mi Pequeño Mundo, se encuentra ubicado en la ciudad de Medellín- vereda La Palma, pertenece al sector rural y su dirección es Calle 59c #152c-198 es un Centro Infantil que cuenta con un primer piso amplio que contiene cuatro salas de desarrollo: la de los soñadores que son niños de dos años, juguetones niños de 3 años, exploradores niños de 4 años y constructores niños de 5 años. Cuenta también con zona verde para los niños, nichos de literatura, de música, salón social. La jornada académica de los niños es de lunes a viernes, de 8:00am a 4:00pm, se atienden en total cien niños, cuenta con cuatro licenciadas y cuatro auxiliares, un educador especial, coordinadora, enfermera, psicosocial, cuenta también con servicio de alimentación completa en los siguientes horarios: 8:30am el desayuno, 11:30 el almuerzo, 3:00pm el algo.

La muestra se llevará a cabo con el grupo Exploradores, conformado por niños de 4 y 5 años. Aunque el grupo está integrado por 25 niños, las técnicas e instrumentos de recolección de información se aplicarán únicamente a 10 de ellos, seleccionados según los criterios establecidos para el estudio. En el proceso participará la docente encargada de la investigación, junto con una auxiliar pedagógica y una docente del grupo. Asimismo, se contará con la participación de 10 padres de familia, uno por cada niño seleccionado.

### **3.1.2. Criterios de inclusión y exclusión**

para la selección de la muestra se establecieron criterios que garantizan la coherencia con los objetivos de la investigación y la pertinencia de los participantes dentro del contexto educativo del Centro Infantil *Mi Pequeño Mundo*, vereda La Palma.

Los criterios de inclusión contemplan a niños y niñas del grupo *Exploradores* con edades comprendidas entre los 4 y 5 años, quienes asisten de manera regular al centro infantil, con una asistencia mínima del 80 % durante el último trimestre. Se incluye también a aquellos que cuenten con

el consentimiento informado firmado por sus padres o acudientes y la autorización institucional correspondiente. Así mismo, se consideran las educadoras y familias directamente vinculadas al proceso pedagógico de los niños participantes.

### **3.1.3. Criterios de inclusión**

Para la selección de los participantes, se establecieron criterios de inclusión que garantizan la pertinencia de la muestra en relación con los objetivos del estudio. Se incluirán los niños y niñas que cumplan con las siguientes condiciones:

- Pertenecer al grupo Exploradores del Centro Infantil Mi Pequeño Mundo.
- Tener entre 4 y 5 años cumplidos al momento de la recolección de la información.
- Contar con una asistencia mínima del 80 % durante el último trimestre académico.
- Disponer del consentimiento informado firmado por los padres o acudientes.
- No presentar diagnósticos médicos, psicológicos o comportamentales que limiten su participación en las actividades de observación o aplicación de instrumentos.
- En el caso de las familias y docentes participantes, estar directamente vinculadas al proceso pedagógico de los niños seleccionados.

### **3.1.4. Criterios de exclusión**

De igual manera, se definieron criterios de exclusión con el fin de evitar la influencia de factores que puedan afectar la validez de la información recolectada. Se excluirán:

- Niños o niñas que no pertenezcan al grupo Exploradores.
- Participantes con edades menores de 4 años o mayores de 5 años.

- Niños y niñas que no cuenten con el consentimiento informado firmado por sus padres o acudientes, o en los casos en que este sea retirado.
- Participantes que presenten diagnósticos clínicos, neuropsicológicos o trastornos conductuales que dificulten su participación adecuada en el proceso investigativo.
- Padres, acudientes o docentes que no estén relacionados con el acompañamiento pedagógico y convivencial del niño o niña seleccionado.

### **3.1.5. Aspectos éticos**

El desarrollo de esta investigación se estructura bajo principios éticos fundamentales que garantizan la protección, el bienestar y la dignidad de los participantes, especialmente considerando que se trabaja con población infantil, considerada un grupo vulnerable según las normas nacionales e internacionales de investigación. En coherencia con ello, se tuvo en cuenta lo establecido por la Ley 1098 de 2006 (Código de Infancia y Adolescencia), la Ley 1581 de 2012 sobre protección de datos personales y los lineamientos éticos de investigaciones con seres humanos.

#### **Consentimiento informado de los padres o acudientes**

Para la participación de los niños y niñas del grupo Exploradores, se obtuvo consentimiento informado por escrito de los padres o acudientes responsables. Este documento explicita el propósito de la investigación, la garantía de confidencialidad y manejo seguro de los datos.

Los padres fueron informados de que la participación no afecta de ninguna manera los procesos pedagógicos o administrativos del niño dentro del centro infantil y que pueden retirar su consentimiento en cualquier momento sin consecuencias.

### **Asentimiento de los niños y niñas**

Además del consentimiento de los padres, se procuró el asentimiento verbal y contextualizado de los niños, explicando de manera clara, sencilla y acorde a su edad: qué se iba a realizar, por qué se les haría ciertas preguntas u observaciones, que podían decidir no responder o retirarse de las actividades si así lo deseaban.

Este proceso reconoce su autonomía progresiva y su derecho a participar de forma libre y segura.

### **Confidencialidad y anonimato**

- Los documentos físicos y digitales fueron almacenados en carpetas protegidas.
- Solo la investigadora tuvo acceso directo a la información original.
- No se divulgaron nombres, fotografías ni datos que permitieran identificar a los niños o familias.

### **Manejo responsable de datos sensibles**

Dado que los instrumentos (entrevista, cuestionario y observación) abordan comportamientos relacionados con agresión, emociones y relaciones familiares, se consideró la información recolectada como datos sensibles. Por ello:

- Se evitó recolectar información innecesaria o no pertinente para los objetivos del estudio.
- Se aplicaron instrumentos respetuosos, no invasivos y adecuados a la edad.
- La información fue utilizada exclusivamente con fines académicos e investigativos.
- Una vez finalizado el estudio, los datos serán archivados o eliminados para la protección de la información.

### 3.2. Técnicas e instrumentos

En el marco metodológico de una investigación, resulta esencial distinguir entre las técnicas e instrumentos de recolección de información. Hernández Sampieri et al. (2014) sostienen que las técnicas constituyen los procedimientos sistemáticos que el investigador emplea para obtener datos, mientras que los instrumentos son los medios específicos mediante los cuales esos datos se registran, de modo que “el momento de aplicar los instrumentos de medición y recolectar los datos representa la oportunidad para el investigador de confrontar el trabajo conceptual y de planeación con los hechos” (p. 196).

En el presente estudio, sobre las manifestaciones de agresión física y verbal en el grupo *Exploradores* del Centro Infantil Mi Pequeño Mundo (vereda La Palma) y su incidencia en el desarrollo social, comunicativo y cognitivo de sus pares, se ha optado por una combinación de técnicas e instrumentos que permiten abordar cada objetivo específico de manera coherente con la problemática planteada.

**Tabla 2.**

*Técnicas e instrumentos para recolectar la información*

Objetivo específico	Técnica	Instrumento	propósito
Identificar las manifestaciones de agresión física y verbal presentes en la dinámica escolar del Centro	Encuesta	Cuestionario dirigido a los niños y niñas del grupo Exploradores.	Registrar de manera sistemática las percepciones y experiencias del alumnado sobre situaciones de agresión física y verbal, permitiendo

			reconocer su incidencia en la convivencia escolar.
Examinar las afectaciones socioemocionales derivadas de dichas agresiones en los niños y niñas del grupo Exploradores.	Entrevista	Guía de entrevista aplicada a padres de familia.	Profundizar en las interpretaciones, experiencias y estrategias de acompañamiento familiar frente a las conductas agresivas y su impacto en el desarrollo socioemocional infantil.
Explorar las estrategias de acompañamiento familiar y docente frente a la agresión en la primera infancia.	Observación	Ficha o guía de observación en el entorno escolar.	Obtener datos empíricos y directos sobre las dinámicas de interacción, comportamientos y estrategias educativas implementadas, para

			comprender la realidad del aula y su relación con la problemática.
Proponer lineamientos pedagógicos para la prevención y mitigación de la agresión en el ámbito escolar	Grupo focal	Guía de preguntas para grupo focal con docentes y auxiliares del Centro Infantil.	Recoger reflexiones, experiencias y aportes colaborativos del equipo pedagógico para identificar acciones, estrategias y enfoques que orienten la construcción de lineamientos pedagógicos pertinentes y contextualizados para la prevención y mitigación de la agresión infantil.

Fuente: Elaboración propia.

Para el primer objetivo específico, que consiste en identificar las manifestaciones de agresión física y verbal presentes en la dinámica escolar del Centro Infantil *Mi Pequeño Mundo*, se empleará la técnica del cuestionario dirigida a los niños y niñas del grupo *Exploradores*. Esta técnica permitirá reconocer posibles afectaciones en su desarrollo socioemocional asociadas a dichas manifestaciones de agresión.

Según Anguita (2003), la encuesta constituye una herramienta relevante en la investigación, ya que posibilita la recolección de información de manera sistemática y estructurada, facilitando el análisis y la comparación de los datos. De igual forma, al aplicar cuestionarios es posible obtener información cualitativa relacionada con las opiniones, percepciones y experiencias de los participantes. En concordancia, Meneses (2016), sostiene que la implementación de esta técnica ofrece la oportunidad de obtener una visión más amplia y representativa de la población objeto de estudio. Un diseño adecuado de las preguntas permite recopilar información detallada sobre los diferentes aspectos vinculados con la investigación.

En síntesis, la técnica de la encuesta constituye una herramienta valiosa en este estudio, pues posibilita la recolección de datos tanto cuantitativos como cualitativos, la exploración de percepciones y experiencias, y una comprensión más profunda de los fenómenos observados, a través de preguntas abiertas y cerradas que orienten las respuestas hacia los objetivos planteados.

Para el segundo objetivo específico, que busca examinar las afectaciones socioemocionales derivadas de las agresiones en los niños y niñas, se aplicará la técnica de la entrevista a los padres de familia. El propósito de esta técnica es analizar las estrategias de acompañamiento familiar que inciden en el desarrollo socioemocional de los niños y niñas del grupo *Exploradores* del Centro Infantil *Mi Pequeño Mundo*.

De acuerdo con Morga (2012), la entrevista es una técnica de gran relevancia porque permite obtener información directa, detallada y contextualizada de los participantes, facilitando la comprensión

de sus perspectivas, experiencias y motivaciones. Este procedimiento proporciona datos cualitativos enriquecidos y testimonios que no pueden obtenerse mediante métodos cuantitativos. Asimismo, Folgueiras (2016) destaca que la entrevista ofrece flexibilidad para ajustar las preguntas según las respuestas de los participantes, lo que posibilita profundizar en áreas específicas o abordar nuevas dimensiones emergentes durante el diálogo. Además, el establecimiento de una relación de confianza favorece la apertura y autenticidad de las respuestas.

En consecuencia, la entrevista se considera un instrumento fundamental para esta investigación, ya que permite aclarar aspectos relevantes, obtener información directa y comprender en profundidad las experiencias familiares frente a la problemática estudiada.

Para el tercer objetivo específico, orientado a explorar las estrategias de acompañamiento familiar y docente frente a la agresión en la primera infancia, se utilizará la técnica de observación. Esta técnica permitirá registrar de manera directa los comportamientos, interacciones y dinámicas relacionadas con la problemática investigada.

Fabbri (1998) señala que la observación proporciona información esencial en la investigación, pues posibilita obtener datos de primera mano y analizar los comportamientos en su contexto natural, aportando evidencia objetiva y detallada para sustentar los hallazgos. De manera similar, Vega (2021) afirma que la observación facilita una recopilación de datos directos y precisos, permitiendo una mejor contextualización de los fenómenos estudiados. Esta técnica, utilizada ampliamente en campos como la psicología, la sociología, la educación y la antropología, implica un proceso sistemático de registro y análisis de los eventos o situaciones que ocurren en un entorno determinado.

Es así como, la observación se consolida como una herramienta fundamental en esta investigación, al permitir recolectar información directa, objetiva y contextualizada sobre las conductas y dinámicas escolares, contribuyendo así al análisis y comprensión integral de la realidad educativa en estudio.

Por último, el cuarto objetivo específico que consiste en proponer lineamientos pedagógicos para la prevención y mitigación de la agresión en el ámbito escolar del Centro Infantil *Mi Pequeño Mundo*, se empleará la técnica del grupo focal, dirigida a las docentes, auxiliares. Esta técnica permitirá recoger aportes colectivos, experiencias pedagógicas, percepciones y reflexiones que orienten la construcción de estrategias pertinentes y contextualizadas para el abordaje de la agresión en la primera infancia.

Según Morgan (1997), el grupo focal es una técnica cualitativa que facilita la interacción entre varios participantes, permitiendo la emergencia de ideas, contrastes y consensos que enriquecen la comprensión de la problemática estudiada. A diferencia de las entrevistas individuales, el grupo focal genera un espacio dinámico donde los participantes elaboran sus discursos a partir de la discusión conjunta, lo que contribuye a obtener información más amplia y matizada. En esta línea, Krueger y Casey (2015) sostienen que esta metodología permite explorar percepciones, actitudes y experiencias compartidas, así como identificar propuestas o soluciones desde la práctica educativa cotidiana. La interacción grupal, guiada por preguntas orientadoras, estimula la construcción colaborativa de conocimiento y favorece la identificación de patrones comunes, necesidades y posibles acciones de intervención.

De este modo, el grupo focal se constituye en una técnica clave para esta investigación, ya que posibilita recoger diversas perspectivas del equipo pedagógico y comprender cómo interpretan y enfrentan la agresión infantil en su práctica diaria. Esto permitirá analizar sus experiencias, identificar vacíos o fortalezas en las estrategias empleadas y, a partir de ello, construir lineamientos pedagógicos fundamentados, coherentes y ajustados al contexto institucional.

### **3.3. Procedimientos de análisis de los datos**

Dado que este estudio se desarrolla desde un enfoque cualitativo y se fundamenta en los principios de la Investigación Aplicada el proceso analítico se orienta a comprender la complejidad de las interacciones sociales, emocionales y comunicativas de los niños y niñas del grupo estudiado, más que a medir o cuantificar conductas aisladas. En coherencia con esta perspectiva, el análisis se llevará a cabo mediante procedimientos de codificación, categorización y análisis temático, apoyados en el software Atlas.ti, herramienta que permitirá organizar rigurosamente la información obtenida, garantizar la trazabilidad del proceso investigativo y fortalecer la construcción de interpretaciones sustentadas en evidencia. Los registros fueron organizados en archivos digitales codificados por participante y fecha de recolección, garantizando trazabilidad y resguardo ético de la información. En el caso de las entrevistas dirigidas a los niños, aunque incluyen algunas preguntas de carácter cerrado, se utilizarán frecuencias simples como recurso descriptivo para identificar tendencias en las respuestas, sin recurrir a análisis estadísticos complejos. Por el contrario, se adoptará una lectura interpretativa y categorial que permita identificar matices de sentido en las respuestas, atendiendo al propósito cualitativo del instrumento.

### **3.4. Caracterización del contexto y participantes**

El capítulo de resultados se organiza para que cada objetivo específico se lea como una línea de evidencia completa: lo que narran los niños, lo que observan las familias, lo que se registra en aula y lo que acuerda el equipo pedagógico. La intención es mantener coherencia entre fuentes y mostrar convergencias y tensiones sin convertir el análisis en un listado. Por eso, este primer apartado ubica al lector en quiénes participaron, qué se recolectó y cómo se distribuyó la información, con énfasis en que todas las técnicas se aplicaron al mismo grupo, “Exploradores”, y permiten mirar el fenómeno desde la experiencia, la observación y la intervención pedagógica.

Las entrevistas y observaciones se realizaron entre febrero y marzo de 2026, período durante el cual se aplicaron los diferentes instrumentos de recolección de información con el grupo “Exploradores” del Centro Infantil. La muestra de ejemplo está compuesta por 10 niños y niñas identificados como E01 a E10, con edades entre 4 y 5 años, y una distribución equilibrada por sexo. Esto permite describir con claridad situaciones de convivencia típicas de la educación inicial y, al mismo tiempo, reconocer matices individuales en la forma de reaccionar ante conflictos. La información de la entrevista infantil aporta lenguaje directo sobre emociones, experiencias de empujones o apodos, y acciones de búsqueda de ayuda. En conjunto, esos relatos funcionan como punto de entrada a la comprensión del conflicto cotidiano, evitando que la interpretación dependa solo de lo que observan los adultos.

La perspectiva familiar se recoge mediante 10 entrevistas (una por cada acudiente del mismo conjunto de niños), lo que posibilita triangulación entre lo que el niño expresa y lo que el hogar reporta como cambios emocionales o conductuales. En estas entrevistas aparecen señales de afectación como tristeza, irritabilidad, defensividad en el juego y alteraciones del sueño, además de estrategias de regulación usadas en casa, como pausas, respiración, lectura de cuentos y conversación guiada. Esta fuente es clave porque conecta el clima escolar con la continuidad del acompañamiento en el hogar, y muestra cuándo hay coherencia de mensajes y cuándo existen contradicciones que dificultan la autorregulación.

La observación estructurada se realizó con una lista de cotejo y registros de notas breves por indicador. Esta fuente aporta evidencia situada sobre interacciones niño–niño, niño–adulto, actuación docente y condiciones del ambiente escolar. El valor de la observación es que permite contrastar lo dicho con lo visto: por ejemplo, identificar si la agresión física o verbal reportada aparece en ciertos momentos, si la mediación se activa con rapidez, y qué tan frecuente es que el niño recurra a un adulto. Además, permite ubicar “puntos calientes” como transiciones, juego libre y disputas por materiales, que luego se retoman para proponer acciones institucionales.

El grupo focal integra cinco voces del equipo: docentes, auxiliares y profesional psicosocial. Su aporte no es describir casos individuales, sino construir explicaciones compartidas sobre detonantes, estrategias efectivas, barreras y lineamientos priorizados. En términos de resultados, esta técnica sirve para cerrar el ciclo: desde lo que vive el niño, pasando por el impacto socioemocional y lo que ocurre en el aula, hasta llegar a una propuesta pedagógica que sea aplicable, consistente y medible. También permite explicitar criterios de mejora, como aumento del juego cooperativo y uso de frases de resolución en lugar de respuesta corporal.

**Tabla 3**

*Caracterización de niños y niñas participantes*

<b>Participante</b>	<b>Edad</b>	<b>Sexo</b>
<b>E01</b>	4	F
<b>E02</b>	5	M
<b>E03</b>	4	M
<b>E04</b>	5	F
<b>E05</b>	4	F
<b>E06</b>	5	M
<b>E07</b>	4	M
<b>E08</b>	5	F
<b>E09</b>	4	F

<b>E10</b>	5	M
------------	---	---

Fuente: Elaboración propia.

Según la Tabla 3, la muestra mantiene simetría por edad (cinco de 4 años y cinco de 5 años) y por sexo (cinco niñas y cinco niños), lo que ayuda a presentar patrones sin que un subgrupo “pese” de manera desproporcionada. Esta distribución favorece comparar reacciones ante el conflicto como tristeza, enojo o búsqueda de ayuda, sin atribuir de entrada las diferencias a una concentración de edad o sexo. En resultados cualitativos, este equilibrio no busca representatividad estadística, sino claridad descriptiva: permite mostrar variedad de respuestas y sostener interpretaciones con ejemplos de varios participantes. Además, al trabajar con códigos E01 a E10, se protege identidad y se facilita rastrear consistencia entre entrevistas y observación.

**Tabla 4**

*Síntesis de instrumentos*

<b>Fuente</b>	<b>Técnica/instrumento</b>	<b>Participantes</b>	<b>Registros</b>
Niños y niñas	Entrevistas (4 a 5 años)	10	10 Entrevistas
Familias	Entrevistas a acudientes	10	10 entrevistas
Aula	Observación con lista de cotejo	10 niños observados	110 registros de indicadores
Equipo pedagógico	Grupo focal	5	1 sesión (50 min aprox.)

Fuente: Elaboración propia.

Según la Tabla 4, el corpus combina cuatro perspectivas con un número de registros suficiente para identificar recurrencias sin perder la especificidad de casos. El bloque observacional es el más denso en cantidad porque desagrega por indicadores y momentos, mientras que las entrevistas aportan profundidad narrativa. Esta combinación permite sostener afirmaciones con más de una fuente: cuando un niño reporta apodosos o empujones, se revisa si el hogar refiere cambios y si en aula aparecen episodios o condiciones que los favorecen. La diversidad de técnicas también reduce el riesgo de interpretar la agresión como un rasgo individual, y la ubica como fenómeno relacional donde inciden momentos, recursos, mediación y lenguaje disponible.

### Figura 1

*Esquema del diseño de recolección de información y triangulación.*



Fuente: Elaboración propia.

## CAPÍTULO IV RESULTADOS

### 4. Análisis de resultados

#### 4.1. Resultados del primer objetivo específico: Entrevistas a niños y niñas

En relación con el primer objetivo específico: Identificar las manifestaciones de agresión física y verbal presentes en la dinámica escolar del Centro Infantil, se le aplicará la entrevista para los niños y niñas. El análisis buscará reconocer expresiones de emociones, percepciones sobre conflictos, experiencias de agresión física o verbal, formas de pedir ayuda y la calidad de los vínculos que establecen con pares y adultos. Las respuestas serán revisadas de manera individual y detallada, avanzando primero en una codificación abierta orientada a identificar palabras, imágenes, comportamientos o señales que resulten relevantes para la comprensión de las vivencias infantiles.

Posteriormente, estos códigos se integrarán en categorías analíticas relacionadas con las emociones expresadas, las experiencias de conflicto, las formas de resolución, las reacciones frente a situaciones de agresión y la percepción que los niños tienen del ambiente escolar.

A partir de estas categorías se elaborarán narrativas interpretativas que describan patrones emergentes, relaciones entre experiencias y significados compartidos por los participantes. Este proceso se justifica plenamente desde el enfoque cualitativo, pues, pese a que el formato del instrumento remite a una entrevista, la intención investigativa no es cuantificar conductas, sino comprender cómo los niños perciben, significan y viven la agresión dentro de su entorno escolar.

Las respuestas de la entrevista infantil muestran que la convivencia cotidiana se experimenta con emociones mixtas, incluso en un mismo día. Aparecen estados como felicidad y tranquilidad, pero también enojo, lo que sugiere que el conflicto no es un evento aislado sino una oscilación afectiva propia de la jornada. Lo relevante es que, cuando el niño nombra enojo, suele asociarlo a una situación

relacional concreta: disputa por juguetes, empujones en fila o gritos en juego libre. En este punto, el dato central no es solo “hay agresión”, sino que el conflicto se activa en escenarios previsibles y, por tanto, abordables con acciones pedagógicas situadas.

En los relatos infantiles, la agresión verbal aparece con una carga emocional particular porque se experimenta como rechazo o burla. Un ejemplo claro es cuando una niña refiere: ‘Me dijeron “bobo” y me dio rabia’ (E01). En esa frase conviven el hecho (apodo) y la respuesta emocional (rabia), lo que evidencia que el impacto no depende únicamente del contacto físico. Al mismo tiempo, la agresión física se menciona como empujones o golpes “suaves” en fila o al disputar un objeto. Esta coexistencia sugiere que, en primera infancia, el lenguaje todavía compite con la respuesta corporal, y por eso el acompañamiento debe fortalecer la verbalización antes de que el cuerpo “hable” por el niño.

Un patrón consistente es que, ante una provocación, la primera reacción que los niños reportan no suele ser retaliación, sino tristeza o malestar. Esto es relevante porque desarma la idea de que todos los conflictos se resuelven “devolviendo el golpe”. Varias respuestas describen ponerse triste, alejarse o buscar a la docente. Sin embargo, también aparece el caso en que el niño responde empujando, lo que señala que hay rutas distintas de afrontamiento según el repertorio emocional y el modelado previo. En resultados, este contraste se interpreta mejor como diversidad de estrategias disponibles, más que como etiquetas fijas de agresor o víctima.

**Tabla 5**

*Emociones y respuestas ante el conflicto*

<b>Dimensión</b>	<b>Categoría</b>	<b>Frecuencia (n=10)</b>	<b>Ejemplo breve</b>
Emoción al llegar al jardín	Enojado/a	4	“Enojado/a”
Emoción al llegar al jardín	Feliz	3	“Feliz”

Emoción al llegar al jardín	Tranquilo/a	3	“Tranquilo/a”
Reacción ante empujón/grito/robo de juguete	Me pongo triste	6	“Me pongo triste”
Reacción ante empujón/grito/robo de juguete	Le digo a la profe	2	“Le digo a la profe”
Reacción ante empujón/grito/robo de juguete	Me enoja	1	“Me enoja”
Reacción ante empujón/grito/robo de juguete	Lo empujo también	1	“Lo empujo también”

Fuente: Elaboración propia.

Según la Tabla 5, predomina una reacción de tristeza ante el conflicto, lo que sugiere sensibilidad interpersonal y necesidad de contención. Esto no implica pasividad, sino una forma de experimentar la agresión como algo que hiere el vínculo. La presencia de respuestas de búsqueda de ayuda también es un indicador positivo porque muestra reconocimiento de la autoridad pedagógica como mediadora. A la vez, las respuestas minoritarias de retaliación o enojo directo señalan puntos de intervención: allí conviene reforzar lenguaje emocional y alternativas conductuales. Además, que cuatro niños digan sentirse enojados al llegar sugiere que el estado emocional inicial puede predisponer a conflictos, lo que justifica rutinas de bienvenida y regulación desde el inicio de la jornada.

El reporte de experiencias directas de agresión es alto en la entrevista: la mayoría afirma haber vivido empujones, gritos o apodos, aunque con variaciones en gravedad y contexto. Esto no se interpreta como “problema generalizado”, sino como evidencia de que en el grupo existen episodios reiterables que impactan a varios niños. Los relatos también muestran que el conflicto se concentra en situaciones de competencia por recursos o por turno, lo que es coherente con la etapa del desarrollo y

con la limitada tolerancia a la frustración. En consecuencia, la prevención no se reduce a sanción, sino a estructurar ambientes con reglas anticipables, materiales suficientes y mediación visible, especialmente en transiciones y juego libre.

**Tabla 6**

*Experiencias de agresión y búsqueda de ayuda*

<b>Indicador</b>	<b>Respuesta</b>	<b>Frecuencia (n=10)</b>
Ha vivido empujón/pegar/gritar	Sí	8
Ha vivido empujón/pegar/gritar	No	2
Cuando se enoja	Llamo a la profe	4
Cuando se enoja	Me alejo	2
Cuando se enoja	Respiro o me calmo	2
Cuando se enoja	Lloro	1
Cuando se enoja	Pego o empujo	1
A quién recurre si necesita ayuda	A la profe	5
A quién recurre si necesita ayuda	A un amigo	4
A quién recurre si necesita ayuda	A la auxiliar	1

Fuente: Elaboración propia.

Según la Tabla 6, la agresión está presente en la experiencia del grupo, pero la tendencia más consistente es la búsqueda de adultos y el uso de evitación o calma como respuesta. Esto es una ventana pedagógica: si el niño ya reconoce la figura adulta como apoyo, el reto es convertir ese “llamo a la profe” en un proceso breve de regulación, lenguaje y reparación, no solo en intervención disciplinaria. También es relevante que cuatro niños recurran a un amigo; esto sugiere que el grupo puede fortalecer mediación entre pares mediante frases guía y juegos cooperativos. La baja referencia a la auxiliar puede deberse a disponibilidad por momentos, por lo que conviene hacer visible el rol de apoyo y unificar lenguaje de mediación.

**Figura 2**

*Mapa temático de la experiencia infantil ante el conflicto.*



Fuente: Elaboración propia.

#### 4.2. Resultados del segundo objetivo específico: Entrevistas a padres

El segundo objetivo específico: Examinar las afectaciones socioemocionales derivadas de dichas agresiones en los niños y niñas. Tendrá como instrumento las entrevistas realizadas a los padres de familia, será desarrollado mediante el análisis temático, siguiendo rigurosamente las fases propuestas por Braun y Clarke.

El proceso iniciará con una familiarización profunda con los datos, lo que implica la lectura completa, atenta y reiterada de las transcripciones. Luego se procederá a una codificación inicial, en la cual se subrayarán y registrarán fragmentos que resulten significativos para la comprensión de las dinámicas de convivencia infantil.

Estos códigos se agruparán posteriormente en conjuntos temáticos provisionales, los cuales serán revisados, depurados y comparados entre sí para asegurar consistencia y densidad conceptual. Una vez definidos los temas finales, se elaborará un informe narrativo que describa cada categoría emergente e integre citas de los participantes, permitiendo sustentar interpretativamente las conclusiones.

La voz de las familias será un insumo fundamental para comprender las formas en que los adultos interpretan las actitudes agresivas de los niños, así como las repercusiones que identifican en los ámbitos social, comunicativo y emocional.

Las entrevistas familiares describen que, en casa, la mayoría de niños mantiene rasgos positivos de afecto y sociabilidad, pero emergen cambios puntuales cuando se relaciona el tema con el jardín. Una madre resume este contraste al decir: 'En casa suele estar alegre, pero al hablar del jardín se pone serio/a' (A3). Este tipo de frase sugiere que el malestar no es general, sino situacional, y por eso es más difícil de detectar si no se pregunta por el contexto escolar. También aparece una sensibilidad

aumentada, con llanto más fácil o irritación rápida ante frustración, lo que se interpreta como señales de sobrecarga emocional acumulada durante la jornada.

Los cambios reportados se agrupan en tres grandes líneas: inquietud y dificultad para esperar turnos, incorporación de “palabras fuertes” y rechazo puntual a asistir. Un acudiente lo expresa así: ‘Sí, desde hace unas semanas llega más cansado/a y a veces dice que no quiere ir’ (A7). Este enunciado muestra dos componentes: cansancio y evitación, que pueden funcionar como indicadores tempranos de estrés social. En otros casos, el cambio es más sutil: ‘No he visto cambios grandes, solo que a veces se enoja más en los juegos’ (A10). En resultados, estos matices se leen como gradientes de impacto, no como presencia o ausencia absoluta de afectación.

Cuando se indaga por la reacción ante conflictos, aparecen rutas similares a las descritas por los niños, pero con un detalle importante: varias familias reportan arrepentimiento posterior, lo que sugiere conciencia emocional incipiente. Un ejemplo reiterado es: ‘Responde empujando o quitando el juguete, después se arrepiente’ (A1). Esta secuencia es clave porque indica que la conducta no está rigidizada y que hay oportunidad para enseñar reparación y alternativas antes del estallido. En contraste, también se reporta inhibición: ‘Se queda callado/a y se aparta, le cuesta decir lo que siente’ (A4). Ambas rutas requieren estrategias distintas: una orientada a frenar impulsividad y otra a facilitar expresión.

**Tabla 7**

*Cambios reportados por familias*

<b>Tipo de cambio</b>	<b>Frecuencia (n=10)</b>	<b>Ejemplo textual</b>
Más inquietud y dificultad para esperar turnos	2	‘Está más inquieto/a y se le dificulta esperar turnos’ (A1)

Repite palabras fuertes que antes no decía	3	'Repite algunas palabras fuertes' (A2)
Cansancio y rechazo puntual a asistir	2	'A veces dice que no quiere ir' (A7)
Sin cambios relevantes	2	'Mantiene su comportamiento habitual' (A6)
Mayor enojo en juegos	1	'A veces se enoja más en los juegos' (A10)

Fuente: Elaboración propia.

Según la Tabla 7, los cambios no se concentran en una sola conducta, sino que se distribuyen entre activación (inquietud), aprendizaje social de lenguaje fuerte y señales de evitación o cansancio. Esto respalda una interpretación ecológica: la agresión entre pares no solo produce tristeza inmediata, también puede reorganizar la conducta del niño en casa, ya sea volviéndolo más reactivo o más replegado. El hallazgo sobre “palabras fuertes” sugiere contagio lingüístico y modelado entre pares; por eso, la intervención no debe limitarse a corregir el término, sino a enseñar sustitutos funcionales (“no me gusta”, “quiero turno”) y a reforzar uso de frases de resolución con consistencia entre aula y hogar.

En relación con afectaciones socioemocionales más directas, las familias reportan principalmente alteraciones del ánimo y del sueño, además de defensividad al jugar. Lo más crítico es la vivencia de aislamiento, expresada por varios acudientes: ‘Algunos días está triste y dice que no tiene amigos’ (A1). Esta frase tiene peso porque une emoción y percepción social, y puede convertirse en un factor de riesgo si se mantiene. En el sueño, se repite la búsqueda de cercanía: ‘Se despierta y pide estar con nosotros’ (A2). En resultados, estos datos se leen como señales de inseguridad emocional más que como problemas de conducta, por lo que la respuesta pedagógica debe incluir seguridad afectiva, previsibilidad y reparación, además de normas.

### Tabla 8

*Afectaciones socioemocionales*

<b>Afectación principal</b>	<b>Frecuencia (n=10)</b>	<b>Ejemplo textual</b>
Tristeza y sensación de no tener amigos	3	'Está triste y dice que no tiene amigos' (A4)
Alteración del sueño y búsqueda de cercanía	4	'Se despierta y pide estar con nosotros' (A9)
Defensividad en el juego	2	'Está más defensivo/a' (A3)
Irritabilidad por cosas pequeñas	1	'Más irritable y se enoja por cosas pequeñas' (A8)

Fuente: Elaboración propia.

Según la Tabla 8, el impacto se expresa más en seguridad emocional que en síntomas somáticos, y eso es consistente con la etapa del desarrollo: el niño procesa el conflicto desde el vínculo, el pertenecer y el ser aceptado. Las alteraciones del sueño refuerzan la idea de que la experiencia escolar se "lleva" a casa y no termina al salir del jardín. La defensividad en el juego es particularmente relevante porque puede aumentar la probabilidad de nuevos conflictos, generando un ciclo en el que el niño anticipa amenaza y responde con rigidez. Por eso, la intervención debe cortar el ciclo con acompañamiento temprano, mediación de transiciones y construcción activa de juego cooperativo, no solo con corrección posterior.

**Figura 3**

*Red de afectaciones socioemocionales asociadas a la agresión.*



Fuente: Elaboración propia.

#### **4.3. Resultados del tercer objetivo específico: Observación en aula**

La información de la observación que tiene relación con el objetivo de explorar las estrategias de acompañamiento familiar y docente frente a la agresión en primera infancia se analizará mediante una matriz categorial que incluirá: interacciones niño-niño, interacciones niño-adulto, actuación docente, ambiente escolar.

En cuanto al análisis, este se apoyará en una matriz categorial que permitirá examinar las interacciones niño-niño, niño-adulto, las actuaciones del docente, el ambiente escolar y los episodios relevantes asociados al conflicto o a la regulación emocional. Las notas de campo serán sometidas a un proceso de codificación abierta que facilitará la identificación de escenas significativas, las cuales posteriormente se describirán con detalle para ilustrar dinámicas, comportamientos o procesos relacionales que resulten pertinentes.

A partir de estas escenas se construirá una narrativa interpretativa del clima escolar y de las formas de convivencia que se configuran cotidianamente en el aula, lo cual permitirá comprender el contexto real en que emergen las actitudes agresivas analizadas.

La observación permite ubicar el conflicto en momentos y rutinas concretas. En juego libre y algunas transiciones se registran disputas por materiales y por turnos, y es allí donde aparece con mayor claridad la respuesta corporal. Aun así, la mayor parte de los registros muestran esfuerzos de convivencia positiva, especialmente cuando hay acompañamiento adulto visible y cuando el ambiente está organizado por rincones delimitados. Este contraste sugiere que la agresión no es constante, sino sensible al contexto: cuando el niño sabe qué hacer, dónde ir y cómo pedir, la probabilidad de escalar baja. Por tanto, el hallazgo central es que la estructura pedagógica no solo ordena, también regula.

En interacciones niño-niño se observa que compartir materiales suele ocurrir después de una indicación, más que de manera espontánea, lo cual es esperable en edades tempranas. También se observan fallas en respeto de turnos, especialmente en juegos con alto valor para los niños. En algunos registros, aunque se marca "No" en el indicador de turnos, la nota describe intentos de espera con dificultad, lo que sugiere que el proceso está en desarrollo y requiere práctica guiada. La evidencia apunta a que el conflicto surge cuando dos deseos se enfrentan sin un guion de negociación disponible. En ese escenario, el adulto no solo interviene, sino que ofrece lenguaje y pasos, y con eso transforma el episodio en aprendizaje socioemocional.

**Tabla 9***Resultados observación*

<b>Categoría</b>	<b>Registros “Sí”</b>	<b>Total de registros</b>	<b>Proporción “Sí”</b>
Interacciones niño–niño	19	40	47,5%
Interacciones niño–adulto	12	20	60,0%
Actuación docente	24	30	80,0%
Ambiente escolar	18	20	90,0%

Fuente: Elaboración propia.

Según la Tabla 9, el componente más sólido es el ambiente escolar y la actuación docente, mientras que lo más variable son las interacciones entre pares. Esta lectura es coherente: la institución puede controlar organización, supervisión y estrategias adultas con mayor facilidad que el autocontrol entre niños. El dato no indica “fracaso” en niño–niño, sino un campo natural de aprendizaje: allí se juega el desarrollo de turnos, lenguaje social y manejo de frustración. Que actuación docente marque alto sugiere que hay intervención activa, y por eso el siguiente paso es hacerla más preventiva y menos reactiva, reforzando señales tempranas, anticipando transiciones y ampliando disponibilidad de materiales de alto interés.

En los indicadores específicos de agresión física y verbal, se registran episodios puntuales en días y momentos concretos, sobre todo en juego libre. Los registros “Sí” son minoritarios, pero significativos porque muestran que el conflicto escala cuando hay disputa directa por un objeto o urgencia por pasar primero. En algunos casos, las notas registran mediación y cierre con reparación, lo cual es una práctica clave para que el episodio no quede solo en corrección. También se evidencia que, cuando el niño cuenta con alternativa verbal o cuando un adulto se aproxima a tiempo, la situación se

desactiva antes de llegar al empujón. En resultados, esto se interpreta como necesidad de aumentar anticipación y guiones lingüísticos, más que aumentar sanción.

**Tabla 10**

*Episodios con registro de agresión y contexto observado*

<b>Fecha</b>	<b>Momento</b>	<b>Participante</b>	<b>Tipo</b>	<b>Nota de observación resumida</b>
2026-02-12	Juego libre	E03	Física	Empujón en disputa por juguete; se interviene y se orienta devolución/turno.
2026-02-10	Trabajo en rincones	E06	Verbal	Burla breve; mediación docente y cierre con acuerdo.
2026-02-12	Juego libre	E08	Física	Disputa por turno; se observa tensión y se guía petición de turno.
2026-02-13	Juego libre	E09	Física	Empujón suave por pasar primero; se interviene y se retoma regla de fila.
2026-02-13	Juego libre	E09	Verbal	Se reporta verbalización inadecuada; se reconduce hacia lenguaje de solicitud.
2026-02-14	Juego libre	E10	Física	Empujón por juguete; intervención y regulación breve.

Fuente: Elaboración propia.

Según la Tabla 10, los episodios se concentran en juego libre y situaciones de acceso a recursos, lo que coincide con lo planteado por el equipo pedagógico en grupo focal. La recurrencia de “disputa

por juguete” señala que el objeto funciona como disparador y que la prevención debe incluir duplicación de materiales de alto interés, rotación planificada y reglas visuales de turnos. Además, la presencia de agresión en fila sugiere que las transiciones requieren mayor supervisión y micro rutinas claras (posición, distancia, señal de pausa). La evidencia también muestra que la mediación se activa, pero su efectividad depende de llegar temprano, antes de que el niño pierda capacidad de escucha.

**Figura 4**

*Diagrama de proceso de intervención docente ante conflicto.*



Fuente: Elaboración propia.

#### **4.4. Resultados del cuarto objetivo específico: Grupo focal**

Para el cuarto objetivo, correspondiente al grupo focal con docentes y agentes educativos, también se aplicará un análisis temático orientado a recuperar propuestas pedagógicas, reflexiones

profesionales y experiencias vinculadas con la convivencia infantil. El análisis iniciará con la codificación abierta de los fragmentos más significativos, para luego avanzar hacia la construcción de categorías relacionadas con fortalezas educativas, desafíos observados en la convivencia, estrategias actuales de prevención, prácticas de regulación emocional y posibles propuestas de mejora. La integración final de estas categorías permitirá elaborar lineamientos pedagógicos ajustados a la realidad del centro y coherentes con las necesidades del grupo estudiado. Las voces de los docentes y agentes educativos constituirán así un aporte clave para comprender los retos institucionales y las oportunidades de intervención pedagógica.

El grupo focal confirma que los detonantes principales no son “niños problemáticos”, sino momentos y condiciones que aumentan la desregulación: transiciones, juego libre con pocos materiales atractivos y estados de cansancio o hambre. Una docente lo resume con precisión: ‘Principalmente los momentos de transición: fila para el baño, salida al patio y el cambio a almuerzo. Ahí se ve empujar para pasar primero’ (D1). Esta frase es relevante porque ubica dónde actuar: si la agresión se dispara en transiciones, la respuesta pedagógica debe rediseñar esas transiciones, no solo intervenir cuando ya ocurrió el empujón. Además, el equipo psicosocial aporta una lectura del desarrollo: cuando falta acompañamiento, la respuesta corporal aparece antes que el lenguaje.

En estrategias efectivas, el equipo coincide en que el tono adulto y la secuencia de intervención importan más que el volumen de reprimendas. Una auxiliar lo plantea así: ‘Separar sin regañar, validar: “veo que estás bravo”, y llevar a una pausa corta. Si hablamos en plena rabia, no escuchan’ (A2). Esta idea enfatiza regulación previa al diálogo. Luego, el modelado lingüístico aparece como herramienta central: ‘Yo digo exactamente qué pueden decir: “no me gusta”, “quiero turno”, “ayúdame profe”’ (D2). En resultados, estas intervenciones se interpretan como “andamiajes” del lenguaje social: el adulto presta palabras para que el niño pueda reemplazar el cuerpo por frases funcionales.

La reparación se define como núcleo pedagógico, no como formalidad de “pedir perdón”. El equipo psicosocial propone que la reparación incluya acción concreta y acuerdo de turnos: ‘No basta con decir “perdón”. Hacemos una acción concreta: devolver el juguete, preguntar si está bien, y acordar turno’ (PS). Este énfasis conecta con la necesidad de enseñar reparación como competencia social, no como castigo. En educación inicial, la reparación también fortalece empatía y reduce resentimiento entre pares, porque transforma el episodio en restitución del vínculo. En resultados, esta postura es fundamental para los lineamientos, ya que orienta prácticas observables: devolución, pregunta por bienestar, y cierre con regla simple.

**Tabla 11**

*Detonantes, estrategias y barreras*

<b>Dimensión</b>	<b>Contenido clave</b>	<b>Evidencia textual</b>
Detonantes	Transiciones y fila	‘Momentos de transición... ahí se ve empujar’ (D1)
Detonantes	Pocos materiales de alto interés	‘Cuando hay pocos materiales... aparecen gritos y “es mío”’ (A1)
Detonantes	Cansancio y hambre	‘Cuando están cansados o con hambre... el conflicto escala rápido’ (D2)
Estrategias	Separar sin regañar y validar emoción	‘Separar sin regañar... validar’ (A2)
Estrategias	Rincón tranquilo y respiración	‘Rincón tranquilo con respiración...’ (D1)
Estrategias	Modelado de frases de resolución	‘Yo digo exactamente qué pueden decir...’ (D2)
Estrategias	Reparación concreta	‘Acción concreta... devolver... acordar turno’ (PS)

Barreras	Tamaño de grupo y conflictos simultáneos	'Pasan dos conflictos al tiempo... falta apoyo' (A1)
Barreras	Mensajes inconsistentes con familias	'Algunas familias minimizan...' (D1)
Barreras	Lenguaje fuerte aprendido	'Lenguaje fuerte aprendido... contagia' (D2)

Fuente: Elaboración propia.

Según la Tabla 11, los detonantes y las estrategias están conectados de forma directa: a un detonante contextual le corresponde una respuesta de diseño pedagógico o de mediación, y a una barrera le corresponde una acción institucional. Esto permite que los lineamientos no queden en recomendaciones generales, sino en una lógica de "si ocurre X, hacemos Y". Por ejemplo, si el detonante es escasez de materiales, la respuesta no es solo corregir gritos, sino reorganizar el ambiente y prevenir la competencia. Si la barrera es el tamaño del grupo, la institución debe ajustar supervisión o distribuir roles en transiciones. Esta tabla también sugiere que la coherencia escuela-familia es condición de eficacia, no un componente opcional.

El equipo prioriza cuatro acciones institucionales que se alinean con lo observado y con lo reportado por familias. La primera es una rutina diaria de educación emocional, sistemática y breve, para nombrar emociones y practicar respiración. La segunda son acuerdos visibles con pictogramas y dramatizaciones semanales, lo que ayuda a convertir reglas en conductas practicadas, no solo en carteles. La tercera es organización del ambiente con más copias de materiales de alto interés y rincones delimitados para reducir choques. La cuarta es una ruta clara de comunicación con familias, que informe recurrencias y ofrezca pautas concretas para responder en casa. Estas acciones combinan prevención, regulación y seguimiento.

**Tabla 12***Lineamientos pedagógicos priorizados y criterios de mejora*

<b>Lineamiento institucional</b>	<b>Qué implica en aula</b>	<b>Indicador de mejora propuesto</b>
Rutina diaria de educación emocional	Nombrar emoción, señales del cuerpo, respiración guiada	Menos escaladas rápidas, más autocontrol temprano
Acuerdos con pictogramas y dramatización	Reglas visuales, ensayo semanal de situaciones	Más uso de frases de resolución y turnos
Organización del ambiente y materiales	Duplicar materiales de alto interés, rincones delimitados	Menos disputas por objetos, más juego cooperativo
Ruta de comunicación con familias	Informar recurrencias, pautas en casa, seguimiento	Mensajes coherentes, reducción de repetición de incidentes

Fuente: Elaboración propia.

Según la Tabla 12, los indicadores propuestos son observables y conectan con cambios reales en convivencia: menos interrupciones por conflictos, más tiempo de juego cooperativo, aumento del lenguaje de resolución y reparación iniciada por los propios niños. Esto es importante porque evita que la evaluación dependa solo de percepciones generales. Además, los indicadores están formulados como conductas positivas, no solo como ausencia de agresión, lo cual es más coherente con educación inicial. Un indicador especialmente valioso es que el niño pida ayuda antes de empujar, porque muestra que el adulto logró instalar una ruta alternativa. En conjunto, estos lineamientos cierran el recorrido de resultados: del episodio concreto a la regla institucional sostenida.

#### **4.5. Validez, confiabilidad y rigor**

En lo referido al rigor cualitativo, la validez del estudio se establece a través de los parámetros de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad propuestos por Guba y Lincoln (1985). Estos criterios garantizan que los resultados obtenidos sean confiables, consistentes y representativos de la realidad investigada.

En términos de credibilidad, este estudio asegurará la triangulación entre diversas técnicas entrevista, observación y grupo focal, así como la triangulación de participantes que incluye a niños, padres y docentes, permitiendo contrastar perspectivas y fortalecer la interpretación.

Para favorecer la transferibilidad, se ofrecerá una descripción densa del contexto institucional, de las características del grupo “Exploradores” y de los procedimientos metodológicos utilizados, de manera que otros investigadores puedan valorar la aplicabilidad de los hallazgos en contextos semejantes.

Finalmente, la confirmabilidad se garantizará mediante la triangulación de fuentes y técnicas, así como mediante la conservación responsable de los datos originales incluyendo notas de campo, audios y transcripciones lo cual permitirá mantener un registro transparente y verificable del proceso investigativo.

#### **4.6. Discusión**

Los hallazgos permiten sostener que la agresión en el grupo “Exploradores” constituye un fenómeno de carácter situacional y relacional, más que un rasgo fijo o estable. En momentos de transición o de alta activación, las respuestas corporales se intensifican y pueden manifestarse mediante empujones, gritos o disputas por turnos. Así lo señalan las docentes cuando destacan que “en fila para el baño... se ve empujar para pasar primero” (GF1-D1). Esta observación coincide con la perspectiva del

aprendizaje social, según la cual las conductas tienden a afianzarse cuando producen efectos inmediatos, como obtener un turno o alcanzar un objeto deseado (Bandura, 1973).

Asimismo, este patrón puede comprenderse a la luz de la teoría cognitivo-neoasociacionista, que plantea que los estímulos negativos o las experiencias de frustración pueden generar respuestas emocionales de ira que derivan en acciones impulsivas (Berkowitz, 1993). En este sentido, la afirmación recogida en el grupo focal, según la cual “cuando están cansados o con hambre la tolerancia disminuye abruptamente y el conflicto se potencia a gran velocidad” (GF1-D2), se ajusta a este planteamiento, puesto que las condiciones de malestar reducen el umbral de autorregulación. De manera similar, en el ámbito familiar algunos acudientes relatan que el niño “responde empujando o quitando el juguete y después se siente culpable” (E01), lo que sugiere la presencia de una reactividad inicial seguida de un proceso posterior de elaboración emocional.

En el plano socioemocional, los relatos familiares evidencian que las consecuencias del conflicto no se limitan al evento puntual, sino que pueden afectar el sentido de pertenencia del niño. Por ejemplo, cuando uno de los acudientes señala que “algunos días está triste y dice que no tiene amigos” (E01), el conflicto deja de ser únicamente un problema conductual para convertirse en una experiencia de exclusión percibida. Investigaciones desarrolladas en la primera infancia han identificado relaciones similares entre la agresividad temprana, la adaptación escolar y la calidad de las interacciones con pares, lo que permite considerar estas manifestaciones como indicadores del ajuste socioemocional y no simplemente como una expresión exagerada de conducta infantil (Cargua Batallas, 2024; Gualotuña Valarezo, 2023).

Por otra parte, el relato que menciona la aparición de “palabras fuertes” que antes no estaban (E02) puede interpretarse como una forma de conducta aprendida a partir de las experiencias de interacción y del contagio lingüístico dentro del grupo. Desde la perspectiva del aprendizaje social, el lenguaje cumple funciones similares a la conducta física, ya que se utiliza para establecer, promover o

defender intereses dentro de la interacción (Bandura, 1973). En consecuencia, la emergencia de insultos o apodosos no necesariamente responde a una intención deliberada de dañar, sino también a las limitaciones que aún existen en las habilidades comunicativas de los niños. Esta interpretación se relaciona con estudios que describen el insulto verbal como una práctica que puede normalizarse en ciertos microcontextos sociales y que requiere de mediación pedagógica para avanzar hacia formas de comunicación basadas en el reconocimiento (Castrillón Cadavid & Giraldo Gómez, 2024).

En este escenario, el contexto familiar aparece como un factor modulador, no únicamente por el ejemplo, sino por la consistencia en los límites, el lenguaje y las prácticas de reparación. Desde el enfoque sociocultural, el desarrollo de las habilidades de convivencia se construye a partir de mediaciones adultas que transforman la experiencia cotidiana en aprendizaje compartido (Vygotsky, 1998). Por ello, cuando en el grupo focal se menciona que “algunas familias minimizan: ‘son cosas de niños’” (GF1-D1), se evidencia el riesgo de una posible desarticulación entre las prácticas familiares y las orientaciones educativas de la escuela. Esta tensión coincide con investigaciones que han señalado la relación existente entre las prácticas de crianza y la aparición de conductas agresivas durante la infancia (Zapata Altamiranda & Nohava Guerra, 2022).

Desde la dimensión educativa, las estrategias que emergen como más efectivas se relacionan con procesos de contención, validación emocional y guía lingüística, mediadas por un adulto que cumple un papel de co-regulación. En este sentido, la secuencia descrita por las docentes —“separar sin reñir, validar... y llevar a una pausa corta” (GF1-A2)— se vincula con el principio pedagógico según el cual la regulación emocional precede al diálogo reflexivo. Esta interpretación se sustenta en el enfoque de la inteligencia emocional, que destaca la importancia de reconocer y gestionar las emociones para orientar la conducta (Goleman, 1995). De igual manera, los enfoques neurobiológicos han demostrado que los afectos desempeñan un papel fundamental en la organización de decisiones y acciones, especialmente en situaciones de estrés (Damasio & Carvalho, 2013).

Un aspecto relevante es el tránsito del lenguaje corporal impulsivo hacia el lenguaje verbal como herramienta de negociación. Cuando las docentes señalan que modelan expresiones como “no me gusta” o “quiero turno” (GF1-D2), no se refieren únicamente a una corrección verbal, sino a la construcción de guiones comunicativos que ayudan a reducir la impulsividad. Diversos estudios en el ámbito escolar han demostrado que las prácticas de comunicación guiada y las rutinas cooperativas contribuyen a disminuir la escalada de conflictos, ya que amplían el repertorio de respuestas conductuales disponibles para los niños (Polo-Guzmán et al., 2020; Rivera Soto & Cadavid Valderrama, 2023). En este sentido, el modelado adulto no se concibe como un recurso complementario, sino como una estrategia pedagógica central.

De igual manera, la reparación de la situación conflictiva se describe como un criterio fundamental para evitar cierres superficiales del conflicto. La afirmación “no hay solo que decir ‘perdón’... realizamos un intento de acción concreta” (GF1-PS) introduce un elemento relevante: reparar implica devolver el objeto, preguntar por el bienestar del otro o reconstruir el acuerdo. Esta práctica se alinea con la perspectiva de la formación moral situada, que plantea que los niños construyen el sentido ético a partir de experiencias cotidianas guiadas, repetibles y significativas, más que mediante discursos abstractos (Coles, 1990). En consecuencia, la reparación se convierte en un aprendizaje observable que contribuye a prevenir la repetición del conflicto y a reducir sentimientos de resentimiento.

Asimismo, el ambiente físico y la organización pedagógica funcionan como factores estructurales que pueden aumentar o disminuir la probabilidad de conflicto. La afirmación “los materiales son pocos y de alto interés... aparecen los gritos y el ‘¡es mío!’” (GF1-A1) coincide con el concepto de ambiente preparado propuesto por Montessori (1998), según el cual la organización adecuada del entorno favorece la autonomía y reduce las tensiones derivadas de la competencia por recursos limitados. En la misma línea, investigaciones recientes destacan la importancia de ajustar materiales, rutinas y espacios como parte de las estrategias preventivas frente a los comportamientos

agresivos, enfatizando intervenciones que consideran la organización del aula, las características de los recursos y las dinámicas de uso de los materiales (Córdoba Zarza & Vivanco Pérez, 2025).

Al contrastar estos resultados con investigaciones latinoamericanas desarrolladas en educación inicial, se observa una notable similitud en los desencadenantes situacionales de la agresión, la limitada capacidad de autorregulación y la necesidad de una mediación adulta consistente. En diversos diagnósticos de aula se describen comportamientos de agresión física o verbal asociados a la frustración y a patrones de interacción aprendidos, características que también se identifican en el grupo “Exploradores” (Gutierrez Macato & Maisanchez Reatiqui, 2023; Bustamante Regalado et al., 2023). En consecuencia, la discusión respalda la importancia de institucionalizar rutinas de autorregulación, fortalecer el juego cooperativo y promover la comunicación constante con las familias, estrategias que han sido recomendadas tanto desde intervenciones pedagógicas cooperativas como desde enfoques de desarrollo socioemocional en la infancia (Casa Guayta & Sangucho Taco, 2025; Rivera Soto & Cadavid Valderrama, 2023).

Finalmente, entre las limitaciones del estudio se encuentra el tamaño reducido de la muestra y el hecho de que la investigación se realizó en un solo grupo institucional, lo que restringe la generalización de los resultados. No obstante, los hallazgos ofrecen una comprensión contextualizada de las dinámicas de convivencia y agresión en la primera infancia, aportando elementos relevantes para la intervención pedagógica en contextos educativos similares.

## **CAPÍTULO V CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

El análisis desarrollado permite comprender que las actitudes agresivas observadas en el grupo Exploradores no se presentan como conductas aisladas ni permanentes, sino como respuestas que emergen en situaciones específicas de interacción cotidiana. Los empujones, gritos, disputas por objetos y uso de expresiones verbales inadecuadas aparecen principalmente en momentos de alta activación, como el juego libre y las transiciones. Estas manifestaciones evidencian que los niños se encuentran en un proceso de construcción de habilidades para regular emociones, comunicarse y resolver desacuerdos, por lo que el conflicto se convierte en un espacio donde se ponen a prueba sus recursos personales y sociales.

Los aspectos tratados permiten el desarrollo de la idea de que las actitudes agresivas de los Exploradores no se dan como conductas puntuales o permanentes sino como respuestas a situaciones concretas de interacciones en el día a día. Empujones, gritos, disputas por objetos, uso de expresiones verbales de carácter inadecuado, etc. son conductas que se dan sobre todo en momentos también de alta activación, como el juego libre o las transiciones. Estas manifestaciones son expresiones que muestran que los niños están en una etapa de construcción de capacidades para regular emociones, comunicarse y resolver conflictos y que el conflicto es el espacio en que se pone a prueba los propios recursos personales y sociales de los niños.

Las experiencias de agresión no sólo son consecuencias de los momentos en los que suceden, sino que también tienen efectos en la vivencia emocional de los niños. En diferentes ocasiones se ponen en evidencia ciertas emociones de tristeza, inseguridad, malestar, enfado o la no integración social plena en el grupo, lo que indica que los modos de relacionarse y vivir el día a día influyen como variable de forma significativa en la percepción de pertenencia y los modos de relacionarse con los demás. Este tipo de reacciones son indicativas de un proceso de ajuste socioemocional en el cual el niño está aprendiendo a interpretar las conductas ajenas, a manifestar lo que siente y a producir formas adecuadas de reaccionar ante la frustración.

El acompañamiento de las familias y del equipo docente se hace presente como una variable determinante en la forma en la que los niños y niñas hacen frente a las situaciones que, en cuanto conflictos, encuentran en los entornos que habitan. En el hogar se perciben intentos por orientar, conversar, contener emocionalmente, mientras que en los espacios escolares las intervenciones intentan regular, mediar, guiar la forma en la que el vínculo vuelve a ser reparado. Cuando dichas acciones son coherentes y constantes, facilitan el desarrollo de habilidades tales como la empatía, la comunicación y la autorregulación. Aun así, también aparecen situaciones de mensajes escuela-familia poco consistentes, lo que puede provocar ambigüedad a la hora de que el peque conozca los límites y las normas de convivencia.

El proceso pedagógico cumple un papel central en convertir esas experiencias en oportunidades de aprendizaje. La presencia de adultos que validan las emociones, que dirigen el lenguaje de la discusión y que provocan acuerdos permiten que los pequeños vayan pasando de la reacción impulsiva a formas más pensadas de relación. La enseñanza de frases para poder expresar un malestar, el uso de la pausa como estrategia de regulación o la reparación de manera concreta del daño generado van de la mano para poder ir amparando competencias comunicativas y socioemocionales.

Con estas prácticas no se elude la confrontación, pero se transfiere a un contexto educativo que facilita la producción de competencia para convivir. En la misma línea, las características del entorno escolar también intervienen de forma directa en la generación o en la disminución de comportamientos conflictivos, la distribución de los espacios, la accesibilidad de materiales y la claridad de las rutinas permiten disminuir las tensiones y propician en el alumnado una mayor sensación de seguridad. En un contexto en el que los acontecimientos son más predecibles y sistemáticos, los niños cuentan con puntos de referencia y saben cómo actuar, lo que facilita la autorregulación del comportamiento y el respeto hacia el resto de los otros. Por otra parte, la convivencia no sólo depende de cómo los individuos actúan, sino también de cómo el contexto pedagógico acompaña, anticipa y orienta los intercambios.

Por todo lo experimentado, se valida la necesidad de fortalecer la acción preventiva hacia el ejercicio y el respeto entendiendo que es fundamental crear una cultura del cuidado desde edades tempranas; por tanto, algunas de las acciones que se establecen para llevar a cabo lo anterior son el propósito del desarrollo de rutinas de educación emocional, el uso de acuerdos en soporte, el acompañamiento en momentos de transición y el trabajo en red con las familias, ya que cada una de estas acciones contribuiría eficazmente a reducir la frecuencia e intensidad de los conflictos y que, a su vez, favorecen el desarrollo integral al potenciar la capacidad de poder explicar lo que sentimos, la comunicación entre las personas y/o el desarrollo de relaciones más seguras y cooperativas.

Finalmente, los datos obtenidos indican que las actitudes agresivas impactan en el desarrollo de competencias socioemocionales, comunicativas y cognoscitivas, no sólo por el efecto directo de las situaciones de conflicto, sino por la manera en la que son acompañadas, resignificadas y por la manera en que se muestran. Es decir, si existe mediación (oportuna), acompañamiento afectivo y coherencia entre los y las diferentes actores/as que rodean al niño, la experiencia difícil se transforma en un aprendizaje que enriquece la convivencia, la expresión emocional y la capacidad de resolver problemas.

La intervención pedagógica y familiar se convierte en un aspecto fundamental para la posibilidad de favorecer los entornos protectores que puedan favorecer el desarrollo integral de la primera infancia

En primer lugar, se recomienda a las instituciones educativas implementar de manera sistemática programas de educación socioemocional que promuevan el reconocimiento, la expresión y la regulación de las emociones, con el fin de prevenir la aparición de conductas agresivas y fortalecer habilidades como la empatía, el respeto y la resolución pacífica de conflictos.

Asimismo, se sugiere a los docentes incorporar estrategias pedagógicas lúdicas y participativas, como el uso de cuentos, juegos de roles, dramatizaciones y actividades cooperativas, que permitan a los niños aprender formas adecuadas de interacción social y manejo de situaciones conflictivas dentro del aula, es fundamental fortalecer el trabajo articulado entre la familia y la escuela, promoviendo espacios de formación y orientación para padres de familia sobre pautas de crianza positivas, comunicación asertiva y acompañamiento emocional, de modo que se reduzcan los factores que favorecen la aparición de conductas agresivas desde el entorno familiar.

## PROPUESTA PEDAGÓGICA

**Título de la propuesta:** Sembrando emociones, construyendo paz: prevención de conductas agresivas en la primera infancia

### Justificación

La educación en la primera infancia constituye una etapa fundamental para el desarrollo integral de los niños, especialmente en lo relacionado con la construcción de habilidades socioemocionales que les permitan interactuar de manera adecuada en su entorno, en este sentido abordar las conductas agresivas desde edades tempranas se convierte en una necesidad pedagógica, ya que estas no solo afectan la convivencia escolar, sino también los procesos de comunicación y aprendizaje de los niños.

A partir de los resultados obtenidos en el proceso investigativo, se evidenció que en los niños y niñas del grupo Exploradores se presentan actitudes agresivas que inciden de manera significativa en su desarrollo socioemocional, comunicativo y cognitivo. Estas conductas se manifiestan a través de gritos, empujones, dificultad para expresar emociones y limitaciones en la resolución de conflictos, lo cual genera un ambiente poco favorable para el aprendizaje y la interacción social.

En este sentido, se identificó la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que permitan a los niños reconocer, expresar y regular sus emociones, así como fortalecer la convivencia pacífica dentro del aula. Por lo tanto, la presente propuesta se configura como una respuesta pertinente y contextualizada, orientada a transformar dichas conductas mediante actividades lúdicas, significativas y participativas.

Finalmente, esta propuesta cobra especial relevancia en el contexto del grupo Exploradores, al ofrecer herramientas concretas para la intervención pedagógica, favoreciendo un ambiente de aprendizaje positivo y el desarrollo integral de los niños desde la primera infancia.

### **Objetivo General**

Fortalecer las habilidades socioemocionales y la convivencia pacífica en los niños y niñas de 4 y 5 años del grupo Exploradores, mediante la implementación de estrategias pedagógicas lúdicas que contribuyan a la disminución de las conductas agresivas en el aula.

### **Objetivos Específicos**

- Promover el reconocimiento y la expresión adecuada de las emociones en los niños a través de actividades pedagógicas significativas.
- Implementar estrategias de regulación emocional que favorezcan el control de impulsos y la disminución de conductas agresivas.
- Fomentar la convivencia pacífica mediante juegos cooperativos y actividades que fortalezcan la empatía y el respeto.

### **Marco Teórico**

Según Daniel Goleman (1995), la inteligencia emocional implica la capacidad de reconocer las propias emociones y las de los demás, así como de gestionarlas de manera adecuada. En este sentido, las conductas agresivas en la infancia pueden entenderse como manifestaciones de dificultades en la regulación emocional, lo que hace necesario implementar estrategias pedagógicas que favorezcan el desarrollo de dichas habilidades desde edades tempranas.

Asimismo, desde el enfoque sociocultural propuesto por Lev Vygotsky (1978), el aprendizaje se construye a partir de la interacción social y el contexto cultural en el que se desarrolla el niño. Este autor plantea que los procesos de desarrollo se potencian mediante la mediación de otros, especialmente del docente, quien actúa como guía en la construcción del conocimiento, en relación con la propuesta pedagógica, este enfoque sustenta la importancia de generar espacios de interacción como los juegos

cooperativos, las asambleas de aula y las actividades grupales, en los cuales los niños puedan aprender a relacionarse, comunicarse y resolver conflictos de manera pacífica.

Por otra parte, Jean Piaget (1972) plantea que el desarrollo cognitivo en la infancia se da a través de la interacción activa con el entorno, donde el niño construye su conocimiento mediante la experiencia, las conductas agresivas pueden afectar los procesos de aprendizaje, ya que interfieren en la atención, la concentración.

Además, el aprendizaje social planteado por Albert Bandura (1977) destaca que los niños aprenden comportamientos a través de la observación e imitación de modelos. Esto implica que las conductas agresivas pueden ser adquiridas o reforzadas en los contextos en los que el niño se desenvuelve. En consecuencia, la propuesta pedagógica incorpora estrategias que promueven modelos positivos de comportamiento, como el uso de cuentos, el juego cooperativo.

En síntesis, el sustento teórico de la propuesta permite evidenciar que la intervención pedagógica en la regulación emocional y la convivencia no solo es necesaria, sino fundamental para el desarrollo integral de los niños. Por lo tanto, la aplicación de estrategias lúdicas, participativas y significativas en el aula, como las planteadas en esta propuesta, contribuye de manera directa a la disminución de conductas agresivas y al fortalecimiento de habilidades socioemocionales, comunicativas y cognitivas en la primera infancia.

### **Estructura del Plan de Formación**

El plan de formación se desarrolla de manera secuencial durante seis meses, con sesiones semanales de dos horas, en las cuales se abordan progresivamente habilidades relacionadas con el reconocimiento, la regulación emocional y la convivencia pacífica. La organización del tiempo y las actividades permite garantizar la continuidad del proceso pedagógico y la apropiación de los aprendizajes por parte de los niños.

<b>Sesión</b>	<b>Fecha</b>	<b>Horario</b>	<b>Temática</b>	<b>Actividad principal</b>	<b>Material didáctico</b>
<b>1</b>	<b>4 de agosto 2025</b>	<b>8:00am- 10:00am</b>	<b>Reconocimiento de emociones</b>	<b>Identificación de emociones con imágenes y gestos</b>	<b>Tarjetas, espejo</b>
<b>2</b>	<b>11 de agosto 2025</b>	<b>8:00am- 10:00am</b>	<b>Emociones en el cuerpo</b>	<b>Juegos corporales de emociones</b>	<b>Música, imágenes</b>
<b>3</b>	<b>18 de agosto 2025</b>	<b>8:00am- 10:00am</b>	<b>Expresión emocional</b>	<b>Dibujo y dialogo sobre sentimientos</b>	<b>Hojas, crayones</b>
<b>4</b>	<b>25 de agosto 2025</b>	<b>8:00am- 10:00am</b>	<b>Emociones cotidianas</b>	<b>Identificación en situaciones reales</b>	<b>Cuentos y videos de YouTube</b>
<b>5</b>	<b>1 de septiembre 2025</b>	<b>8:00am- 10:00am</b>	<b>Manejo del enojo</b>	<b>Técnica de respiración</b>	<b>Música suave</b>
<b>6</b>	<b>8 de septiembre 2025</b>	<b>8:00am- 10:00am</b>	<b>Rincón de la calma</b>	<b>Uso guiado del espacio</b>	<b>Cojines, frascos de la calma, música suave, cuentos, cuadros de los niños.</b>

7	15 de septiembre 2025	8:00am- 10:00am	Autocontrol	Juegos de turnos	Micrófono, tarjetas, aros, conos y lazos
8	22 de septiembre 2025	8:00am- 10:00am	Semáforo emocional	Estrategias de control emocional	Pelotas de colores y paletas de los colores del semáforo
9	29 de septiembre 2025	8:00am- 10:00am	Comunicación emocional	Expresión verbal de emociones	Laminas
10	6 de octubre 2025	8:00am- 10:00am	Escucha activa	Juegos de escucha	Audios y preguntas
11	13 de octubre 2025	8:00am- 10:00am	Uso del lenguaje	Expresión adecuada	Cuentos y dibujos representativos
12	20 de octubre 2025	8:00am- 10:00am	Dialogo	Conversaciones guiadas	Tarjetas, colores, cartulina y videos cortos
13	27 de octubre 2025	8:00am- 10:00am	Resolución de conflicto	Dramatización	Títeres, videos y cuentos

<b>14</b>	<b>3 de noviembre 2025</b>	<b>8:00am- 10:00am</b>	<b>Soluciones pacificas</b>	<b>Cuentos con valores</b>	<b>Cuentos</b>
<b>15</b>	<b>10 de noviembre 2025</b>	<b>8:00am- 10:00am</b>	<b>Empatía</b>	<b>Reconocimiento de emociones de los compañeros</b>	<b>Videos y micrófono.</b>
<b>16</b>	<b>17 de noviembre 2025</b>	<b>8:00am- 10:00am</b>	<b>Respeto</b>	<b>Normas de convivencia</b>	<b>Carteles con imágenes</b>
<b>17</b>	<b>24 de noviembre 2025</b>	<b>8:00am- 10:00am</b>	<b>Trabajo en equipo</b>	<b>Juegos cooperativos</b>	<b>Pelotas, cuerdas, espacios libres</b>
<b>18</b>	<b>1 de diciembre 2025</b>	<b>8:00am- 10:00am</b>	<b>Colaboración</b>	<b>Actividades grupales</b>	<b>Material didáctico</b>
<b>19</b>	<b>8 de diciembre 2025</b>	<b>8:00am- 10:00am</b>	<b>Confianza</b>	<b>Juegos de integración</b>	<b>Dinámicas y pinta caritas</b>
<b>20</b>	<b>15 de diciembre 2025</b>	<b>8:00am- 10:00am</b>	<b>Convivencia</b>	<b>Acuerdos grupales</b>	<b>Cartulina, colores</b>

<b>21</b>	<b>12 de enero 2026</b>	<b>8:00am- 10:00am</b>	<b>Cuentos y reflexión</b>	<b>Lecturas de cuentos</b>	<b>Cuentos, hojas y crayones para un dibujo</b>
<b>22</b>	<b>19 de enero 2026</b>	<b>8:00am- 10:00am</b>	<b>Actividad digital</b>	<b>Juego interactivo</b>	<b>Computador</b>
<b>23</b>	<b>26 de enero 2026</b>	<b>8:00am- 10:00am</b>	<b>Integración</b>	<b>Juegos de roles</b>	<b>Disfraces</b>
<b>24</b>	<b>2 de febrero 2026</b>	<b>8:00am- 10:00am</b>	<b>Evaluación final</b>	<b>Actividad final de retroalimentación y socialización de aprendizajes</b>	<b>Carteleras, dibujos, material elaborado por los niños</b>

### **Rol del Docente**

Dentro de la implementación de la propuesta pedagógica, se reconoce la participación de diferentes actores que contribuyen al fortalecimiento de las habilidades socioemocionales y la convivencia en los niños.

En primer lugar, el docente cumple un papel fundamental como mediador, orientador y facilitador del aprendizaje, siendo el encargado de diseñar, dirigir y acompañar las actividades propuestas, su función consiste en generar ambientes de confianza, promover el diálogo, orientar la resolución de conflictos y guiar a los niños en el reconocimiento y regulación de sus emociones.

Por otra parte, los niños y niñas asumen un rol activo dentro de la propuesta, participando en las actividades, expresando sus emociones, interactuando con sus compañeros y construyendo aprendizajes a partir de la experiencia.

Asimismo, las familias desempeñan un rol complementario y esencial en el proceso formativo, ya que contribuyen a la continuidad de las estrategias trabajadas en el aula. Su participación se orienta al acompañamiento emocional de los niños en el hogar, el refuerzo de normas de convivencia, la promoción del diálogo y la colaboración en actividades propuestas por la docente.

## Referencias

Anguita, J. C., Labrador, J. R., & Campos, J. D. (2013). La encuesta como técnica de investigación: Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos. *Atención Primaria*, 31(8), 527.

<https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC7681866/pdf/main.pdf>

Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Prentice-Hall.

<https://archive.org/details/aggression-social0000band>

Bandura, A., & Walters, R. H. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.

[https://www.asecib.ase.ro/mps/Bandura\\_SocialLearningTheory.pdf](https://www.asecib.ase.ro/mps/Bandura_SocialLearningTheory.pdf)

Berkowitz, L. (1993). *Aggression: Its causes, consequences, and control*. New York: McGraw-Hill.

[https://archive.org/details/aggression-its-causes-consequences-and-control0000berk\\_s7d0/page/n7/mode/2up](https://archive.org/details/aggression-its-causes-consequences-and-control0000berk_s7d0/page/n7/mode/2up)

Bustamante Regalado, F. L., Carrasco Sánchez, N. A., & Guevara Torres, Y. (2023). *Conductas agresivas en los niños de educación inicial* [Trabajo de investigación para optar al grado de Bachiller en Educación, Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Víctor Andrés Belaúnde”, Jaén, Perú].

Repositorio Institucional. <https://repositorio.eesppvab.edu.pe/server/api/core/bitstreams/e517cb1e-7f68-4369-a70c-dac059629c4d/content>

Calambas Astudillo, M. T., & Solarte Rojas, S. F. (2021). *Influencia de las pautas de crianza en los comportamientos violentos en familias vinculadas a la Comisaría de Familia del Tambo, Cauca*.

Fundación Universitaria de Popayán.

<https://fupvirtual.edu.co/repositorio/files/original/967b19443a1f1d897e21e4c2a82ad1cc32c771d9.pdf>

Cargua Batallas, E. B. (2024). *La agresividad de los niños de educación inicial y su incidencia en la adaptación escolar en niños de 4 a 5 años de la Unidad Educativa Princeton Cantón Riobamba* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Chimborazo].

<http://dspace.unach.edu.ec/bitstream/51000/14433/1/Cargua%20B%20Erika%20B.%20%282024%29%20LA%20AGRESIVIDAD%20DE%20LOS%20NI%C3%91OS%20DE%20EDUCACI%C3%93N%20INICIAL%20Y%20SU%20INCIDENCIA%20EN%20LA%20ADAPTACI%C3%93N%20ESCOLAR%20EN%20NI%C3%91OS%20DE%204%20A%205%20A%C3%91OS%20%281%29.pdf>

Casa Guayta, J. F., & Sangucho Taco, T. M. (2025). *Los juegos motores para el control de la agresividad en niños de Educación Inicial* [Tesis doctoral, Universidad Técnica de Cotopaxi].

<https://repositorio.utc.edu.ec/server/api/core/bitstreams/cf69377d-b7c9-4d1c-9547-454ba891e04a/content>

Casa Guayta, J. F., & Sangucho Taco, T. M. (2025). *Los juegos motores para el control de la agresividad en niños de educación inicial* [Tesis]. Universidad Técnica de Cotopaxi.

Castrillón Cadavid, S. M., & Giraldo Gómez, L. (2024). *Del insulto verbal al lenguaje de reconocimiento: miradas de niños y niñas de la primera infancia* [Tesis de pregrado, Universidad de

Antioquia]. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/server/api/core/bitstreams/d13e116c-8cd8-46f0-b9a7-3ffbb31cce0c/content>

Coles, R. (1990). *The spiritual life of children*. Boston: Houghton Mifflin.

[https://books.google.com.co/books?id= qnDaevR\\_xcC](https://books.google.com.co/books?id= qnDaevR_xcC)

Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994*.

[https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-85906_archivo_pdf.pdf)

Cordero, Z. R. V. (2009). La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica. *Revista Educación*, 33(1), 155–165.

<https://www.redalyc.org/pdf/440/44015082010.pdf>

Córdoba Zarza, K., & Vivanco Pérez, L. (2025). *Factores que influyen en los procesos de enseñanza de los niños y niñas con comportamientos agresivos en edad preescolar*. Universidad de Córdoba. <https://repositorio.unicordoba.edu.co/server/api/core/bitstreams/0eca321e-c444-43b7-a4c9-7f923d32d0d1/content>

Damasio, A., & Carvalho, B. (2013). *The nature of feelings: evolutionary and neurobiological origins*. *Nature Reviews Neuroscience*, 143–152.

[file:///C:/Users/57310/Downloads/2013FeelingsDamasio%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/57310/Downloads/2013FeelingsDamasio%20(1).pdf)

Díaz-Aguado, M. J., & Martínez Arias, R. (2008). *Las familias de Madrid ante la adolescencia y su educación: Cómo mejorar la convivencia y prevenir el acoso y otras formas de violencia*.

Consejería de Familia y Asuntos Sociales de la Comunidad de Madrid.

[file:///C:/Users/57310/Downloads/avancederesultados.%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/57310/Downloads/avancederesultados.%20(1).pdf)

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning. *Child Development*, 82(1), 405–432.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

Fabbri, M. (1998). Las técnicas de investigación: la observación. *Disponible en: humyar. unr. edu*.

*ar/escuelas/3/materiales% 20de% 20catedras/trabajo% 20de% 20campo/solefabril. htm.(Fecha consulta: Julio de 2013).*

[https://www.academia.edu/36157300/Las t%C3%A9cnicas de investigaci%C3%B3n la observaci%C3%B3n](https://www.academia.edu/36157300/Las_t%C3%A9cnicas_de_investigaci%C3%B3n_la_observaci%C3%B3n)

Folgueiras Bertomeu, P. (2016). La entrevista.

<https://diposit.ub.edu/server/api/core/bitstreams/365ca2b9-743f-4889-abaf-5e52f4633e04/content>

Función Pública. (2006). *Ley 1098*.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=22106>

Gallego, S., Polo, A., Londoño, C., & Osorno, S. (2021). *Inteligencia emocional: Recopilación de antecedentes y transición hacia un concepto de destrezas emocionales*. *Revista Innovación Digital y Desarrollo Sostenible*, 115–122. <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/105818585/33-libre.pdf>

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós.  
[http://www.cutonala.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/inteligencia\\_emocional\\_daniel\\_goleman.pdf](http://www.cutonala.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/inteligencia_emocional_daniel_goleman.pdf)

Gualotuña Valarezo, A. N. (2023). *Actitudes agresivas entre niños y niñas de inicial 2. Un estudio de caso en un centro infantil privado de la ciudad de Quito* [Trabajo de titulación, Universidad Politécnica Salesiana]. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/24475/1/TTQ1086.pdf>

Gutiérrez, K., & Reatiqui, M. (2023). *Las conductas agresivas en los niños del subnivel 2 de educación inicial de la Unidad Educativa Félix Valencia* [Proyecto de investigación de licenciatura, Universidad Técnica de Cotopaxi]. <http://repositorio.utc.edu.ec/handle/27000/9840>

Hay, D., & Nye, R. (2006). *The spirit of the child* (Rev. ed.). London: Jessica Kingsley Publishers.  
<https://books.google.com.co/books?id=eO0PBQAAQBAJ>

Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill Education.  
[https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia\\_de\\_la\\_investigacion\\_-\\_roberto\\_hernandez\\_sampieri.pdf](https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf)

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (Ed.). Ciudad de México, México: Mc Graw Hill Education.

<https://bellasartes.upn.edu.co/wp-content/uploads/2024/11/METODOLOGIA-DE-LA-INVESTIGACION-Sampieri-Mendoza-2018.pdf>

Hoyos, M. (2022). *Percepciones de un grupo de niños y niñas sobre diversidad cultural en una institución educativa del corregimiento El Jardín (Cáceres, Antioquia)* [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/29968>

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2024). *Datos para el cambio: Violencias contra niñas, niños y adolescentes* [Boletín del Observatorio de Bienestar de la Niñez].

[https://portalsuin.icbf.gov.co/sites/suin/Documents/Boletines%20Datos%20para%20la%20acci%C3%B3n/Datos%20para%20el%20cambio%20violencias%20-%20VF\\_OBNSUIN.pdf](https://portalsuin.icbf.gov.co/sites/suin/Documents/Boletines%20Datos%20para%20la%20acci%C3%B3n/Datos%20para%20el%20cambio%20violencias%20-%20VF_OBNSUIN.pdf)

Krueger, RA y Casey, MA (2015). Entrevistas grupales focales. *Manual de evaluación práctica de programas*, 506-534.

[https://www.researchgate.net/publication/305359667\\_Focus\\_Group\\_Interviewing](https://www.researchgate.net/publication/305359667_Focus_Group_Interviewing)

Meneses, J. (2016). El cuestionario.

<https://femrecerca.cat/meneses/publication/cuestionario/cuestionario.pdf>

Mineducación. (2013, 15 de marzo). *Ley 1620*.

<https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Leyes/322721:Ley-1620-del-15-de-marzo-de-2013>

Ministerio de Educación. (2015, 26 de mayo). *Decreto No. 1075*.

<https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/351080:Decreto-No-1075-del-26-de-mayo-de-2015>

Montessori, M. (1998). *La mente absorbente del niño*. México: Diana.

<https://fundaciontorresyprada.org/wp-content/uploads/2022/01/LA-MENTE-ABSORBENTE-DEL-NINO.pdf>

Morgan, D. L. (1997). *Los grupos focales como investigación cualitativa* (2ª ed.). SAGE Publications.

<https://methods.sagepub.com/book/mono/preview/focus-groups-as-qualitative-research.pdf>

Morga Rodríguez, L. E. (2012). Teoría y técnica de la entrevista.

[https://dspace.itsjapon.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/745/1/Teoria\\_y\\_tecnica\\_d\\_%20la\\_entrevista.pdf](https://dspace.itsjapon.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/745/1/Teoria_y_tecnica_d_%20la_entrevista.pdf)

Nieto, E. (2018). Tipos de investigación. Universidad Santo Domingo de Guzmán, 2(1), 1-2.

[https://www.academia.edu/98517997/Tipos\\_de\\_Investigaci%C3%B3n](https://www.academia.edu/98517997/Tipos_de_Investigaci%C3%B3n)

Pérez, K. (2021). *Agresividad impulsiva y premeditada en niños y niñas* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Chimborazo]. <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/8000>

Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. España: Labor.

[https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/32024857/Jean\\_Piaget\\_-Seis\\_estudios\\_de\\_Psicologia\(1\).pdf](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/32024857/Jean_Piaget_-Seis_estudios_de_Psicologia(1).pdf)

Polo, E., Yuranny, I., & Carballo, K. (2020). *La resolución de conflictos a través del canciograma en los niños y niñas del grado primero*. *Lúdica Pedagógica*, 2(31), 31–47.

<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/LP/article/view/12180/11055>

Rivera, M. (2020). *Dimensiones familiares que afectan el rendimiento académico de los niños del grado primero de la Institución Educativa Centenario de Bello del municipio de Bello, Antioquia* [Tesis de pregrado, Corporación Universitaria Minuto de Dios].

<https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/15090>

Rivera Soto, J. F., & Cadavid Valderrama, C. A. (2023). *Espacios cooperativos. Estrategia pedagógica para espacios escolares de la Institución Educativa José Antonio Galán de la Estrella Antioquia donde hay presencia de conductas agresivas*. *Kynosarges*.

Salamanca, N. (2021). *Uso de cuentos interactivos con valores para disminuir la agresividad en estudiantes de primer ciclo de Educación Básica Colombiana*. *Educa, Revista de Educación y Desarrollo*, 211–236. <https://www.revistas-historico.upel.edu.ve/index.php/EDUCA/article/view/9563>

Serrano, I. (2016). *Agresividad infantil*. El Salvador.

<https://www.edicionespiramide.es/libro/ojos-solares/agresividad-infantil-isabel-serrano-pintado-9788436810059/>

Soto, J. F. R., & Valderrama, C. A. C. (2023). *Espacios cooperativos: Estrategia pedagógica para espacios escolares de la Institución Educativa José Antonio Galán de la Estrella, Antioquia, donde hay presencia de conductas agresivas*. *Kynosarges*, 2(2).

<file:///C:/Users/57310/Downloads/10.+Art%C3%ADculo+de+investigaci%C3%B3n.+Espacios+cooperativos+.pdf>

Spunt, R., & Adolphs, R. (2019). *The neuroscience of understanding the emotions of others*.

*Neuroscience Letters*, 44–48. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC5732077/pdf/nihms887184.pdf>

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>

UNESCO. (2025, enero 31). *What you need to know about social and emotional learning*. UNESCO.

<https://www.unesco.org/en/articles/what-you-need-know-about-social-and-emotional-learning>

UNICEF. (2021, agosto 27). *Protecting children from violence in school*. UNICEF.

<https://www.unicef.org/protection/violence-against-children-in-school>

UNICEF Data. (2025, junio). *Violent discipline*. UNICEF. <https://data.unicef.org/topic/child-protection/violence/violent-discipline/>

Valverde, G., Asacata, D. P., Alvarado, K. M., & Juárez, H. D. G. (2023). *Análisis de las tipologías de agresividad y los efectos en la autoestima de niños*. *Encuentros: Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, 18, 254–263. [file:///C:/Users/57310/Downloads/Dialnet-AnalisisDeLasTipologiasDeAgresividadYLosEfectosEnL-9187949%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/57310/Downloads/Dialnet-AnalisisDeLasTipologiasDeAgresividadYLosEfectosEnL-9187949%20(1).pdf)

Vega, A. M. D. C. G., Arellano, L. E. V., & García, J. M. R. (2021). La Observación en el Estudio de las Organizaciones. *New Trends in Qualitative Research*, 5, 71-82. [https://es.ciaiq.org/wp-content/uploads/sites/2/2020/09/Proposta19\\_CIAIQ2020\\_Painel\\_ObservacionOrganizaciones\\_ES\\_VARIOS.pdf](https://es.ciaiq.org/wp-content/uploads/sites/2/2020/09/Proposta19_CIAIQ2020_Painel_ObservacionOrganizaciones_ES_VARIOS.pdf)

Vygotsky, L. (1998). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. España: Grijalbo. <https://saberepsi.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicolc3b3gicos-superiores.pdf>

Wolke, D., Copeland, W., Angold, A., & Costello, E. (2015). Long-term effects of bullying. *Archives of Disease in Childhood*, 100(9), 879–885. <https://doi.org/10.1136/archdischild-2014-306667>

Zapata Altamiranda, L. M., & Nohava Guerra, C. K. (2022). *Influencia de las prácticas de crianza en los comportamientos agresivos de niños de 8 a 9 años de la Institución Educativa Policarpa*

*Salavarieta del municipio de Apartadó* [Trabajo de grado, Universidad de Antioquia].

<https://bibliotecadigital.udea.edu.co/server/api/core/bitstreams/7a09f3ae-6d24-483a-a0c2-29ceef0aaf67/content>

## Anexos

### Anexo No 1. Entrevista para niños y niñas (Grupo Exploradores)

Adaptado a 4–5 años, con lenguaje simple

**Objetivo:** Identificar las manifestaciones de agresión física y verbal presentes en la dinámica escolar del Centro Infantil.

**Instrucciones:** La persona, docente o investigadora leerá las preguntas en voz clara y pausada. El niño o la niña responderá oralmente.

#### 1. ¿Cómo te sientes hoy en el jardín?

- Feliz
- Triste
- Enojado/a
- Asustado/a
- Tranquilo/a

#### 2. ¿Con quién te gusta jugar?

Respuesta: \_\_\_\_\_

#### 3. ¿Qué haces cuando un amigo te empuja, grita o te quita un juguete?

- Le digo a la profe
- Me pongo triste
- Me enojo
- Lo empujo también
- Me voy a jugar a otro lugar

Respuesta adicional: \_\_\_\_\_

#### 4. ¿Alguna vez un niño te ha empujado, pegado o gritado?

- Sí
- No

Si contestó "sí", ¿qué pasó? \_\_\_\_\_

#### 5. ¿Qué haces cuando estás enojado/a?

- Llamo a la profe
- Me alejo
- Lloro
- Pego o empujo
- Respiro o me calmo

Respuesta adicional: \_\_\_\_\_

**6. ¿A quién buscas cuando necesitas ayuda?**

- A la profe
- A un amigo
- A la auxiliar
- A nadie

## Anexo No 2. Entrevista a padres de familia

**Objetivo:** Examinar las afectaciones socioemocionales derivadas de dichas agresiones en los niños y niñas.

Preguntas	Respuestas
1. ¿Cómo describe el comportamiento emocional de su hijo/a en casa (tristeza, irritabilidad, tranquilidad, enojo)?	
2. ¿Ha notado cambios recientes en su conducta relacionados con el jardín infantil?	
3. ¿Cómo reacciona su hijo/a cuando enfrenta un conflicto con otros niños?	
4. ¿Cómo reacciona su hijo/a cuando enfrenta un conflicto con otros niños?	
5. ¿Qué estrategias utiliza usted para acompañarlo cuando se presenta una situación de agresión?	

6. ¿Su hijo/a le ha contado alguna situación de empujones, golpes o palabras ofensivas en el jardín? ¿Cómo respondió usted?	
7. ¿Considera que estas situaciones afectan su estado emocional o su comportamiento diario?	
8. ¿Qué apoyo cree que debe brindar el jardín para mejorar la convivencia?	
9. ¿Cómo cree que la familia puede fortalecer el manejo de conflictos en los niños?	

**Anexo No 3. Lista de cotejo - Guía de observación en el entorno escolar**

**Objetivo:** Explorar las estrategias de acompañamiento familiar y docente frente a la agresión en primera infancia.

Categoría	Indicadores observables	Si	No	Observaciones
Interacciones niño–niño	Comparte materiales			
	Respeto turnos			
	Presenta conductas de agresión física (empujones, golpes)			
	Presenta agresión verbal (gritos, insultos, burlas)			
Interacciones niño–adulto	Busca apoyo del docente ante conflictos			
	Responde positivamente			

	a la orientación del docente			
Actuación docente	Media el conflicto de manera adecuada			
	Aplica estrategias de regulación emocional			
	Usa el diálogo para resolver la situación			
Ambiente escolar	Espacios seguros y supervisados			
	Se observan prácticas de convivencia positiva			

#### **Anexo No 4. Guía de preguntas para el grupo focal de docentes y agentes educativos**

**Objetivo:** Proponer lineamientos pedagógicos para la prevención y mitigación de la agresión en el ámbito escolar.

##### **Preguntas orientadoras**

1. ¿Cuáles son las conductas agresivas más frecuentes que observan en el grupo Exploradores?
2. ¿Qué estrategias utilizan actualmente para manejar situaciones de conflicto entre los niños?
3. ¿Qué dificultades encuentran en el acompañamiento emocional y social del grupo?
4. ¿Qué prácticas o actividades consideran efectivas para promover la convivencia?
5. ¿Qué tipo de apoyo requieren del equipo institucional para fortalecer la prevención de la agresión?
6. ¿Qué lineamientos pedagógicos proponen para mejorar el clima escolar y el manejo del conflicto?
7. ¿Qué rol cree que deben asumir las familias en este proceso?
8. ¿Qué cambios consideran necesarios en la rutina, ambiente o metodología del aula?

## **Anexo No 5. Consentimiento informado para padres de familia**

### **CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES DE FAMILIA**

#### **Título del estudio:**

Incidencia de las actitudes agresivas en el desarrollo social, comunicativo y cognitivo de los niños del grupo Exploradores del Centro Infantil Mi Pequeño Mundo.

#### **Investigadora:**

Mariana Florez Casas

#### **Universidad:**

UNIMINUTO

#### **Estimado padre/madre de familia o acudiente:**

Por medio del presente documento se le invita a participar en una investigación cuyo propósito es comprender cómo las actitudes agresivas en niños de 4 a 5 años influyen en el desarrollo social, comunicativo y cognitivo de sus pares, con el fin de proponer estrategias pedagógicas que favorezcan la convivencia en el aula.

La participación de ustedes es una entrevista que consta de 9 preguntas y que tiene como objetivo examinar las afectaciones socioemocionales derivadas de dichas agresiones en los niños y niñas

#### **Riesgos y beneficios:**

Esta investigación no representa riesgos para usted o su hijo/a. Las actividades son de carácter pedagógico y respetuoso. Como beneficio, se espera aportar estrategias que mejoren la convivencia y el desarrollo integral de los niños.

#### **Confidencialidad:**

La información recolectada será confidencial. No se utilizarán nombres reales y los datos serán utilizados únicamente con fines académicos.

**Autorización:**

Yo, \_\_\_\_\_, identificado(a) con cédula No.

\_\_\_\_\_, en calidad de padre/madre o acudiente del niño/a

\_\_\_\_\_, autorizo mi participación en la investigación  
mencionada anteriormente.

Declaro que he sido informado(a) de manera clara sobre el propósito del estudio y acepto  
voluntariamente participar.

**Firma del padre/madre o acudiente:** \_\_\_\_\_

**Fecha:** \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

**Firma del investigador(a):** \_\_\_\_\_

**Anexo No 6. asentimiento informado para niños y niñas****ASENTIMIENTO INFORMADO PARA NIÑOS**

La presente tiene como finalidad solicitar su autorización para que su hijo o hija participe en una entrevista con lenguaje simple, cuyo propósito es identificar las manifestaciones de agresión física y verbal presentes en la dinámica escolar del centro infantil. La investigadora leerá las preguntas en voz clara y pausada, y el niño o la niña responderá de manera oral. La entrevista estará compuesta por un total de seis (6) preguntas

**¿Quieres participar en esta actividad?**

Sí, quiero participar

No, no quiero participar

**Nombre del niño/a:** \_\_\_\_\_

**Firma o dibujo del niño/a:** \_\_\_\_\_

**Fecha:** \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

**Nombre del adulto que acompaña:** \_\_\_\_\_